



LIV OG LÆRING

Bilder fra norsk utdanning og
kunnskapsforvaltning gjennom 70 år.
Et minnealbum med utsikt fra Groruddalen.

Jon Frode Blichfeldt

LIV OG LÆRING

*Bilder fra norsk utdanning og kunnskapsforvaltning
gjennom 70 år*

Et minnealbum med utsikt fra Groruddalen

Jon Frode Blichfeldt

© ABM-media as

ISBN 978-82-93298-19-9

Trykk: Allkopi

Design: ABM omslag

Manus er fagfelleurdert og godkjent

Forsideillustrasjon: Jon Frode Blichfeldt

Redigert 2.utgave

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

*Til familien, Signe, barn, svigerbarn og barnebarn.
Til elever og lærere som tror og tviler, som undres, strever- og prøver.*

*Takk for kritiske og oppmuntrende
kommentarer underveis fra
Marit Bakke og Thorkild Thorkildsen.*

Forord

Denne teksten er skrevet fram som minner, erfaringer og ettertanker fra et utdanningsliv, dels nøstet av tråder fra notater og rapporter over år; stier som er tråkket. Kjennskap til hvor man har vært kan hjelpe til å overveie stier som bør unngås, hvilke veier som kan være farbare når man skal videre. Først skrev jeg med barn og barnebarn i tankene. Enkelte kolleger og gamle kjente oppmuntret til å dele erfaringer og ettertanker med flere. Inntrykk fra liv, læring og kunnskapsforvaltning i et spenn fra 1944 - 2020. Skriveren er en tidlig utgave av «baby-boomere» og «68-generasjonen», en privilegert generasjon i et av verdens beste land å leve i, nesten uansett hvilke kriterier som legges til grunn. Vi har bidratt litt til at det er blitt slik; noe skjedde på vår vakt. Det vi fikk være med på etterlater mye takknemlighet og undring, litt visshet, noe irritasjon og ganske mye tvil.

Stedet som først speilet meg var landbruks- og industribygda Grorud øverst i Groruddalen, noe det gjør enda. I denne bygda gikk jeg på skole, var lærervikar mens jeg studerte samfunnsfag og «68-generasjonen» ble et begrep. Her har vi levd familie- og arbeidsliv ut i pensjonistalder. Erfart oppvekst og liv i bygda kan nesten i konsentrert form speile en «norsk modell» for samfunnsutvikling. En samfunnsmodell som ikke er selvsagt og i stadig endring.ⁱ

Det første albumet er et forsøk på å speile egen oppvekst. Oppveksten gir oss grunnleggende bilder, kanskje tankemønstre som følger oss. Meg fulgte de til hovedarbeidsplassen gjennom de fleste arbeidsåra: Arbeidsforskningsinstituttet (AFI). Et offentlig samfunnsvitenskapelig institutt med oppdrag å forstå, bidra til å forvalte og utvikle et demokratisk, produktivt samfunn; bidrag til forskningsmessig å prøve ut og forstå muligheter. Noe av det som ble prøvd ut var partssamarbeid og medvirkning i arbeidslivet; vesentlige sider ved det som er blitt kalt en «norsk modell.» Forskningsarbeidet innebar forsøk på å forstå hvordan vi forstår og lærer, tar kunnskap i bruk. Mange av prosjektene mine var knyttet til utdanningssystemet, til grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Parallelt med studier og forskning jobbet jeg som

lærer på ulike nivåer i systemet. De siste åra med profesjonsutdanning ved Høgskolen i Oslo, nå OsloMet, i det utfordrende og spenningsfylte feltet mellom praksis og teori. Utdanningsinstitusjonenes oppdrag har vært å forvalte rettighetsbaserte muligheter for alle til å kunne bidra etter evne i familie- og arbeidsliv, til beste for seg sjøl og andre. De skal gi grunnlag for å dele og forstå; muliggjøre kritiske blikk på utvikling av samfunnet. Oppdra til demokratisk og produktivt virke, til «gagns menneske» slik det het i grunnskolens målsetting.

Liv, læring, forståelse og kunnskap kan knapt løsrives fra erfaringer og fortellingene om dem, ettertenkning av erfaringer. Gjennom historiene holder vi fast det vi ser, hørte, drømte om og gjorde; myntet ut i håndfast virke. Vi deler historiene med hverandre, kan pynte litt på dem. Vi kan teste erfaringer, korrigere forkaste, bekrefte; forstår kanskje. Historiene mine er lite dramatiske. De er heller ikke bare mine, men innvevd i bilder og fortellinger fra vår generasjons muligheter til å lære og forstå; hvordan vi myntet ut forståelsen i handling, kanskje kunnskap. Eller i villfarelser. Våre måter å forstå og leve på fulgte dels kjente stier og tankemønstre andre hadde gått opp før vi ble. Noe verd å ivareta og videreutvikle, noe vi bør styre unna for videre ferd.

Tilbakeblikket gjøres med doble følelser. Det ligger mye glede i å leite fram bilder til minnealbum. Reisen har vært privilegert for mange av oss. Framtidsperspektivene vekker uro og tvil. Ikke først og fremst fordi reisen nærmer seg slutten for egen del, men fordi veivalgene i vår generasjon synes å føre helt andre steder enn vi ønsket og trodde, prøvde å leite fram. Stiene kan virke gjengrodde, historiene utidsmessige, som kanskje historien om den «norske modellen.» Stier og svinger rettes ut og og planeres. Samarbeid, medvirkning og produktivitet viker plass for nye historier og fortellinger, som etterhvert også speiles i skolene: Utdanningens oppdrag spisses i å dyktiggjøre oss individuelt og samfunnsmessig for selvsalg, avkastning og forbruksvekst. For å kunne bli konkurransevinnende konsumenter. Det kan også bli utidsmessig.

Vår generasjons bruk av fornuft har etterlatt enorme avtrykk, ikke bare i Groruddalen, men i det globale landskapet. Avtrykk så store at geologer navngir en ny epoke i jordas historie: Antropocén. Den menneskelige epoke.

Bidro framgangene, alt vi klarte, til overmot og beruselse? Ble vi fartsblinde på ferden langs stadig breiere motorveier? Mistet vi grep om fornuften, om oss sjøl og hverandre, om omgivelsene, landskapet og ferden vår gjennom det? Det er ugreitt at etterkommerne synes å måtte ta på seg et stort oppryddings- og nybrottsarbeid etter oss. Et arbeid vi kanskje har sviktet å gi dem forutsetninger for.

Kanskje prøvde vi ikke godt nok. Erfaringene og tilbakeblikkene har gjort meg mer usikker enn skråsikker. Men jeg tror nok at det ligger mer håp i usikkerheten: Rom der det kan være mulig fortsatt å velge vei, begripe for å kunne ta grep.

Prolog

Hjemmekontoret mitt, her jeg skriver, er et rom på snaut 10 kvadratmeter i en stor trevilla med mange rom og et samlet areal nesten 30 ganger størrelsen på kontoret. Fra skriveplassen har jeg utsikt til den store hagen, bjørka og grantrærne, den lille røde hytta til naboen i bakgrunnen. Garasjen med carporten med samme rødfarge som hytta og huset jeg sitter i, ligger i synsfeltet. Rogna har sluppet de høstflammende bladene. Takene på hytta og carporten er lett rimet etter en av forvinterens første frostnetter. Himmelen er blå, formiddagssola lyser på grantoppene. Om våren og sommeren er utsikten klorofylt; et vibrerende, levende grønnsvær fylt av gras og mose, med bær og blomster, summende insekter og melankolske fløyt fra svarttrosten. Verden utafor og innafor.

Veggene rundt meg dekket av bilder og bøker. Fra oppvekst, skolegang, arbeids- og familieliv. Innsikt mer enn utsikt. Det eldste bildet er tatt på skolegården 17.mai 1909. Slik jeg husker den, med utedoen vår ytterst i bildekanten. Enkle kår. Tråder til noe som var før meg; som blei, forsvant og la spor. Tre bilder er fra bygda Grorud før og etter krigen. To flyfotografier av det lille bygdesenteret og et kart. Oversiktsbildet fra før krigen viser ei jordbruksbygd. Uten boligblokker. Såvidt husker jeg bygda før en eneste blokk var bygd. På det nyeste bildet, fra rundt 1960, sees blokkene vi hadde flytta til et tiår tidligere. Noen hundre meter nord for skolen og nytt blikkfang i bildet; drabantby i kim. I begge bildene ruver bygdas to største hus og sentrale institusjoner: Skolen og kirka. De ligger på en liten høyde ved bygdas torg og idrettsplass, viktige møtestedet. Ei bygd prega av industri, arbeiderklasse-tilhørighet, av klasseforskjeller som langsomt blei jevnet. Der vi, lærerfamilien, på vårt vis levde midt imellom. Vi visste om hverandre, hvor vi hørte hjemme i bygda.

Et kartutsnitt fra 1938 viser veier og navn på stedene jeg har bodd. Veien der foreldrene mine seinere bygde hus, ti minutter opp i åsen fra blokkene. Veien der vi bygde hus og bor nå, øverst i åsen inn mot skogen. Veier mot økende velstand, ikke bare for oss, men mange.

På veggen er det bilder av folk jeg vokste opp med, hendelser og sammenhenger. Klassebilder fra skoletid og jublant-treff, korps- og bandbilder. Et bambustrykk fra en kinatur, bilder med kolleger på kurs og seminar. Folk som er og var rundt meg, steder vi møttes, gjorde noe sammen. Alle de andre.

Til venstre for vinduet henger et par bilder faren min har malt. Malt på leiting etter veier ut av

en vanskelig tid. Et bilde har motiv fra en oppvekst som ikke var enkel. Det er i mørke blåfarger, viser lokalbåten som er innom øysamfunnet der han bodde på skolen og foreldrene var lærere. En tråd utenfra inn til- og veien vekk fra. En tynn liten skikkelse står på bryggekannten med armen hevet. Det ser ut som om han vil ombord, kanskje holder han på å falle utafør. Mellom båten og brygga. Fars bilder på veggen gir hint om sammenhenger. Et lite bilde som blei brukt på forsida til programmet ved bisettelsen hans for 11 år sida antyder framtidsoptimisme: to barn mellom høye vekster på en strand. Barna hånd i hånd som ser ut mot havet og horisonten, fortsatt tid for håp og liv. Som han fikk, vi fikk.

På ett bilde er noen i familien, fire generasjoner, samlet til måltid på sommerterrassen i skogkanten. Sola lyser og glitrer fra bordet og gjennom løvverket, litt som Krøyers maleri «Hip hip hurra» fra kunstnerkolonien på Skagen. Et glimt fra feiring i vårt nordiske «Lykkeland.»

En Escher-plakat fra en kalender viser et skrivebord med bøker, ei pipe, ei krukke, en kortstokk. Bordet går direkte over i ei trang gate med fortauskafeer og klesvask på tvers mellom to gårder. To perspektiver i samme form; innadvendt og utadvendt hverdag. Figurer fra et par arbeider publisert i tida ved Arbeidsforskningsinstituttet og Universitetet i Oslo. Undring, tvil og retning, prøving, feiling og mestring, kanskje kunnskap... iblandet drøm, selvtilfredshet og forfengelighet...

En plakat med tidlig trykk fra Cervantes bok Don Quixote de la Mancha, henger ned fra taket. Ridderen av den bedrøvelige skikkelse på sin ganger. Et sitat på spansk fra kap.4 del 1 under bildet av ridderen. Det er heftet ved en lapp med svigermor sin sirlig håndskrevne oversettelse:

Om hva der hendte vor ridder da han drog fra vertshuset.

*Det kunde vel være ved morgengry
Don Quijote drog fra vertshuset, saa tilfreds
saa stolt, saa overstrømmende glad over at
se sig slaat til ridder, at selve sadelgjorden
holdt paa at sprænges av fryd.*

Rommet kan nok virke både overfylt og kaotisk for andre, av og til for meg også. Særlig kaotisk når et prosjekt er bragt til en form for avslutning; da rydder jeg. Setter bøker, artikler

tilbake i hyller, kasser og esker. Kaster litt.

Rot og rydding henger sammen. Et håp om at noe uventet kan dukke opp mens jeg leiter, blandet med et håp om å holde en viss oversikt. Muligens redsel for å miste den. Når et prosjekt er ferdig og rommet rydda vil det nok likevel se kaotisk ut for de fleste som måtte kikke inn; avhengig av kikkerens egne begreper om «rydding» - og dermed også motsetningen: «Ikke-rydding», altså rot, uorden, kaos. Kanskje ville de høflig, stilltiende merke seg spindelvev på utsiden av en vinduskrok, bøker og papirer på tvers i bokhyllene i fare for å rase ut. Eller en slitt kurvlampe med litt løs ledning i taket som aldri ville funnet veien til et rom med et annet blikk for orden og estetikk.

Betrakta gjennom ulike briller ville innkikkere kunne plassere både meg og rommet i noen greie, men kanskje ulike kategorier. Uten dermed å få innsyn i rommets vekslinger mellom ulike prosjekter, i et av mine verksteder; slikt innsyn har jeg bare sjøl. Innimellom.

Innhold

Forord	5
Prolog	8
DEL 1 FORMINGSÅR.....	17
FØRSTE ALBUM: OPPVEKST	19
Første albumblad: Vokse opp på en skole.....	19
Innafor og utafor. Alle de andre.....	19
Speilbilder: De nærmeste voksne.	21
Lærer- og lokalkultur.....	23
Musikalske linjer.	27
Mellom lærere i flere slektledd.....	30
Andre albumblad: Leik og fritid.	37
Tilværelsens intense letthet.....	37
Lesehest - og radiolytter.....	38
Ut fra skolen.	40
ANDRE ALBUM: HJEMSTED: GRORUD.....	47
Første albumblad: Fra bygd til globale drabantbybobler.	47
Dalen og bygda.....	48
Torget - midt i livets sirkel	48
Stein og jord, vann og vei: Arbeid	50
Den store skolekretsen.	52
Andre albumblad: Tre innvandringsbølger.....	53
Første innvandringsbølge: Bygder kommer til bygda (ca 1850-1940)	54
Andre innvandringsbølge: Byen og landet kommer til bygda. (ca 1948-1985)	55
Tredje innvandringsbølge: Verden kommer til drabantbyen. (ca. 1990 -)	61
De nye torgene.	63
På kanten - eller utafor.....	67
Bygdebobler i Verdensparken.....	69
TREDJE ALBUM: UTDANNINGSBILDER.....	74
Første albumblad: Folkeskolen. Skolegutt på ordentlig.	74
Møte alle de andre, annerledes.....	75
Finne mønstre - holde mål.....	76
Mobbing.....	77

Store sammenhenger.....	81
Med egne foreldre som lærere.....	83
Skoleavslutning.....	89
Andre albumblad. Realskole og gymnas: Spille med.....	91
Lærere og fag.....	93
Vurdering. Prøver og karakterer.....	95
Jack of all trades, master of none.....	96
Tredje albumblad: Rekruttskole.....	99
Frikvarter med unge menn. Samspill, disiplin - og unnaluring.....	99
Etterspill: Militærnekting og rettssak.....	104
Siviltjeneste som parodi.....	105
Fjerde albumblad: Universitetsstudier.Vandringer i Akademos sin lund.....	106
Finne retning?.....	107
Være blant andre. Inter homines esse.....	110
Trening. In corpore sano.....	112
Ungdomspolitik. Zoon Politikon. 68-generasjonens fortropp.....	113
Sang og musikk. Harmonia.....	118
Faglig innsirkling. En faglig mentor.....	119
Undring, tvil og glede: mening. Gaudeamus Igitur.....	122
Svimlende sidelesninger.....	125
Fordypning.....	127
Deltidsstudent og løsarbeider. Alternative læringsarenaer.....	129
Bak kateteret. Lærervikar ved barne- og ungdomsskoler i Groruddalen.....	133
Den amerikanske drømmen.....	141
Internasjonalt fagseminar: New Education Fellowship. Spire blant gamle trær.....	144
Praktikum og hovedoppgave. En skoles arbeidskultur. Skole- og klasseromsobservasjoner.....	146
DEL II VOKSENLIV.....	155
FJERDE ALBUM: ARBEID OG LÆRING.....	157
Første albumblad. Skolepsykolog og normalitetsforvalter.....	157
Atferdsavvik - observasjoner og tiltak.....	159
Testing: Beherske det avgrensede og forutsigbare.....	163
Best i test..... bare i test.....	165
Metodisk tvil om tester og spørreskjemaer.....	166

Ekstrajobbing. Kveldsskoler.	167
Ikke gi deg!.....	169
Andre albumblad: Arbeidsforsker. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).	169
AFI: En kort historikk.....	172
Forarbeid til den «norske modellen:» Demokratisering og produktivitet.	172
Dynamisk, raust og allsidig miljø.	175
Forskerlærling: Utdanningsprosjekt i støpeskjeen.	176
Internasjonalt og med bakkekontakt.	177
Første Hovedprosjekt: Autonomiprojektet. Lokalt samarbeid skole-arbeidsliv.	179
Kunnskapsforståelse og økologi: Et sideperspektiv.....	181
Forarbeidsfase.....	182
Andre fase. Utprøving av samarbeid mellom skole-arbeidsliv. Elektro- og handelsfag.	185
Sideprosjekter. Sentrale og lokale initiativ.	189
Diskusjonspartnere på loftet.	191
Formidling: forelesninger, konferanser, seminarer.	192
Autonomiprojektet – mulig virkningshistorie.....	196
Forsøksrådet – en tapt mulighet?	199
Glimt av verdier i endring.....	201
Intermezzo - og omstart.	206
Andre Hovedprosjekt: Arbeidsmiljø i grunnskole og barnehage.	207
Forstudie: På spor av lærernes egne begreper.....	208
Nordisk spørreskjemaundersøkelse.....	209
Arbeidstid.....	211
Den viktigste miljøressursen er relasjonell: Hverandre.	212
Sjukefravær: Miljøet utafor skolen betyr noe for miljøet inne i den.....	213
Fra spørreskjematall til nærkontakt med «gode og dårlige arbeidsmiljøer.».....	215
En uventet vending. Sviktende kunnskapsforståelse i skolen?.....	217
Formidling i ulike medier.	222
Arbeidsmiljø i barnehagen.	224
Snubletråder: Forsøk på praktisk videreføring av arbeidsmiljøprosjektet.	225
Tredje Hovedprosjekt: ledelse.	227
Einar Thorsruds minnekonferanse.	228
En tvilende leder.....	229

Indretjenester	231
Utenriktjenester – omstilling i et gryende marked.....	232
Interne prosesser.	236
Faglige og sosiale pustehull.....	239
Utenfrablikk.	239
Klubbleder	241
Omorganiseringer i offentlig sektor - prosjektglimt.	243
Vinmonopolprosjektet.	243
Utdanningsledelse under omstilling. Evaluering av LEVIS.....	244
Omstillingsarbeid i Narvik kommune.	245
Luftfartsverket. System- og oppgavekompetanse i spill.....	245
Fra medvirkning til måling og kontroll?	247
Offentlig utvalgsarbeid	249
Rammer for skolepolitikk og kunnskapsforvaltning.....	249
SI- utvalget. «Skolens Innhold.».....	250
Blegen - utvalget. Videregående skole for alle.....	255
Komitéarbeidet som kulturskifte: Fra demokratiske prosesser til New Public Management.....	257
Fjerde Hovedprosjekt: Reformevaluering, R94.....	258
Oppdragsmarkedet: Forskning som tjeneste- og vareproduksjon.....	264
Femte Hovedprosjekt: Reformevaluering, L97. Lære for livet? Grunnskolereformen	265
Skolekvalitet og testresultater.....	268
Test av lærings- kunnskapsmiljø	270
Nytt kvalitetssystem, nye premisser for læringsarbeid.....	275
Etterakst. Kunnskap som vare?	277
OECD - prosjekt: Bakgrunnskunnskap om norsk skole.....	279
Byggebransjen – utfordrende for «norsk modell.»	279
Sjette Hovedprosjekt: Livsfaseprosjektet.....	280
Tredje albumblad: Parallellprosjekter som ble- eller ikke ble... Anledninger som glapp.....	284
Fjerde albumblad: Universitets- og høgskolesektoren	286
Lærerskole som praksisforsøk.....	287
Evalueringens forunderlige verden.	289
Sosialpedagogisk studiealternativ ved Universitetet i Oslo, «Sosped.»	291

Profesjonsutdanning i sykepleie.....	293
Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.....	296
Praktisk organisasjonsanalyse.....	297
Kvalitetssikring, bedømmelser -fagfellevurderinger.....	302
NOKUT. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning.....	304
Møteplasser for faglig kvalitetssikring.....	306
Ved ulike sider av eksamensbordet.....	306
Standardisering, forutsigbarhet og omsettelighet som kriterium for kvalitet?.....	309
Universitets- og høgskolesektoren som faglige smultringer?	312
Femte albumblad. Omstilling og avskjed med AFI.....	314
Treffe veggen.....	317
AFI i kort tilbakeblikk.....	322
Mot nye mål: Å klare seg i markedet.....	324
Sjette albumblad. Høgskolen i Oslo. Pedagogisk utviklingscenter (PUS).....	326
Høgskolen – et konglomerat av tidligere profesjonsutdanninger.....	326
En liten og dyktig stab.....	329
Sentrale administrative prosesser: Under en usynlighetskappe.....	329
Pedagogisk basiskompetanse. Grunnkurset.....	335
Førstelektorprogrammet	335
Forsøk på faglige innspill.....	336
Universitetsambisjoner.....	339
Et kort blaff: En liten oppsummering.....	340
FEMTE ALBUM: EN STØRRE VERDEN	346
Første albumblad: internasjonale glimt.....	346
Nordiske samtaler.....	346
Europeiske økonomisk- institusjonelle fellesskap.....	348
I EU- byråkratiets favn.....	349
Vennskapstur til Kina. Smilende autoritært.....	352
Indiske dager. Hierarkisk orden, kaos og kulturliv. UNDP.....	355
Walks and talks.....	362
Massachusetts Institute of Technology (M.I.T).....	365
Andre albumblad: Arbeid og familie. Oikos.....	376
Rolleforventninger, i yrkes- og familieliv.....	379
Lære av egne unger.....	380

Første skritt. Forskjellen som gjør forskjell:	387
Forvitring av «norsk modell» og nytt ideal om «gagns menneske»?	388
Kulturskiftet	395
Epilog.....	398
Stikkord	400
Litteraturliste	408
Sluttnoter/fotnoter	414

DEL 1 FORMINGSÅR

FØRSTE ALBUM: OPPVEKST

Første albumblad: Vokse opp på en skole

Innafor og utafor. Alle de andre.

Det var fra lærerboligen på Grorud skole, i den ene av de to gamle sveitservillaene nærmest skolen, at jeg fikk øye på en større verden. Fra de lave vinduene i gangen i annen etasje utafor leiligheten vår, der det var skrått og lavt under taket, og jeg kunne støtte meg til karmen mens jeg så ut på den store skolegården full av liv og myldrende unger. For en som er bitte liten og bor på en skole, er alle unger store, veldig store.

Bak gjerdet rundt skolegården lå et stort hvitt hus og kirka. I det hvite huset bodde ei lærerinne med mann og en voksen datter, og en sønn som hadde dødd i krigen og sto på minnestein i kirkeparken.

Så bodde en mekaniker der med kone og lite barn. Han jobba på Låsen. Det bodde en skredder der som halta, med kone og nesten voksen sønn. Skredderen hadde verksted i et lite firkanta hus ned mot veien. Der var jeg med mor og fikk sydd matrosdress og finbukse før jeg begynte på skolen.

(Dressen er like fin enda: Barnebarnet brukte den 17.mai mer enn 65 år seinere. Kvalitet..)

Lærerfamilien bak nettinggjerdet flytta til Ammerud, en barnerik familie som hadde bodd i Losjen bak Torget, flytta inn. Unger på min alder å leike med, noen eldre, noen yngre, nesten bare jenter.

Noen av nabounga og eldre elever blei hyra som barnevakt. De lærte meg forskjell på inne- og utespråk. De første åra skarret jeg som mor, og retta på språket til naboen når jeg var med mor i butikken: «Det heter ikke *makkaroni*, det heter *makaroni*» sa treåringen. Slikt språklig utaforskap blei fort plukka vekk. I skolegården lærte de store unga lærerungen å banne, å legge trykket slik det skulle. Noe foreldrene ikke brydde seg stort om, sjøl om de snakka annerledes. Skarringa la jeg vekk som treåring da søstera mi blei født og jeg var aleine med far noen dager mens mor var på klinikken.

Fra lillesøster kunne gå omtrent, og jeg var rundt 4-5 år, kunne det være min jobb å passe på henne etter barnehagetid. Da gjaldt det å ha oversikt over folk og steder. Et stort ansvar, og sånt som storebrødre- eller søstre gjorde for egne søsken og nabounger. Søskenansvar kunne gi plutselige innsikter: Lillesøster knekte ei fortann, en av de nye tennene like før hun begynte på skolen. I minnet sitter glimtet av en sammenheng: Etter å ha snufset ferdig, tok hun dokka si på fanget og trøstet dokka vennlig. Glimtet viste hvordan handlingen lindret smerten, var motsetningsfylt men også vakker; å overkomme noe umulig. Et tap som blei nydelig pakka inn, som lindret det. Samtidig som tapet og tildekkingsforsøket blei tydelig, hang sammen. Først da (eller mens) jeg skjønnte dette begynte jeg å grine....

Fra gangen med vinduet under skråtaket mot skolegården, kom vi inn i de to leilighetene i andre etasje. Vi kom rett inn i kjøkkenet med plass til spisebord for fire, den lille BEHA - komfyren og emaljert utslagsvask med kaldt vann. Varmtvann til vask blei varma på komfyren, vi hadde ikke bad. Innafor kjøkkenet var det et lite soverom der dobbeltsenga til mor og far tok nesten all plassen. Såvidt var det plass til et skap som delte av for en liten alkove under skråtaket der senga mi sto, og fra jeg var tre, senga til søstera mi. Under skråtaket var et lavt vindu, som på gangen. Fra senga mi kunne jeg ligge og kikke ut på verden fra den andre sida av huset.

Fra denne sida kunne jeg se idrettsplassen og noen av husene der de store bodde. Idrettsplassen som livets andre utside ble jeg snart bedre kjent med. Der gikk jeg i barnepark noen timer hver dag i de gamle tyskerbrakkene fra jeg var tre-fire år, en tur jeg snart gikk aleine. Fra idrettsplassen og parken kunne vi se over til baksida av Bråthengården og over Trondheimsveien til Kjosgården ved torget. På den andre sida av torget, skjult bak plankegerdet utafør kjøkkenvinduet, lå den store «Hanseboligen» også kalt «Utsikten.» Gårder med mange store unger. De store gutta fra Kjosgården ved siden av politistasjonen og de fra Hanseboligen var sterke og litt og skremmende. Det sto respekt av dem.

I stua var det en stort svart støpejernsovn som ble fyrte med koks om vinteren. Den lille leiligheten var ofte røykfylt. Ikke fordi vi fyrte, men fordi far nesten alltid røyka, pipe og sigaretter som så mange fedre. I vår generasjon var mange passive røykere fra vi blei født.

I kjelleren var det store stamper til å legge tøy i bløt, og til å skylle det i. En stor kjele til å koke tøyet i sto over en vedovn. Det var en lang trestokk til å dytte tøyet godt ned i det kokende vannet. På en trebukk kunne mor henge den skylte vasken. En stor tøyrulle med tannhjulsveiv til felles bruk sto i kjelleren i huset ved siden av. Vaskerommet var kvinnerom.

Foran huset vårt var utedoen. Der var det kanskje rotter og nokså skummelt. Særlig om vinteren når det var mørkt og kaldt. Men lyden av mus som krasla i veggene når vi hadde lagt oss var nesten koselig.

De som bodde i førsteetasje var gamle og strenge. Han var lærer på Høybråten som var langt borte. De kom opp og skjente hvis de hørte minste lyd fra oss i etasjen over. Som den gangen jeg velta potta. Vi måtte alltid liste oss. Blei hysja på av mor og far. De hadde en hund med sinte øyne som het Skjeggie. Fra vinduet mitt ved kunne jeg se ned på hagen. Den var bare deres og forbudt å gå ut i. Første etasje var farlig område. Når jeg hadde vært ute, gjaldt det å komme seg fort forbi det blanke messingskiltet i første etasje rett innafor utgangsdøra og opp trappebuen til andre.

Speilbilder: De nærmeste voksne.

De nærmeste voksne som speilte noe å gripe og forstå de første åra, var lærere. Mange lærere og vaktmesteren. Men først og fremst mor og far. På skolen begynte jeg skrittvis samtidig som jeg lærte å gå, omtrent året gammel. Var det problem med barnevakt tok mor meg med i klasserommet. Skolespråk og samspill i klasserom fløt fritt inn; sømløse møter med norsk skolekultur.

Ved det store kjøkkenvinduet kunne jeg sitte i karmen og tegne i duggen på vinduet mens mor lagde mat. Strekene og krusedullene i vinduet likna bokstavene jeg hadde sett når jeg var med henne på skolen. En Y og en B. Noe neppe jeg oppdaga, men hun. Hun tegna dem i omvendt rekkefølge, og leste: Det blei «BY!» Erfaringen blei raskt tatt videre til komfyren der det var bokstaver å kikke opp på, spørre om, alltid var det svar å få: «PLATE-B,» «UNDERVARME.» Siden leite opp bokstaver hvor enn de måtte finnes. I klasserom, på tavler og i bøker fantes de i rikt monn. ⁱⁱ

På stue, alkove og kjøkken ved siden av oss i andre etasje i lærerboligen, bodde ei lærerinne som var tynn og litt gammel, veldig snill og hadde illustrert utgave av Asbjørnsen og Moes folkeeventyr. Der fikk jeg sitte rett som det var, lese og titte, lukte innelukt som var annerledes. Kanskje få stukket til meg et kakestykke og smør på skje. Tror hun syntes jeg var for tynn.

I lærerboligen ved siden av bodde overlæreren og kona hans i første. I andre etasje bodde vaktmesteren, han som passa på alt, var blid og av og til litt på snurr og hadde ei kone som var litt streng. Faren hennes som hadde vært vaktmester før bodde også der, og broren hennes som var stillferdig og halta fordi han hadde hatt polio. Han jobba på Låsen, jernvarefabrikken nede ved stasjonen.

Det var vi som bodde på skolen. Og med et kort unntak, bare søstera mi og jeg som var unger. Skolen var min døgnet rundt, også når det ikke var unger i skolegården. Vaktmesteren fikk jeg være med rundt overalt. Han passa på alt; styrte det mørke fyrrommet til venstre nedafor den lange trappa til sløyd-salen og guttedo som lukta stramt fra gule pissrenner. Fyrrommet lukta kull, olje, varmt og mystisk, og det durte. Loftet var stort, mørkt med en rar tørr støvlukt. I lange rader sto det brune ski som hadde lærbindinger med sidespenne. Stabler med beksømstøvler. Det var ingen selvfølge at unger i tredveåra eller etter krigen hadde egne ski eller støvler. Så fikk de låne på skolen. Faste skidager var det hver vinter. Hele skolen toget en kilometer bort i Silderompa på jordene nedafor Fossum gård mot Stovner.

Alle klasserommene var forskjellige, men like. De hadde hvert sitt nummer, møtte med litt ulike lukter, bilder. I hvert rom sto store tunge trepulter med skrå brunmalte lokk som hadde utsparinger for blyanter og blekkhus. Lokk som kunne tas opp og igjen og romme mye. Når du åpna, steig det opp en egen innestengt, litt sur lukt, fra blekksøl, blyantspissing, uspiste matpakker og inntørka eple-skrotter. Ett av klasserommene jeg likte godt var nummer 1, biblioteket. Bokrommet der det var Deichmann-utlån en kveld i uka. Lukta av bok var jeg fortrolig med, litt tørt og støvete, litt lukt av skinn som fra et belte, noe forsiktig syrlig, men ikke surt. Der styrte Vidar Wergeland som var lærer på Sinsen og dreiv skiskole på jordene ned mot Groruddammen om vinteren. Han var sønn av en av de første lærerne

på Grorud. Han og kona Anne Lise var venner med mor og far, og bodde i de første blokkene som blei bygd ved torget.

Nr. 8 var naturfagrom som hadde skap med utstoppa dyr, mus og fugler og en rev, rare instrumenter bak glassvinduene i skapdørene og lærer Hovden passa på. På skolekjøkkenet i 3.etasje var fru Riis myndig sjef og det lukta mel, krydder og såpevann. Her hadde både gutter og jenter timer. Alle gikk i hvitt, og det var skinnende reint bestandig. I det store rommet ved siden av styrte frøken Fjale-stad og frøken Haug med symaskiner, sakser, nål og tråd og tøyen som skulle bli til rutete gymposere, et rom med litt støvete tørr lukt. Her var det bare jenter. I sløyden i kjelleren hadde Knutson og Hovden oppsyn, det lukta lakk og lim som lå i tjukke mjuke avleiringer i gamle pottar, lukta av ferskt tre og flis fra materiallageret ved siden av. Under hver høvelbenk var ei sag hengt sirlig på plass i snor. Med et lite trestykke festa til snora for å kunne snurre og stramme den slik at bladet gikk rett. Til hver benk hørte et sett med redskaper, høvel, kniv, syl, rissenål, hoggjern, vinkel og sikkert mer. På all redskap var det brent inn nummer som svarte til nummeret på benken og alt hadde sine faste plasser i det store skapet. Hver av gutta, for her var det bare gutter, hadde sin faste benk når timene kom. Ingen slendrian på fysikkrom, skolekjøkken, håndarbeid- eller sløydsal!

Noen rom var faste for enkelte lærere, klasseforstanderne som fulgte samme klasse i mange år. Faren min holdt til på nr.14 i tredje etasje med store gutter. Frøken Cuurland holdt til på nr. 2 ved siden av bokrommet med store jenter. Vi kalte henne tidlig for «tante Aasta». Hun var en støtte for den lille familien om noe blei vanskelig, tok oss med på fjellturer til venninne-hytte i Rondane. Tante Aasta var enslig, og kunne litt underfundig innvie pjokken i noen av livets merkverdigheter. Som når jeg spurte hvorfor hun ikke hadde noen mann? Hun smilte og sa at: «Den jeg ville ha kunne jeg ikke få, og de jeg kunne få, ville jeg ikke ha...» Underlig dette med å ha og få, være sammen for folk, kunne få men si nei.

Lærer- og lokalkultur.

En gjeng gamle gutter fra et par årskull på skolen har møttes over et glass øl eller tre et par ganger om året gjennom rundt 20 år. Nå treffes noen av de eldre sambygdingene også jentene, som pensjonister månedlig på ny kafé Steinbra i gammelt hus ved torget mellom

skolen og idrettsplassen. Vi snakker endel om skoleerfaringer, noe jeg sikkert bidrar til. Historiene vitner om at lærere kan ha betydd noe – på godt og vondt.. Vondt - som når fattiggutten i en time (straks før krigen) blei slått av læreren i sløydtimen så merket blei sittende. Fordi han ikke hadde fått til arbeidsstykket sitt. En historie med et godt lite tillegg: Faren våget å troppe opp hos overlæreren for å melde om episoden. Sånt gikk ikke an! Han fikk overlærerens fulle støtte, og faren lot nåde gå for rett så lenge ikke læreren brukte slike metoder igjen på noen.

En av gutta som kan komme til slike treff, bodde trangt i en av arbeiderboligene ved torget. En stor barneflokk vokste opp i en familie med dårlig økonomi og harde tak, men også med mye sosial varme. De var aktive i lokalsamfunnet, gutta på fotballaget, ei søster i skolekoret til faren min. Få i flokken fikk særlig skolegang, men har livshistorier som viser at de har klart seg bra uten. Sammen hadde vi nettopp snekra i hop et intervju og en artikkel til Groruddalen historielag sin årbok om hvordan det var å vokse opp under slike trange kår.ⁱⁱⁱ Vi prata litt om slikt da vi tok t-banen hjem etter et halvårlig øl-treff. Snakka litt om skole og lærere også. Lærere hadde navn. Kameraten trakk inn en av lærerne nevnt ovafor: Aasta Cuurland. Han hadde truffet den gamle læreren på senteret, hun var over 90 år, hadde hilst på, og lagt til før han presenterte seg: «du husker vel ikke meg du...» Den gamle læreren kikket litt nøyere på den eldre, kraftige karen, smilte og sa: «Næmen Kjell, hvor har du gjort av alle krøllene dine?» En lærer som så, en som satte pris på å bli sett og huska. En lærer som støtta og viste omsorg i vid forstand, bidro til muligheter.

Den første generasjonen fastboende lærere var lokale aktivister og kulturbyggere, dreiv kor, korps og opplysningsvirksomhet, hagebrukslag og oppstart av eget oppdrettslag for pelsdyr, en revegård i skauen under Romsås. Dels holdt de sammen.

Lærer Knutson bodde i den gamle Rommiskolen på den andre sida av Trondheimsveien. Datteren Kari var like gammel som meg. På Rommiskolen bodde besteforeldrene hennes også. Den gamle overlæreren Tormod Knutson og kona Gunhild. På gammelskolen holdt lærerne juleselskaper. Juleselskapene var legendariske, som også 17.mai- samlingene og «Wergelands-kveldene» på Lunheim der lærerne møttes jevnlig til sosialt samvær og diskusjon. Lærer Wergeland hadde bygd huset «Lunheim» med kona Åste som også var lærer rett bak «Folkets Hus» ved Trondheimsveien på den andre siden for gammelskolen. De hadde stor frukthage der familien vår fikk andel i høsten.

Den unge nye lærerfamilien fikk slippe inn like før selskapene døde ut med de gamle lærerne som hadde hatt sitt virke dels fra skolen var ny og fram til etter krigen. Så vidt husker jeg slike selskap på gammelskolen der Kari og jeg var de eneste ungene som løp rundt.

Flere lærere holdt til i nærheten av skolen i Teppabakken. I den lille steinborgen i den bratte bakken nedafor kirka bodde en tidligere lærer, bestefaren til en kamerat. Oldefaren, som var steinarbeider innvandra fra Sverige, hadde bygd borgen sammen med arbeidskamerater. Borgen blei kalt «Austråt.» Bestefaren, som tok navnet Austlid, hadde jobba noen år i Amerika og tjent penger til borgen. Han var frimurer; med kona dyrka han frukt, bær og blomster, røkta bier. Et spennende sted å leike.

Kameraten bodde i et hvitt hus mellom borgen og kirka. Foreldrene hans var også lærere, men jobba ikke på vår skole. De var aktive i musikklivet i dalen og byen. I første etasje bodde et gammelt venn-lig ektepar, Bognerud. Kristian Bognerud var lærer på skolen mellom 1901 og 1907, da den var helt ny. Han blei seinere sosialsjef i Aker. Veien ned mot Ammerud t-banestasjon har navn etter ham. Kona hans Karen, som tok sangtimene for mannen, starta opp det første koret i bygda, «Heimklang.»

Lenger ned i Teppabakken lå Bjørlykkehuset bygd av den første overlæreren ved den nye Grorud-skolen. Det hang bilde av ham på lærerværelset. Huset hans blei kalt «Lidarende.»^{iv} På andre sida, lenger opp der bakken flater litt ut før den klatrer mot kirka, bodde lærer Hansen. Han var kirkas organist gjennom 29 år og lærer like lenge. En kulturell ildsjel i bygda. Han dirigerte bygdas første kor, Heimklang, bidro til oppstart av Grorud arbeiderkor som han også dirigerte, var aktiv bidragsyter til ulike lokale revyer, og i bedehusmiljøet. I mange år dreiv han skolens guttemusikkorps som leder og dirigent nærmest på egen hånd. Den første organisten på Grorud var lærer Johan Evje (lærer fra 1900-1917), også en markant skikkelse, bl.a. som komponist. Han var medlem av herredstyret alt fra 1904, først valgt inn fra en uavhengig avholdsliste, seinere for Arbeiderpartiet og etterhvert framtreddende skolepolitiker.

Bygdas kulturelle grunnmur var fire institusjoner: skolen, kirka, arbeiderbevegelsen og idrettslaget. Fra århundreskiftet hadde alle egne bygninger og møteplasser. Skolen og lærernes allsidige kulturelle virksomhet hadde tråder til alle fire.^v

Den lille gruppa av lærere i bygda, hadde nok et visst monn av respekt og status, var del av en øvre middelklasse. De hadde kontakt med bygdas gamle øvre- nesten- overklasse, der storbønder, industriledere, prest og menighetsråd hørte hjemme. Det var gjenklang av lærernes status gjennom 50-åra, men den blekna nok raskt.

Mor blei med i en klubb som samla noen unge ganske nygifte kvinner fra dette mellomlaget i bygda, «Giftklubben.» Mødre til unger på egen alder, noen eldre, noen yngre, noen av oss gikk etterhvert i samme klasse. Hustruer til lærere, funksjonærer, forretningsfolk, en forsker. De fleste mødrene var hjemmевærende. Bare mor var fast lærer ved skolen, men flere var innoim skolen i korte perioder som lærervikarer; litt lærere de også, hadde gått gymnas. Ektefellene var ikke lærere ved skolen, men halvparten av familiene i klubben hadde tilknytning til den første lærergenerasjonen.

Det kunne være spennende å gjemme seg bak sofaen og høre på praten når damene møttes hjemme hos oss, drakk kaffe og spiste pyntesmørbrød. En gang gikk praten om mulig streik og arbeidere som visst trua med å streike for mer penger, noe jeg ikke skjønnte stort av. Fra samtalene kunne jeg fange opp en tone som jeg opplevde ugrei overfor bygdas mange arbeidere; jeg skjønnte undertonen i en bemerkning: «Hva skal nå disse arbeiderne med bil...?» Og jeg fanga opp at mora mi følte seg utilpass. Det var noe uklart og ugreit knytta til forskjell mellom folk.

Anne Tvedt i klubben hørte med til bygdas vennlige kulturelite fra en av storgårdene, aktiv i menigheten og familiens pianolærer. En høyt skattet lærer. Hun var omgangsvenn med direktørfamilien på Jernvarefabrikken, Ragnvald Bratz, seinere industriminister for Høyre, som i alle år bodde på Furuset. Av henne fikk jeg vite under en spilletime at Trygve Lie, den lokale, internasjonale arbeiderpartimannen, var svigerfar til direktøren. Da hun nevnte det i en bisetning, hadde realskoleeleven fått gryende samfunnsinteresse og merka seg koblinga mellom lokale topper fra ulike lag og motsatte politiske fløyer.

Det lille jeg visste om Trygve Lie fikk nytt lys ved kommentaren til pianolæreren. Han var ikke en vi snakka eller lærte mye om i løpet av skoletida, men jeg hadde plukka opp litt her og der. Bjørn i klassen fortalte at Trygve Lie hadde vært god til å løpe, og hadde vært en av sjefene i Arbeidernes idrettsforbund, AIF. Bjørn visste slikt fordi faren hans også hadde vært med i AIF og sykla. Som unger visste vi at julepakkene blei henta hos søstera til Trygve

Lie på postkontoret ved stasjonen, og at hun og broren hadde bodd i huset tvers over veien, over kolonialen til Jahr.

En dag, da jeg gikk i 1.klasse, blei det hengt opp et stort bilde av en mann med dobbelthake og uutgrunnelig, tungt blikk i trappeoppgangen: Trygve Lie.^{vi} Han vokta skolen gjennom alle skoleåra mine. Bildet kjente jeg igjen; hadde sett det i ei bok vi hadde hjemme. Boka var ei lærebok i historie som gammeloverlæreren Tormod Knutson hadde skrevet.^{vii} Knutson syntes nok det var stas å kunne avslutte det siste opplaget av historieboka si med et avsnitt om den tidligere eleven: Grorudgutten som var blitt «verdens mektigste mann.» Knappt har noen fra bygda hatt lengre klassereise.

Den som oppdaga Lies evner og talent, var en av lærerne hans, Johan Evje. Læreren som ved sida av å være komponist og organist var politisk aktiv. Han sørga for at den begavede arbeidergutten fikk stipend til videre utdanning, skal ha oppmuntra ham til å bli jurist, til å bli arbeidernes jurist. Stipendet han sørga for blei gitt fra bygdas kanskje eneste representant for nasjonal overklasse: Driftsherre Mathisen på Linderud gård, Høyremann og en kort tid landbruksminister. Skolen, læreren og velgjøreren på Grorud muliggjorde kanskje en forskjell med langtrekkende internasjonal virkning.^{viii}

Musikalske linjer.

Lærere var nok middelklasse i bygda, men på ulikt vis blei etterhvert mange i arbeiderbygda materielt og økonomisk innlemma i middelklassen. Musikklivet i bygda ga viktige bidrag. Musikk av ulikt slag kan gi mjuke overganger til skolens kulturlandskap. I middelklassen er det fire slag sier Harry Martinson (Nässlornas blomma 1935): 1) Med utdanning og piano, 2) med utdanning men uten piano, 3) uten utdanning men med piano, 4) verken med utdanning eller piano. Sjøl var jeg av første slag, noe de færreste var. Om vi bytter piano med trekkspill, gitar, trompet eller sangkor huset nok bygda like mange i andre og tredje middelklassegruppe, kanskje noen færre i den fjerde. Det var mange som spilte og sang i en eller annen sammenheng. På skolen var det rom for allsang.

Gjennom fire generasjoner har vi på farssida funnet ektefeller gjennom korsang. Alle har vært lærere, omgitt av musikk. De fleste aktive utøvere, først og fremst som amatører åpne for ulike repertoarer og tilhørigheter. Musikk og skole knytter familien vår sammen i lange linjer som noe selvsagt ved å bli og være.

Den «fyrste song eg høyra fekk» var sikkert mors sang ved vogga. Mor kunne alle salmene og sang med høy, klar sopran. Som tindret da jeg som bitte liten satt ved siden av henne i kirka, hørte på, prøvde synge med. Fra hun var barn og til hun traff faren min på lærerskolen, blei hun kalt «Lerka» fordi hun sang så fint. Hun sang mye for oss hjemme, hver kveld ved sengekanten. «Nu lukker solen sit øie» eller «Kjære Gud jeg har det godt,» norske folkeviser og Griegs sanger til Haugtussa og Kongsemnerne.^{ix} Gjerne også en munter sang om «se maler`n» når en slik dukket opp for å vedlike-holde den lille kommunale lærerboligen. Sangen ved sengekanten blei ofte ledsaget av et lite eventyr hun fant på sjøl. Men hun sang aldri i lokale kor, eller organisert musikkliv. Som godt voksen fortalte hun at det hadde vært et savn ikke å delta i egne kor- og musikkaktiviteter. Det var liksom fars område det...

Fars musikalske virke knytter ham forsiktig inn i bygdekulturen. Han vikarierte litt som dirigent i korpset straks etter krigen, dirigerte og dreiv skolekor i noen år, kunne vikariere på kirkeorgelet. Han spilte ulike strykeinstrumenter i byens lærerorkester, var innom et lokalt storband på kontrabass og spilte i en liten amatør- strykekvartett med piano i Ammerudskogen der faren til Harald var leder på pianoet. Far spilte cello, og moren til Harald som hadde debutert og starta skoleorkester på Nordtvet sammen med faren min, spilte fiolin. Et lærerektepar spilte fiolin og bratsj. Det hendte vi ungene hørte på. Deres versjon av Schuberts «Die Forelle» blei et tidlig minne, både på godt og usikkert. Det gode er knytta til den musikalske opplevelsen. Det usikre til at jeg opplevde at far unnskyldte seg for at han ikke spilte bedre. Han tilkjennega en liten underlegenhetsfølelse overfor de andre. Som det saklig sett nok var grunnlag for, men som jeg blei litt flau over. Som kanskje også er blitt noe av det jeg sjøl har med meg i ulike faglige og musikalske vandringar. Det kunne alltid vært bedre, sammenlikna med de som behersker en kunst til bunns. Det veit jeg, men det er greit nok også ... funker stort sett.

Opplevelsen som småunge da skolekoret til far sang Mozarts Ave Verum Corpus Natum i kirka til jul, sitter i kroppen: Alle stemmene som vevde seg sammen og fylte det store rommet. Koret som også kunne synge tidas slagere, som Povel Ramels ferske «Jag kan inte få håll på min kokosnöt.» Framført på plate av den nye gruppa «The Monn Keys.» Far stilte krav. Skulle du være med i koret, måtte du kunne synge reint og bra. Uansett familie og bakgrunn. Men sang du bra og hadde lyst, spilte det ingen rolle hvor i byga du

hørte hjemme. Det kosta ikke noe, og var ikke formelt organisert med foreldreforening, styre eller slikt. Bare noe faren min gjorde med utgangspunkt som sanglærer i et par klasser. I et gammelt album finner jeg et bilde av skolekoret. Gutter og jenter, gutta i guttemusikkuniform. Unger fra Groruds gamle trange arbeiderboliger står sammen med unger fra mer velstående gammel- eller nyinnflytta middelklasse.

Far dirigerte ofte med solbriller, også innendørs. Det undra jeg meg over, men spurte aldri hvorfor. Han fortalte det før han døde: Når han sto foran koret og dirigerte, hendte det han blei så beveget av hvordan de sang, og nok også av hva han hadde fått til med disse ungdommene, at tårene rant. Det måtte ingen se. Det var gjerne noe med de lange linjene som verken var enkle eller selvsagte.

På skolen var det mye musikkliv utenom skoletida. Guttemusikken øvde. Av og til hørte jeg stortromma helt inn i huset vårt når jeg hadde lagt meg. Som dumpe hjerteslag.

Guttemusikken var en musikalsk og sosial skole. Korpset var som koret: Her gikk arbeiderunger sammen med middel-klasseunger fra samme bygda. Mange av gutta var med i idrettslaget også, der de fleste spilte fotball, hoppa på ski om vinteren. Musikk- og idrettsaktiviteter var for alle. Jeg begynte som 6-åring, fikk tildelt flygelhorn, lærte fingersetning og skalaer, å lese noter. Etterhvert blei det klarinett, et nytt korpsinstrument som fort blei populært.

Dirigenten vår gjennom mange år, Larsen, var en tett liten hissigpropp fra divisjonsmusikken som var både streng, mild og svært dyktig. En viktig lærer. Han hadde dirigert Gardemusikken og løfta skolekorpset til konsert i «Store Studio» og kringkasting. Det var stas.

I 10-11 års alder mente foreldrene at jeg burde få profesjonell klarinettundervisning. Etter prøvespill for direktør Lindemann på Musikk-konservatoriet fikk jeg begynne der. Ta bussen en god halvtime aleine, ut av bygda på egenhånd. Gå opp den bratte trappa i det gamle huset i Nordahl Bruns gate og høre alle musikklydene fra blåse- og strykeinstrumenter, piano og sang i dempet kaotisk tonebrus. Vite at snart skulle mine forsøk på å spille et tema, kanskje fra «Friskyttan» blande seg inn. (Som jeg nesten ikke hadde øvd på, men konsentrerte meg intenst om der og da). Litt streifing i byen på egenhånd etterpå kunne gi sterke minner: Som da jeg krangla meg inn på Victoria kino på Karl

Johan («denna filmen er`ke no` for unger!») der de på tidlig ettermiddag viste en film om Picasso. Filmlerretet blei fylt av de mest fantastiske streker, frodige damer og satyrer, fantasifigurer som framkom i myk dans direkte på lerret, mens kunstneren dels sto usynlig og tegna på baksida.

Det blei slutt på byturene etter et par år. Kanskje fordi jeg ikke øvde noe særlig, noe foreldrene ikke dytta på. Med begrensa økonomi kunne det vel virke som bortkasta penger, dessuten hyra korpset profesjonelle instruktører etterhvert. Guttemusikken spilte jeg i til jeg begynte i sistegym.

Piano blei innkjøpt til lillesøster, og nok til far. Som 14-15 åring fikk jeg også pianotimer et par år, først på Veitvet musikkskole. Så hos mors klubbvenninde Anne Tvedt som seinere også underviste alle ungene våre. Egne timer blei mye brukt til lytteøvelser og musikkhistorie siden øvinga fortsatt var begrensa. Gode timer.^x

I de aller fleste åra vi har bodd i dalen, til denne dag, har vi tatt litt del i lokale musikkaktiviteter, i korps og kor, i organisering av skoleorkester og ulike arrangementer. Noe vi har gjort sammen. Uten profesjonelle ambisjoner eller særlig stress på øving verken for barn eller voksne, har vi fått vokse inn i musikken på et nivå vi har glede av. Fritid, fordypningstid og sosial tid for små og store. Vi har prøvd å stille opp, legge øvelser og konserter inn i kalendre, forberede oss tilstrekkelig til å henge rimelig med i musikalske fellesskap.^{xi}

Mellom lærere i flere slektledd.

Familiehistorie velger vi ikke. Vi er i den, blir båret av den og surra inn i den, genetisk, sosialt, økonomisk og materielt. Familie kan være utgangspunkt for trygghet og samhold eller usikkerhet, angst og fortvilelse. Familie kan gi mulighet for å surfe på makt, innflytelse og velstand, eller gi støt til å drukne, aldri finne feste.

Mulighetene gitt ved fødselen er både tilfeldige og nødvendige, ikke sjølvalgt. Språk og forståelse formes i oss som logikker vi tar i bruk for sortering og læring når vi gror til, handler og vandrer ut i en større verden. Individuelle og familiære muligheter kan forsterkes eller svekkes politisk, gjennom skolegang, men kan omformes av den enkelte. Vi kjenner det selvfølgelig, ofte tryggest, å følge opptrukne spor, slagne landeveier slik de er

lagt i familie, skole, kirke og ulike samfunnsinstitusjoner. Vi kan bli trua eller straffa også om vi gjør avstikkere, faller utafør. Veiene kjennes ikke alltid trygge.

En tilfeldig nødvendighet for meg var å være av lærerslekt, gå langs lærerspor. Skole og familie handla lite om å være utafør. Det var mest trygt, vennlig og enkelt. Noen lærer- og skolespor fra eldre generasjoner virka mer kronglete. Spilte med i det som speilet meg fra tidlige oppvekst- og skoledager.^{xii}

Faren min vokste opp på en skole i Hvaler-skjærgården på 1920-tallet med lærerforeldre. Det hadde ikke bare vært greit. Det kunne falle noen små ironiske ord om faren hans, min farfar. Som jeg aldri traff. Farmor traff jeg, men ikke ofte. Det var noe ugreitt med besteforeldrene, ikke noe vi snakket om. Gjennom de små dryppene fra far ante jeg at de nok hadde falt igjennom i sønnens øyne, selv om de kanskje hadde lokal autoritet: Når foreldrene ikke skjønnte at de andre ungene lo av de strenge upraktiske lærerne bak ryggen deres, av språket og væremåten. Som ikke skjønnte at han opplevde skjeve blikk fra medelever fordi han fikk spesiell oppmerksomhet av lærerforeldrene. At han skjønnte. Innafor skolen kjente han seg utafør.

Lærerforeldrene bada aldri i sommerparadiset med velstandsgjester fra byen fortalte far med en litt oppgitt mine. Det virka som om han var flau over at de ikke bada, men hadde kanskje vært like flau om de hadde gjort det. Fastboende bada ikke så mye. Han så nok litt opp til sommergjestene, fikk venner blant dem, uten å kjenne seg helt som dem. Verken innafor eller utafør.

Tausheten til far om egne foreldre var påfallende, har jeg tenkt siden. Besteforeldrene, særlig min far-far, fungerte som fjerne, uklare eller unevnelige figurer i et landskap man burde holde seg unna. Noe jeg gjorde også. I seinere år har jeg kommet over puslebiter av informasjon som har gjort landskap og slekt litt tydeligere.

Besteforeldrene mine må ha vært evnerike på mange måter. Min farfar var fjerde barn, nest eldste sønn blant 12 søsken på en storgård i Buskerud. Med eget familiekor. Min farmor kom fra en ungeflokk på fem i hovedstadens arbeiderstrøk Vaterland, der foreldrene hennes var født. Ungene, blant dem min farmor, måtte settes bort fordi faren ikke maktet flokken etter at mora døde da det eldste barnet var 12, den yngste, min farmor, halvannet.

Hun vokste opp hos en lærerfamilie på Gjerdrum, der stefaren var lærer ved Tori skole, klokker i den lokale kirka, og med mange kommunale tillitsverv.

De to traff hverandre på lærerkurs og i sangkor. Kanskje som litt sårbare og bortblåste frø fra større stammer. På leiting etter vekststed, behov for nærhet og næring. Faren min var et uventa resultat av møtet. Forbindelsen og tilskuddet var neppe helt etter storslektas forventninger. Sikkert ikke etter lærerfamiliens på Gjerdrum heller. Trolig hadde de hatt sitt å kjempe med før de, kanskje famlende, fant hverandre.

Etter flere midlertidige, kortvarige lærerjobber ved folkeskoler rundt i landet, slo de seg ned som lærere på ei øy i havgapet mot Færder i den vanskelige tida mellom verdenskrigene. De fikk fire barn, ett døde som spedbarn. Min far var eldst i flokken, og den første sønnesønnen i den store slekta. Navngitt etter sin farfar.

Min farfar var sterkt nærsynt agronom og lærer, dyrket grønnsaker, bær og høner. Var felespiller og kordirigent, visstnok muntrasjonsråd i storfamilien, knapt i nærfamilien. Som far fra sin barndom opplevde at onklene gjorde narr av. Han hadde utvikla ideer om masseproduksjon av vekstmedier i små pottes. Satte seg i gjeld, ble visstnok lurt opp i stry, og sleit i årevis med å tilbakebetale gjelda fortalte bestemor en gang.^{xiii}

Hun var lærer og formingslærer med sans for farge og mønster som særlig kom til uttrykk gjennom vakre strikkemønstre. Som 80-årig hybelboer bak slottet, satt hun i Dronningparken med staffeli og malte. Far fortalte en gang en episode fra en førjulstilstelning i et av øyas forsamlingshus, helst bede-huset: Mora hans hadde høytlesning. Far satt på galleriet og var flau, forsøkte hviskende å tulle bort moras opptreden overfor en gutt som satt ved siden av. Gutten ba ham ti stille, han var helt oppslukt av fortellingen til bestemor. Hun hadde truffet noe hos noen.

Som lærere har de nok hatt kunnskap og autoritet, men vandret gjerne også rundt i egne irrganger. Som kanskje bare far oppdaget eller var opptatt av – fordi de på sitt vis var på utsida av det lille fisker- sjømanns- og jordbrukssamfunnet, uten kolleger.

Som voksen har jeg så vidt vært innom øyparadiset med 20-25 års mellomrom sommerstid. På det siste besøket sykla vi en dag rundt på øya der besteforeldrene holdt skole 50-70 år tidligere, stoppa og prata litt med noen. Eldre folk pekte ut den store steinen der min farfar hadde stått når han holdt 17.mai- taler for bygdesamfunnet. Tidligere hadde jeg møtt gamle fiskere som med glede mintes skolekoret han hadde hatt. Andre eldre fastboende kunne

fortelle om amorøse episoder med konsekvenser som nok bidro til at han reiste fra øya under krigen. Mine tanter, en fetter, far (en kort gang), og en lett hemmelig onkel litt eldre enn meg sjøl, har over en 20-30 års periode så vidt vært innom Hvalerbygda på sommerstid. Vi forsto på en eldre fastboende at de hadde full oversikt over de gangene noen av oss hadde vært innom. Lærerfamilien hadde etterlatt spor, historier å fortelle og vedlikeholde.

Da jeg gikk gjennom papirer etter at far og mor gikk ut av tida, fant jeg flere brev fra min farfar så vel som fra farmor, skrevet til det unge paret rett etter at jeg var født. Brev jeg aldri hadde sett. Korrespondansen med farfar blei satt i gang ved at min far skreiv et brev til ham, et brev han fortalte om seint i livet. Mor og far hadde fullført lærerutdanninga og fått jobb. Krigen var i ferd med å bli historie, en historie vi ikke snakka om hjemme. Trolig litt stolt og begeistra, hadde far skrevet om den nye familien, om nyfødt sønn, sa han. Som nyslått lærer hadde han skrevet han om en pedagogikk han trodde på. Trolig var den nokså annerledes enn farens. Han hadde sterkt kritisert at faren hadde vært innom NS under krigen, at han sjøl sokna til den politiske venstresida. Brevet synes å vært tydelig på at han ikke ønska å gå i farens spor. Brevvekslinga har gått videre i et par runder.

Svarbrevene fra faren i jevn skråskrift, kan leses som en blanding av raseri og fortvilelse. Sinne over tidas mangel på respekt for autoritet og faste linjer. Fortvilelse forma som sinne over at sønnen ville sette ham på plass både faglig og politisk, noe han ikke tålte. Brevet er dels utskjelling over hva han oppfatta som sønnens simpelhet. En advarsel om hvor skrekkelig det kom til å bli for ham når sønnesønnen, ville overgå ham, trække ham ned. Han mente at sønnen gjorde «skam på slekten,» og skrev at han ville distribuere brevet fra ham blant de mange slektningene slik at de kunne ta avstand. Mange år seinere kom det fram at enkelte av farfars brødre nok hadde sett brevet, noen mente min farfar helt hadde feiltolket det. Kontakten mellom far og sønn blei brutt og ikke gjenopptatt. Siden har vi såvidt truffet noen i den store slekta. Sønnen, min far, blei arveløs. Jeg traff aldri min farfar, som døde da jeg var 13 år uten vårt kjennskap før seinere.^{xiv}

Når jeg skriver dette, 60 år etterpå - slår det meg at min farfar kan ha hatt både drømmer og ambisjoner knytta til den eldste sønnen. Som eldste sønns sønn i søskenflokket, var navnet etter farfaren kanskje tegn på forventninger om å videreføre arv, spor. Den vanskelige

kommunikasjonen kan ha knust drømmer jeg ikke har tilgang til eller kan forstå, ikke bør sette meg til dommer over. Slektsnavnet går videre hos vår sønns eldste sønn. Uten at det har vært knytta forventninger av noe slag verken til navn eller patrilineær videreføring.

Flere brev var skrevet i stor, rund løkkeskrift fra min farmor til sin unge svigerdatter. Det første etter at hun hadde vært på kort besøk. Skarpt irettesatte hun svigerdatteren for dårlig oppdragelse av meg, barnebarnet, dessuten for å ta dårlig vare på sønnen hennes. Hun detaljerte hvordan min mor burde forholde seg til begge. Være strengere og mer autoritær overfor barnet, pusle rundt og tjene sønnen bedre. Det virket ikke som om hun oppfattet svigerdatteren som noe godt valg. I seinere brev søkte hun å komme til bedre forståelse.

Da jeg ble født på et lasarett under krigen, karakteriserte jordmora oss som «krisebarn og krisemor i ei krisetid.» Etter få uker blei jeg angrepet av difteri. Legen sa at livet ikke sto til å redde, ingen ting å gjøre. Den unge mora nekta å gi opp barnet, gikk til ny lege. Eneste mulighet var en voksendose med serum som trolig ville ta livet av meg uansett, fikk hun vite. Det gjorde den ikke. I mellomtida hadde hun fått vite av svigermora at det var best om jeg ikke fikk leve opp. Som tyskvennlig under krigen hadde hun nok lite sans for svakhet. Som en svakelig unge med dårlige utsikter var jeg ikke liv laga.

Dette må ha vært vanskelige opplevelser ved oppstart av samliv for det unge paret, mine foreldre. Bestemor hadde vi jevnlig, om ikke så mye kontakt med gjennom åra, og var rimelig forsonet da hun gikk bort midt på 70-tallet.

Historien kan antyde spor som bidro til at far utvikla en tvangsnevrose. Den slo ut i full blomst da jeg var 13, omtrent da min farfar gikk bort. Samtidig eksploderte drabantbyen med nye overfylte skoler. Som førstelærer ved en av dem fikk han en stor arbeidsbelastning som brannslukker. Umulige timeplaner skulle legges, urolige elever, mye lærerfravær og turnover skulle håndteres. Det kan ha blitt mye på en gang; nok til at det vippet. For meg ble det et innslag i en uklar vev av familiære spenninger som jeg brått måtte forholde meg til. Iaktta som guttunge at foreldre er sårbare, kjenne på nye former for ansvar jeg knapt var klar for, sammenhenger jeg aldri fikk helt grep om.

Dels spilte, malte og skreiv nok far seg ut av plagene sine. Dagbøkene han skreiv gjennom alle år fikk aldri gitt tilskudd til min forståelse av sammenhenger. Mor brente bøkene da

han gikk bort, ville ikke snakke om det. Jeg kjente ikke hennes grunner for å gjøre det, og presset ikke. Hva spenningene har betydd for egen læring og forståelse er usikkert, og kan få ligge i halvskyggen.

Som min farfar og farmor, traff mor og far hverandre under lærerutdanning og i kor. Mine foreldre på Elverum lærerskole under krigen. Mor kom til innlandsbygda Elverum etter oppvekst i sjøfarts-byen Haugesund. Hun var enebarn, eller helst litt «felles-barn» etter at moren døde i spanskesyken straks etter hun ble født. Faren, som hun hadde et godt forhold til, hadde ikke daglig oppdrager-ansvar. Hun vokste opp, først hos mormoren som var enke og hadde tre gjenlevende døtre og en sønn. Da mormoren døde, gikk 4-åringen litt på omgang blant et par av tantene, og tidvis hos farens slektninger. Størsteparten av tida bodde hun i en sjømannsfamilie der far i huset, en av mine «ste-besteforeldre,» var uteseiler og krigsseiler i lange, spenningsfylte fravær gjennom to verdenskriger. Hun har fortalt lite om skolegang. Bare noen få episoder der hun kom i klammeri med lærer og skoleledelse fordi hun hadde protestert mot måten noen klassevenninner med ugreie hjemmeforhold blei behandla på. Karakterbøkene viser at hun var en skoleflink elev.

Mor var sjøl glad for oppveksten i en slags storfamilie med sjøfolk, handelsfolk, håndverkere og bønder, en diakon og en lærer.^{xv} Vi har i alle år hatt god kontakt med denne delen av slekta.

På hennes gamle dager skjønte jeg at det også har vært vanskelige tråder. Hennes plass var ikke alltid sjølsagt. Fra hun var ganske liten, og så lenge hun levde, hadde hun med seg perioder med spisevegring. Som nok kom om ting kunne bli vanskelig å mestre. Men god til å lage mat var hun. En forutsetning for å få begynne på lærerskolen var at hun først gikk på husmorskole. Hun brakte med seg en egen blanding av styrke og forsiktighet, beskjedenhet og sterk rettferdighetssans, hadde en sterk personlig og varsomt preget kristentro som holdt verden sammen.

Både mor og far var formingslærere, men dreiv lite med slike aktiviteter hjemme med egne unger. Far tok meg nok med på litt snekring og slikt, men blei fort utålmodig hvis jeg klønet. Slo fast at jeg hadde ti tommeltotter, hadde med seg en uro som han også raskt dempet. Så jeg holdt meg helst litt unna, pusla for meg sjøl med plastilina og annet. De stoppa oss jo ikke heller, verken på dette eller andre områder.

De la seg ikke opp i skolearbeidet mitt, sjekka ikke lekser, kommenterte ikke karakterer eller resultater, bortsett fra en gang på realskolen. Etter hvert som jeg tok eksamener, jobba som lærer, begynte som forsker og skrev rapporter og bøker, fikk mor og far alltid fikk et eksemplar. Men uten at de kommenterte dem. Ikke da heller. Etter at far gikk bort, skjønnte jeg at han hadde lest nøye. De overleverte arbeidene var fulle av understrekninger. Om han ikke kommenterte det jeg gjorde eller det han hadde lest, kunne det komme et vennlig lite sleivspark nå og da om at det jeg gjorde «ikke var skikkelig arbeid.» Vennlig, fordi det låt som et forsøk på å dekke over stolthet. Etter å ha søkt, fått kompetanse og stilling som professor, vaket det en tanke om at jeg hadde søkt litt for at far kunne uttrykke anerkjennelse over det jeg gjorde. Det skjedde vel knapt, og jeg kunne kjenne litt på en slags savn. Anerkjennelse klang helst med som overtoner i samtaler, eller som undertekst: «Vi følger med, synes det er fint at du får til. Men posisjoner, titler eller poenger er ikke det viktigste man gjør. Forfengelighet, å skulle stikke seg fram, er ingen dyd». Om det var slik ment, kan jeg være enig. Kjenner på at forfengelighet lett blandes sømløst inn i et grunnleggende behov for å bli sett.

Mor og far tok med seg egne spor for samliv og samspill inn i familiehverdagen. Slik må det være for alle, bare andre og ulike spor. Slikt har vi ikke alltid bevissthet om, snakker kanskje lite om.

Muligvis var foreldrene våre mer usikre på oppdragelse av egne barn enn på undervisning og oppdragelse av andres innenfor tydelige rammer. Usikkert feste i egen oppvekst kunne bidra til varsomhet i tilbakemeldinger på hva vi foretok oss. Mest var de vennlig til stede. Kanskje forsøkte de å skjule eller dempe ambisjoner på barnas vegne. Eller de hadde gjerne et uavklart, dobbelt forhold til slikt.

En gang i seinere år, formulerte far mål han hadde hatt for undervisninga si, kanskje oppdragelsen. Formuleringen var beskjedent negativ, nesten resignert: *"Det har vært viktig å gjøre minst mulig skade..."* Utsagnet kan ha vært knytta til hans egen skoleoppvekst med lærerforeldre. Med opplevelser både av mulighets- og umulighetsrom. Utsagnet kan også forstås, har jeg tenkt siden, en forsiktig versjon av flere religioners bud: *"Du skal ikke gjøre mot andre hva du ikke vil andre skal gjøre mot deg.."*

Ei salmelinje mor ofte sang da vi var små, har dukket opp med ujevne mellomrom gjennom åra. Salmen klang i bryllupet da mor og far gifta seg i Haugesund kirke under krigen, blei sunget under bisettelsen hennes nesten 70 år seinere: «*Gjør det lille du kan der hvor Gud har deg skapt.*»

På litt avstand tenker jeg at de gjennomgående klarte å manøvrere forsiktig og klokt ut fra egne forutsetninger; skapte trygghet som de i vekslende grad må ha opplevd sjøl. Gjorde det de kunne, og det var ikke lite. Det gjør godt å vite at vi, særlig noen år etter at far gikk av med pensjon (og nevrosen slapp taket), kunne ha morsomme, allmenne diskusjoner om skole, utdanning og undervisning. Noe jeg også har hatt med min lærermor så lenge hun levde.

Da urnen til mor ble satt ned, hadde hennes kusine-lillesøster med en pose jord fra familiegravstedet i Haugesund. Sterke bånd og sammenhenger. Gårdsgutten Embret i Sigurd Hoels oppvekstroman «Veien til verdens Ende» sier til den lille Anders at «husk at alt som skjer deg i livet, hender før du er ti år. Sea hender det bare oppatt.» Med kunstnerisk blikk kan tilværelsens mangfold og innslyfvinger fanges vel så godt som gjennom samfunnsforskernes kategorier, definisjoner og beskrivelser i forsøk på å forstå hvordan vi kan komme til å forstå.

Andre albumblad: Leik og fritid.

Tilværelsens intense letthet.

Fritid var tida vi *ikke* gikk på skolen og satt bak hver vår pult, fulgte den samme timeplanen uke etter uke. Frirommet for læring var større utafor skolen enn innafor for mange av oss, ga viktige mulig-heter for å bli de vi blei. Det er slett ikke bare på skolen at vi lærer og forstår.

Blant oppvekstbildene mine er det sømløse overganger mellom skole og fritid. Fritid var utetid med kamerater, tid til å drive med «ingenting», noe man fant på sjøl, kanskje var med på fordi andre gjorde det og det virka morsomt, fordi foreldre dytta litt. Det var tid for leik, innsatsfylt, kanskje motsetningsfylt samspill i korps eller fotballag, slåssing med

tilbakesleng og forsoning. Tid til å undres, teste grenser, våge og prøve, justere og øve. Eller bare betrakte. Utforske mønstre og muligheter gjennom speiling og sammenlikning, mestre - eller feile. Lære av hverandre. Være innafor eller utafor. Bygge opp og feste erfaringer. Alt som læring i det store og hele dreier seg om. Skole er et gammelt gresk ord, betyr nettopp fritid og viste til et frirom for undervisning og læring. Kanskje begrepet må gjenoppdages...

Lesehest - og radiolytter.

For meg var fritid like mye innetid som utetid. Lesing og radiolytting lyser blant fritidsbildene. Som gledesfylt ubundet tid, tid som løser seg opp og nesten står stille. Tid uten umiddelbare tråder til skole, men med tråder vevd inn i skole likevel. Lesing er gjerne slikt vi lærer på skolen. Mine tråder til bokstaver og lesing er sammenvevd slik at det er praktisk umulig å skille mellom utafor eller innafor når det kommer til kunnskap, læring og skole.^{xvi}

Ei tante jobba i Cammermeyers boghandel som hadde fått Donald Duck i kommisjon. Hun ga meg abonnement som julepresang fra første nummer i 1948. Pippi-bøkene fikk jeg omtrent samtidig. Lese hadde jeg gjort en stund, og fra og med Donald og Pippi ble jeg lesehest. Som travet kjapt, slo over i i galopp innimellom og feide over det meste jeg fant, eventyrbøker, GGB- bøker, Hardy-bøker, naboenes Tarzan- og Dumas-bøker. «Mylady!» Deichman-filialen på skolen blei flittig brukt, men mer av andre enn meg. En trofast bruker var ei sliten mor aleine med fem gutter i trang leilighet i en av bygdas arbeidergårder med lite bokhyller. Flere av gutta hennes blei også lesehester.

I de rikholdige bokhyllene hjemme plukka jeg opp artikler i «Kunstens verden,» «Musikkens verden,» «Familieboka», leksikonet «Kringla Heimsins.» Dykket i den tjukke boka «All verdens fortellere» med korte, dels uforståelige, men etterhvert tilgjengelige spennende tekster i utvalg av Sigurd Hoel. Tekster i spenn fra Bibelen, Njåls saga med Gunnar fra Lidarende og Tusen og en natt, til Dostojevskij, Kafka, Hemingway og Steinbeck. Tok for meg noen innvikla, spennende fagbøker faren min kjøpte mens jeg gikk på realskole og gymnas. Koblinger av psykologi, filosofi og litteratur: «Innføring i psykologi,» av Schjelderup, «Utenfor sirklene.» av Wilson. Plukket opp og leste bøkene i foreldrenes lesesirkel der nye bøker kom hver måned. Kjærlighetsromaner, historiske romaner og reiseskildringer. Omslagstegningen av en vakker kvinne på ei bok i lesesirkelen, kunne sette

drømmer i sving. Musiker, sterk og dyktig var kvinnen inne i boka. Sånn omtrent skulle kjæresten min se ut og være, ikke bare med brunt blikk og kastanjeår, men måtte være kvikk, klok og sjølstendig, være i musikk... Drømmer som blei god lagra.

Nedsenking i tekst (og bilder) ga fantasiføde; lukket verden ute samtidig som den blei åpna opp. Lesingen var uten systematikk eller mål utover opplevelsene som kunne dukke opp. Foreldrene kunne le litt av at jeg blei utilsnakkelig når jeg dukket ned i ei bok, konsentrert og oppslukt. Bortsett fra GGG-bøkene valgt ut som jule- eller bursdagspresanger, lette jeg stort sett fram lesestoffet sjøl.

Seriehefter utenom Donald kom ikke inn i leiligheten vår. Der satte foreldrene foten ned, uten at det hjalp særlig: Vill Vest, Texas, Lynvingen eller Stålmannen som kom seinere, blei strilest når jeg var inne hos kamerater som hadde tilgang. Bøker kunne få små virkelighetsnære ekko. Vi levde oss inn i fantestrekene til Per Kvists rabagaster i «Den røde hånds liga,» strakk sytråd og filte med harpiks under naboens vinduer. Snikleste avsnitt i Sangen om den Røde Rubin og gjorde famlende forsiktige tilnærminger på hjemme-aleine festene.

Kanskje blei jeg hekta på lesing; avhengig. Som når barnebarna i dag kan synes hekta på mobiler, nettbrett og fantasy-litteratur.^{xvii} Muligens vokste jeg litt ujamnt i takt med bøkene som blei plukka ut. Sammen med aviser og radio-programmer knytta de inn en større verden utafor. Hjemme var avisene Verdens Gang og Dagbladet. Tidvis var ukeavisa «Orientering» og ukebladet «Aktuell» tilgjengelig. Mor kunne kjøpe «Alle kvinners blad» - som jeg bare såvidt kikka i, far kunne kjøpe «Vi menn» med lettkledde damer og frekke vitser – som jeg kikka mer i.

Dagbladet blei åpna hver dag med forventninger til møte med Hammarlund og Dusteforbund, små stykker av Nils (Werenskiold), Satyr (Reidar Anthonsen) på bysida. Epistlene til Aksel Sandemose var godbiten når «Aktuell» kom i huset. Men like viktig: stripene Blondie og Pedro i VG. Ikke å forglemme: sportsbildene i VG, klippet ut, sendt inn og med serier av fine fotografier i retur.

Radioen sto ofte på fra tidlig morgen. I den nye leiligheten blei det strukket ledning til høyttaler på kjøkkenet. Blant raske minneklipp er Barnetimen for de minste med den rolige, nesten hypnotiske stemmen til Thorbjørn Egner hvis jeg skulle seint på skolen.

Lørdagsbarnetimen med onkel Lauritz og tante Sonny, hørespill og eplesider på deling med

lillesøster på ettermiddagstid. Sportssendinger siden OL i 1952. Tjuvlytting på kriminalhørespill etter leggetid. Blei liggende våken etter å ha hørt et skrekkelig dødsstråk inne fra stua avbryte omkvædet fra «Eg ser deg ut før gluggen» i «Mord for åpen mikrofon.» Noen programmer blei reine høytidsstunder fra slutten av folkeskolen og inn i realskole- og gymnas; lørdagskåseriene til Johan Borgen og Arthur Klæbo. Den ene med slepen vestkantdialekt, den andre på syngende landsmål og klang av vestlandslekt. Begge med underfundige blikk på samtid og politikk. En sjelden diskusjon jeg plukka opp mellom foreldrene var knytta til helvetesdebatten, Ole Hallesby og uro rundt stillingen til biskop Kristian Schjelderup. Her var foreldrene enige. Om biskopen måtte vike, meldte de seg ut av kirka. Husker jeg opplevde som rart at det kunne gå an...

Norsk TV blei åpna året jeg begynte på gymnaset, men kom ikke i vårt hus mens jeg bodde hjemme.

Ut fra skolen.

Vi flytta til et av de nye blokkborettslagene, Solhaug, i 1952. Det var et løft, det var stort: Hele 68 kvm, tre rom og kjøkken, bad og innedo, varmt og kaldt vann! Som å komme til himmerike.

Samtidig flytta vi *fra* skolen som utsiktspunkt for blikk på- og speiling av lokalsamfunnets mangfold. Flytta *ut-* og kom *inn* til nytt ståsted for å iakttå og være med i lokalt liv. Skolen var ikke lenger noe sjølsagt jeg var *i*, nesten som den eneste ungen, men noe jeg skulle *til* som alle andre; et sted å kom-me til utafra. Alle ungene fra bygda kom til skolen utafra, noen av dem fra borettslaget, et par i sam-me klasse. Etter at jeg flytta fra skolen, kjente jeg meg nok mer som alle andre. Uten at jeg tenkte med slike ord da.

På Solhaug var det unger i alle aldre, i alle oppgangene, mange jevngamle. De var der etter skoletid. Nye unger kom til, flytta inn- eller ut. Foreldrene kom fra alle kanter av landet, fra alle samfunnslag. Kontorister, folk med små agenturer og forretninger, håndverkere, malere, sjåførar. Innslag av oppadstigende middelklasse, av unge intellektuelle; studenter og stipendiatar, lærere, jurister og kunstnere.^{xviii}

Stort sett var det ikke flust med pengar verken hos oss i lærerfamilien eller hos andre. Kolonialvarer blei kjøpt på krita til forfall hver lønningssdag. Fra før krigen og til sju år etter var det rasjonering på mange varer. De oppruta rasjoneringskorta i ulike farger som

begrensa hva vi kunne kjøpe av dagligvarer, blei lagt vekk det året vi flytta i blokk og jeg skulle begynne i 3.klasse. Kravet om kjøpetillatelse for bil blei oppheva åtte år seinere, i 1960. Skulle vi reise noe sted var det med buss eller tog. Overgangen til treroms leilighet omtrent på mor og fars 10-års bryllupsdag, var begynnelsen på en velstandsreise med nye framtidsdrømmer som blei virkeliggjort steg for steg, og gjaldt mange. Bruktbilen kom etter et par-tre år.

Både unger og voksne gjorde noe sammen i borettslaget. Fellesskap og dugnad var håndfast, med rom for egeninnsats, for hverandre. Speilet den større gjenoppbygginga i samfunnet etter krigen. Hverdagsfellesskapet i lek og ulike lag er som lysende små flammer. Sankthansfeiringer der fru Riis, skolekjøkkenlæreren, samla ungene i borettslaget til tablåframvisning på plenen utafor inngangen vår. Det var stort bål, trekkspill, liv og lått bak på storeplenen om kvelden.

Guttemusikken ga rom for mangt og mange (men ikke jenter).^{xix}17.mai starta vi tidlig. Noen av gutta i korpset bodde på Solhaug og spilte først til flaggheising i borettslaget. Så gikk hele korpset i spissen for det lokale skoletøget. Det var høytidelig spill til sang ved minnesteinen i kirkeparken der alle lokale kor og korps deltok og hadde fellesnummer til slutt oppstilt på den breie granittrappa ned fra kirka til parken.

Guttemusikkens årlige sommer- og blomstershow med opptog og pynta biler var for hele bygda. Dagen endte i Sangerparken ved Badedammen om kvelden og jeg knytta på meg slips for første gang. Faren til Tor-Ivar i korpset, sørga for at Big Chief spilte til dans. Gustav Kramer, klarinettisten, jobba i musikk-forretningen hans i Teatergata og var et forbilde. Et lite vidunderbarn fra Veitvet, Dag Frøland, opptrådte en gang med sang og trekkspill.

Skøyteolympieren Roald Aas svingte seg i dansen med Grorudprinsessen.

Snøborger og snøhuler i bakkene mot bekken, på jordene om vinteren. Hjem med verkende våte iskalde hender og føtter. Lillomarka på kryss og tvers på ski. Blå og rødmerka skiløyper langs gran- og furuleggene opp mot Lilloseter, Sørskauen, Sinober, Movatn. Eller Skytta i Nittedal mot Hakadal og Hadelandsbygdene. De lengste turene fra Stryken, eller tur-retur Movatn. Rødløypene gikk mer i krik og krok og utfordra skiferdighetene, mens blåløypa var hogd ut i lange strekk som ga god fart. Der kom det lys i løypene etterhvert. Vi gikk gjerne den røde løypa opp og slapp oss ned den blå.

Skihopping på Ammerudjordene, gjevst «Vælven» - bakken med stor fart i nesten loddrett ovarenn og spretthopp over veien til Ammerud gård. Vi gikk rett til himmels. Ikke sjelden med neseblødende tryning som resultat. Nå står en av de store Ammerudblokkene på toppen av ovarenn.

Skiløping har tradisjoner i bygda. Et av de første kjente skiløpene i Norge (1862) sto i bakkene ned mot sagbruket ved Leirfossen og Hølaløkka. Rennet var kanskje det aller første som blei referert offentlig. En artikkel om «Skiløpermødet på Grorud» sto i «Illustrert Nyhetsblad». Referenten var Henrik Ibsen.

I Rankollen var det en stor falleferdig hoppbakke med stillas. En 60-meters bakke med bratte trapper ved sida av unnarenn, større enn Holmenkollen da den blei bygd. Noen våga seg ut i den vakleворne bakken allerede som 7-8-åring. Ikke jeg.

På toppen av åsen, lå en mindre bakke, guttebakken, en 35-metersbakke med utsikt over hele byen fra toppen av stillaset og skirenn for de som hoppa for klubber. En liten hoppbakke av stålrør sto ved idrettsplassen ned mot Groruddammen, en 15-meters bakke. Der var jeg med i mitt eneste hopprenn med mor sine ski med «sukkerbiter» på tuppene og blei nest sist. Det var mange gode hoppere blant jevnaldringene. Noen hoppa seg seinere opp til nasjonalt og internasjonalt nivå. Per blei tatt ut til Tysk-Østerriksk hoppuke. Nå er alle bakkene borte. Snart kanskje vinteren også.

Skøyteis på vannene, spille bandy og ishockey med mål mellom to støvler. Gli rundt på den islagte idrettsplassen ved torget med markerte løpebaner, flomlys og populærmusikk fra høyttalere. Prøve å gjøre inntrykk på jentene, gå svinger som Hroar Elvenes vi hadde sett trene på Stokkvann der isen la seg først og var helt blank fordi vinden ikke slapp til.

På idrettsplassen blei det arrangert stevner med speaker for dem som løp for idrettslag og var gode, som vestkantgutten Lasse Efskind med utrolig mjukhet og fart. Grorudmesterskap for bygdeungene med årsklasser for hockey og lengdeløp var enklere. Stilte en gang i par med en av favorittene i hockeyklassen og veksla foran fra første ytre, kjente meg uovervinnelig og pøste på. Rett før mål var det slutt. Beina svikta og jeg tryna. Stabla meg opp før jeg blei tatt igjen. Tryna på nytt og blei tatt igjen. Men kom i mål.

Leiken i «Gutteklubben Frisk Solhaug,» starta av fem jevnaldringer i borettslaget et par-tre år etter at vi flytta dit, var tett og aktiv. Med støtte av fedre og noen naboer, tok vi initiativ til en liten idrettsplass nede ved bekken, på ei myrslette som tilhørte borettslaget. Først

grøfting og drenering med ilegg av raier av selje under kyndig veiledning av en nabo uten egne unger. Han jobba i Eikmaskin, fikk låne en bulldoser som han manøvrerte ned på sletta og planerte. Vi sådde til en bane for håndball og fotball. Satte opp skikkelige håndballmål og et gjerde for å hindre at ballen gikk i bekken, spadde hoppegrop for lengde, høyde og stavsprang. Da vi skulle hente noe mjukt å lande i dro vi til dyngene med gammel sagflis ved Leirfossen ovafor Hølaløkka og det nedlagte sagbruket. Vi visste om det som var rundt oss, tok det i bruk. Det første hoppestativet var laga av hesjestaur, med spiker slått inn hver 5. cm til å legge lista på. Staurene var kvarta fra Ammerudbonden. Den første staven til stavsprang var også en hesjestaur. Seinere kjøpte vi bambusstav, diskos og kule hos Gresvig i byen for oppspart kontingent satt inn på postsparebankbok. Snekra «klubbhus» og stifta opp treningsprogram av Stein Johnson, noen år seinere legendarisk skøytetrener. Gjennom jobbinga opplevde jeg nye sider ved meg sjøl. Vi strevde og grov med spader og stor redskap, begynte å bli slitne. Noen av gutta ga seg, et par regna jeg som tøffere og sterkere enn meg. Sliten var jeg også, men kjente at jeg kunne og ville fortsette jobbinga og gjorde det. Kjente på en godfølelse av å kunne og ville fordi jeg hadde jobba hardt, blitt sliten. Et resultat som satt i kroppen. En slags dobbeltglede ved å gjøre noe sammen, men også måle seg mot andre. Koblinger mellom å ville, prøve og klare. Det ferdige anlegget blei omtrent som vi hadde tenkt. I fem-seks år var banen flittig i bruk, unger fra hele bygda var innom for å trene.

Vi bygde små hytter i skauen. Det gjorde de nede ved Vestbysletta i bunnen av dalen også. Det hendte vi var på tokt, reiv hverandres hytter. Som på et vis ikke var så farlig; det viktigste med hytte-bygging var å bygge dem, ikke å ha dem. En utvida gjeng fra Bergensveien sloss og knivet litt med gjengen fra Vestbysletta. Slåssing uten min aktive deltakelse. Av en eller annen grunn har jeg aldri slåss, bare nesten – en gang på skolen. Vestbyslettingene hadde sin egen større idrettsbane ved gymnaset som lå nede hos dem, og som skolen holdt ved like. Da vi blei litt eldre, munnet knivingen mellom de to gjengene ut i landskamper i friidrett og fotball, med høytidelige uttak av deltakere og en eldre bror som nøytral dommer for beregning av poeng. Da jeg traff en av gutta fra Vestbysletta på en lokal kafé, omtrent 60 år seinere, minte han meg leende på at vi hadde slått dem med ett poeng. Historiene lever.

Sjøl hadde jeg litt føtter i begge leire, med de første 8 oppvekståra nær torget - midt imellom. På Vestbysletta vanka jeg i alle år uansett kniving.

I dag er det anlagt turvei på den andre sida av bekken, nedafor de store Ammerudblokkene. Vi sykler der av og til, og jeg titter over dit idrettsbanen vår var. Ingen spor, men tett villniss av selje, or, rogn og myr. Reine urskogen. Naturen har tatt området tilbake. På Vestbysletta er det fortsatt skole, ungdomsskole. Den fine lille idrettsplassen deres er også et sørgelig skue. Ingen har ansvar for vedlikehold, men naturen har ennå ikke tatt den helt tilbake.

Bilder med glitter på fra danseskolen til premierløytnant Svae som gikk gjennom hele vinteren i flere år i gymsalen på skolen. Med høytidelige avslutningsball i Rococosalen på Grand nede i byen. Eleganse i gull, tyll og myk ballroom musikk. Danselærerinnene minnes like tydelig som skolelærerne, og den dyktige pianisten som ryktene sa var kona til den kjente jazz-musikeren Willy Andresen. Danseskolen var mest for den nye lokale middelklassen, rekruttert fra de nye blokkene rundt i bygda. Dansegleden, den pirrende gode og litt sjenerte følelsen å bevege meg rytmisk, holde ei jente tett sitter i kroppen; føre opp i polonesen med en av de søtteste jentene..

Tidlige «hjemme-aleine fester» da vi, kanskje med danseskolens hjelp, fikk nye øyne for det annet kjønn. Oppstart av et av tidas «band» i 6. - 7. klasse med to andre og forelskelse i vokalisten vår fra klassen under.

Faren til bandpianist og klassekamerat Harald i Ammerudskauen lærte oss å følge et partitur mens vi lytta til musikken på den nye platespilleren. Harald skreiv ned notene, med improvisasjoner, fra noen Benny Goodman- låter, og jeg prøvde med vekslende hell å kopiere heltens spillemåte. I uthuset deres hadde vi et rom der vi mekka telefon og innreda bokskap til «Illustrerte klassikere,» «Illustrert vitenskap,» «Verden og vi.» Som vi jo hadde, lærerungene.

Kino var det på «Folkets hus», og jeg maste meg til å gå dit første gang som 8-åring for å se krigsfilmen «Nødlanding» av Arne Skouen. Kom tuslende vettskremt hjem i pausen etter å ha sett angiveren tygge på et forgifta strå og avgå ved døden med dramatiske krampetreknninger i nærbilde. Hadde mareritt lenge etterpå. Seinere blei det noen cowboyfilmer på de harde stablestolene. «Kampen om Apachepasset,» Geronimo! Men jeg likte bedre å lese bøkene om Hjortefot. Vi så «Toya» som gjorde inntrykk på 13-åringen, sto

i kø som 16-17 åringer for å se «Line». Ryktet gikk at vi fikk se puppen til Margrete Robsham. Eggende nok det, men en mer intens opplevelse å lese boka til Axel Jensen. Tettere knytta til framtidsforventninger- drømmer og usikkerhet. Melodiene fra «Toya» og «Line» kan jeg plystre enda.

Sommerferiene var like lange for lærerforeldrene som for ungene. Vi besøkte slekt på Vestlandet, havnemiljø i Haugesund, småbruk i Ølensvåg. Bestefar i Ølen laget kvernkall til å leike med i bekken, vi fikk være med å hente inn sauer og kyr, leite fram egg på låven fra de frittgående hønene. På vekselbruket var de sjølberga med det meste de trengte fra jord og sjø, skog, fjell og husdyrhold, med egen smie og snekkerverksted. Livet kunne ha slutta på gården. Under leik med søstera mi, hadde jeg gjemt meg i ei høysåte. Mors branne av en fetter satt høygaffelen i såta for å lempe på hesja. Tennene på gaffelen traff låret og gikk inn til beinet. Onkel Daniel lempa aldri ei såte mer uten å ha sparka den litt rundt først. Far, som var i saniteten i Heimevernet, hadde med reiseapotek og helte på sulfa-pulver. Alt gikk bra, gode minner. ^{xx}

Sørlandssomre fikk vi oppleve da familien på tidlig 50-tall leide et lite bryggerhus i Ula, ved snu-plassen til bussen - hos fiskerne Borge og Henrik Bernhardsen. Tok toget til Lauver stasjon drassende på skipssekker stappa med sengetøy og annet tøy, lokalbuss videre til Ula. Seinere leide vi førsteetasje i hovedhuset der den kjente Stoltenberg-familien leide noen år etterpå. Sjenert leike litt med barna fra den lille lokale kunstnerkolonien, familiene til Ording og Hurum, den mer lokalt baserte Jacoby-familien. De holdt til på den andre siden av snuplassen for lokalbussen. Hilse på berømthetene Ada og Hugo Kramm, hun skuespiller med slepen stavangerdialekt og sommerhus på toppen av knausen rett bak oss.^{xxi} Storøyet sto jeg og betraktet kaksene fra Asplin-familien som leide hos fisker Tenvig øverst i den korte bakken strødd med knuste blåskjell; som kom sigende inn bukta med 12-meteren Sinita og egne matroser. Svaberg og strender. Innspilling av filmen «Brudebuketten» der Jørn Ording var med. Den ferske sanggruppa «The Monn-Keys» sang om «Øllebrød» på den bitte lille scenen mellom den lille og store sandstranda, foran «Harald i bua» der vi kjøpte is. Somrene på Ula ble små «dofter frå den fina världen» som slett ikke var vår til daglig, men som heller ikke var noe helt fjernt. Inntrykkene gjorde det dekadente vestkantmiljøet beskrevet i «Line» umiddelbart gjenkjennelig noen år seinere.

En familiesykkeltur tvers gjennom Danmark, fra København til nudiststrender på Rømø i 54 kunne fortjent egne albumsider. Vi reiste gratis med den lille lastebåten som gikk mellom Oslo og København noen år med onkel og stebestefar fra Haugesund som skipper.

Et sommer i Krokvåg, fikk foreldrene tak i billig hyttetomt med storslått sjøutsikt. Den solgte faren min like etterpå for å realisere drømmen om å kjøpe bil. Brukt amerikaner, Plymouth 41 -modell, og mulighet for å delta og passe inn i tidens gryende camping-sommerferie trend.

Vi utveksla litt historier når vi begynte på skolen etter feriene. Noen hadde vært hjemme, kanskje jobba på en av gårdene, noen på fisketur, hytte- eller telttur i innlandet, noen hadde besøkt slekt, noen hadde vært på feriekoloni eller camping på Ramton. Nesten ingen hadde vært utenlands.

Fritidsrommet var verken likt eller like stort for alle, men knytta til familienes økonomiske, materielle og sosiale status og historie i hjembygda Grorud. Hva vi fikk mulighet til å lese og lytte til, snakke om, blei leda inn i, hvilke ferdigheter, interesser og drømmer som ble dyrka fram. Ulike stier og veier mot voksenverdenen. Men også noe felles. Noe eget som gjør meg til meg, deg til deg men også oss til vi der vi vokser opp i de samme omgivelsene, utveksler historier og går inn i ulike lengre historier med materielt og sosialt særpreg. Som preger oss på måter vi nok ikke overskuer, men likevel bærer med oss. Slikt vi kan kalle identitet.^{xxii}

“The aspects of our existence that limit us, are the very same ones that bind us to the world and give us scope for action and perception.”

Merleau-Ponty.^{xxiii}

ANDRE ALBUM: HJEMSTED: GRORUD

Første albumblad: Fra bygd til globale drabantbybobler.

Landskap, ressurser og historie der vi vokser opp, gir grunnlag for arbeid, sosialt samspill og videre utvikling. Siden krigen, da jeg kom til og fram til i dag, har familien vår holdt til øverst i Groruddalen. Et lite dalføre nordøst i Oslo. I den alminnelige norske innlandsbygda Grorud streifa jeg gjennom barneskole, realskole og gymnas mens bygda langsomt blei drabantby. Mens drabantbyen vokste og skolekretsene blei endra, jobba jeg som lærervikar på ulike skoler i dalen gjennom de fem- seks åra jeg også studerte og bodde på studentby. Med nystifta familie og jobb i byen slo vi oss ned øverst i dalen og bygda mens drabantbyen fortsatte å boble fram. Herfra har vi fulgt- og følger barn og barnebarn gjennom ulike utdanningsinstitusjoner innafor og utafor bygda, foreldre gjennom siste livsfase over til lokalt sjukehjem og bygdas kirkegård.

Utviklinga i bygda rundt oss kan gi et konsentrert bilde av sider ved norsk samfunns- utvikling gjennom forrige århundre fram til i dag. Fra jord- og skogbruk, håndverk og gryende industri basert på lokale ressurser til global varehandel, tjenesteyting. Fra et delt klasesamfunn til utvikling av «norsk modell» med sterke fagforeninger, partssamarbeid om felles rettigheter og plikter i et velferdssamfunn som langsomt også blei et velstandssamfunn. Utviklinga skjedde i veksling med økende befolkning gjennom tre tydelige innvandringsbølger. Det anonyme dalføret utvikla seg til Norges største tilflyttingsområde og drabantby i etterkrigstida. Mens vi grodde som unge voksne gjennom 60- og 70-åra, blei dalen og vi som bodde her eksempel og symbol på problematiske sider ved samfunnsutviklinga. Ikke lenger ubemerkta, snarere stempla av noen. Innimellom kan vi nok uroes av det som skjer rundt oss, men kanskje like mye av hva folk sier og tror om oss, av hvordan vi blir brukt. Egentlig har vi hatt og har det fortsatt greit her i dalen.

Albumbladene som følger gir glimt fra bygda og dalen gjennom de vel 70 åra vi har holdt til

her. Sammenhenger, mønstre og ei historie jeg grodde inn i, fortsatt lever i.

Dalen og bygda

Aker var navnet på kommunen som omslutta Oslo. Dalen som lå langs sidene av Alnaelva, blei kalt Akersdalen av noen få, men var ikke et navn vi brukte. Da utbyggingsplaner dukka opp og Aker blei innlemma i Oslo etter krigen, brukte noen navnet «Goruddalen» om hele det breie dalføret nordøst for byen. Redaktøren i lokalavisa sørga for at navnet kom i alminnelig bruk mot slutten av 50-tallet. Vi brukte ikke det nye navnet særlig før gymnaset vårt skifta navn fra «Grorud høyere allmennskole» skole til «Goruddalen skole.» det skoleåret jeg blei russ. Skolen huset også en sprengt ungdomsskole med nesten like mange linjer og klasser på trinnene som bokstaver i alfabetet. Utdanningssystem og drabantby var i eksplosiv endring.

Grovt sett strekker dalen seg fra Bryn-Alnabru og Økern-Bjerke i sør til Lørenskog og Gjelleråsen mot nord. Hele dette dalføret var leike- og streifeområde fra rundt 8-10 års alder da vi tok sykler i bruk. Vi ensa knapt endringene fra bygd til drabantby som vi sto midt oppi. Blei sikkert prega av det uten at noen tenkte på at vi kanskje blei prega av det, der vi snuste rundt, gjorde oss kjent, også med alt som blei nybygd. Byggeplasser med farga sprengtråd og forskalingsbord til hyttebygging. Vi bare vokste opp der vi vokste opp sånn som det var der mens vi var der. Det er sånt en kan komme til å tenke på etterpå, når en har grodd litt til.

Torget - midt i livets sirkel

Torget var bygdas og verdens sentrum i barndommen. Innafor en sirkel med fem-ti minutters rusling fra Torget var alt og alle som vi kjente til: Skolen med lærerboligen vi bodde i, kirka og kirkegården med minnelund etter krigen og den høye kirkemuren mot veien. Kirka var bygd av stein henta ut i fjellet under Røverkollen rett ovafor. Idrettsplassen med klubbhuset i tyskerbrakkene lå rett nedafor skolen og kirka. Skolehagen med det lille redskapshuset lå på den andre sida av plassen. Der blei grønnsaker dyrka og delt blant de mange familiene som ikke hadde for mye å rutte med.

Ved torget var det losje og bedehus, stall og gartneri, store og små bolighus, nesten bare

trehus. Doktorhuset lå staselig til i en stor hage. Nå holder lokalavisa til der. Det var tre kolonialbutikker, og et apotek, politistasjon og bensinstasjon. Som småunger satt vi på steintrappa utafor kolonialen til Holth & Holth, telte og sorterte biler som kom forbi på veien utafor: Trondheimsveien uten asfalt, med brostein forbi torget og én fil i hver retning. Det var smie med Ola Smed og tre bakerier like ved torget. To av dem var i butikkjellerne; det blei bakt brød for butikkene. Sigvartsen hadde stort bakeri, variert sortiment og eget utsalg der vi kunne kjøpe punsjebolle til 25 øre som skoleunger. Mellom klubbhuset og Trondheimsveien var isenkram med alt i spiker, skruer, muttere, beslag og fiskekroker i små og store brune pappesker. Ved sida av BP-stasjonen til Arne Hoff. Et lite trykkeri lå ved sida av klubbhuset. Der dreiv Ragnvald som var broren til Einar som hadde ekspedert på Samvirkelaget og seinere starta egen lokal butikkjede. «Julia buttikk» solgte bluser og undertøy. Vi kjøpte snop hos «Ingrid i bua» som var tanta til Trond; den lille bua som lå mellom apoteket og huset der elektrikeren holdt til. Det var flere leger. Dr. London hadde kontor i Bråthen-gården ved Torget og farta rundt i en gammel jeep på hjemmebesøk om noen blei sjuke. Herrefrisøren ved kirkegården het «Barbis,» var sterk, hoppa på ski og var faren til Bjørn. En liten restaurant, kalt «Kakerlakk», var det på torget, med salg av øl, karbonade på smørbrød eller i brun saus. Øl for de som hadde fylt 18 og kunne ta en tår over tørsten. Faren til Kai dreiv restauranten, visste hvem som var gamle nok. På dagen: «Kom igjen i morra du,» sa han til Arild som var utålmodig og prøvde tjuvstarte. Rundt 1960 kom «Gro snack-bar» med softis, jukebox og flipperspill litt lenger opp i Trondheimsveien.

I bakkene ned fra skolen og kirka lå det fine hus i store hager. I den bratteste bakken, Teppabakken, hadde flere av de gamle lærerne kjøpt jord fra Grorud gård og bygd standsmessige boliger i åra etter at den nye skolen var reist. Et lite kommunalt bad med badedame, karbad og dusjer sto nede i Grorudveien, nedafor den store røde trebygningen «Heimdal» som huset ulike menighetsaktiviteter, misjonsbasar med tombola, etterhvert kristelig ungdomsklubb.

De fleste av oss bodde trangt og enkelt. Uten å tenke så mye på at det var trangt og enkelt. I alle fall ikke vi ungene. De færreste hadde innlagt vann, kanskje kaldtvann, utedo. I de store arbeiderboligene, Hanseboligen ved torget, Burulla ved Ammerud og noen langs Grorudveien mot jernbanen, kunne leilighetene være på 30-40 kvadratmeter og romme

store barneflokker. Mange arbeiderfamilier bodde i små uisolerte hytter på under 30 kvadrat i Ammerudskauen, utparsellert i 1912 fra utmarksområdene til Ammerud gård. Hyttene, ofte bygd av restematerialer og enkel plank, med rim på inneveggene om vinteren, lå side om side med enkelte mer standsmessige hus og noen enkle sommerresidenser oppført av folk som bodde i byen. Hytter og hus i Ammerudskauen hadde i beste fall sommervann; vann måtte hentes i brønn, eller et par felles vannpumper på vinterstid.

Stein og jord, vann og vei: Arbeid

I utkanten av sirkelen rundt torget, under Ra(v)nkollen, lå Folkets hus. Samlingsplass for organiserte arbeidsfolk, og med kino en gang i uka. Rankollen er åsen i østkanten av Lillomarka med idylliske Svarttjern nede i lia. Marka videre mot nord, vest og øst omkranser bygda med åser og koller, store og små vann. Badevann og fiskevann om sommeren. Skøytevann om vinteren, skispor gjennom Lillomarka mot den store Nordmarka i nord og vest.

Alnavassdraget renner fra åsene og vannene i nordvest og nordøst. Løper langs bunnen av dalen mot Oslofjorden, langs jernbanelinja. Bygda hadde rikt jordbruksland såvel som forekomster av stein og malm. Sammen med tekstilindustri- og sagbruk langs elva og litt industri ved jernbanen, satt steinarbeid preg på bebyggelse og levekår gjennom et par hundre år - fram til 1960-tallet. Det ble drevet tyskeide kobbergruver på begynnelsen av 1700-tallet, og seinere igjen av et fransk-belgisk selskap mot slutten av 1800-tallet. Nedlagte gruvesjakter var spennende og forbudte leikeområder for ungene. Ennå er det hus som kalles «Frankrig» etter internasjonal bergverksdrift.

Større og mindre steinbrudd lå rundt i bygda. Ved Bånkall mot Gjelleråsen, i Ammerudskauen og Sandås på veien mot Rødtvet og Årvoll. Det kunne sitte et par karer og hogge granitt i bruddet under Rankollen ved sida av stien til Folkets hus og kinoen om vi hadde ærend den veien på dagtid.^{xxiv}

Ved Bånkall, i Huken og ved Grorud sentrum jobbes det fortsatt med stein og puk. Huken puk og asfaltverk ved Lillomarka var omstridt fordi deler av virksomheten lå i verna område i Marka.

Året etter at vi flytta inn i inn i et av de nye blokkborettslagene, 2- 300 m sør for Huken, starta Veivesenet knuseverk med helkontinuerlig drift. Steinstøvet la seg som fint mel i

soverom og kjøkken som vendte mot nord hvis ikke mor holdt vinduene lukka. Hun åpna dem sjelden. Stein og pukk, vei og transport er bygdeidentitet på godt og vondt.^{xxv}

Det har gått og går mye vei og transport gjennom dalen. Jernbanen har vært et skille langs dalbunnen mellom vest- og østsida siden Hovedbanen blei åpna i 1854. I vesthellinga av dalen, gjennom torget på Grorud går Trondheimsveien som innfartsåre til Oslo fra hadelandsbygdene i nord. I østhellinga av dalen, på andre sida av jernbanelinja, gikk Strømsveien som innfartsåre til Oslo fra romeriksbygdene mot nordøst, langs nabobygdene Furuset og Høybråten. De siste tiåra er det lagt seksfelts motorvei som sluser folk inn mot byen. Den ligger ved siden av den gamle Strømsveien. Østre Aker vei går som en tredje sentral trafikkåre langs jernbanen i dalbunnen med frakt til og fra den svære Alnabruterminalen der gods fra og til Norge og hele verden lastes om.

Rundt bygdesenteret, litt utafor sirkelen rundt torget, lå gårdene; småbruk, mellomstore og større gårder med store utmarksområder. Storgården Rødtvet der Enger eide skauen fra Rødtvet inn mot og rundt Alunsjøen. Den gamle herregården Linderud i opphøyet ensom majestet med store hage-anlegg i barokk stil i utkanten av bygda eid av godseier Mathisen og små husmannsplasser rundt. Det meste av bygda, som tok størst plass, var jord og skogseiendom. Det var få unger på gårdene, helst gammelt folk som vi kjente dårlig og betrakta på avstand. Noen av gårdene kjente vi godt til likevel fordi vi gikk over gårdsveier og jorder med kyr, hester og sauer på beite. Villbasser kunne stjele seg til å ri barbak på beitende hester. Unger og ungdommer kunne få sesongjobber. Vi rappa turnips og hesjestaure. Lukta fra gjødselhaugene når snøen gikk var lukt av vår og kommende sommer. Stanken fra griseholdet ved Grenlund kunne rive i nesa.

Litt lenger mot nord, på Bånkall, Rommen og inn mot Stovner var det mindre og mellomstore gårds-bruk. Småbruket Monsebråtan med Rosenbergskaueu lå like ved torget. Den gamle gårdsgutten kunne hilse oss «ååårn..!» der han satt på en stein ved veien bortafor kiosken, som før var Ginas kafé, når vi gikk til skolen om morran.

I Rosenbergskaueu ved Monsebråtan kom arbeidskarer av ulik alder som bodde rundt torget sam-men i helgene, mange fedre med behov for å roe ned etter tunge arbeidsdager. Drakk opp og spelte vekk litt av lønna på poker. Lønn de hadde henta på stein- eller

anleggsarbeid, på sjoddien eller ullvarefabrikken. Kanskje på jernvarefabrikken «Låsen,» som lå ved stasjonen med grei transport til større markeder. Eller de jobba med lokalt håndverk og transport, i butikker og bakerier. Noen jobba med vedlikehold og anlegg i kommunen. Noen mødre vaska på skolen eller for andre. De var ikke i Rosenbergskaugen, men forsøkte nok å stramme opp karene som hadde vært der, kanskje slåss de for å berge restene av lønna. Noen var lærere, men de vanka ikke i Rosenbergskaugen. Mange dro til jobb i byen med den gule 30-bussen som snudde på torget. Hva de nå gjorde i byen.

Den store skolekretsen.

Skolen vi bodde på var stor. Grorud skolekrets dekket hele vestsida av dalen; breibygda med 7-8 små grender som strakte seg langs dalsida mellom Linderud og Gjelleråsen. Den omfatta skauen mot Solemskogen og Nittedal, områdene mot Rommen og Stovner og strakk seg helt ned til jernbanelinja i dalbunnen. Unger fra hele dette området gikk på Grorud skole; den eneste skolen på vestsida fram til et tiår etter krigen, og jeg begynte i 3.klasse. Rundt 1910 var det en folkemengde på ca 2000 som sokna til Grorud skolekrets, trolig 5-600 familier.^{xxvi} Skolen hadde rundt 350 elever som ganske ny. Innbyggertallet i kretsen økte til 3300 i 1934, og til vel 4000 før sammenslåinga med Oslo. Samtidig blei de første spadestikkene til drabantbyen tatt. I dag er det ni, dels store barneskoler, i det som var den gamle skolekretsen og grensene mellom dem har vekslet.

Kirkeadministrasjon og inndeling i sogn har også vekslet opp gjennom åra. De eldste kirkene, Østre Aker kirke helt sør i dalen fra 1860 og Grorud kirke i nord fra 1902 er blitt kalt dalens katedraler. I 1988, blei Grorud bydel en egen administrativ enhet i Oslo Kommune. Grorud er T-bane-stoppet etter Ammerud, før Romsås. Alle tre hører til bydel Grorud, nær kjernen i den gamle bygda.

Vekslende administrasjon visste vi ikke om, brydde oss ikke om den da vi vokste opp. I begrensa grad har vi brydd oss siden heller. Men plutselig kan vi gjøre det når skoler legges ned, skolekretser endres og unger skal i barnehage eller begynne på skolen.. Når det planlegges ny vei (eller ikke), når trafikken blir farlig, eller det kommer en ny bomstasjon. Når det sprenges og tas ut stein som truer badeplassen, eller naboeiendommen selges og områder synes i fritt spill for eiendomsspekulanter og uryddig utbygging. Når blokka tar vekk utsikt til åskanten på andre sida av dalen, når kriminelle er innom nærmiljøet, eller

det ligger sprøytespisser i barnehagen. Når administrasjon og politikk plutselig angår oss og våre egne små sirkler. Som når noen i familien dør.

Da far gikk bort i 2002 fikk vi et uventa møte med kirkebyråkrati: Han fikk ikke plass på bygdas kirkegård, slik han hadde ønska. Ved sida av skolen der han og mor hadde hatt tilhørighet og virke i alle år. På sine eldre dager flytta de noen hundre meter utafor ny sognegrense. Kirkelige grenser hadde veksla gjennom åra uten at noen hadde fått det med seg. Mor var fortvila. Hun sogna i praksis til den gamle bygdekirka, bodde jo i bygda, men var satt utafor. Vi anket, fikk avslag. Jeg leste regelverket, begynte å ane at kirkebyråkratiet ikke kjente sine egne regler og gikk vidare med saka. Far fikk til slutt plass, vi en uforbeholden unnskyldning for dårlig saksbehandling og skjønnsutøvelse. I dag er sognegrensene omorganisert på ny. Grorud, Romsås, Rødtvedt og Bredtvet er slått sammen. Mor og far hadde vært innafor i dag.

Da jeg kom til verda og breibygda nordvest i Groruddalen var vi en av 900-1000 familier. Mange ansikter, forbindelser og slektskap mellom folk var kjente for oss som vokste opp. Navnet kunne være knytta til stedet de bodde, kanskje jobba og eide, som «Larsen-toppen.» Ammerud, den delen av bygda der vi holder til nå, er kjent for høyblokkene som blei bygd på slutten av 60 - tallet med store relieffmotive på gavlveggene. Liksom for å mjuke opp. Det bor omtrent like mange familier i de fire blokkene som det gjorde i hele den gamle skolekretsen fra Linderud til Gjelleråsen da jeg begynte på skolen; 984 leiligheter og rundt 4000 mennesker. Nå bor det om lag 130 000 mennesker langs de to dalsidene i Groruddalen, hver 5. Oslo-beboer. Av disse bor rundt 28 000 i Grorud bydel, kjerneområdet for den gamle bygda. Det er ikke mange ansikter du kjenner igjen når du er på torget eller tur i «bygda,» ikke mange du kan sette navn på, men er glad for dem du fortsatt kan finne.

Andre albumblad: Tre innvandringsbølger.

Vi i vår generasjon som vokste opp og fortsatt bor i bygda, har erfart tre store innvandringsbølger i et spenn over 130 år: Den første kjente vi etterdønningene av. Den andre var de fleste av oss del av som innvandrere i bygda. Den tredje erfarer vi som godt voksne; vi har svømt med og mot bølgene.

Første innvandringsbølge: Bygder kommer til bygda (ca 1850-1940)

Den første innvandringsbølgen nådde bygda for 3-4 generasjoner tilbake. Den bragte husmannsfolk og gårdsarbeidere, arbeidsledige og fattigfolk som kom over Gjelleråsen fra hadelands- og romeriksbygdene, fra Finnskogen eller dalene lenger nord og vest. Ei stor gruppe kom fra Sverige med skarpere klasseskiller enn hos oss. Det er fortsatt mange svenskklingende etternavn i bygda.

Noen som flykta fra fattigdom var på vei til drømmenes Amerika og stoppa kanskje i bygda før de kom til byen og utskipingshavna. Hengte seg på oppgangstider i håndfast bergverks-stein- og anleggsarbeid, i gryende sagbruk- og tekstilindustri, småhandel og transport inn til byen. Ofte midlertidig arbeid, dårlige arbeidsvilkår, lange dager og få rettigheter.

Historiene om slitsomme dager, fyll og slåsskamper langs transportveiene for stein og trelast fra og forbi bygda så vel som i bygda, er mange - som for andre norske bygder på denne tida.

Første halvdel av 1800-tallet var grotid for politisk kamp. Almue, fattigfolk fant sammen, tok ordet for å komme håpløsheten til livs. Det var tid for organisering av foreninger lokalt og nasjonalt. Kamp for verdighet, stemmerett og makt til flere enn eiendomsbesittere, embets- og presteskap. Det var tid for lekmannsbevegelse, avholdsbevegelse og arbeiderbevegelse. Bevegelser som tok sivil ulydighet i bruk. Hans Nielsen Hauge hørte vi om på skolen, visste at han hadde holdt til mellom Rødtvet og Bredtvet i utkanten av bygda. Vi hadde sett steinstøtta på gårdstunet der han bodde. Den første steinarbeiderforeninga på Grorud blei stifta i 1896. Folkets Hus blei et viktig møtested fra 1910. Som den store «Losjen» ved torget der avholdsbevegelsen holdt til ved siden av bedehuset.^{xxvii}

Tiåra fram mot andre innvandringsbølge rommer lyse historier om sommernetter med dans i Sangerparken ved Badedammen og på St.Hansplassen ved Vesletjern. Historier om fellesskap rundt fiske og friluftsliv, idrettsliv, sang- og korpsmiljøer. På bildet fra 17.mai 1911 over pulten min spiller Alf Palm lilletromme i den nystarta guttemusikken. Foreldrene hans var innvandrere fra Sverige, mora dreiv «Ginas kafé» som fortsatt finnes på folkemunne. Alf Palm var en av barndommens gamle menn.

Folk flest fikk langsom bedring av levekår og trygghet i løpet av første innvandringsbølge. Trygdeordninger kom rundt århundreskiftet med sjuke- og ulykkesforsikringer. Etter de

kriseprega 20- 30 åra kom nasjonal avtale om forhandlingssystem i arbeidslivet på plass. Hovedavtalen av 1935 blei undertegna, og fra 1937 trådte ny Arbeidervernlov i kraft. Vern mot usaklig oppsigelse, rett til ferie. Bærebjelker for et velferdssamfunn, reisverk for en «norsk modell». En viktig bidragsyter til begge var Trygve Lie. Fra Grorud og Furuset.^{xxviii} Det blei rom for framtidsdrømmer. Knytta til eget husvære, til kjæreste og familie. Kunne berge livhanken for kjerring og unger på lang sikt. Drøm om å kunne overleve sjukdom, at unga fikk skolegang. Drøm om ikke å skulle stå i gjeld til, med lua i hånda, overfor de bedrestilte, drøm om respekt.^{xxix} Første mai var en lokal kamp- og markeringsdag med demonstrasjoner og plakater; slagord om «hele folket i arbeid» og «by og land, hand i hand.»

Andre innvandringsbølge: Byen og landet kommer til bygda. (ca 1948-1985)

Den andre store innvandringsbølgen som traff bygda, starta så vidt tre-fire år etter at krigen slutta. Foreldra mine kom i forkant av den. Vår generasjon blei født inn i og vokste opp med bølgen, svømte med eller surfa på den til vi var godt etablert som unge voksne inn på 80-tallet. Noen få drukna i den.

I bygda var arbeiderbevegelsen stadig aktiv, med eget kor og Framlag. Avholdsbevegelsen og indremisjonen hadde fortsatt lommer med tilhengere da vi vokste opp, dels med sømløse grenser mot arbeiderbevegelse og mer frilynt liv. Som bygdekino blei Folkets Hus møteplass for vår generasjon også, med amerikanske cowboy-filmer, filmstjerner og reklameforspill som sporet drømmer av nytt kaliber.

Krigsåra satte spor, ga rammer for den andre bølgen. Arbeidet med å ta freden i bruk, gjenreise samfunnet, tok til mens folk var internt på flukt og flyttefot, dels fra ødelagte lokalsamfunn. Diskriminering og forskjellsbehandling var ikke ukjent. Ikke da heller. Snakka du nord-norsk dialekt kunne det være vanskelig å få hybel og innpass. Det kunne også småfolk som hadde løpt fiendens ærend og hadde vært brune eller stripete, mens krigsprofitører av større format kunne slippe billig.^{xxx} Lokale motstandshelter fra krigen som var kommunister, kunne ha store problemer med å komme innafor. Vi visste om det; en av motstandsheltene, leder av «Pelle-gruppa», bodde ved Huken.

Ei gruppe krigsskadde uteseilere strevde med å finne ankerfeste da krigen var over, fikk lite hjelp.

Freden ga næring til optimisme etter tunge år. Før krigen blei det bygd få boliger; etterdønninger fra de harde 20-30 åra med finansspekulasjon, arbeidsledighet og sosiale problemer. Gamle gårder i byen var saneringsmodne. «Baby-boomen» som kom med freden og gjenreisinga, ga støtet til omfattende ny boligreising, bedre boligstandard. Med gjenreising og arbeid til alle, bruk for alle, blei det realisme i forventninger om økt velstand. Den nye samfunnsoptimismen var for noen knytta til politiske tanker om planøkonomi og markedssystem, til produksjon og økonomisk vekst. Vi som vokste opp hadde knapt kjennskap verken til krig, gjenreising, økonomi eller politikk av noe slag. Vi visste om byggeplassene og de forlatte bunkersene ved fengselet på Linderud.^{xxx}

Byggeplassene skulle gi bolig til alle som kom og vokste til andre innvandringsbølge. De første boligblokkene ved Grorud torg blei bygd mot slutten av 40-tallet, kom litt før Samvirkelaget og omtrent samtidig med blokker på Flaen og øverst i Bergensveien langs vestsida av dalen. Mange av blokkene blei bygd på landbruksjorda etter de gamle store- og mellomstore gårdene langs og rundt bygda. Enkelte våningshus og driftsbygninger står fortsatt som løsrevne minner.

Den andre bølgen tiltok gjennom begynnelsen av 50-tallet, vokste videre gjennom 60- og 70-tallet.

Bebyggelsen blei planlagt og dimensjonert slik at T-banen langs dalsidene skulle være lønnsom og gi effektiv frakt til arbeidsplasser i byen.^{xxxii} Det er store blokkområder rundt hver T-banestasjon.^{xxxiii} De gamle grendene i bygda og skolekretsen, har gitt navn til hver sin T-bane eller buss-stasjon. Linderud, Veitvet, Rødtvet, Kalbakken, Flaen, Ammerud, Grorud, Romsås, Stovner. Grorudbanen sto ferdig i 1967 med inngjerda spor, stasjoner og billettluke. Nå er stasjonene automatisert og åpne.

Det finnes utbyggingsområder i bygda fra andre innflyttingsbølge som ikke har noe stasjonsnavn. Vestbysletta er en egen liten grend med rekkehus, «svenskehus»^{xxxiv} nærmere Grorud jernbanestasjon og skolen der nede. Skolen blei bygd som gymnas, Grorud Høgere Allmennskole i 1938 rett før krigen og den andre bølgen. Den rekrutterte nok mest sønner

og døtre fra bemidlede familier langs begge dalsider i første omgang, men ikke bare. Gjennom 60-tallet blei skolen bygd om til kombinert og en stund linjedelt ungdomsskole for alle. På seint 60-tall var den så overfylt at man måtte ha ettermiddagsundervisning. Ugreit og nokså kaotisk. Det var ungdommer som ga opp skolen etter å ha forsøkt å gjøre lekser om morran, og så være på skolen mellom 14- og 21 om kvelden. Gymnasklassene forsvant til Bredtvet i 1972 og ungdomsskolen blei igjen.

Noen som flytta inn i de nye blokkene i bygda, var arbeiderfamilier fra sanerte områder i Gamlebyen, Grønland og Enerhaugen, Bislet. Men folk kom fra hele landet. De flytta inn i overkommelige drømmeboliger sammenlikna med hva de flytta fra. En liten gruppe stortingsrepresentanter var et markant innslag^{xxxv} Unge familier fikk tilgang til moderne, gode boliger i etableringsfasen. Boligdrømmen kosta mindre enn en arbeider- eller lærerårslønn. Om en lærer eller arbeider vil flytte inn i de samme leilighetene i dag, etter 60 års slitasje og blanda vedlikehold, må de legge inn fire-fem årslønner for å ha råd.^{xxxvi} At det ikke var stor forskjell på arbeider- eller lærerlønn visste jeg. Lærerforeldrene var i streik vinteren 1954. Mor forklarte at de streika for at alle lærere rundt i landet skulle få samme- og bedre lønn for arbeidet. Under streiken jobba faren min litt som hjelpemann på lastebil og litt som korrekturleser. Han blei overraska over at lønna var omtrent den samme han hadde som lærer.

Ny industrivirksomhet vokste opp i dalsida ned mot jernbanen på Kalbakken-området. Da byen og landet kom til bygda i den andre innvandringsbølgen, blei bygdefolket mer sammensatt, kom fra hele landet. Folk bodde sjeldnere samme sted som de jobba, brukte ikke lokale håndverkere, småbedrifter og butikker som før. Småbedriftene forsvant stille etterhvert. Bygda blei drabantby, også kalt «soveby», der mannfolka pendla inn til byen for å jobbe og hjem igjen for nødvendig hvile, mens vi ungene og de fleste mødrene var der hele tida.

De som innvandra i andre bølge glei stort sett greitt inn i bygdemiljøet. Noen av de som flytta inn hadde slitt med livene sine, med arbeidsliv, arbeidsvilkår og livsvilkår der de kom fra. De sleit fortsatt dit de kom, om enn leilighetene var bedre. Ungdomsgjenger, småkriminalitet, rus og voldsbruk var ikke ukjent for seksti år sida. Uten at de som kom i slikt uføre var fra noe utland, men døpt og konfirmert i norske kirker.

Grorud folkeskole, den ene skolen som fantes, blei oversvømt da den andre bølgen skylte inn over bygda. Den gamle skolen var ikke bygd for å ta imot de store barneflokkene som vandra inn i de nye blokkene, sto ikke klar. En midlertidig paviljong kom ved siden av den gamle skolen i 1953 og sto i 47 år. Flere skoler kom til gjennom 50-tallet. Faren min blei førstelærer på en av dem, Nordtvet, i 1957. Han kom til en skole som straks fikk nær dobbelt så mange elever som den var bygd for; den demmet knapt for flommen. De nye skolene sto oftest ferdig flere år etter at boligfeltene var fylt med blokker og skoleklare unger. De sprengfulle skolene er en viktig side av det som blei kalt «utdanningsekspløsjonen.» Et par generasjoner groruddalsunger levde nomadetilværelser mellom og innafor ulike skoler etterhvert som de blei bygd.^{xxxvii} Klasser blei ustanselig brutt opp, slått sammen, omorganisert. Unger blei skyfla rundt. Skoledagen var ikke alltid enkel, verken for elever, foreldre eller lærere.^{xxxviii}

Etter noen år i en rimelig første bolig, flytta en del av den voksende mellomklassen, akademikere, funksjonærer, større og mindre forretningsdrivende videre. Ofte med feste i arv og/eller utdanning for bedre stillinger og økonomi. Utvandra til rekkehus og villaer i Bærum, Asker, på Nordstrand og Tåsen. En slags klassereiser for noen, tilbakevending, hjemreise til- og videreføring av egen klasse for andre. At oppadstrebbende middelklasse søker seg vekk fra Groruddalen er ikke noe nytt med den siste innvandringsbølgen. Flere av kompisene flytta på 60-tallet. Noen av foreldrene kjente seg nok litt «fremmede» i arbeiderbygda, neppe kompisene.

Gjennom den andre bølgen blei tilgang til rettigheter bedret og utvida.^{xxxix} Skattesystem og lønnsfor-handlinger sørger for at stort sett alle kom med. Slikt visste vi lite om. Men vi visste at 1. mai på Grorud var en festdag med flagg og faner, hornmusikk og taler på idrettsplassen. Vi visste at Gerhardsen nesten alltid var statsminister. Det var ikke lenger så mye kampdag; kanskje med unntak for enkelte velstående hageeiere som passa på å demonstrere ved å bruke dagen til å gå i arbeidsklær og rydde for seg sjøl.

Flere av oss fikk sjansen til materielle klassereiser innafor bygda og blei, eller kom hjem igjen. I 1970, etter fem år på Sogn studentby, flytta jeg med nystifta familie og arva OBOS-medlemsskap tilbake øverst i dalen til et av de største utbyggingsområdene, Stovner. Rett utafor grensa til den gamle skolekretsen, såvidt utafor billedkanten på kartet over pulten

min. Vi kjøpte et romslig rekkehus der innskuddet fortsatt kosta ei årslønn. Dette var midtveis i andre innvandringsbølge, tredje bølge var knapt et vinddrag i lufta eller krusning på overflata.

Borettslaget vi kom til var et slags nybyggerfellesskap og likna litt på blokkborettslaget vi hadde flytta til på begynnelsen av 50-tallet da jeg var 8 år. De fleste deltok i bygging av leikeplasser, reiste garasjer som ble beisa i fellesskap. Om naboen var bortreist eller sjuk blei deres garasje beisa også. Dugnadsbegrepet ga mening.

Enkelte sleit med oss innflytterne. Vi sleit litt med hverandre, innflytterne og bortkomne ungdommer som rusa seg og hang på haugen bak de nye rekkehusene med sniffeklutene sine. Ungdommene hadde vokst opp i strøket. Sindige familiefedre og naboer snakka om å utstyre seg med kjetting for å gå opp på haugen og banke dem. Vi prøvde å finne andre veier. Inviterte naboer, sniffegutta og en strålende lokal politimann som dreiv forebyggende arbeid, Gudmund Johnsen, hjem til oss i stua for å snakke sammen, ha et «møte.» Mange kom. Gutta hengte fra seg klutene på gelenderet utafør inngangsdøra. Gutta var til å snakke med, naboene også. Gutta opplevde at vi trengte inn på deres enemerker med livsstil og væremåter de mislikte. Mitt sterkeste minne fra møtet, var en av gutta som smilende pludret og lekte med vårt yngste barn som satt på moras arm... normalitet. De umiddelbare motsetningene løste seg litt opp, noen av gutta blei vel oppløst i «dønk», men ingen blei banka opp det vi veit.

Noen begynte å flykte fra undertrykkende regimer og vanskelige kår i Øst-Europa, Asia, Latin-Amerika, Afrika i disse åra. Storbritannia stramma inn adgang for folk fra gamle kolonier, noen få fløt videre mot oss. Den første ikke-europeiske innvandreren jeg husker fra Stovner, var en blid mann som kom fra Pakistan og beisa det nye rekkehusområdet vårt. Skoleorkesteret der ungene spilte på 80-tallet, hadde medlemmer med opphav fra 4-5 ulike land, India, Kroatia, Kosovo, Viet-Nam. Men de var jo norske også, vi blei kjent og hadde kontakt. En episode fra en orkestertur til London midt på 80-tallet, skjerpet forståelse av «norskhet»: Kassereren Naeem var med som foreldrefølge. Familien kom fra India. En morgen sto vi i resepsjonen og venta på at ungene skulle komme ned til dagens utflukt. Mens vi sto der, kom en mann med en liten unge på armen inn på hotellet. Han var svart, og jeg tenkte vel, uten å tenke på det, at han kanskje var afrikaner. Naeem kom i snakk med ham og spurte hvor han kom fra? «Fra Trondheim» svarte mannen. «Ja, jeg tenkte du var

norsk,» svarte Naeem. Forvirringen min var total. Det måtte oppklares. «Hvordan kunne du tenke at en svart mann i London var norsk?» spurte jeg etter at den nyankomne hadde gått videre. Kassereren trakk smilende på skuldrene. «Både han og ungen var jo kledd i norske klær, slik det er vanlig i Norge..» Altså som normalt. En sjølsagt antakelse han sjekka, og som stemte. For ham var ikke hudfarge relevant for norskhet, burde ikke være det for meg heller.

Vi blei boende i rekkehuset på Stovner i mange år, mens boligområdene tetta seg til, andre bølge ebba ut, og en tredje kunne anes. Akademikere skreiv «Stovner-rapport» om analfabetisme og drabantbyelendighet.^{xl} Det er skrevet mange rapporter siden.

Beskrivelser med bestemte vinkler fra folk som nok stort sett ikke bodde der sjøl, som kan peke på noe selvsagt, men også utelate mye. Slike beskrivelser gjøres fortsatt, over 40 år seinere og fester Stovner og Groruddalen som negativt symbol. Symbolet kleber.^{xli}

Det er klart at drabantbyen har større utfordringer knytta til helse og skole enn på Oslo vest. Atskillig større. Da som nå. Det har alltid har vært flere fordeler ved å være rik og frisk enn fattig og sjuk, ved å være i fast greit betalt jobb enn ikke å ha jobb, eller en som er usikker og underbetalt. Bedre å ha skole enn ikke å ha det, å ha familie rundt deg enn ikke å ha det. Det er vanskeligere for dem som stikker seg ut språklig eller på annen måte enn de som ikke gjør det. Individuelle- gruppe- eller trosbaserte årsaksforklaringer til forskjellene har begrensa verdi. Klasseforskjeller forklarer mer, men det er gjerne enkeltpersoner eller grupper som henges ut, mobbes. På 80-tallet opplevde ungene våre stovnerhetsing fra vestkantungdommer på skoleteaterforestillinger og konserter i byen. Negativ stemping i nasjonale og bysentrale media. Den gangen også. Strøket var stort sett ikke befolka av andre «innvandrere» enn alminnelige nordmenn, vanlige arbeidere fra Gamle Oslo, fra norske byer og bygder.

I noen år satt jeg i sosialutvalget på Stovner. Før den tredje innvandringsbølgen. Visst var det noen som sleit med både det ene og andre. Men de aller fleste gjorde det jo ikke. Ikke da heller. Vi fant en familie der barna, norske barn med norske foreldre, hadde symptomer på kwasiohrkor, en barnesjukdom som skyldes feilernæring. Kalorioverskudd og proteinunderskudd ga oppblåste mager slik vi kjente gjennom Biafra-bilder på TV. Vi passa på ikke å blåse det opp. Det var et ulykkelig unntak. Høyre-representanten i utvalget

besværet seg over ei enslig mor på sosialhjelp som hadde brukt penger på å kjøpe en hylleseksjon. Trygdemisbruk! Nevøen hennes klarte seg med hyller av gamle kasser og planker på murstein, sa hun. Gamle kasser, murstein og planker var del av møblementet hjemme hos oss også. Nevøen var student, vi var akademikere med jobb, om enn snau inntekt. Vi kunne holde oss med sjølbilder og trygghet nokså uavhengig av materielle symboler, hevda jeg. Også i rimelig visshet om at vi ville få tilgang til alle slags symboler seinere. Sånn var det ikke for alle. Vi burde unne den enslige mora uten jobb prioritering av en hylleseksjon, ikke klandre henne.

Erfaringene fra sosialutvalget viste at hjelpeapparatet kunne mangle administrativ og faglig oversikt. Det kunne svikte i samarbeidet mellom ulike etater, ikke minst i forhold til rusomsorg. Misbrukere kunne bli reine eksperter på å hente støtte og tiltak fra ulike instanser som ikke kjente til hverandre, og surra dem kanskje like mye inn i avhengighet som å hjelpe dem ut av den. Innvandrere fra byens arbeiderstrøk, fra landets utkantstrøk; innfødte som hadde det felles at de dels ikke fikk feste, kanskje falt utafør. Av ulike grunner. Da som nå.

Gjennom den andre bølgen mens vi blei unge voksne, gikk fortsatt enkelte lokale 1.mai-tog med paroler øverst i Groruddalen. Men preget av felles festdag med flagg, faner og taler på idrettsplassen var blitt borte. Det var blitt flere villahager og hytter å stelle.

Tredje innvandringsbølge: Verden kommer til drabantbyen. (ca. 1990 -)

Etter 15 år øverst Groruddalen, flytta vi fire t-banestopp mot sør. Til Ammerud, bydel Grorud. Mot skogkanten i den gamle bygda der jeg vokste opp. Det var tendenser til oppbrudd i borettslaget vi flytta fra. Prisene på OBOS-leilighetene var kommet i fri flyt. Willoch-regjeringen hadde sluppet kreditt- og boligmarkedet løs. En invitasjon til å realisere nye drømmer for neste generasjon; investere både i status og økonomi.^{xlii}

Den store byggeperioden i andre bølge ebbet ut. Noe annet endra seg samtidig i borettslaget: Vi pleiet mer oss sjøl. Om garasjene i laget trengte vedlikehold, var det knapt noen som tenkte på å beise garasjen for naboen som var bortreist eller sjuk.

Noen «innvandringsbølge» hadde ikke nådd oss på Stovner da vi flytta. Knapt dit vi kom heller. Bølgen vokste på Ammerud og ellers i dalen først gjennom 90-tallet. Nå kom ikke innvandrerne bare fra norske bygder og byens østkanter. De kom fra hele verden, fra Asia,

Øst-Europa og Nord-Afrika. Mange kom fra Sverige, som tidligere. Noen kjente det nok som flom etterhvert.

Med den tredje bølgen videreføres kjennetegn ved bygda og dalen: Et arbeiderstrøk med preg av innvandring. Tredje bølges arbeidere og innvandrere har dels overtatt de samme boligene som ga boliglykke for innflyttere og arbeidere i andre bølge. Blokkene der vår generasjon vokste opp mens vi glei over i middelklasse, økt velstand - og gjeld.

Som under første innvandringsbølge lever noen i tilnærmet slum i den tredje.

Østeuropeiske arbeidsnomader i fri EU-flyt med dårlige arbeids- og rettsvilkår bor tett i brakker, noen stua sammen i hus, hytter og oppdelte leiligheter med tvilsomt vedlikehold omgjort til «hybelhus». Eller de bor i medbrakt velbrukt campingvogn. Det snakkes mye polsk og latvisk rundt oss. Tiggerne lavest på rangstigen er romfolk, den største minoriteten i Europa. De slår seg til under presenninger, under motorveier, i skogholt. Vi hadde uteliggere i den gamle bygda også. Folk som falt utafør av ulike grunner.

I Groruddalen er rundt 45% innvandrere (SSB-2017), omtrent 17% i Norge totalt. En ny problemstilling kommer med innflyttinga: Barn og ungdom som kommer fra den opprinnelige lokalbefolkningen, våre barnebarns generasjon, kan komme i mindretall ved skolene. Dette nye mindretallet kan føle seg utafør blant klassekamerater som kanskje har sterkere, men også motsetningsfylt fellesskap. Nykommerne kan være tettere knytta til eget språk, tro og ritualer, til klesdrakt og til gamle familiære klantradisjoner enn til kulturen i det nye norske lokalsamfunnet de er kommet til og ikke kjenner. Foreldre kan holde fast ved egne tradisjoner mens ungene lærer norsk.

Våre nye landsmenn skal finne feste i en ganske utvanna norsk kultur. Våre barn og barnebarn, dels med lange norske linjer, kan ha svak tilhørighet til lokale skikker, til kristen tro og historie såvel som til demokratiske og humanistiske verdier, til «norsk modell.» Det kulturelle rommet overtas, styres og overvåkes av internasjonale medie- spill- markeds- og kommunikasjonsgiganter. Et rom som alle må dele og delta i og som, trolig nokså uavhengig av innvandring, langsamt bidrar til å endre språk, stil og tenkemåter, forbruksmønstre, sosiale mønstre og samfunnsforståelse. Fagforeninger svekkes, korttidskontrakter, uklare arbeidsforhold og økonomiske gråsoner florerer. Det er kanskje «snikinnføring» av slike

mønstre norsk historie og kultur burde forsvares mot, ikke mot innvandrere med synlige tegn på andre trosformer, klesdrakter og med melaninrik hud.^{xliii}

I villaområdene dit vi har flytta, blir befolkningen langsomt blanda. Mange av nykommerne er driftige, driver gode forretninger, tar utdanning og får profesjonelle karrierer; blir middelklasse slik vi blei. De hjelper hverandre inn i bolig- og arbeidsmarked. Familier med tette bånd stiller opp for hverandre, litt som annengenerasjonen i de gamle store arbeiderfamiliene gjorde i sin tid. Som også norske utvandrere/innvandrere til USA gjorde på siste halvdel av 1800 - tallet. Litt som når nybyggerne i borettslagene stilte opp til dugnad på 50 - og tidlig 70-tall.

Første mai feires knapt lokalt ut over enkelte lukkede partimøter – ved siden av fellestoget i byen.

Men det flagges tverrpolitisk. Mange tar ovale fridager hvis det er mulig, drar på hytta. Kanskje henger flagget der fortsatt når helga er over som en identitetspolitisk markering.

De nye torgene.

I den gamle bygda møttes vi daglig i ulike småbutikker rundt torget, til treff i kolonialen, innom på verksted, bensinstasjon og kafé. Eierne og de som jobba der var stort sett lokale bygdefolk. På fritid treftes vi i ulike foreninger rundt sport, musikk, religion eller litt av alt.

^{xliv} I den globale bygda møtes vi rundt handel nå også; når vi svimer rundt i kjøpesentrene med lett bedøvende internasjonal muzak som siver inn fra overalt og ingensteds. Steder der det er lett å forsvinne i mengden. Forretningene kommer og går. Nye sentereiere kommer til, skrur opp leiepriser, kanskje for slakt og videresalg eller del av konkursspekulering og hvitvask av penger. Nye sentre planlegges, utvides og omsettes stadig rundt om i dalen, dels med nasjonal eller internasjonal kjedekapital i ryggen. Penger og overskudd sluses inn i en uoversiktlig vev av globale finansnettverk og konsentreres på få hender.

På kjøpesentrene treffes annen og tredje bølges innvandrere. Skjønt treffes: Vi glir forbi hverandre, forholder oss greit til hverandre oftest uten å treffes. Er både nære og fjerne. Alle sentrene ligger i området vi streifa med sykkel som lommekjente guttunger. Nå kjører vi mest bil. Sjøl holder vi oss mest til Grorud Nærsenter som er blant de minste. Det ligger der torget i det gamle bygdesenteret var. Her er mylder og vareomfang begrensa, det er bedre oversikt og ro.

For oss eldre er det fortsatt «Torget,» og åpner for en liten tjangs til å treffe på gamle kjente ansikter, kunne slå av en kort prat. Butikkene dekker nesten det vi bruker, og litt til: Mat, apotek, bokhandel, vinmonopol, sko- og veskereparatør, en god fiskebutikk. Det er flere klesbutikker, som vi stort sett ikke bruker i vår familie. Det finnes noen få kaféer, restauranter rundt sentrene. Men ikke lenger noen lokal politistasjon. En ny kafé, Steinbra, ligger ved siden av det lille steinarbeidermuseet i nabohuset nær torget, begge kommunalt restaurert og drevet av historielaget. Her serveres god omelett og suppe, øl og vin er på tilbud. Møtested for ulike aktivister og lag med lokale røtter.

Utenom arbeidstid møtes vi i ulike lag for spesielt interesserte. Slik var det før, slik er det nå, nå litt mindre. Noen foreninger har solid historie, finnes fortsatt som lommer av lokal kulturvirksomhet. Mindre grupper av «Tordenskiolds soldater» holder liv i dem, ofte så vidt det er: Korps, orkester og kor, bibliotek og historielag, hagelag, idrettslag og lokale politiske partilag. Lokale ildsjeler finnes, finner hverandre i forbausende grad på tvers av politiske skillelinjer. Vi er sjøl blant soldatene som kan dukke opp her og der, gi et skinn av mye aktivitet. Det er sjelden vi går i første rekke, men har tatt runder med ansvar innimellom. Knyttet til lokalt musikkliv, litt til politisk og sosialt liv.

Flere av miljøene sliter med rekrutteringa. De samme to mannskorene som fantes i den gamle bygda finnes stadig. Skolemusikken har, periodevis så vidt, overlevd siden 1911. Ungdomskorps, stifta i 1930, finnes i dag. Et veterankorps er utgått fra ungdomskorpset. Der spiller jeg sammen med enkelte av gutta jeg spilte med som 8-9 åring i guttemusikken. Grorudskolenes strykeorkester har overlevd gjennom 60 år. Små standhaftige bygdebobler som lekker.

Vi som er vokst opp her, holder oss stort sett til egne foreninger. Det gjør våre nye landsmenn også. Foreningene deres kan ha historiske røtter, men knapt lokale. Som de gamle lokale lagene bidrar de til å ivareta teiger av språk- og kulturfelles-skap, trosfelleskap, mat- og musikkfelleskap, sosial støtte. Slik norske utvandrere på USAs prerier søkte sammen for snart 150 år sida; holdt liv i gammelt språk og norske skikker etter omplanting i ny jord.

Vi som ikke regner oss som innvandrere i bygda, kan tro at innvandrerforeninger er av religiøs art, noe litt rart og skummelt. Sânt som forbindes med terror. Kanskje uten å vite så mye verken om lag eller religion. Religiøse samlingssteder finnes, men er ikke nødvendigvis

særlig mer eksotiske enn vår egen falmende protestantiske avløper av orientalsk tro om man betrakter dem litt på avstand.

Et hindu-tempel er nær nabo i Ammerudskauen. Ved den årlige store festivalen sommerstid er alle småveier og tilstøtende skoleplass fylt opp med biler. Det går opptog med fargerike statuer, klesdrakter og musikk med ukjente rytmer, skalaer og harmonier. Vesletjern får tilført dråper av vann fra Ganges, blir hellig for anledningen. Det hele er åpent og vennlig. Vi deltok forsiktig i ritualer en gang under den store festivalen og blei fint mottatt. Hinduene brukte også festivalen som solidaritets-markering året etter Utøya-tragedien. Det sto ikke innvandrere bak terroren.

Det virker som om nye naboer, enten de er hinduer, muslimer eller katolikker, i noen grad tar religionen sin på alvor, noe vi som er vokst opp med den norske kirke stort sett ikke gjør. Mens deres gudshus fylles hver helg, kan en søndagsgudstjeneste i en av bygdas tre protestantiske gudshus være en heller glissen opplevelse. Breibygda hadde en fjerde protestantisk kirke på Bredtvedt. Nå er kirka blitt katolsk, og godt besøkt.^{xlv}

Vi har sjøl i en årrekke tatt Grorud kirke hyppig i bruk som korsangere til ukentlige øvinger, sang-tjeneste ved gudstjenester og fire-fem konserter i året. Uten å være kirkemedlemmer. Som mange er vi tvilere når det kommer til tro, men kan finne både ro, glede og tilhørighet i musikk og ritualer. Sammen med tekster og tanker er musikk for oss vevd inn i vår kulturkrets, uansett tro. For egen del ligger det tilhørighet i selve bygningen. I freskomaleriet til Per Vigeland som skal ha brukt folk fra bygda som modeller da han malte «den store hvite flokk» midt på 30-tallet, det trekanta «Guds øye» under taket. I denne kirka har jeg sunget siden jeg var et par år gammel.

Ved siden av skolen, samler kanskje musikk og idrett flest på tvers av ulike skiller; har gjort det gjennom alle bølger, gjør det fortsatt. I dag er kan rocke- og rapmiljøene gi viktige musikalske bidrag til møteplasser og lokal identitet for dem som vokser opp.^{xlvi} Store felles møteplassene på tvers for ungdom, utenom skoletid, organiseres av idrettslagene. De fleste sportsaktiviteter dekkes, tilknyttet små- og store anlegg.^{xlvii} Det finnes en stor idrettshall, vesentlig for basket, en ny stor hall er under oppføring på idrettsplassen nær det gamle torget. I tillegg finnes små haller med tilknytning til skolene,

samt tre svømmehaller i området for den gamle skolekretsen. Nye idretter kan virke eksotiske på oss gamle. Landhockey, cricket, TaeKwondo.

Sjukehemmet på Ammerud, er en godt besøkt møteplass. En veldrevet lokal omsorgs- og kultur-institusjon, et kultursenter. Her kan du treffe folk fra bygda som var. Mor tilbragte sine siste år der, med en av barnehagetantene mine på et naborom. Vi treffer voksne fra egen oppvekst, jevnaldrende som nå er blitt pårørende, som oss. Senteret er mer enn ei bygdeboble. Her er ukentlige forestillinger med blanding av profesjonelle artister på nasjonalt nivå ved siden av lokale krefter. En liten kafé har rimelige mattilbud, også middag - for hvem som helst. En stor frivillighetsgruppe har bygderøtter. De har jobbet aktivt med å koble opp det som fortsatt finnes av aktive, slumrende eller døende sosiale bygdenettverk for beboerne. På sitt vis er sjukehemmet (som de andre sjukehjemmene i dalen) et møtested for bygdefolk fra andre innvandringsbølge og nye landsmenn i den tredje. Mange som jobber ved hjemmet kom med den tredje innvandringsbølgen. Dyktige og vennlige etter vår nærerfaring, dels med ujevnt grep om språk og lokalkultur. Tjenesteytere med strevsomme jobber på minimumsinntekt. Sjukehemmet på Ammerud drives av Kirkens Bymisjon som bygler tomt. Det er utsatt. Bygget har lenge trengt rehabilitering, som er planlagt. Tegninger foreligger, men prosessen utsettes stadig. Det blei politisk bestemt at driften av sjukehem skulle ut på anbud, kommersialiseres. Et nytt sjukehem et steinkast unna var privat fra starten. Det har vært omstridt, blei etterhvert overtatt og satt i finansspill med internasjonale aktører.^{xlviii}

Samfunnshuset ved siden av svømmehallen og Nordtvet gård og ridesenter, har vært en solid forsiktig vedlikeholdt lokal møteplass og institusjon gjennom femti år. Huset er et samvirkeforetak som eies, styres og drives av brukerne som er lokale borettslag og organisasjoner. I praksis drives huset av den eldre garde med bygderøtter. I årevis fulgte jeg foretaket gjennom en liten oppgave som medlem av Kontrollkomiteen. Samfunnshuset leier ut til ungdomsaktiviteter, pensjonisttreff, kor, selskaper og ulike tilstelninger, til det kommunale lokale biblioteket. Samfunnshuset og biblioteket er blant møteplassene for andre- og tredje generasjon innvandrere. Noe av virksomheten, som biblioteket, drives helt eller delvis for kommunale midler. Inntektene er viktige for driften av huset. Bibliotek og ungdomstilbud trues regelmessig av nedlegging fra kommunalt hold. Dermed trues også

Samfunnshuset. Reddes i siste liten ved lokal mobilisering og protester gang etter gang. Bibliotekets 50-års jubileum nettopp var ingen selvfølge.

På kanten - eller utafor.

Det er klart at bygda har hatt utfordringer. Nye har kommet med hver innvandringsbølge. Vår erfaring er at bildet av slike utfordringer er mer variert enn inntrykket som gis i media.

Utafor de spredte torgene, sentrene og kaféene i bygda i dag, henger noen litt slitne folk som verken er innvandrere, eller kan skyldes på nye landsmenn for at de sliter. Knappt er det heller selvforskyldt. De har hengt slik i mange år og bærer på ulike historier, ofte om opplevd utenforskap, kanskje arva gjennom generasjoner. De kom aldri innafor, kom ikke videre, blei hengende utafor. Du kan finne dem i små klynger rundt bål, flasker og stoff forskjellige steder i dalen; dels har de hverandre.

Innvandrere uten arbeid reiser inn til byen, treffer noen med felles bakgrunn og språk på Grønland og Tøyen. Noen henger rundt spillavdelingene på Narvesen over en kopp kaffe, rundt innvandrerbutikkene som blir flere og kan gi interessante varetilbud når det gjelder pris og sortiment. Innimellom interessante også når det gjelder å ha oversikt over eller overholde regler og retningslinjer for handel med matvarer.

Unge som faller ut kan rekrutteres inn i sirkler av vanskelige utenforskap. Gjennom sosiale medier og tilbud om fellesskap fra tvilsomme nettverk kan de utvikles til tikkende bomber som brått detoneres. Noen isolerer seg individuelt i selvforsterkende spill, i gruppetenking, og gjenger. I tanker og dop. Hisset opp av enkle forklaringer og forventninger; stempling knyttet til « de andre». De er ikke så mange, men synlige og får stor oppmerksomhet. I hverdagen vår gjennom alle år i dalen har gjengkriminalitet og vold knapt vært til å få øye på.^{xlix}

Norsk erfaring er at utenforskap, tikkende bomber, vold og terror verken er trosbasert, noe Groruddals- eller innvandrerfenomen. Samtidas verste utslag har vært svært hvite, vestkantbaserte og ideologisk høyrevridde!¹

Den vanligste og mest omfattende kriminaliteten er trolig skjult, knytta til svart økonomi som verken er lokal eller etnisk svart-hvit. Den er knytta til dopomsetning, men også til bygg og anlegg, til eiendoms- og leiemarkedet. Triksing med stråselkaper, anbud, lønn,

skatt, arbeidsforhold og utleie: Omgåelse av regler og avtaleverk, vinningsforbrytelser lite omtalt som problem. Spesialisert og kostbar juridisk bistand står klar for å rake kastanjene ut av varmen for hvite riddere i grå- og svartsoner. I gråsonene tilbys lettjente penger, spenning og raske biler. Virksomheten kan sees som et konsentrat av dagens verdigrunnlag i storsamfunnet; politisk omfavnet av de store partiene: Konkurranselov og marked, penger og vekst, umiddelbar nytelse. Drøm om speiling i konsumglans. Innvandrere og arbeidere er nok i større grad ofre for slik virksomhet - enn ansvarlig for den. Mange østeuropeere synes å være hardtarbeidende på tvilsomme vilkår de ikke sjøl kan rå med, noen på greie vilkår. Vi registrerer små bølger av øst-europeiske grupper på kriminelle raid av og til; deres måte å hente inn gevinster i tidens verdibørs på.^{li}

Registrert kriminalitet og sosial uro svinger, har i noen grad fulgt alle de tre innvandringsbølgene og kan vanskelig knyttes til etnisitet eller tro. Kriminaliteten er kanskje på vei ned, men vil nok alltid komme og gå med bølgene.

Lokalt politi har jobbet med å forebygge heller enn bare å være tøffe, harde og konfronterende. Møter opp på skoler og fritidsklubber. Litt som vår lokale politipionér Gudmund Johnsen på tidlig 70-tall. Som lokale politifolk på 30 -50 tallet, en del av bygdesamfunnet. Da det var politistasjon på Grorud, var lovens arm aldri langt unna. Politi Stryken kunne prate med folk som kom skeivt ut, kjente dem, fikk roa ned. Lokalt politi ser ut til å lykkes, om de får anledning. En politileder betegnet stolt groruddalsaktivitetene som en «integreringsmaskin.» Det vil de fortsette å være, om de gis muligheten. Det spørres.^{lii} Levekårsundersøkelser i Oslo viser at Grorud bydel ligger dårlig an på statistikken. Levekår, utenforskap og kriminalitet henger sammen. Er kobla til arbeidsledighet, usikre og dårlige arbeidsforhold, lav lønn, miljøskifter, vanskelige bo- og sosiale forhold. Sånn var det før, sånn er det nå. Vi visste det og vi veit det. Verden har strømmet- og strømmer inn i dalen i tredje bølge. Unge innvandrere, lett synlige, er mer utsatt for ugreie forhold enn unge norskfødte; med dårlige arbeids og bovilkår, sosial trakassering. Forhold man skal ha sterke personlige egenskaper for å mestre. Nå som før. Noen greier det, kanskje forbløffende mange. Offentlige systemer kan bidra sitt til at det, tross alt, synes å gå rimelig bra. Kanskje har det litt med fordelingspolitikk og en etablert «norsk modell» å gjøre.^{liii}

Bygdebobler i Verdensparken.

Det er mye fint å finne i drabantbyen. Om det er det du leiter etter når du er på tur. Vi har sykla Groruddalen på langs og tvers de siste somrene på «stolpejakt» og veit at du ikke trenger leite lenge. På Furuset er det et vakkert parkanlegg: «Verdensparken.» Den omkranses av nye blokker isprengt gammel villabebyggelse, som små bobler i en større. Slik det er rundt andre steder i Groruddalen. På sykkeltur til Verdensparken en ettermiddag møtte vi ikke all verdens folkeslag. Det var ikke så mange der. De fleste var vel på jobb, ettermiddagsskift. Men vi veit jo at mangfoldet finnes. Kanskje møttes de andre steder akkurat da. Mulige treffpunkter på tvers av ulike bobler der mangfold kan blomstre. Som klubber for ungdom, velforeningshus og sentre for felles tiltak og aktiviteter.

Sykkelturene på jakt etter oppsatte poster har vært nyoppdaging av det gamle streifeområdet fra guttedagene langs turveier og sykkelveier i bekkefar og dalsøkk. Gjennom velstelte blokk- og villa-områder, omkranset av små og større perlekjeder av park-idrettsanlegg og kulturminner. Velut-styrte, allsidige idrettsområder, store sletter egna for ballspill, har gjort inntrykk. Om ikke med yrende liv til enhver tid, blir de åpenbart tatt i bruk.

Skjeggete menn i lange kjortler strømmer ut fra fredagsbønnen i moskeene på Furuset og Stovner når vi sykler forbi. Det er nytt og fremmed. En vennlig kjortelkledd mann ser at vi leiter etter noe, og spør om han kan hjelpe. Neste post på Ellingsrud, er ved Bakås skanser, et lokalt historieminne. Et par eldre innfødte som vi spurte, kjente ikke til det, men ei innvandrersjente med skaut pekte straks ut veien vi skulle sykle.

Noen av turene går i Lillomarka der vi er lommekjente. Vi fra andre innvandringsbølge tar fortsatt marka aktivt i bruk, sommer som vinter. I barndommens terreng og landskap. Oftest småturer, av og til litt lengre turer, bær- og sopp- plukking i sesongen. Koller og stier sitter i kroppen, samtidig som som endringer i bruk over åra kan anes. Bæra får stort sett stå urørt nå, helt inntil husene og de lokale veiene. Men de fins. Blåbær, bringebær, sopp, tyttebær og straks bortafor huset vårt multer! Denne sommeren har frua i huset sankt et par liter på vei hjem fra daglig morrabad i Vesletjern. Der hun stort sett er aleine. Om kveldene kan mangfold blomstre over engangsgrillene. Østeuropeiske arbeidsinnvandrere treffes oftere på sopptur i helgene, med plastposer og vodkaflasker. Som arbeiderne i den

gamle bygda har de sikkert behov for å avreagere etter slitsom uke. Flaska kan de ha felles med sliterne fra første og andre innvandringsbølge, kanskje skauturene også. Hvorvidt det nye prole-tariatet har sine Rosenbergskauser der lønn kan spilles vekk, veit jeg ikke.

Vi sykler gjennom boligområder som store trafikkøyer, bobler eller små stasjonære satelitter sløyfet ut i bane fra motorveien i østhellinga: Tveita, Haugerud, Trosterud, Lindeberg, Furuset, Ellingsrud. Sløyfer det kan være vanskelige å finne både inn til- og ut av. Ungdommer som strekker seg kan finne begrensa mening i boblene. Dropper kanskje skolen, leiter etter jobber de ikke får, tar banen til byen. Prøver å finne fram til noen en kan ha noe felles med, gjøre noe sammen med, bli sett av. Eller ta avstand fra som annerledes, noen som «må bankes opp» fordi de truer et revir. Slikt kunne vi oppleve i den gamle bygda også. Måter å se og bli sett på; kanskje fellesskapets vrangside, fellesskap utafor fellesskapet. Bobler som sprekker.

Groruddalens nye arbeiderklasse har fått farge. T-banens linje 5 til Vestli langs vestsida av dalen, er blitt kalt for «Colorline.» Ganske dekkende det, nok også for Furuset-banen, linje 2 til Ellingsrudåsen på østsida. En tur med linje 5 fra sentrum og nordover er en reise i fargerikt mangfold og språklig virvar. Om du kjører motsatt vei fra øst mot vest, blekner fargespekteret mellom Tøyen og Stortinget. Banene som dukker opp fra undergrunnen på Majorstua er mer befolka med bleke, designer eller nostalgisk markakledde passasjerer med distinkt sosiolekt og trykk på siste stavelse, ispedd asiatiske hushjelper og svenske butikkmedarbeidere på vei til skift, eller studenter på vei til BI i Nydalen. Alder, klesdrakt og fargekoder skifter litt med tidspunktet på dagen. Etter tidlige avganger for dem med vanskelige skift, blekner passasjerinntrykket litt over hele linja.

Drabantbyboerne med variert bakgrunn kommer nærest hverandre på t-banen når vi reiser til- og fra jobb, til og fra arrangementer i byen. I rushtida sitter vi tett på setene. Tilkobla telefonene og medie-selskapenes sosiale verden er vi likevel framkobla uansett farge, tid og retning. Den yngre garde i drabantbyen overtar banen mot kveldstid, trekkes til det nattåpne utelivet i Oslo sentrum, samles i mindre lokale gjenger på leit etter spenning og tilhørighet. Pensjonistene, særlig minstepensjonistene, holder seg stort sett til T-banen. Sitter tause, kanskje litt usikre blant andre voksne som snakker uforståelige språk og er kledd i fremmedartede gevanter. Lytter og kikker forskrekka på ungdom i alle kulører som

snakker fort, høyt og rart; som slenger meldinger til hverandre på direkten, eller over mobilene. Alltid på.

Episoder fra T-banen kan være samtaletema hjemme. En slik formidlet kona forleden. Hun er verken usikker eller taus: En bråkete ungdomsgjeng kom inn, satte seg på setene like ved. Ei mørk jente mista en popcorneske, små hauger av popcorn lå spredt på gulvet. Noe ingen reagerte på. Etter litt spurte min kone jenta som hadde sølt ut popcornet om hun hadde tenkt å la det ligge der? Jenta reagerte med raseri, og freste tilbake at hun kjente ikke henne, det skulle hun bare drite i osv. Min kone insisterte på at rimelig oppførsel tilsa at man rydda etter seg om man sølte. Jenta freste fortsatt, vennene forsøkte å roe henne ned, kona fikk støtte fra andre voksne. Jentungen avslutta med å frese: «Norskinger ass!» Svaret hun fikk brakte henne visst til forbauset taushet, til å plukke opp etter seg: «Å - er ikke du norsk da?»

Blei vi sittende litt mye for oss sjøl i små moderne, ganske gode leiligheter, slik drabantbysamfunnet grodde fram? Skreddersydd for ulike bobler, enten de er bygde-innvandrer- eller ulike mediebobler?

Vi som er kommet på innsida av ulike middelklasser gjennom andre og tredje innvandringsbølge i drabantbyen, fra inn- eller utland, ter oss gjerne likere enn vi tror i boblene våre. Vi er på jobb i byen om dagen. Sitter i hver vår stue foran TV-en eller PC-en med potetgull, te eller kaffe, cola, øl, vin eller sprit om kvelden. Nye landsmenn nok mer med te og kaffe. Mange av oss med PC og nettbrett, spillkonsoll, streaming-muligheter for film og musikk, «sosiale» medier på mobilen der «alt» kan kobles og er et klikk eller to unna. «Alt kan velges» slik det er tilrettelagt for oss. Vi velger videre ut fra hvilke valg vi alt har gjort sånn at vi kan bli enda likere oss sjøl og «velge» det samme om igjen, lures til å tro at vi velger sjøl. Kan bli sittende i bobla. Noen av oss sliter med å sortere fornuft, viten og handlingsvalg i spill mellom ulike markeder for oppmerksomhet og avkastning. Handlinger som vi dels forføres til, dirigeres og sluses inn i, følger og tror på. Vi kjenner oss tilkobla, kan finne livsmening i medier, reklame, spill og serier eller konspirasjonsbilder. Blir underholdt, kanskje litt skremt, neddopa eller oppjaga, helst usikre. Og ganske sikkert overvåka. Mobilene blir med oss over alt. Leier oss i hånda og øret ved satelittstyrt navigering, tilgang, oppsporing og tilrettelegging av hvert skritt. Det vi gjør omsettes som

informasjon og varer i et internasjonalt marked. Når vi glir forbi hverandre i hverdagen tilpasses vi litt ulike, men også felles atferdsmønstre. Vi glir helst forbi hverandre, ser til siden.

Den nye middelklassehylla kjennes ikke alltid trygg. En uklar frykt for å miste plassen på hylla kan friste oss til å finne feste i enkle merkelapper og forklaringer som er på tilbud gjennom sosiale medier, ulike lenker. Vi glemmer at så mange fikk plass på hylla fordi noen, gjennom første og andre bølge maktet å bygge et velferdssystem der «alle skulle med,» la strukturer og institusjoner til rette. Det kan være et positivt tegn på et sivilisert samfunn å forholde seg til mønstre, ikke være til bry for andre. Det kan være et negativt tegn hvis vi mister kunnskap om det som bandt mønstre sammen til et samfunn. Om vi ikke forstår hvordan nye mønstre kan innebære demontering av hyllene.

Utviklinga i Groruddalen kan både gi bilder på hvor langt den «norske» eller nordiske modellen og velferdssamfunnet bragte oss, og hvor sårbar den er. «Norsk modell» myntet ut i avtaleverk og rettsvesen, utdannings- og helseinstitusjoner, ressurs- og økonomiforvaltning har stått og kan stå som vern og demning mot ulike flombølger. Om de nå kommer i form av innvandring, finanskriser, epidemier, naturkatastrofer, varslede økologiske sammenbrudd eller ny overvåkingsteknologi. Vi burde være bedre rustet til å mestre bølgene enn de fleste, gitt at vi klarer å forstå, vedlikeholde og fornye institusjonene og mønstrene som ga de fleste rimelige livsvilkår hos oss. Det er ikke gitt.

Endringer i mønstrene gjennom noen tiår, etter at vår generasjon akslet arbeidslivet, ga varsler om at demningen, møysommelig bygd opp, hadde tretthetstegn. Altså før den tredje innvandringsbølgen kom.

I en fjerde bølge kan demning og modell smuldre. Om vi ikke forstår institusjonenes rolle som forvaltere av rettigheter, fordeling og muligheter til medvirkning. Rammer for at mangfoldig liv skal kunne gå rundt for alle uten å reduseres til standardisert vareomsetning og økende forskjeller. Ennå står modellen som demning mot utenforskap, forskjellsbehandling og autoritære styreformer.

Neste album utvikling gir bilder fra skolens og utdanningens plass slik jeg møtte den i gjenreisingsåra etter krigen. Utdanningssystemet med fellesskole og ulike påbygninger var

viktig som forberedelse til voksenliv. Det skulle understøtte likeverdige muligheter for alle til gode liv og til samfunnsdeltakelse.

Sjøl blei jeg nærmest født inn skolen. Egen læringshistorie fra skoleoppvekst og nærhet til læreres virke og hverdag i utdanningssystemet, kan gi glimt fra den større historien: Hvordan norsk skolesystem har forvaltet muligheter til å forstå, til å ta kunnskap i bruk. Hvordan individuell læring og forståelse blei vevd ut av- og inn i større sammenhenger, sammenhenger som kan begynne å rakne.

«Intet menneskelig skal være deg fremmed.»

Montaigne

TREDJE ALBUM: UTDANNINGSBILDER.

Målet for skolen har, siden 1869, formulert litt ulikt, vært å bidra til at vi alle kan bli og være «gagns menneske i heim og samfunn.» Et oppdrag som har rammet inn skolegang for alle gjennom generasjoner og på ulike utdanningsnivåer.^{liv}

For meg og mange i vår familie, ga oppdraget retning for liv og arbeid, mest som «taus kunnskap.» Som elever hadde vi knapt noe forhold til skolens mål og verdier. Som student, og i seinere virke har nok også allmenne mål og verdier vært noe vi tok for gitt og satte få spørsmålstegn ved. Uttrykk som «sjølvstendig,» « dei demokratiske ideane og den vitenskapelige tenkjemåten og arbeidsmåten» skulle borge for et åpent og kritisk rom for diskusjon nettopp om mål og midler, noe vi var sammen om i samfunnet. Et rom for ferdigheter som kanskje i begrensa grad blei øvd opp i skole- og arbeidshverdagen. Bildene i dette albumet er forsøkt montert for å lyssette sammenhenger mellom utdanningens mål og midler. Minner og bilder blei først valgt ut fordi de umiddelbart dukket opp, seinere litt redigert for å løfte fram slikt jeg mener gjorde forskjell for egen forståelse i vandringene gjennom systemet. Noe som sporet til ettertanker, noe å undres over, kanskje ble tatt med videre i forsøk på å forstå hvordan vi forstår, hvordan kunnskap skapes.

Første albumblad: Folkeskolen. Skolegutt på ordentlig.

Lærerforeldrene valgte å søke skolestart for meg som fersk 6-åring. Fordi en av de tetteste leikekameratene mine skulle begynne på skolen, som også et par andre sønner i «giftklubben» mor gikk i. Tidlig skolestart medførte krav om testing. Den husker jeg ingen ting fra. Som godt voksen, fortalte mor meg at testeren den gang hadde sagt at «han kan bli det han vil.» Lite profesjonelt av testeren, tenker jeg nå, og undres hva slike hørte og uhørte utsagn kan medføre.^{lv}

Møte alle de andre, annerledes.

Det var høytidelig og rart å komme inn i klasserommet første skoledag. Lukta av nytt skoleår var hjemmekjent og den samme som før. Etter hver sommerferie var skolen alltid skinnende ny og rein, lukta vaskemidler, lakk og maling etter sommerens vedlikeholdsarbeid. Rommet så liksom annerledes ut med unger omtrent like store som meg sjøl benket under pultene med de skrå trelokkene.

De fleste var litt større enn meg. Det var en som i alle fall var like liten, en gutt med matrosdress som satt og dinglet med beina på den altfor store pulten. Han og noen andre kom fra Vestbysletta og områdene helt nede ved stasjonen.

Alle mødrene langs veggene. Mange unger jeg ikke kjente fra før. Egentlig kjente jeg nesten bare Harald som jeg hadde lekt med så lenge jeg visste, som bodde i Teppaveien ovenfor besteforeldrene i det store steinhuset, og som snart skulle flytte til Ammerudskauen. Jo, jeg kjente Kari også, datteren til en av de andre lærerne på skolen. Gutter og jenter i klassen. En nytilsatt kraftig, rødhåret og blid lærerinne hilste velkommen.

Det var spennende å finne ut hvor de forskjellige bodde. Ulike steder hvor de enkelte hørte hjemme og noen sammen. Steder som var deres. En blid stor gutt bodde så langt vekk at han måtte komme med bussen fra Linderud. Noen bodde på den andre sida av Trondheimsveien opp mot Badedammen, i nye blokker som var bygd i tre etasjer og med mange oppganger. En bodde på Tokerud i dalen rett nedafor Gjelleråsen på en gård. Et par jenter bodde i noen av Groruds første blokker, Amalienborg ved siden av Kjosgården der også en av gutta bodde og barnefamiliene var store. En, snart to, bodde i Ammerudskauen. En gutt bodde helt nede ved elva og postkontoret nær ullvarefabrikken der faren hans jobba. En lang gutt spilte trekkspill og bodde på en gård ved siden av gymnaset og gutten med matrosdress som bodde på Vestbysletta samla på frimerker. En stor gutt het Ringen til etternavn, var sterk og bodde i «Ringensvingen», en av de mange svingene nedover Grorudveien. Gutten fra Linderud fortalte at han hadde operert ut milten. Derfor måtte han være forsiktig og var mye sjuk.

Gutta var innom hos hverandre. Kunne kjenne på annerledeslukt, andre rom, bilder på veggene. Nye ord som blei brukt om noe jeg kanskje ikke skjønnte. Jeg besøkte aldri noen av jentene i klassen, utenom i bursdag hos Kari. Det tror jeg ikke noen av de andre gutta gjorde

heller. Men kjente uklart at noen kunne vekke en rar nysgjerrighet. Noen jenter var store, større enn gutta. En av de sterkeste i klassen var Marianne. Jenter kunne være spennende, men ikke bare å tulle med. Kari og jeg blei erta for å være kjæresten av de store jentene i 6.klasse. Men vi var ikke det så!

Annerledeslukt var det når vi spiste skolefrokost om morgenen på «Bessa» i tette rekker ved lang-bordene med halvskiver eller skonrokk påsmurt kaviar, brunost eller leverpostei. Gulrot eller kålrabi. En kvalmende liten melkeflaske med fløteklumper på toppen som kunne være vanskelig å svelge ned. Men Gerda, den litt strenge kona til vaktmesteren, og blide fru Solberg som bodde i Hanseboligen, sørger for at måltidet stort sett glei unna.^{lvi}

Finne mønstre - holde mål.

Skoletimene fra barneskolen dukker bare opp i glimt. Dagene kom og gikk med vekslende fag i det samme mønsteret, slik det sto på ukeplanen for hele året. Kristendom, norsk, regning, skriving som eget emne. Og en del lek som sikkert ikke sto på noen plan, mest i friminuttene. De glimter like mye som skoletimene, gjennom alt vi dyrka fram sjøl med hverandre.

Vi hadde tre timer hver dag til å begynne med. De fleste fagene glei liksom i ett de første åra, glei greit for meg. Fagene, det vi skulle lære fanget ikke så mye oppmerksomhet. Kanskje fordi jeg på sett og vis allerede «kunne» det meste, eller kjente til. Men det var ikke snakk om å «kjede seg», slik foreldre til skoleflinke unger kan ymte om. Det låter litt giddalaust. Det skjer jo noe hele tida når tretti unger er sammen med læreren i en klasse?! Man gleder seg, er spent - eller gruer seg, blir kanskje fortvila over noe.

Best husker jeg timer som blei annerledes fordi det skjedde noe leit eller vanskelig. Følelsen av å bli flau, ha dumma meg har godt feste som bilder, opplevelser av ikke å holde mål. Slikt er nok godt festa fordi det skapte bråstopp i noe som stort sett gikk greit.^{lvii}

De to første åra behøvde jeg ikke gå på skolen før jeg hørte at det ringte inn. Rakk fint å stille i rekka til første time i armelengdes avstand for jeg bodde jo der. En gang jeg stilte i rekka etter å ha hørt klokka, var jeg en time for seint ute. Uten å skjønne det før frøken ville ha forklaring. Det var flaut og skamfullt. I forvirringa og fortvilelsen prøvde jeg å slå ei plate i frøken om at mora mi var sjuk. Noe hun jo, som kollega, visste ikke stemte og som jeg skjønnte nesten før jeg hadde sagt det. Juge og tatt på fersken; alt blei galt og enda flauere.

Et nederlag fra tidlig skoleår, kanskje fra 2.klasse, er det merke ved i minneboka. Vi hadde regnehefter, og noen av oss regna om kapp. Altså å regne forttest, lengst - og med riktige svar. Det var mønsteret og målet i regnetimene. Kanskje da som nå. Det var stas å være blant de beste, selv om jeg ikke var så kjapp som noen virkelige regnehoder i klassen. Så oppdaga jeg at regnestykkene var satt opp slik at svarene gjentok seg etter et bestemt mønster. Svarene kunne fylles i direkte og fortløpende da mønsteret først var oppdaga. Raskt lå jeg langt foran alle de andre. Fortest, lengst og riktige svar! Så skifta mønsteret. Uten at jeg oppdaga det før læreren fant at ingen ting stemte. Læreren var skuffa og sint, hørte ikke på mine forklaringsforsøk. Alt var feil og jeg hadde juksa! Noe slikt hadde hun ikke ventet av meg ! Den brennende skammen og et gråtkvalt, fortvilet forsøk på å gjenopprette balansen husker jeg slik: «Det gjø`ke no for jeg interesserer meg ikke for regning!» Etter den episoden vek jeg unna tallene, selv om jeg hang med på det nødvendige. Tallene var ikke venner, jeg deltok ikke i den konkurransen. Slike skoleepisoder, knytta til nederlag, skam eller utmelding tror jeg neppe er uvanlig for elever. Verken før eller nå. Kanskje historien er blitt en forklaring å søke tilflukt i når jeg ikke fikk til, kanskje ikke prøvde eller gadd jobbe med mattefaget seinere.

Fagene vi hadde flest timer i var norsk og regning. Mest norsk. I 2. og 3. klasse fikk vi heimstavlære og pappsløyd. Som var stas selv om vi hadde en veldig streng lærer, «Snusen,» som tygde skråtobakk og hadde en kopp som han spytta i, og det var litt ekkelt. Tror pappsløyden var stas fordi jeg klarte å lage en fin kirke som vi fortsatt pynter jul med. En liten seier for en med ti tommeltotter.

En gang i småskolen hadde vi gjort noe galt og pådro oss frøkens skarpe irettesettelse. Noen av oss prøvde å skyve skylda over på andre: «Jamen de andre gjorde det også, Per gjorde det først...!» Frøken avblåste forsøket og viste oss at vi måtte tenke sjøl: «Hvis Per hoppet ut av vinduet, så ville dere følge etter fordi han gjorde det først?» Vi ville ikke det. Det var langt ned fra 2.etasje. Episoden blei sittende.

Mobbing.

Små vanskelige minnebilder dukker opp: Elever som fikk «straffelekse» om de ikke husket salmeversene de skulle kunne, ikke hadde gjort lekser. Skolelekser og læring var straff. For noen. Trolig de samme som av ulike grunner kunne slite og bli uvenner med skolefagene.

Noe som knapt gjorde dem til bedre venner. At hele klassen måtte sitte musestille i «armstilling» med armene i kors og rett i ryggen om noen hadde bråka. At en elev som hadde gjort noe han ikke burde, blei stilt opp i en krok ved siden av kateteret til spott og spe. Lærermobbing. Sikkert sterke opplevelser av nederlag eller fortvilelse kanskje etterfulgt av trass og sabotasje for flere av dem det gjaldt.

Noen blei erta og plaga åpenlyst. Kanskje for de store ørene eller noe annet som stakk seg ut; en litt annerledes dialekt, en litt engstelig, kanskje feminin væremåte. I noen uklare bakgrunnsbilder ligger både såre blikk og bortgjemt gråt, såvel som episoder knytta til blind vold som vi nok ikke kunne forstå. Enkelte blei helst plaga fordi de blei så hissig og lot seg erte opp, tok igjen på sitt vis og blei kanskje sjøl plageånder. Kunne bli slusa inn i brutale spor, dels kriminelle baner de aldri kom helt ut av seinere i livet.^{lviii}

Slike episoder snakka jeg med mor om på hennes eldre dager. Mobbing var hun nok vår for, men avviste straffeleks, gjensitting, armstilling eller skammekrok. Slikt hadde hun ikke hørt om! Ikke fra far heller. Kanskje ikke, eller hun husket skjævt. Trolig sladret det om at hver lærer holdt på med sitt. Lærerne snakka neppe mye med hverandre om den daglige undervisninga bak lukkede dører.

Da vi flytta til de nye blokkene, fikk jeg nye leikekamerater, lengre skolevei. Et sterkt minne er knytta til en skoledag og til skoleveien, der vi gjerne løp hjem etter siste time. Tidlig denne skoledagen hadde jeg gått ned den breie, tomme trappa fra 2.etasje for å gå på do i en time. Utafor et av klasserommene i 1.etasje sto en av de nye unge lærerne og Svein i parallellklassen. Læreren skreik og skjelte ham ut, Svein grein. Jeg blei skjelven og stoppa til de forsvant inn igjen i klasserommet, og jeg kunne fortsette ned den lange trange og mørke trappegangen til do.

Det var lørdag ettermiddag, ukeslutt og vi løp om kapp hjemover, løp mot Trondheimsveien som vi skulle over. Svein løp foran meg og fortere enn meg. Han løp ut foran en parkert lastebil, så ikke den svarte bilen som kom i full fart på utsida, blei slengt høyt opp i lufta og knust mot gata. Hvordan jeg kom meg hjem veit jeg ikke. Alt var tåke, skrekk og kvalme. Foreldrene, som fortsatt var på skolen, fikk straks vite om ulykka og dødsfallet. Visste at jeg var blant unger på den veien akkurat der og da. Hjemme fant de en gutt i sjokk. Det neste jeg husker var at vi var ombord på m/s Granli i Drammensfjorden. Min stebestefar

skipperen var på vei inn fjorden, skulle til kai i Drammen før anløp i Oslo. Foreldrene mine visste, hadde fått kontakt og tok meg med dit for å få noe helt annet å tenke på. Det fikk jeg. Men bildet av Svein som blei slengt opp i lufta og aldri kom lenger, vil alltid være der. Som pensjonister satt noen av oss som vokste opp på «gamle Grorud» over en kaffekopp på det månedlige kafétreffet nylig. Den litt eldre kvinnen ved siden av meg, fortalte plutselig den samme historien om Svein. Hun måtte ha løpt like ved siden av meg, kanskje litt bak den gangen, skjønnte vi. Som nabo hadde hun kjent ham bedre enn meg, visste at familien ikke hadde det så greit. I tillegg kunne han være mobbeoffer både fra lærere- og elever. Noe jeg ikke kjente til, ut over episoden utafør klasserommet. Hun hadde forstått det slik at denne dagen løp han den veien for å slippe unna noen som ville ta ham. De pleide ikke ta den veien hjem fra skolen.

Fra fjerde klasse blei vi delt i reine gutte- og jenteklasser. Gutta fra den gamle klassen og den gamle bygda blei med over i den nye. Det kom noen nye gutter fra de eldste blokkene på Flaen. I en parallell gutteklasse var nesten alle nyinnflyttere fra Flaen, Kalbakken og Veitvet. Vi fikk flere fag og flere lærere. I stedet for heimstadiære fikk vi historie, geografi og naturfag, tegning, sang og ordentlig sløyd. Jeg grua meg litt til sløyden. Følte at jeg fortsatt ikke hadde styr på mine ti tommer, og ikke holdt mål. Men likte å tegne. Gleda meg litt til norsktimene, og alltid til at det skulle ringe ut. Liv og røre etter å ha sidd helt stille i tre kvarter. Slåball, sangleiker og sirkler av slengtau som smalt i bakken vår og sommer, isskler og «konge på haugen» om det var vinter.

Skole var det hver dag, lørdag også. Vi begynte 08:50 og hadde 5 timer hver dag i snitt. Timetallet økte til 30, etter at vi hadde hatt 24 timer i 2. og 3. klasse. I 6. og 7. klasse kom nye fag, engelsk og skolekjøkken. Nå hadde vi norsk, engelsk, regning, kristendom, sang, gymnastikk, geografi og historie, naturfag, sløyd og skolekjøkken som sirkulerte i samme mønster hver uke. Jentene hadde håndarbeid, gutta sløyd.

Vi fikk karakterer i alle fag fra 4.klasse etter å ha fått stjerner eller blomster i småskolen. Blei målt på riktige fasitsvar, og litt skjønn - særlig i formingsfagene. Karakterer, fra Lg til S blei vel bestemt ved prøver gjennom året, og litt ut fra lærernes inntrykk når vi ble hørt i lekser. De få S-ene som blei delt ut i klassen var til en liten gruppe som var kjempegode i regning eller i engelsk. Det gjaldt ikke meg. En gang fikk jeg, blant et par andre, en «S» i

karakterboka. I tegning. Karakterene var greie nok, jeg strevde lite for å få dem, men syntes at gode karakter kunne være stas også.

Et skarpt bilde er knytta til disse karakterene: Etter å ha fått igjen en prøve summet noen av oss rundt, spurte: «hva har du fått?» Målte oss mot hverandre. For eget vedkommende sikkert i kjekk visshet om at karakteren min var blant de bedre. En god klassekamerat, Thorkild, sa rolig og alvorlig til meg: «Det er ikke sikkert alle andre synes det er så stas å sammenlikne karakterer.» En brå følelse av skam kom sammen med en like plutselig forståelse av at det han sa var helt riktig og på sin plass om jeg kikka meg rundt: Flere av gutta stirra intenst i pulten, noen tydelig ille til mote, noen dekkja kanskje over en ugrei karakter med overdreven bråking og tulling. Jeg ante at noen som blir dukka kan kjenne behov for å løpe vekk, gjemme seg, kanskje ta igjen. Øyne og ører blei åpna for klassens mangfold på en ny måte. Karakterene mine holdt vel mål, den støyende sammenlikninga med andre gjorde det ikke. For mange må prøver og karakterer like gjerne bli knytta til stadige nederlag, som til små eller større seire. Særlig for dem som fikk få muligheter til vennskap med tall eller bokstaver.

Hvert år blei vi mål og veid av helsesøster og skolelege. Vi var to i klassen som var like små og tynne fra år til år. En gang fikk den andre beskjed av legen om ikke å ha gym en periode etter at vi var blitt veid. Siden jeg veide like lite blei jeg redd for å få samme melding som kameraten. Spurte mor litt engstelig om jeg kanskje også blei veid og funnet for lett? Hun snakket med skolelegen, og kom tilbake med melding om at jeg var «atletisk bygget og i fin form.» Ingen fare...

Det var store fysiske forskjeller mellom gutta, men stort sett var alle med i gym og idrett. Det kunne være andre som briljerte enn i skolefagene. Gymnastikk var liksom ikke kunnskap og fag. Det var mer friminutt. Vi trente til friidrettsmerkene i noen av gymtimene. Merkene krevde litt ferdigheter i kombinasjonen kast, sprang og løp, jeg klarte dem alltid. Treninga var også øvelse og uttak til den store årlige friidrettskonkurransen mellom de tre skolene vest og øst i øverst i dalen, Grorud, Høybråten og Furuset. Det var liksom en selvfølge å bryne seg mot hverandre, konkurrere i kroppsbruk, idrettsøvelser. Knytta til å løpe, hoppe, kaste - og kanskje slåss. Sjøl deltok jeg bare i leikeslåssing. Fordi jeg var nokså mjuk og rask var jeg visst vanskelig å få tak på, ante jeg. Bare én gang husker jeg å ha gått

løs på en annen i klassen. Han hadde spent bein på meg i issklia. Etter å ha lagt ham i bakken, og nok hadde overtaket, så jeg de redde øya hans, slapp taket. Mistet lysta til å slåss og gjorde det ikke siden. Uten at det har vært noe savn.^{lix}

Store sammenhenger.

Klassen vår hadde mange klasseforstandere gjennom åra, de første åra mer enn en hvert år. Lærere i måneds- års- eller halvårsvikariater. Med overfylte skoler og klasser, var det mange lærere som ikke holdt så lenge. Klasseforstanderne hadde gjerne de viktigste fagene, norsk, regning og kristendom. En av disse, Alfred Buer var markant annerledes, blei nesten hele 5.klasse. Han var enslig, middelaldrende og hadde vært misjonær i Afrika. Kunne fortelle spennende historier, bodde på Romerike og hadde en svær hvit hund som så ut som en isbjørn og het «Kimmiju» som visst betydde «løve» på et afrikansk språk. Han starta prosjekter med å lage kart av finér og pappmaché, tok grep om keramikkovnen på skolen. I geografi lærte vi en enkel liten sang «om elvene nedi Spania.» Spanske elver kan jeg syng fram ennå. Et av kartene som hang på rullen til å trekke ned foran tavla var av Palestina. Det kartet som var viktigst ved siden av kartene over Europa, Norge og Norden. Palestinakartet brukte vi som utgangspunkt for en stor modell av landet som fellesprosjekt, bygget opp Sinai berg og Oljeberget. Vi sagde ut mindre modeller av europeiske land og bygde dem opp med pappmaché. Land og landskap satt i fingrene.

Denne læreren fortalte oss om Sokrates som gikk rundt og prøvde forstå seg sjøl og andre, som prata med folk - og om hans triste skjebne. Jeg likte fortellinga om Sokrates. Den kobla jeg til det vi lærte i religion: I religionstimen, «rellion,» fikk vi vite at «bare den som var troende, trodde på Gud og Jesus kunne komme til himmelen.» Sokrates, min nyoppdagede helt, levde lenge før Jesus helt uten sjanse til å vite noe verken om ham eller en kristen gud. Det måtte jo gjelde alle som hadde levd før eller helt andre steder enn i Palestina. Det virka urimelig at Sokrates og alle andre bra folk skulle være utelukket fra himmelen bare fordi de var født for tidlig eller på feil sted! Det var ikke slikt jeg kunne prate om med lærere. Men med Bjørn som starta skolegangen i matrosdress og samla frimerker kunne jeg. Han kom fra en politisk radikal familie og erklærte sjølsikkert at Gud ikke kunne være allmektig. For da måtte han kunne skape en stein som var så tung at han ikke klarte å løfte den! Mitt første rimelig bevisste møte med et paradoks, en tidlig kile inn i troen.

Det var ikke i timene eller på skolen vi prøvde ut verden, eller «diskuterte store ting.» Heller etterpå, når noen spant videre på noe vi kunne ha snappet opp her eller der, undret oss og fabulerte. Som da vi så modellene på naturfagrommet: Atommodellen med sirkulende elektroner i det usynlig mikroskopisk lille som alt var laget av. En annen modell av sirkulende planeter, det uendelig store som omfatta alt. Modellene likna hverandre, viste liksom samme mønster; sirkulende mønstre for alt. Tanker blei spunnet om at planetsystemene vi kjente til kanskje bare var mikroskopiske deler i stadig større univers. At de ørsmå elektronene som svirra rundt i alt vi var bygd opp av kanskje var befolkede verdener. Gulliver og Liliput i uendelige speilbilder. At det ufattelig lille og ufattelig store kunne henge sammen på et vis, kunne være det samme, både inni og rundt hverandre. Men helt forskjellig likevel fordi skalaene også måtte være uendelig forskjellige. Hvis vår planet var en mikroskopisk del av værhåret på en katt så var kanskje hundretusener år for oss mye mindre enn et sekund for katten. Eller omvendt: At et sekund av min tid kunne være som hundretusener av år for de som befolket verdenene på elektronene og atomene som var meg. Vi var i himmelen, himmelen var oss. Svimlende men neppe uvanlige tanker.^{1x} Noen lærere hadde vi gjennom flere år, i sløyd, tegning og naturfag. Naturfagen stimulerte på mange vis, ikke bare til undring over atomer og planeter. I 7.klasse var det seksualundervisning: Vi fikk utlevert et ark med trykket tekst som blei lest høyt. Av en gutt som rødmende leste så fort han kunne mens læreren så bisk ut, de fleste stirret stivt på arket, og et par av gutta som alt var i stemmeskiftet satt med hånda i lomma. Mer blei ikke gjort med den saken. Vi måtte helst ta det på egen hånd.

Skolen formidlet tråder til en kulturell verden utafør. Tråder det nok stort sett var de av oss som vokste opp i bokhyller som fikk spinne videre på; som å abonnere på skolekonserter i Aulaen fra slutten av barneskolen og gjennom noen år. Festlige introduksjoner av Jon Medbøe og høytidelig lytting til Filharmonien under Øyvind Fjeldstads ledelse. Opplevelsen av Prokofjevs «Løytnant Kijé» med fanfarer ved fødselen, og gjenskinnet av temaene gjennom livet i siste sats. Skoleteateret i Folkets Hus, med «Emil og detektivene» av Erich Kästner, fra ei bok jeg hadde hjemme.

Engelskundervisninga i 6.klasse blei organisert i to grupper: A- gruppa med skriftlig, B- gruppa med muntlig. Du måtte ha skriftlig med bestått karakter for å begynne på realskolen. Det var opptaksprøve for å komme inn på A - gruppa. Opptaksprøve var noe nytt på den tida. Prøven var grammatikkbasert. I norsk hadde vi hatt grammatikk i flere år. Litt hadde jeg nok snappet opp, men brydde meg ikke om å pugge, huske eller prøve forstå. Verb, gjerningsord? Språk var noe som fløt i mønstre jeg ikke hadde ord på eller tenkte over. Ett ord kunne først og fremst være rart og morsomt å si: «Onomatopoetikon!» Eller ord kunne løse seg opp, kanskje bli et helt annet om du sa det inni deg mange ganger etter hverandre. Ord og språk kunne lekes med. Lesing og skriving gikk nesten av seg sjøl uten følge av noen regler. Det var mye jeg ikke kunne eller visste av det prøven hadde spurt etter. Faren min som var læreren vi skulle ha i engelsk, retta prøvene og ga en forskrekka kommentar om at her var det mye hull... Kanskje jeg egentlig ikke besto, eller var på vippen. Det var en liten gruppe som ikke klarte prøven. Foreldrene til noen av dem tok kontakt med skolen for å få flytta sønnene over til A-gruppa likevel. Det fikk de. Systemet hadde rom for skjønn. De som flytta til A-gruppa tok videre skolegang seinere, også innafor høyere utdanning. Fikk profesjonelle og respekterte yrkeskarrierer, som de på B-gruppa. Før vi fikk system med opptaksprøver var det foreldrene som bestemte om eleven skulle ha skriftlig eller muntlig engelsk. Kanskje etter tilråding fra lærer. På et pensjonisttreff fortalte en litt eldre kar at en av kameratene hans var klassens beste til å skrive og lese norsk. Da de skulle velge engelsk, bestemte foreldrene hans at han ikke skulle ha skriftlig engelsk. For han skulle bli arbeidskar, noe han blei også. Uten noen akademisk skoling. Han som fortalte historien valgte skriftlig engelsk og blei også arbeidskar, som ingeniør. Testresultater som formelt kriterium for kurs- og fagvalg kan gi nokså tilfeldige, dels tvilsomme utslag for framtidsmuligheter for enkelte. Rom for skjønn og samtaler mellom lærer og foresatte kan bøte på slikt. I mitt tilfelle var faren min både lærer og foresatt, snakka kanskje bare med seg sjøl.

Med egne foreldre som lærere.

Lærere sees av mange, igrunnen av alle siden vi har skoleplikt. Historier om lærere har gått rundt mange middagsbord i alle år. På pensjonistreffene blant gamle sambygdinger over en øl eller kaffe på den lokale kaféen, blir lærer- og skolehistorier ofte samtaleemne. Det var i

klasserommene vi var mest sammen. Historiene antyder at lærerne har vært opplevd svært ulikt som autoriteter, som medmennesker. Lærere var rollemodeller på godt og vondt, beundret og respektert, fryktet eller foraktet, noen kanskje oppfatta som litt latterlige. Hva vi snakka om kom i begrensa grad læreren for øre. Fortellingene har ekko av slikt vi snakka sammen om den gang som elever.

Mine ører var litt vendt begge veier som elev. Jeg hørte om lærere og snakka om lærere, men visste godt at vi, som elever, også blei betrakta gjennom autoritetens lærerbriller. De snakka om oss, om evner, disiplinproblemer, familieforhold. Uten at elevene visste det. Jeg snappa jo opp at det var slikt lærere kunne snakke om.

Historier om lærere kan bli viktige fordi de forvalta makt som vi erfarte. Makt som oppdragere med plikt, rett og nok varierende muligheter til å hjelpe, veilede og instruere, korrigere og irettesette, forlange, sortere og disiplinere. Hva lærerforeldrene mine hadde sett og hørt i klassene sine var ikke samtaleemne ved våre middagsbord. Jeg kan i liten grad bidra med historier blant pensjonistene om hvordan mine foreldre (eller andre lærere) betrakta enkeltelever eller elevepisoder.

Av og til er jeg blitt spurt om hvordan det var å være elev på skolen der begge foreldrene var lærere. Det var ikke noe jeg tenkte særlig på, men litt. Det var jo ingen andre enn meg som hadde to lærer-foreldre. Historier og betraktninger om foreldrene kom meg for øre den gang som skoleelev, gjør det nå som pensjonist. Av og til som noe nytt, men sjelden som noe negativt - verken da eller nå. Den gangen var det som det var og knapt noe problem. Nå bidrar historiene til ettertanker og sortering av mønstrene i egen oppvekst.

Gjennom skoledagene så jeg foreldrene i lærerrollen. På skolen delte jeg dem med alle andre, samtidig som de bare var våre hjemme. Det hendte at jeg undra for meg sjøl på hvordan foreldre og lærere var. Egne erfaringer hjemmefra og fra skolen gikk ikke alltid i hop, heller ikke med andres utenfrablikk og kommentarer. Mor var så annerledes på skolen enn hjemme. Hjemme var hun alltid mild og forsiktig, helst litt ettergivende. Som lærer kunne hun virke bestemt og skarp, men syntes å ha respekt på en grei måte. Rørende nekrologer skrevet av gamle elever da hun nylig gikk bort, vitner om det. Trolig fordi hun både var tydelig, og forsøkte ta vare på enkeltelever. En tidligere elev fortalte at hun ble oppfattet som snill, men streng også. Kunne knekke pekestokken i kateteret om de oppførte seg dårlig. Det kan jeg vanskelig se for meg.^{lxi}

Noen av gutta i de øverste klassene, kunne være ugreie å håndtere for lærerne. Enkelte tøffinger fra Veitvet gikk i parallellklassen de siste skoleåra, var frekke i kjeften, kjappe til å slåss. Vi kunne være litt redd dem i skolegården. Slåsskamper med heilagjenger rundt var regelen i frikvarterene mer enn unntak. Det hadde hendt noen gikk løs på lærere. Historien om han som løp etter læreren med kniv fortelles enda. Flere ganger opplevde jeg at mora mi ikke var redd for å gå imellom når hun hadde inspeksjon og det var slåssing på gang. De store gutta blei spake og gjorde akkurat som den lille mora mi sa. Noe jeg verken forbinder med redsel eller stolthet, mest undring. Over at hun kunne være så annerledes på skolen. Men en gang blei jeg litt redd. Tilfeldigvis var jeg aleine i skolegården med en av de store Veitvet-gutta, han med kniven... Nokså nylig irttesatt av mora mi under en slåsskamp. Han kommanderte meg til å spille om dueringer, eller s-er og c-er. Små plastikkfigurer som kunne kjedes sammen; en leikefarsott akkurat da. Jeg turte ikke avslå, men ville heller ikke annet enn å spille så godt jeg kunne. Store klaser av ringer gikk over skolegården, og jeg vant flere og flere ringer fra ham. Til slutt var det vel nesten alle, og jeg holdt pusten da han kom bort til meg: Hva gjør han nå - banker meg, tar igjen ringene, tar igjen for mora mi? Han smilte og sa at det var bra spelt...

Faren min kunne nok oppfattes som litt tøff, eller streng, kanskje også slik seinere generasjoner kunne kalt kul. Når det hang store istapper ned fra taket på den høye skolebygningen, var det faren min som lå på magen og hogg dem løs med øks mens vaktmesteren sto i takluka og holdt i tauet han var firt ned med.

En historie blir stadig overlevert fra det første året hans som lærer rett etter krigen: Han skulle overta en livlig gutteklasse, kjent for å være utfordrende å hankses med. Nylig hørte jeg at de hadde planlagt spik og spillopper med den nye læreren. Til den første timen kom han spaserende på hendene inn i klasserommet og opp til kateteret! Det ble verken spik eller spillopper, i det hele tatt lite tull med den klassen. Da de slutta skolen fikk han stor pokal i sølvplett med inngraving.

Skolen satte preg på familiens hverdag også utenom skoletid. Jobben var ikke ferdig om skoledagen var over. Ofte satt, særlig mor, men også far med rettebunker eller bøker til forberedelse ut over kvelden. Far var kasserer for skolesparekassen, et oppdrag for Aker Sparebank, en liten ekstraintekt. Hver uke sparte de som ville eller kunne en liten slant

som ble ført inn på bankbok av læreren. Far satt kvelder innimellom med hauger av kronestykker, femtiøringer, ti- og femøringer ut over skrivebordet. De skulle telles sammen, bokføres og overleveres.

Overlæreren var sjefen for lærerne, for mor og far. Han sa ikke stort, var nabo- og både nær og fjern som autoritet i familiens hverdag og arbeidsdag. Men det var en som var sjefen over overlæreren også, over alle skoler, over alle lærere visste jeg. Det hendte mor og far snakka om ham, en lang mann med midtskill som het Jørgensen og var skoleinspektør. En gang så jeg ham på skolebesøk, og mor snakket om besøket etterpå. Hun hadde påpekt en liten mangel: I gangen utafør klasserommene i den nye paviljongen fantes ikke knagger til å henge yttertøy på som kanskje var vått; de måtte ha det inne i klasserommet. Ganske snart kom knagger på plass. Mor var visst litt stolt både over å ha turt og fått til.

Lærerforeldrene delte flere erfaringer- og opplevelser med elever etter at de blei pensjonister og vi var blitt godt voksne. Fortellingene og samtalene med dem blander seg litt i det jeg sjøl opplevde som elev, kan utdype og farge egne minner. De bekreftet at samspillet mellom skole og hjem kunne være utfordrende i arbeiderbygda der mange var usikre i håndtering av skolens mønstre og krav. Ikke minst krav til bokspråk og langvarig stillesitting.

Når mor dukket ned i skoleminner i seinere år var de gjerne knytta til tanker om elever som sleit, uro over om det hadde gått bra med dem seinere. Om hun hadde klart å gjøre nok, med et håp om at skolen kanskje hadde bidratt litt positivt. Det hendte hun nevnte navn. Familieforhold og sammenhenger jeg kjente fra bygda gjorde historier forståelige. Hun fortalte historien om Ole med bygde-typisk arbeiderbakgrunn, også med utfordrende hjemmesituasjon. Gløgg nok, men lite erfaring med bokhyller, interesse for- eller ferdigheter i skriving og regning. I religionstimene hadde han vært levende opptatt av fortellingene fra bibelhistorien. Klassen hadde hatt prøve i religion, fikk karakter. Da de fikk igjen prøven kom Ole opp til mor og stammet usikkert: «Det er no`gæli, detta æ`kke min prøve. Det står M!» Mor hadde sagt at – «Du vet det Ole, at dette var ikke en prøve i norsk eller skriving. Det var en prøve i religion. Og det kunne du!» At Ole som håndtverker hadde klart seg bra siden i livet, kunne jeg fortelle henne da, og hun strålte.

Hun fortalte historien lenge etter at jeg sjøl hadde jobbet som lærervikar og hadde opplevd noe liknende. Som vikar hadde jeg hatt religionsprøve med elever i 4.klasse, elever jeg ikke kjente. De skulle prøves i avsnittet om «Flukten fra Egypt.» Moses som delte Rødehavet og israelittene som kunne gå tørskodd over havbunnen under flukten. En av gutta strevde med å lese spørsmålene, med å forstå om et spørsmål var knytta til den historien. Han spurte meg hviskende om spørsmålet var om Moses som gikk over Rødehavet som delte seg. Forklarte egentlig ivrig og greit hele historien lavt inn i øret mitt. Det var åpenbart noe han kunne. Jeg hvasket tilbake at han bare kunne skrive det han nettopp hadde sagt. På prøven hadde han skrevet: «Vane ik åp,» og fikk «R» for rett svar.

Mor hadde jeg aldri som lærer, men far hadde jeg - som sang- og engelsklærer i 6. og 7.klasse.

Gutteklassen på 6.trinn sang «Nyss munde det regna så såre» trestemt, og opptrådte frivillig med fellessang på «Spill-selv-uken» uten at det var flaut.

Far behandlet meg bevisst som en hvilken som helst elev. Godt og vel. Det var ingen oppfølging av engelsken hjemme. Når engelskprøvene var retta, fikk jeg gjennomgående en halv karakter dårligere enn andre fikk for samme besvarelse, noe jeg oppdaga og spurte om. Kort avfeide han det med at «slik måtte det være.» Feilfrie prøver kunne gi M+. Om jeg var sjuk og ikke visste hva vi hadde fått i engelsklekse, var beskjeden kort og grei: «Du får ringe en kamerat. Det må de andre gjøre.» At det «måtte være slik» skjønnte jeg mange år seinere, da jeg fikk vite at han hadde opplevd særbehandling av sin far som han hadde på skolen. Han følte seg erta eller utafør. Det gjorde ikke jeg.

Da den nye Nordtvetskolen sto ferdig utbygd mot slutten av 1957, fikk far jobb som førstelærer. Førstelæreren, seinere inspektør, var en slags sersjant i systemet. Ved siden av å jobbe med fag- og timeplanlegging og å hente inn vikarer, var det han som skulle være streng ved disiplinforseelser. Slike var det mange av. Jeg hørte historier etter at vi hadde begynt på realskolen nede ved stasjonen. Dit kom elever både fra Grorud og Nordtvet. En av historiene bidro far med sjøl: En elev var sendt til inspektøren for reprimande. Banket på døra, gikk forsiktig inn og blei stående ved døra og skjelve. Far ba ham komme nærmere, sa at det var ikke noe å være redd for. Gutten blei stående, og stotret fram... «døm..døm.. sier at du har øks i skapet...!» Situasjonen gikk seg visst til. Slike episoder kunne ha små komiske sider, som fortalt av en tidligere rabagast 60 år seinere: Innkalt til far for reprimande,

hadde det dempet skrekken at inspektørens lange hvite underbukser syntes nedafor buksekanten...

Nordtvet skole var bygd for 830 elever, men fikk over 1600 elever da den var ny og far begynte der. Hjemme oppfattet vi helst at han jobba bestandig, med soveromsdøra fylt av tabeller kodet med lærerinitialer, klasserom, fagbetegnelser og tidspunkter som ikke gikk opp. Hver dag med tidlige telefonrunder fra sjuke lærere og påfølgende telefonjakt etter vikarer.

Fortsatt treffer jeg på spor fra lærergjeringen til foreldrene mine. Fordi vi stadig bor i det samme lokalsamfunnet der de virket, støter på gamle elever som forteller et og annet. Som med stolthet minnes hvordan de fikk tegninger inn i «Barnetimeboka,» blei premiert i nasjonale tegnekonkurranser. Etterlatte elevarbeider vitner om at de var dyktige formingslærere.^{lxii}

En historie far fortalte i seinere år, blei samtaletema og kilde til nye perspektiver for egen del: Far var på vei hjem, da han møtte en tidligere elev i gang med lokalt veiarbeid som skytebas. En elev som hadde trøbbel med skrivning og regning og knapt hadde fullført folkeskolen. Far stoppet for å prate litt, betrakta arbeidet og kom på å spørre: «Er det ikke vanskelig å vite hvor mye dynamitt du skal bruke?» Skytebasen så på ham, og dro litt på det.: «Nei...du veit – du må å vite hva slags fjell... og åssen sleppene går. Så er det bare å beregne kubbiken!» Trygg, erfaringsbasert kunnskap og kompetanse som far ikke var i nærheten av. Verken han eller jeg ville klart å beregne kubikkmålet selv om vi både kunne uttale, forklare og skrive ordet riktig, kanskje kunne memorere og bruke enkelte formler for rommål.

I dag treffer jeg rett som det er skytebasen, og noen av brødrene som også har jobba med anlegg. Som har begrensa skolebakgrunn, men mye kunnskap. Vi er pensjonister i samme lokalsamfunn. En av dem flirte litt da vi prata sammen en dag og sa: «har aldri trengt noe skole jeg veit du!» Ved en annen anledning sa broren fornøyd: «Den eneste boka jeg noen gang har lest er håndbok for skytebaser!» Livshistoriene deres står som bekreftelser: De har klart seg like bra økonomisk og sosialt som meg med oppvekst i bokhyller og utdanning så det rekker. Sånt gjør meg litt stolt av samfunnet vårt.^{lxiii}

Forleden sto jeg ute i hagen og rakte løv. En eldre kvinne med et lite barnebarn på trehjulssykkel trillende ved siden av, kom forbi. Ansiktet virket kjent. Fra et rundt 65 år

gammelt bilde av skolekoret som jeg nettopp hadde sett da foreldrehuset ble ryddet? Jeg hilste forsiktig, og spurte om hun ikke hadde gått på Grorud skole? Jo, det hadde hun. Videre spurte jeg om hun kunne ha sunget i skolekoret til faren min? Hun kastet seg spontant om halsen på meg. «Å ja! Din far! Vi elsket ham. Vi sang Ave Verum, og så sang vi Kokosnøtta!» Det har hendt at tidligere elever har sagt at det måtte være strålende å ha slike foreldre. Sang, spill og gode samtaler. Slik kunne det nok være også, men alt var ikke greit heller, eller opplevd som spesielt strålende. Hverdager besto mest i alminnelig kommentering av dagens gjøremål; å få dagene til å gå rundt på vår måte. Det var bra, og bare sånn det var. Sånn er det vel for de fleste av oss?

Skoleavslutning.

Tror de fleste gleda seg til å bli ferdige med folkeskolen, til å åpne nye kapitler. Jeg gjorde det, om enn med en liten klump i halsen da tiden var omme. Ved skoleavslutninga hver sommer var det storslåtte utstillinger av elevarbeider fra de ulike håndarbeidsfagene i gymsalen, et av skoleårets høydepunkter. Mange hadde god grunn til å være stolte. En rik samling av nydelige forseggjorte arbeider i tre og tekstil, tegninger, skinte på bordene og veggene. Arbeidene fra avgangsklassene. Forløpere til solid håndverk som jeg betrakta i en slags blanding av imponert nysgjerrighet og ærbødighet. Hva noen mestret, kunne få til! Sjøl hadde jeg ikke så mye å vise fram. Sløyd hadde vært det dårligste faget, noen tegninger tålte blikk utenfra.

Vi trengte ikke gode karakterer for å komme inn på realskolen i Oslo. Men vi måtte ha vitnemål med beståtte eksamener i norsk, regning og engelsk. Eksamen var viktig nok. Avslutningseksamen var alvorlig, høytidelig og spennende. Konsentrasjonen der og da likte jeg, prøve å gjøre det så bra som mulig. Regne riktig, skrive bra. Til avgangseksamen i norsk fikk vi en spesiell oppgave: «Skriv om hva du vil.» Det overraska meg at nesten ingen hadde skrevet den da vi snakka om det etterpå. Noen prøvde skrive om igjen en stil de hadde fått god karakter på tidligere. Tvillingene skreiv visst stilen om «Brødrene Wright» for tredje gang. Det gikk bra. Jeg tok også i bruk noe jeg kjente godt. Med forelegg i ei bok av Gabriel Scott, «Historien om de fire dukkene,» laget jeg en naturskildring, «Natt.» Husker gleden ved å skrive, men også en liten usikkerhet knytta til om det kanskje var litt juks å hente fram en stemning og enkelte vendinger jeg huska fra Gabriel Scott. En stund etter eksamen,

dukka det opp en 6.klassing i skolegården som hadde begynt på ny skole denne våren. Han fortalte at læreren deres var sensor i norsk stil, visstnok for vår skole. Han hadde lest opp en «typisk S – stil» fra oppgavene han holdt på å rette, og fortalte litt fra denne stilen: «Natt.» Det var min stil. Det sa jeg ikke til noen. Men jeg fikk ikke «S.» Kanskje koblinga til Gabriel Scott var avslørt, tenkte jeg. Læreren min hadde visst også trodd jeg skulle få beste karakter og hadde spurt seg for om sensuren i etterkant. Det var ikke Gabriel Scott. Karakteren glapp fordi det var så mange feil i bruk av kommareglene. Det var denne grammatikken. Historien husker jeg nok både fra de lånte fjærene, fra skrivegleden, og fordi det var skapt en forventning om beste karakter gjennom 6.klassingen på besøk. Som altså ikke slo til. Uten at jeg tok meg bryet med å lære kommaregler.

Ved barneskolen vår kunne det ved skoleslutt bli gitt en slags æresbevisning til elever som hadde utmerka seg. Et diplom eller noe. En slik tildeling et år eller to før jeg sjøl slutta gjorde inntrykk. Gutten som blei henta fram, en litt eldre arbeidergutt, var stillferdig og grei, var skolesvak med fartstid i hjelpeundervisningen. Han blei framheva fordi han var en flittig elev, men særlig fordi han alltid var konstruktiv, positiv og hjelpsom. Slik framsto han som et forbilde for andre, noe skolen valgte å vektlegge. Skolekarakterene kunne være magre, men de var heller ikke alt. Samfunnet han skulle ut i hadde bruk for hans arbeidskraft, ikke minst hans innstilling. Han fylte skolens hovedmål som «gagns menneske», noe et seinere godt profesjonelt og sosialt liv til fulle har bekrefta.

Det dårligste faget mitt var sløyd. Sløydlærer Hovden hadde gitt melding om at jeg ville få «G» i sløyd, som var regna for å være en svak karakter i det faget. Verken uventa eller ufortjent med alle mine tommeltotter. Året før hadde vi laga den lille idrettsbanen i borettslaget med høydehoppstativ av hesjestaur. Høydehopp var stas. Før sommeren fikk jeg en idé om å lage et sånt stativ som vi hadde på skolen i sløyden. Spurte læreren om jeg kunne få lage det. Han lo av meg og sa at det ville jeg ikke klare. Ikke snekra jeg særlig bra, hadde ikke utmerka meg ved flid eller interesse. Det var få uker igjen av skoleåret, jeg ville verken klare eller rekke det, sa han. Jeg maste om å få prøve. Læreren syntes visst masinga var litt morsom. Han lo da han lot meg prøve likevel: Hvis jeg klarte å lage et skikkelig høydehoppstativ før ferien, skulle jeg få «M,» sa han. Jeg fikk både høydehoppstativ og «M.»

Hadde jobba konsentrert for å få til noe jeg ville, som betydde noe. Klarte. Selv om det ikke blei så fint som stativet vi hadde på skolen. Vi var tre kamerater som meldte oss inn i Høybråten & Stovner idrettslag i nabobygda for å trene friidrett som de ikke dreiv med i Grorud eller Grei, de nærmeste klubbene. Store deler av sommeren blei brukt til høydetrening på det nye stativet, saksestil. Var ganske stolt over å klare å hoppe nesten min egen høyde. Jeg var en liten spjert på 33 kg og 1.47 cm som gikk ut 7.klasse. Høydehoppstativet og en karakter som knapt var fortjent var et tvetydig resultat; kanskje likevel et av de viktigste skoleresultatene som blei tatt med videre.

Andre albumblad. Realskole og gymnas: Spille med.

For mange av oss i Oslo og i bygda, var det en selvfølge å begynne på realskolen etter 7.klasse. Noen fra klassen og flere i parallellklassen søkte til framhaldsskolen som sang på nest siste verset. Et alternativ for de som ikke ville gå realskolen, kanskje var skolelei. Som gjerne hadde vokst opp et stykke unna bokhyllene og aldri blei helt venner med bokstaver og tall. Eller som havna der litt tilfeldig fordi dysleksi eller annet kunne skygge for boklige ferdigheter og knapt var diagnoser i bruk. Noen som aldri kom på innsida av skolespråket, kanskje urolige over innesperring av krefter og virkelyst, gjerne sett på som «bråkmakere» kunne endelig slippe fri og gå rett ut i jobb. Kanskje til sjøs. Der kunne de få slipt seg i sammenhenger som var til å mestre. Virketrang og krefter kunne umiddelbart omsettes i klingende mynt så vel som i nye sosiale nettverk, fellesskap og bygging av anvendelig kompetanse. De neste kapitlene var ulike. På 50-tallet var det mange muligheter også for dem som knapt fikk stavet seg gjennom folkeskolen.

Mitt neste kapittel likna mye på det forrige. De første bildene som dukker opp handler igjen om «alle de andre.» Se og bli sett. Prøve å holde mål gjennom vekslingene med hverandre, det andre gjorde og jeg gjorde. Det viktigste å bruke krefter og tanker på var hverandre, finne områder å spille på der vi kunne henge greit med, være en av flokken, beherske mønstre og språk som var innafor; som kunne gi litt positiv oppmerksomhet og aksept. Skolearbeid var knapt det viktigste feltet for oppmerksomhet.

Bildene fra disse åra er knytta til uklare tanker om bruk av det som lå i kim, om å finne plass. Ikke minst fysisk. Gjennom realskoledagen så noen av oss fram til å styrte ut på

idrettsplassen i friminuttene, hoppe tresteg og lengde, spille ball, kaste spyd med rette, stive kvister og litt tyngde foran, egne for formålet. Prøve å komme med på ulike skolelag, klare idrettsmerker, bli tatt ut til skolemesterskap.

Da de andre i 1.realklassen skulle stå til konfirmasjon, blei jeg minnet om alderen. Meldte meg til konfirmasjon med jevnaldningene året etter, bestemt på å ta det på alvor med bibeltekster og hjemmelekser. Var trolig en av ungdomsprestens favoritter, såvidt med i «Yngres», kristelig ungdomslag der jeg forsøkte kåsere om Bach og jazz. Om du satte bass og trommer til Bach ville det svinge! Det var begrenset hvor mye miljøet svingte. Snart fikk jeg problemer med troens absolutte krav. Litt som når ei jente tok en forelskelse på uforståelig alvor, valg som brått skulle dreie seg om alt eller ingenting, Sannheten og Livet! Skjønte på et vis at jeg ikke var klar for endelige valg og slikt alvor, verken eller fysisk eller tankemessig. Religion, tro og jenter var usikre områder.

Hormonene var i fritt spill rundt meg, men jeg hang ikke helt med, var ikke helt innafor. Som en av de minste, kjente jeg det slik. Stadig sopran; litt flaut og vanskelig. Men bilder av jentene vibrerer. Sjenert sverming rundt noen av dem mens jeg strevde intenst for å legge stemmen i dypere leie.

Både sport og sirkling rundt jentene handla om kropp som kunne lystre, kropp som kunne brukes, få aksept. Til å bli invitert, være med på laget. Som de andre. Da som nå. Om jeg kunne kjenne meg litt kroppslig på etterskudd og nokså sjenert, ga prøvende kjærestetiløp enkelte søte minner og motstridende erfaringer fra 7.klasse. Forholdet til jenter var vel sømløst introdusert gjennom kveldene på danseskolen. Musikk, harmonier, bevegelse og rytme; jenter. Klart jeg blei forelska i vokalisten i bandet vårt. Overgangene er mjuke mellom ulike albumblad, områder knytta til liv og utfoldelse, best egne for gjengivelse som filmsekvenser med lydspor. «Memories of You» med Benny Goodman og Rosemary Clooney. «Only you» med «The Platters», sangbar for en som ikke hadde vært i stemmeskiftet.

Musikken holdt jeg fast i gjennom korpset, spilling i ulike band og enkelte spill på gymnassoiréer. Vi blei ikke blei særlig gode. Toppnivået var da vi en stund i gymnastida hadde «fast engasjement» som danseorkester på Veitvet kro annenhver lørdag. Der spilte vi swing, poplåter «på oppfordring.» Vi spilte hva som helst, bare en av oss (med unntak av trommisen) kjente halve låta, helst refrenget. Sjøl improviserte jeg mest forsiktige

understemmer rundt melodistemmen til Einar, bandlederen på trompet. En kveld dukket en liten gjeng profesjonelle dansemusikere opp for å ta en øl, Arnt Haugens kvintett. Mellom to sett prata Haugen litt med trompetisten. Før vi starta opp igjen var han rød og forlegen. Fortalte at den kjente trekkspilleren hadde irettesatt ham, hadde sagt at en «bandleder burde kjenne potensialet til medspillerne sine...» Han hadde forstått det sånn at jeg slapp for lite til på klarinetten. I mine ører lå det helt omvendt: At noen av medspillerne trompetisten omga seg med, sikkert meg, ikke holdt mål... Uansett hadde jeg ikke spesielt lyst til å hive meg på soli. Eller kanskje både- og. Kjente meg aldri riktig god nok. Med rimelig grunn. Kanskje litt som faren min.

Lærere og fag.

Fagkretsen på den nye skolen likna den vi hadde hatt på barneskolen, men med flere fag. Dagene blei mer oppsplitta, matematikken og engelsken mer komplisert, tysken noe helt nytt. Skillene mellom filologifag og realfag blei tydeligere, knytta til framtidig linjevalg. Lærerne satt med nøkler til karakterer, muligheter for videre valg og en framtid såvidt synlig i horisonten. Bare såvidt, det var ikke slikt vi tenkte over eller snakka særlig om. Lærerne hadde sine særheter og gjennomgående solid universitetsbakgrunn i fagene sine. Den lille nervøse norsklæreren vi hadde et år var fransklærer også. Han hadde vikariert et år for en professor i Bergen blei det fortalt. Så han var visst stor nok. Forholdet til lærerne var like mye prega av elevfellesskapet som av fag; blei en del av spillet om å tilpasse seg, teste grenser, finne plass. Historier om lærere fungerer som sjølbekreftende myter slik de er blitt gjenfortalt og festet gjennom langt seinere skolejubileer og treff. Lærerne som autoriteter og grensesettere blei testa hele tida av elevene, ikke bare på faglig grunnlag. Vi behandla ikke alle lærerne med respekt, heller ikke for rundt 50 år sida. Historier om plaging og småmobbing av lærere kan gjøres nokså lang. Den faglig dyktige, småvokste læreren som ble hengt opp på knaggen i gangen... Lærermobbing fikk en brå slutt for vår klasse tidlig i 1.gym. Den dyktige fransklæreren var nærsynt nesten til blindhet. Før en time hadde vi flytta køen av elever litt til høyre for døra, og læreren fomlet først med å låse opp veggen...Inne i klasserommet hadde noen fjerna alle krittene fra lista under tavla der de pleide ligge, hadde tegna inn krittene direkte på lista. Læreren krafset etter krittbildene et par ganger. Så stilte han seg ved siden av kateteret,

myste ut over klassen og sa stille: «Synes dere det er morsomt?» Etterpå fortsatte han undervisninga uten å si noe mer. Tror de fleste var dypt flau. Han blei en av våre mest elskede og respekterte lærere.

Når det gjaldt lærerplaging var jeg mer tilskuer enn aktør, hadde lite å hevne eller gjøre opp for; ville nok helst holde meg inne med lærerne. Men var stort sett en frydefull tilskuer som slett ikke tok avstand fra lærermobbing og sånn sett en medløper. Medløperne sørger for grobunn når ugreie forhold får utvikle seg på alle nivåer. Mobbere og tyranner omgir seg gjerne med egne hoff av slike.

Noen lærere var dyktige og kjedelige; inviterte til avkobling og dagdrømmeri noe jeg lett forfalt til. Skoleoppgavene blei dels løst med skippertak, kjapp konsentrasjon og innsats. Finne mønstre som funka i forhold til oppgaver. Som å skrive norsk stil dagen før, i verste fall føre direkte inn i storefri samme dag. Hva slags stiler læreren likte visse jeg jo. Det kunne være nyttig å kjenne lærermønstre for sikring av karakterer med begrensa innsats. Mange lærer opptrådte rutinemessig og forutsigbart. Det var mulig å tilpasse seg, kanskje ikke helt. Engelsklæreren, en dyktig streng og spydig bergenser, henvendte seg en gang til meg med skarp røst: «Det kan vel Blichfeldt svare på, som ekspert på floskler.» Så måtte jeg slå opp ordet, rødmet og tenkte jeg kanskje var gjennomskuet. Det satt i.

Om noe fanget interesse kunne jeg bruke tid og konsentrasjon, uten å tenke på det som fag eller skolearbeid. Historiske epoker blei lest i Grimberg, historieverket som jeg hadde fått i gave til konfirmasjonen. Leste parallelt med timenes sløvende gjennomgang av- og høring i brokker og biter fra historieboka. Historie kunne jo være spennende! Det hendte jeg lærte dikt eller sanger på fransk, tysk eller engelsk utenat. Fordi det var morsomt.

Tysklæreren var flink og populær, hadde sine mønstre. Hørte øyeblikkelig i lekser om du dagdrømte ved pulten, så ut av vinduet og ikke fulgte med. Om jeg var bra forberedt gjaldt det å se fraværende ut av vinduet men følge godt med. Straks ville jeg bli hørt, kunne lekser og fikk lagt inn en aksje for brukbar muntlig karakter. Prikket inn flere slike. Han tålte ikke slendrian. Ingen nåde om du hadde glemt tysk lesebok. En gang hadde jeg glemt den, prøvde å skjule det. Tok opp norsk boka, «Perler i prosa,» omtrent omtrent like tjukk som tysk lesebok. Stirret intenst i boka for å late som om jeg fulgte godt med; unngå å bli hørt. Læreren gikk langs rekkene og oppdaget forsøket før vi var i gang. Ba meg straks lese første

verset av «Lorelei,» dagens lekse. Jeg festet blikket i norskboka og leste. Måtte oversette, oversatte. Vanligvis tok vi en setning eller et vers hver. Nå måtte jeg lese og oversette flere vers. Det gjorde jeg, med intens konsentrasjon. Akkurat disse versene hadde jeg lært meg utenat. Læreren sa ikke et ord, ingen oppdaget noe. Om jeg husker versene i dag? Prøver her jeg sitter nesten 60 år seinere. Jo, de kommer.. «Ich weiss nicht was soll es bedeuten...»

Norsklæreren på gymnaset var en dyktig hordalending med svart hår, brune øyne og innadvendt blick. Hadde stor respekt, og blei nok oppfatta som litt fjern. Men han tok initiativ til at klassen fulgte Asbjørnsens vandringer gjennom Nordmarka på egne bein. De fem åra på realskole og gymnas leste jeg mindre litteratur enn før, prøvde å unngå litterære stiler. De få bøkene jeg fikk med meg, som Johan Borgens «Lillelord-trilogi», Axel Jensens «Line», og «Om mus og menn» av Steinbeck, hørte ikke med til utdragene i lærebøker og skolesett som vi dels leste høyt, gjennomgikk og skulle analysere. Ikke at norsktimene med litteratur var kjedelige. Opplesning var morsomt. Kanskje analysene eller pensumvalgene, de litterære stilene som hørte til kjentes litt på sida av livet ellers. Stort sett skreiv jeg stil om politikk i samtida hvis slike oppgaver var på tilbud. Aviser blei lest, aktualitetsprogrammer og kåserier på radio lyttet til. En gang prøvde jeg å skrive en humoristisk samfunns-satirisk stil. Kanskje inspirert av radiokåseriene, ulike spaltister jeg fulgte med på. Læreren ga en leende kommentar som jeg husker som en oppmuntring, festet som en liten blomst til knappullet: «Tror nesten du kunne bli petitjournalist.»

Vurdering. Prøver og karakterer.

Pugging av lekser, regler og formler var ikke min greie. Prøver og karakterer handla i noen fag nettopp om å kunne regler og formler. Karakterer blei mye viktigere enn på barneskolen. Mine var greie nok, men lå under middels i matte og nynorsk. Det bekymra meg lite, sporet sjelden til innsats.

Karakterer i matte, som i flere fag, blei stort sett satt på grunnlag av en-times prøver gjennom året ved siden av leksehøring. Sjelden klarte jeg halvparten av mattestykkene på prøvene; regneregler og formler satt usikkert og løst, motivasjon for faget var fraværende. Mattelæreren, med svært høy formell kompetanse, hadde ingen realfaglige forventninger til meg, ng+ eleven. (Svarer vel til 2-3 i dag). Det var selvsagt å sikte seg inn mot engelsklinja.

Til avsluttende årseksamen før gymnaset hadde vi en hel skoledag på å løse matteoppgavene, mest aritmetikk og geometri. Der jeg ikke kunne formlene, var det tid til å konstruere enkle eksempler for å finne dem, skjønne oppgavene, og så kunne løse dem likevel. Det ble moro å prøve. Med god konsentrasjon, blei alle svarene riktige. Men dels ved tungvinte og litt spesielle framgangsmåter fikk jeg vite av en overrasket mattelærer som anbefalte reallinja. Jeg begynte på engelsklinja.

Før avsluttende matematikkeksamen i 2. gym. kollokverte jeg litt med en kamerat i parallellklassen som var blant de beste i klassen sin i matte, fikk litt hjelp. Til eksamen fikk jeg bedre karakter enn ham, men visste jo hvor mye mer han kunne enn meg.

Eksamenskarakterer kunne åpenbart være veike mål på kunnskapsnivå; på hva du kan og forstår.

Før avsluttende eksamen i sistegym lå jeg dårlig an i nynorsk. Karakterene kunne svinge ned mot Ng. En kontrast til hovedmålet der jeg alltid glei på jevne M-er. Noen motstand mot nynorsk hadde jeg ikke, likte godt sang og tone i dialekt og lyd av vestlandsslekt.

Norsklæreren sa litt smilende oppgitt at karakteren kunne bli en helt annen om jeg ville overveie å skrive nynorsk. Det var noe med grammatikk og bøyningmønstre.. Så i påskeferien før eksamen tok jeg et skippertak, pugget nynorsk grammatikk, bøyningmønstre. Til eksamen leste jeg stilen baklengs, bøyde og kontrollerte hvert eneste verb og substantiv før levering. Fikk en god karakter som knapt var fortjent. Om jeg husker bøyningmønstrene i dag? Njei.

Jack of all trades, master of none.

Det var mye å være opptatt av innafor og utafor skolen, spille med på. Det var trangt om gymnasplasser i Osloskolen rundt 1960. Omtrent en fjerdedel av gymnaskullet ved skolen kom langveis fra, fra Manglerud, Oppsal og Bryn, fra Carl Berner og Sinsen. Gutta fra elitelaget til Oppsal i håndball ga et idrettsløft for skolen, det blei ekstra stas å være innom skolens håndballag. Trente friidrett i sportsklubben Vidar, hentet noen medaljer i skole- og kretsmesterskap. Spilte i revybandet, var innom elevrådet, var med i skoleavis og russekabaret, satt i russestyret. Hadde det greit med litt av hvert uten målrettet innsats eller briljering i noe. Interessen for samfunn, politikk og historie ga retning for selvvalgt historisk særoppgave med tema «Norsk utenrikspolitikk etter 1945.» Med kritisk blikk på

at man hadde skuslet vekk mulighetene for tettere nordisk samarbeid ved innmeldingen i NATO, ville gjøre det ytterligere om vi gikk inn i EF, et nytt tema i tiden. Politikk for avhengighet av stormakter tenkte jeg. Oppgaven blei gjennomført, levert og godkjent, uten kommentarer fra læreren verken før, under eller etter arbeidet.

Samfunnsinteressen førte med seg en liten blomst likevel. I en landsomfattende spørrekonkurranse i samfunnskunnskap endte jeg opp med skolens høyeste poengsum, godt oppe nasjonalt. Kunne litt om Midtøsten, om allianse- og europapolitikk, atomopprustning og annet som var oppe i tida, men uten å gå engasjere meg i noen leir. Det politiske landskapet snuste jeg på uten å ta partipolitisk stilling. Gikk på møter i ulike politiske lag, diskuterte med dem som var innafor. De politiske ungdomsmiljøene var vel så mye prega av fest som av alvor. En god kamerat var opp over ørene forelska i ei jente som satt i styret for Unge Høyre og meldte seg inn. Men han var avholdsman, og meldte seg ut igjen fordi han ikke ville være del av hva han mest oppfatta som et drikke- og festmiljø. Noe han begrunna utmeldelsen med. Seinere fikk han vite at det i foreningens protokoll var anført at han var utmeldt «på grunn av fyll.» AUF-miljøet var mye av det samme. Fyll og fest var tverrpolitisk.

Vi hadde litt kontakt med gymnassamfunnet på Teisen sør i dalen. Radikal politikk var i vinden ved begge gymnasene. På Teisen starta de opp skoleavis. En kort tid var den felles avis for de to skolene, jeg var med i redaksjonen mens det varte. Teisen gymnas blei rugkasse for det seinere AKP (m-l). På Grorud sto AUF sterkt med flere dyktige og aktive medelever og avskalling til SF som var under oppseiling. Erling Borgen i en av småklassene var aktivist og stifta realskolesamfunn.

I russetida hadde jeg ansvar for vår lokale seksjon av russetoget. Skolen hadde fått nytt navn, Groruddalen skole. «Me var vortne døl,» altså bønder og bygdefolk. Vi fleipet med gammel bygdekunnskap dratt inn i drabantbyen. Togets «røde tråd» blei å vise fram bygdekulturen med heimebrentapparater og folkedans, lett flåsete plakat-kommentarer fra jordbruk- fiske og friluftsliv, ispedd litt annet. «Napp på napp i natt...» Vi fikk låne en traktor gjennom en far med jobb i Eikmaskin. En av de eldste gutta, med sertifikat, fikk opplæring i kjøring. En mulighet for at en bevegelseshemmet medelev kunne få en god plass i toget; i traktorskuffa foran.

Folkemusikk kunne forbindes med bygdekultur, kanskje forstås som litt komisk kontrast til drabantbyungdom og popmusikk. Norsk læreren vår spilte bratsj i kvartett med faren min, jeg visste at han spilte hardingfele også. Kom på å spørre om han kunne tenke seg å spille hardingfele i russetoget vårt? Han slo opp en skrallende latter; så visst også det komiske ved tanken. Men 17.mai iførte han seg hardangerbunad, gikk baklengs og sidelengs fra Frogner skole til Nationaltheatret og spilte danseleiker som de bunadskledde gymnasiastene hadde innøvd og danset hele veien. Aldeles uten flås og ironi da det kom til stykket.

Gjennom skoletimene fløt ofte drømmer ut av klasserommet. Stadig små og nære dagdrømmer om å være litt synlig, holde mål der og da, i idrett, i revybandet, få drag på noen jenter, få greie karakterer. En liten drøm blei knytta til alt jeg pusla med. Før skoleavslutning fikk vi vite at det skulle deles ut en pris til «beste elev.» Det fletta jeg inn i dagdrømminga. Tenkte litt på kriterier som kunne være til min fordel. Det måtte bli lett blanding; litt deltakelse her og der. En som hang bra med på mye uten å være ener eller best i noe. Mange andre var enere på sine felt, pekte seg tydeligere ut. Ikke minst skolemessig. Tankeleken løste seg fort opp. Avslutningsdagen kom med prisutdeling som et innslag. Rektor leste opp kriteriene: Som var allsidighet gjennom skoletida! Kriteriene jeg hadde drømt opp blei nesten lest opp enkeltvis: Vekt på deltakelse i idrett, i skolens kulturelle og sosiale virksomheter, på samfunnsorientering, på gode skolerresultater. Blei varm der jeg satt, venta nesten å høre navnet mitt. Men så var det et annet. En god kamerat, skolens fremste preseteristhåp, regnet som beste elev. Kanskje ikke med på like mye, men dyktig og flittig; fin fyr og en tydelig ener. Slik jeg helst bare fløt og spilte med, var allsidigheten knapt merkbar og gjorde ingen forskjell verken for lærere eller skolekamerater. Jeg hang bare med om noe interessant eller morsomt dukka opp uten dypdykk i noe. Det var nok kort vei mellom «allsidig» og «overfladisk» slik engelsklæreren hadde antyda.

Opplevelsen holdt jeg for meg sjøl, men den festa seg som et bilde og en slags egenreferanse som blei tatt med videre: Når jeg uformelt må presentere meg sjøl i sosiale eller faglige sammenhenger føyer jeg gjerne til den lille vendingen: «jack of all trades, master of none..» En vending som kan gi både gode og dårlige assosiasjoner, vanligvis vel det siste. Kan sladre om mangel på konsentrasjon; manglende dypdykk og ambisjoner, eller tendens til litt

grunn, men kanskje likevel anvendbar viten. Ferdigheter som kan funke litt både her og der men kanskje ikke holder helt mål i spesialiserte felt.

Russetida vår varte fra 17. mai til sommerferien. Alle eksamener var unnagjort på forhånd. Ingen karakterer blei ødelagt, ingen ble preseterister, et par av oss nesten. Det var et overflødigshorn av en måned der vi samlet knuter, dro på fuktige russeturer til Strømstad, København – og på fottur i Jotunheimen. Vi avslutta feiringa med klassefest St.Hansaften og bål på den lille idrettsplassen gutte-klubben i borettslaget vårt hadde laga 6-7 år tidligere. Ei av jentene overrakte en melkerullsjokolade «M», med en liten hilsen som jeg husker: «Du gir meg undring og mange suter, flest M- er og flest knuter!» En vennlig skoletid var over. Den hadde ikke gitt tydelige peilepunkter for videre ferd, men hadde gitt rom for- og tillit til at det var mulig å spille med i ulike sammenhenger.

Tredje albumblad: Rekruttskole.

Frikvarter med unge menn. Samspill, disiplin - og unnaluring.

Da siste skoleår tok til, tenkte jeg litt på veien videre. Bare litt. I den grad slike tanker dukket opp, gled de helst mot lærerjobb og lærerskole. Det var snaut mulig å tenke på å jobbe med noe annet enn de fleste i familien gjorde og hadde gjort; tanker på autopilot. Opptakskriterier og søknadsfrist for lærerskole blei henta inn. Forsto det slik at man måtte ha fylt 19 år i søknadsåret for å kunne være myndig når eksamen skulle avlegges. Det ville jeg ikke være før året etter avslutta gymnas; jeg var altså for ung til i det hele tatt å kunne søke lærerskolen!

Neste år var plutselig åpent. De andre skulle på sesjon for sortering til tjenestegrein fra høsten. En gammel klassekamerat ville prøve å avtjene verneplikten i Gardemusikken. Det virket som en god idé. Her var det mulig å søke for en som var 17, og det gjorde jeg.

Møtte til sesjon, blei målt, veid og gjennomgikk noe slags evnetester. Ryktet gikk at Garden ville ha folk med høyde mellom 1.80 og 1.90 og brystmål på minst halvparten av høyden. Med høyde på 1.92 og knapt bredbringet, sank jeg sammen så godt jeg kunne da høyde blei målt, spente volumet det jeg torde ved brystmål. Klarte å senke høyden til 1.89, blei funnet

tjenestedyktig «Stridende A, MP+» og møtte på Evjemoen som forskole til H.M.K.Garden i slutten av september.

Vi tenkte ikke på rekruttskolen som en skole, men den både var- og het jo det. En skole det også var mulig å tilpasse seg. Denne skolen hadde vel ikke «gagns menneske» som noe formål, men kanskje å forsvare liknende verdier? Noe formål med virksomheten blei aldri diskutert det jeg husker ut over å «nedkjempe fienden, FI». Som ikke framsto særlig tydelig, men gjerne hadde asiatisk eller øst-europeisk preg på noen illustrasjoner, instruksjons- og propagandafilmer.

De fysiske utfordringene på Evjemoen, trening i ulike disipliner, kjentes bra. Møte fremragende idrettsutøvere på mange felt, de fleste godt eldre enn meg, tøffere, flinkere. Nesten voksne menn. Kjenne på følelsen av å være pinglete i forhold til muskelbunter fra håndballandslaget som Erik Schönfeldt, komme til kort i forhold til pratmakeren og rikmannssønnen Trygve Hegnar på samme rom. Han pratet oss til å spleise på «Kjærlighetens ABZ,» som viste seg å være et omfangsrikt og tørt oppslagsverk. Skulle ikke forundre om han tjente penger på initiativet. Sannelig var han håndballspiller på toppnivå også.

Medaspiranter til korpset satset på profesjonell musikertilværelse og behersket instrumentene suverent. Øvinger i en klarinett-trio, der vestkantgutten Albert, også en av de yngste, ikke bare spilte utmerket klarinett, men også store deler av Bachs Wohltemperierte Klavier utenat på piano. Hadde vært lovende mellomdistanseløper i Jan Bulls «løperstall» i Heming I.L. og stilte med en kulturell selvsikkerhet jeg knapt hadde møtt før. Noen av oss øvde ganske mye på instrumentene våre for å klare opptak til korpset. Det gjorde vi. Er litt fornøyd med å ha spilt 1.klarinett i Gardemusikken.

Bevissthet, eller tanker rundt det vi var der for å lære, militære ferdigheter, ble langsomt utviklet. Ikke helt etter «Soldatens Håndbok». Helst handlet det om å passe rimelig sosialt inn, se- og bli tilstrekkelig sett, utprøving i sosiale mellomrom og på fritida. Det som kjentes viktig å lære, var ikke pensum. Ikke på denne skolen heller.

Det å bli kjent med og tilpasse seg regler blei litt annerledes enn på skolen. Lydighet, trening i å følge ordre gitt gjennom forutsigbare kommandolinjer var vesentlig. Gå i takt, disiplin! Nesten. Stram disiplin inviterte til skjult opposisjon, lure unna, drive gjøn. Som ved

tidligere skolegang behandlet vi ikke alltid lærerne, nå offiserene, med respekt. Når gamle gutter treffes, sitter historiene løst.

Med lite egne erfaringer hang jeg snautt med på grovpraten i brakka om kvelden. Men jeg lærte å røyke. På trening ute i marka var «fem minutter røyk og hvil» standard kommando. Nødvendig utstyr rullepapir, Gul Mix, evt Eventyrblanding og fyrstikker. Lagde egne små avvik for moro skyld. Som å plystre når vi marsjerte. Til sersjantens irritasjon, «det er noken som plystrar her!!» Ikke fant han det ut heller, det var jo ingen som sladra. Vi blei gode til å ta tjuvperm uten å bli oppdaga. Frydefulle regelbrudd. Tre av oss klarte å ta nesten ei ukes tjuvperm da vi var delvis sjukmeldte mens korpset var på tur. Ingen merka noe.

Rekruttrevy laget vi på Evjemoen, framvist på det lokale samlingshuset i Evje for et ungdommelig publikum. I et nummer opptrådte en liten, litt puslete utilpass mann kledd i en altfor stor sersjantuniform. Med uventet rungende bassrøst framførte han en sørgelig liten nidvise om seg sjøl: Befalingsmannen av lav grad med påtatt pondus og trist erkjennelse av han var ubrukelig alle andre steder enn i forsvaret. Den lille sersjanten mimet sangen mens en røslig sørlandsrekrutt sto bak et forheng og ga stemmen dybde og volum. Mest morsomt i ettertid kanskje, at rekrutten som mimet så overbevisende var seinere forsvarsminister Sjaastad.

Ikke lenge etter at vi var installert i brakkene blei militærlivet brått fullt alvor. Beskjed kom om å pakke stridssekken, ha den klar. Ikke for å dra på manøver. Skip med russiske atomvåpen var på vei mot amerikanernes bakgård Cuba. Internasjonal krise spisset seg til fra time til time. Krig ikke usannsynlig, en krig vi kunne bli blandet inn i som stridende. Vi var jo på denne skolen for å lære å slåss, drepe og kanskje dø. Radiosendingene blei fulgt i spenning. Russerne blei tydeligere som «FI.» Det glei over, vi fikk fortsette å slåss på lissom. Kjente på kvalme og motstand da vi lærte å stikke bajonetten inn i andres kropp slik at du lammet og drepte effektivt. Propagandafilmer som «Baptism and fire» skulle svekke etiske eller religiøse kvaler til krigføring, til å ta liv, men hadde motsatt virkning for egen del. Det kjentes verken rett eller godt å snu budet om at «du skal ikke slå ihjel» til at «du skal slå ihjel» om noen ber deg om det. Ikke noe samtaletema, men vanskelig ikke å tenke på. Slåssing var fortsatt ikke min greie. Tøvet rundt ABC undervisninga knytta til mulig

atomkrig bidro til å feste motstand mot atomvåpen. I kortversjon lærte vi praktisk å håndtere atomkrig slik: Når glimtet kom, skulle vi kaste oss ned i nærmeste grøft, brette over oss en avis eller annet dekke som måtte være for hånden. Så skulle vi reise oss, børste av støvet og gi «FI» en varm mottagelse... Jeg hadde lest ingeniøren og krigskorrespondenten Nevil Shutes «Siste bredd» om tida etter atomkrig. Milevidt fra informasjonen vi fikk og trolig mer realistisk.

Det var litt realisme i å øve på å ha det vondt, tåle det. Bakse i iskaldt vintervær på manøver med blytung oppakning og gammelt Garandgevær der sluttstykket frøys fast mens vi lå og venta på «FI». Der tær også frøys. Feltflaske som det sto «Fritz» i og lukta mugg av. En erfaring å vokse litt på.

Før jul, blei jeg uventa innkalt til intervju for uttak til korporalkurs, befalingsmann av laveste grad. En sånn «forfremming» var verken noe jeg hadde tenkt på, jobba for eller kunne forestille meg at jeg passa til. Som trolig kompaniets yngstemann, unnvikende når det kom til kampforberedelser og ingen tøffing. En offiser satt med papirer. Ulike skjemaer lå og fløt på bordet, jeg fikk glimt av noen ni-tall på et ark og blei minnet om testen vi hadde hatt på sesjon. Hadde en test der jeg kanskje hadde klart 9 av 10 svar bidratt til innkallinga? Løsrevne tall måtte ha begrensa verdi for militær egnethet. Men jeg protesterte ikke. Ville gjerne hjem.

Dro til Oslo på korporalkurs sammen med omtrent 15 andre en måneds tid før resten av kompaniet. For å skulle fungere som lagleder. Både litt stolt og flau. Litt stolt over å bli plukket ut, «bli sett». Litt flau fordi vinklene som visekorporal eller korporal kunne forstås som «strebermerker,» som «fornærma menig». Påklistra autoritet og pondus. Kanskje ikke lenger en i flokken og sosialt innafor. Motstridende måter å bli sett og vurdert på. Men en god følelse var det som nyslått gardist å være tilbake i Oslo. Tidsnok til å bli invitert, og melde meg på til gamleskolens juleball. Stille på ball i gardeuniform og sjekke opp en av skolens prinsesser (eller bli sjekka opp, jeg er litt usikker...).

Korporalkurset likna mer på alminnelig skole. En historieinteressert kar prøvde å ta opp strategiske valg med offiserlærerne i en teoritime. Norsk forsvar virket å være utstyrt for krigføring på store slettelandskap etter mellomeuropeiske forhold? Der terreng- og

bosettingsmønster så vel som politisk historie så helt annerledes ut enn på kontinentet? Noen diskusjon fikk han ikke. Analyser, strategier, kommandolinjer, logikk og regler eller lydighet var ikke diskuterbart.

Slikt blei demonstrert ved en morgenoppstilling der jeg var seint ute, ikke hadde rukket å pusse ut olja av geværet etter gårsdagens skyting. En vedlikeholdsrutine å olje geværet etter skyting. Kompanisjefen inpsiserte. Han satt tommelfingeren foran geværløpet for å speile mulig rusk, og kunne ikke se gjennom løpet for all olja da han trakk sluttstykket tilbake. Jeg sa at det var olje. Han slengte geværet bortover plassen og skreik at «dette er hærverk!» Om noe var hærverk her var det å slenge geværet bortover plassen, bemerket jeg. Episoden ble belønnet med tre stolte døgn i bua. For manglende rutinemessig vedlikehold som ikke kunne være grunnen. Det kunne ha vært at jeg hadde forsovet meg og ikke rakk morgenstellet. Helst var det at en korporal ikke kunne irettesette en kaptein. Kommandolinjer var nok viktigere enn innhold og logisk sammenheng. Men noen av oss mista respekt. Som når den samme offiseren ga refs for upussa støvler og ikke hadde pussa sine egne sko. Eller hadde satt en tropp til å frakte skifer inn til egen hytte på fjellet. Følge regler liksom...Offiserer som ikke nådde opp til eget distinksjonsnivå.

Øving, spilling og drill med korpset var det opp til fem timer daglig. Beherske instrumentet stadig bedre, lukte på en mulig musikerframtid. Samhold og gode erfaringer. Ledere du kunne tro litt på; undervisning og trening som svarte til positive forventninger og rimelig fornuft.

Kveldsdiskusjoner med noen få interesserte kunne være knytta til politikk, til erfaringer fra skolen vi hadde lagt bak oss. Med gammel kompis Thorkild på samme rom som jeg både hadde delt skole- og leike-erfaringer med, blei drømmer om en alternativ, friere skole lufta. Mindre autoritær, mindre sorteringsmaskin, mer «gagns menneske.» Mine bidrag var ferske, kritiske erfaringer som lærervikar fra ukene før vi blei innrullert. Vi leste A.S.Neills, «Summerhill,» sendte brev til ham og fikk svar. Fantaserte litt om å starte en slik skole uten at konkrete planer blei festa eller ført videre, kanskje sådd som tankefrø.

Rekruttskolen ga erfaringer å vokse på. Lære å mestre fysiske og mentale utfordringer. Læring ved å identifisere mønstre og rutiner ved å teste dem, prøve seg – kanskje omgå eller avvise dem. Ta en slags ansvar for egen læring – eller luring.. Militærutdanninga var

kanskje mer lik alminnelig skolegang enn man skulle tro? For meg vitnet rekruttskolen dels om forsøk på stram orden og disiplin som ikke nådde opp til sin egen standard. Autoritært uten autoritet. Men musikken holdt mål.

Etterspill: Militærneking og rettssak.

Gjennom studietida var kontakten med forsvaret begrensa til et par fritak for repetisjonsøvelser som kolliderte med eksamener. «Den tause våren» av Rachel Carson tidlig på 60-tallet, inspirerte til nye tanker om forsvar, ressursbruk og økologisk avtrykk; tanker om sammenhenger. Krigshistorie og stadig kriging i Sørøst-Asia med tvilsomt engasjement fra våre allierte gjorde inntrykk. Det gjorde også lesing om et amerikansk kongressutvalg. De hadde vurdert landets økonomi og påpekte forsvarets sentrale rolle som stabiliseringsfaktor i økonomien: Det militær-økonomiske komplekset. Enorme næringer kunne drive slik virksomhet nesten uavhengig av konjunkturer, bare vokse og vokse. Fredsfølere fra Hanoi under Viet-Nam-krigen utløste kursfall på Wall Street. Kontinuerlig kriging eller opphaussing av fiendebilder var bra for vekst i økonomien; krigsmarkedet. Leste mer rundt forsvar, blei rystet av en debattbok skrevet av oberstløytnant Eystein Fjærli. Mange falne kunne vitne om god krigsinnsats! Krig som det ultimate utslag av ideologi- eller markeds konkurranse, med soldatene som kanon- og økonomiføde, garantert katastrofalt for sivilsamfunnet, for folk flest, for økologisk samspill og dermed naturens- og vår egen overlevelsessevne på lang sikt.

Var militærsystemet forenlig med et samfunn og en utvikling jeg ville bidra til for nyfødt datter og neste generasjon? Verdier å forsvare? Jeg gikk i tenkeboksen, og svaret blei nei. En lang søknad ble levert om hvorfor jeg ønsket å bli strøket av de militær rullene. Særlig knytta til militærvesenets bidrag til ressursøding og et varslet økologisk sammenbrudd på lang sikt, men også til risikoen for å bli beordra til å dra i krig av uforståelige eller tvilsomme grunner. Skulle stille i geledd for å følge ordre; drepe eller bli drept for diskutabile eller skiftende verdier.

Søknaden blei avvist. I avhør på Bærum politikammer spurte en politimann om jeg ikke ville forsvare kone og barn om de ble angrepet? Det kunne jeg ikke se bort fra i gitte situasjoner. Altså var jeg ikke pasifist. Staten anla sak, krevde tilleggserklæringer som jeg

kom med. Om personlig forhold til vold også. Som sant var, skrev jeg at jeg aldri hadde vært i slåsskamp- eller hatt noe behov for det. At vold alltid hadde bydd meg imot. Men jeg føyde til at mitt lite mandige forhold til vold ikke var relevant, det hadde ikke vært bestemmende for valget. Det var mer prinsipielle grunner for søknaden min.

Tingrettssaken med to meddommere gikk over en dag. Aktor Arne Huuse virket dårlig forberedt. Legdommerne satt og døste. Den ene våknet og virket fornøyd da jeg erklærte meg som like mye motstander av Warsawapakten som av NATO. Da aktor ikke klarte å påvise at vi har uendelige ressurser på denne jorda til bruk etter eget forgodtbefinnende, ante jeg et meddommersmil. Vi kunne ikke sette naturlover ut av spill, hevdet jeg. Militærforsvar bidro sterkt til å krenke samspillet i naturen, og slik på lang sikt overlevelsessevnen vår. Forsvar liksom.. Saken vant jeg, men kjørte den ikke ut i det offentlige rom. Nektinga hadde ikke vært ledd i noen organisert sammenheng. En privat seier i en sak som vi i et større perspektiv kanskje har tapt hver dag siden..^{lxiv}

Siviltjeneste som parodi.

Femten år etter rettssaken blei jeg overført til Sivilforsvaret og innkalt til min andre sesjon. Igjen for å fastslå tjenestedyktighet og innpassing i tjeneste. Møtte med rimelig åpent sinn blant mange andre menn på vei mot tidlig middelalder. Flere, skjønte jeg, vel utrustet med ulike erklæringer for fritak.

Blei ropt inn til intervju hos en vennlig mann uten synlige distinksjoner av noe slag, tilvist plass ved den andre siden av skrivebordet og registrert. Mannen myste på meg og spurte om jeg ikke hadde med meg legeerklæringer eller noe. Det hadde jeg ikke. «Så det feiler ikke deg noe da?», spurte han. «Ikke det jeg vet,» sa jeg. Han ville vite hva jeg dreiv med. «For tida er jeg delvis hjemmeværende husfar,» begynte jeg. Mannen betraktet meg litt usikkert før han ytret: «Så du er for kvinnfolk å regne du da? Vi kaller ikke inn kvinnfolk vi...» Det ante meg at et problem var skapt. Vi snakket litt fram og tilbake om ulike forhold, og han sukket: «Skal vi gjøra med deg da? Ikke så lett å finne tjeneste som passer.» Jeg ymtet at det vel var hans, eller tjenestens problem, mitt kjennskap til tjenesten var fraværende. Så konkluderte han: «Jeg trur vi plasserer deg i egenvern.» Hva det dreide seg om? «Nei, du skal passe på deg sjøl og sånn..melde fra hvis du ser no...Men du må ikke regne med å høre no´ for dette er lavt prioritert.»

Siden hørte jeg heller aldri noe, men forsøkt å passe på meg sjøl har jeg vel, og litt på dem rundt meg også. Har lagt ut en og annen ytring i det offentlige rom, meldt fra om jeg har iaktatt noe som virker ugreit. Helst har det kjentes like virkningsfullt som å slippe en fjert i stiv kuling på høyfjellet i håp om å endre vindretningen. Men forbigående lettelse i eget indre trykk kan også kjennes godt.

*«Tilfeldighetene er våre venner.»
Tor Åge Bringsværd.^{lxv}*

Fjerde albumblad: Universitetsstudier.Vandringer i Akademos sin lund.

Noe av grunnlaget for å «passe på seg sjøl» - helst også hverandre, legges i ulike utdanningsløp. Fra første skoledag til fag- og profesjonsutdanninger. Etter militærskolen fulgte nesten seks års universitetsstudier som forberedelse til seinere arbeidsliv og samfunnsvirke. En utdanning med «vitenskapelig tenkemåte» langt fremme i ulike målformuleringer. Kanskje streben mot felles forståelse av hvordan noe henger sammen som helhet? ^{lxvi}

De første stegene mot studier, forberedende prøver, snublet jeg over i siste del av vernepliktstida. Militærskolen gikk mot slutten uten at jeg hadde sortert ideer om hva som skulle skje etterpå. Lærerskolen var ikke lenger det jeg først tenkte på. Tilbake i Oslo på korporalkurs, gikk jeg gjerne på studenterkroa i Dovrehallen med dans, diskusjoner og øl et par ganger i uka. Likte meg der. Universitetet fikk en plass i bevisstheten, men knapt som tanker om faglige dypdykk, vitenskapelig tenkemåte eller karriere av noe slag.

Flere på brakka bestilte brevkurs til forberedende prøver på universitetet. Det var pålagt å bestille et eller annet kurs, kunne krysse av for ordre utført. Tror jeg også bestilte det, men forelesninger fulgte jeg ikke, sendte ikke inn brev det jeg husker. De som gikk målretta til verks med sikte på studier kunne fortelle at de fikk en ukes leseperm om de meldte seg opp

til eksamen i mai. Det var ikke lenge til, leseperm lokket. Meldte meg opp til eksamen og tenkte at da kunne jeg jo prøve meg også. Rakk lesepermen, kjøpte filosofiens historie i to bind, samt elementære logiske emner. Skummet halvparten av oldtidens filosofi før eksamen, men rakk ikke den nyere. Pugget noen logikkregler, feide gjennom psykologiboka til Schjelderup som vi hadde hjemme og jeg hadde lest på gymnaset. Den så mer interessant ut nå, studier virket som en reell mulighet, kanskje psykologi? Fagfeltet kunne virke interessant, knytta til oppvekst, unger og læring, kanskje til sammenheng mellom liv og læring.

Så jeg meldte meg på psykologistudiet også. Stilte til forberedende eksamen uten forventninger. Oppgaven vi skulle skrive var om Augustin. Som jeg ikke hadde rukket å lese, men hadde hatt litt om på skolen. Platon hadde jeg skummet. Hadde hørt at noe ble kalt «ny-platonisme» uten å vite særlig mer. Konstruerte en håpet sammenheng mellom platoniske brokker, gjetting om nyplatonisme og løsrevne skoleminner fra Augustin på tida som var igjen. Sto, med dårligste karakter.

Første møte med universitetet ga den doble følelsen av å klare, men kanskje ikke likevel. Nesten holde mål slik mål ble satt opp, men uten særlig grep verken om mål eller hva jeg måtte ha lært. Kanskje likna dette systemet litt på skolen jeg hadde seilt så greit i tidligere, noe hjemmevant?

Høstsemesteret 1963 startet jeg som psykologistudent. Fikk ettergitt de siste månedene av førstegangstjenesten som var under omlegging til 12 måneders tjeneste.

Studiebildene som følger, avslutter utdanningsalbumet. De siste 5-6 åra av det som skulle bli nitten års sammenhengende vandring gjennom norske utdanningsinstitusjoner som elev. Eller streifing blant de ulike frukttrærne noen hadde plantet i kunnskapshagen: Formodentlig som forberedelse til seinere dyrking eller vedlikehold.

Finne retning?

Psykologstudiet var åpent. Det var et usikkert valg, men sjølvalgt. Valget burde begrunnes for å få feste. Det skjedde nok gradvis. Om noen spurte etter motivasjon for studievalget, (også når jeg spurte meg sjøl- og det gjorde jeg jo), blei interesse for barns læring og utvikling trukket fram. Det kunne handle om hvordan vi blir de vi blir, forstår oss sjøl og

hverandre? Slikt som kunne være viktig for hvordan skole og undervisning blir lagt opp, for forståelse av samfunn?

I ettertid har jeg tenkt at psykologi kanskje blei valgt fordi jeg undret på hvordan noen (som min far), låste seg inn i angst og nevrose. Var slikt til å forstå, slik at man kunne hjelpe og løsne? Eller begynte jeg for å unngå å låse meg sjøl inn i noe liknende? Tanker om samspill mellom arv og miljø var ikke fremmede, heller ikke tanker om utenforskap.^{lxvii} Blei psykologien et litt tilfeldig valg fordi boka til Schjelderup var hjemmekjent, men heller ikke helt til å forstå? Eller ble jeg trukket mot universitetet fordi jeg oppdaget at noen jenter syntes det var stas å gå ut med en student, noe jeg syntes det var stas at de syntes? Sånn var det jo også.

Motivasjon for studier kjennes ikke mindre usikker om jeg tenker etter. Helst var det en uklar vev av mulige grunner som førte meg til universitetet. En vev der tråder likevel kunne henge sammen, og den ene ikke utelukket den andre. Ikke noe grunnlag for å anta enkle årsaksforklaringer, verken da eller nå. Snarere grunnlag for å tvile på enkle forklaringer. Uten direkte forbilder var forventningene til studier vagt knyttet til frihet og alvor, litt prestisje. Men også til mulighet for å kunne fordype meg i temaer etter interesse og lyst, prøve å forstå. Kanskje som en forventet kontrast til skolens repetitive timeplaner, oppstykkede fag og nokså enkle, forutsig-bare leksehøringsmønstre. Å studere skulle og måtte være noe helt annet enn å «gå på skolen.» Det var knapt et tenkelig utsagn å skulle omtale turene ned til universitetet som at «jeg skal på skolen.» Når barn og barnebarn etterhvert er blitt opptatt ved universiteter og høyskoler de seinere åra, er det nettopp dette de sier: «Jeg skal på skolen i dag...»^{lxviii}

Knapt var det noen målbevisst ung mann som begynte vandringer i Akademos sin lund, mytologisk viet visdommens gudinne.^{lxix} Det var litt høytidelig, litt stas, litt status. Stå i et hav av svarte studentluer på universitetsplassen ved immatrikulering. Foran søylene bygget med Grorudgranitt. Høre rektor tale. Få overrakt akademisk borgerbrev i Aulaen som dokumentasjon på opptaket. Spise middag med mor, far og lillesøster på Kunstnernes hus etterpå. For å feire den første i familien som skulle studere ved et universitet. Møtte med lett andaktsfølelse til de første forelesningene i et overfylt bratt og stort forelesningsamfi i en gammel ærverdig bygning, Domus Bibliotheca, ved foten av slottsbakken. Det var langt ned til foreleser, jeg satte meg bakerst. Lesing og forelesninger

foregikk ellers spredt rundt i sentrum. I vestbygningen og urbygningen i det gamle universitetet, i Løkkeveien, og Paulus menighetshus. Lesesalsplass var tilgjengelig på Halling skole der Freud og klinisk psykologi rådde grunnen. Det var ølkasser og pilkast på gangen, vidløftige tolkninger av hverandres hverdagslige utsagn, dysindige eller ertende samtaler om barndomstraumer, I kjelleren satt noen pedagoger og filosofer, den uutgrunnelige Peter Wessel Zappfe som hadde skrevet «Om det tragiske». Så gikk man på Krølle etterpå.

Det kjentes vel litt klamt, og jeg flyttet over til Universitetsbibliotekets lesesal. Der satt studentene som leste eksperimentalpsykologi. Flittige og sikkert målrettet. Rotter og labyrinter, distale og proximale stimuli, stringente etterprøvbare forsøk. Regler og formler, litt tørt, kjedelig slo det meg vel. Flinkisene satt nok her. Følte meg litt utilpass både her og der. Ikke helt hjemme likevel.

Ruslet opp til det nye universitetsområdet på Blindern under bygging, snuste rundt. Meldte meg på maskinskrivekurs i administrasjonsbygget, Touch-metoden. Det første kurset jeg fullførte ved Universitetet. Som jeg fortsatt har glede av.

Psykologi ble overført fra Historisk-Filosofisk fakultet (HF) til det nye Samfunnsvitenskapelig fakultet, SV-fakultetet, samtidig som jeg startet studiene. Ved en feil fikk jeg gammelt studiekort, utstedt for HF da jeg blei innrullert. Det kortet beholdt jeg gjennom hele studietida. Dermed var dørene åpne for adgang til filologenes lesesal vis à vis byggeplassen for SV- fakultetet. På Blindern var byggene til HF nettopp ferdigstilt med den store lave lesesalsbygningen oppkalt etter språkviter Sophus Bugge og høyhuset oppkalt etter filosof, skolemann og politiker Niels Treschow. Begge pionérer i norsk universitetshistorie. Historie og historier var jeg fortsatt litt opptatt av.

Langs gangveiene mellom HF og SV-byggeplassen ned mot Fredrikke og studentkantina var det planta trær. De så ut som pistrete russestokker. En gang ville de kanskje vokse til store trær, alléer for ærverdig spasering og diskusjon, tenkte jeg: Akademos sin lund. Jeg hadde sett bilder fra gamle engelske universitetsparker. Tankene dukket opp igjen en gang jeg spaserte til en forelesning på den samme gangveien nesten femti år seinere. Riktignok aleine, men under tette fyldige trekroner; skyggefullt med strimer av sol og lys.

Psykologien som universitetsfag ved HF ble løftet fram av pionerer med brei faglig bakgrunn. Det ble opprettet ved filosofen, teologen og eksperimentalpsykologen Anathon Aall i 1909. Det første professoratet i psykologi fikk Harald Schjelderup i 1928. Etter å ha startet studier i teologi gikk han over til fysikk og filosofi, og utdannet seg til psykoanalytiker i Tyskland. En tverrfaglig forhistorie som virket rimelig om det var mennesket som skulle forstås. Schjelderup hadde et professorat i filosofi som ble omgjort til psykologi. Schjelderup var fortsatt aktiv som instituttleder da jeg startet studiene. Det var med ærbødighet jeg møtte opp på avskjedsforelesningen hans i Gamle festsal i 1965. Psykologistudiet var ungt som profesjonsfag. Det første psykologkullet blei uteksaminert i 1948. Satsinga på faget, blant flere samfunnsfag, kunne forstås som del av gjenoppbygginga etter krigen. Fagene skulle bidra til å feste demokrati, velferd og velstand, gi utviklinga et forsknings- og kunnskapsbasert grunnlag. Framtidsoptimisme samlet i ett fakultet, Samfunnsvitenskapelig fakultet da jeg begynte studiene. Forhistorien ble knapt tematisert blant oss unge som strømmet til det nye fakultetet, men plukket opp langt seinere.^{lxx}

Med filologisk studiekort og litt blandede erfaringer fra Halling og UB det første året, og, ble mye lesing og sosialt liv flyttet til HF og den historisk- filosofiske lesesalen. Satt like gjerne blant filologer som hos oversosiale klinikere og eksperimental-nerder.^{lxxi} Begynte å bla i filosofenes bokhyller på egen hånd. Filologiske fag hadde mange jenter, det var mye å følge med på.

Vi var gjerne like opptatt av hverandre der og da som av faglige sammenhenger. På denne skolen også. Studentlivet bød på mange muligheter. Utenomfaglige studiebilder strømmer på, dukker først opp fra minnebrønnen med stoff til mange album. Bildene kan speile sider ved læring og forståelse som er viktig ved alle skoler, men knapt å finne i pensum- eller fagplaner. Det kjennes riktig å begynne albumbladene fra universitetsskolen med å bla i disse bildene.

Være blant andre. Inter homines esse.^{lxxii}

«Sjungom studentens lyckliga dar» heter det i den svenske studentvisa. Det faller lett å istemme.

Noen fokusert heltidsstudent var jeg ikke, men ganske fornøyd. Bildene som følger sladrer knapt om eksemplarisk praktisering av tidens læringssyn eller kunnskapsmål. Verken da eller nå, slett ikke nå.

I en oversikt over studenters tidsbruk fra 2015 (Studentbarometeret), sammenliknes samlet tid til studier pr.uke ved ulike studier, kalt «studieinnsats.» Trolig målt gjennom avkrysning på et spørreskjema. Rapportert ukeinnsats varierer fra 45 timer til rundt 28 timer på samlet innsats som det laveste. Det ansees kritikkverdig at studenter ikke leser mer.

Det er tvilsomt om jeg ville klart å sette et ærlig eller dekkende kryss på et slikt spørreskjema. Det er vanskelig å forstå hvordan man egentlig kan klare det. Skulle jeg krysset av, burde egen studieinnsats vært notert med under 20 timer ukentlig i snitt. Men med variasjoner gjennom dagene, ukene, semestrene, årene. Hva betyr «studieinnsats»? Om det innebærer oppmøte på forelesninger eller å sitte bøyd over bøkene, betyr det ikke at man er oppmerksomt til stede. Registrerte timer betyr ikke nødvendigvis at man har «lært» stort. Det kan man gjøre i mange ulike sammenhenger.

Ren studieaktivitet, inntektsgivende jobb og sosiale aktiviteter var av omtrent samme omfang, hver med rundt en tredel av den våkne tida har jeg funnet ut. Det er mange timer i ei uke. Rundt 112 om du trekker fra åtte timer søvn hver natt, og slik blei det vel ikke alltid. Det ga rom for å holde mange baller i lufta, veksle mellom ulike arenaer (eller kategorier) som dels fløt over i hverandre. Livets ulike virksomheter gjør helst det. Halve eller hele dager gjennom uka hadde jeg ofte jobb som lærervikar eller annet betalt arbeid. Stort sett fikk jeg fulgt obligatoriske kurs og forelesninger, tilbragte et par - tre konsentrerte timer på lesesalen eller hybelen nesten hver dag eller kveld. Mye lesing kunne rekkes på den tida. Ettermiddager og kvelder blei aktivt brukt i grupperinger som verken syntes å ha sammenheng med hverandre, eller med studiene. Aktivitetene og stedene jeg oppsøkte hadde rom for slikt jeg kjente meg litt hjemme i, hadde vært opptatt av før og fortsatt var: sport, musikk, jenter, samfunn og læring. Det var de jeg trente med, som jeg sang og spilte med, drev politikk med, drakk øl og diskuterte med eller bare lyttet til på ulike steder: Kroa og Studentersamfundet med spennende foredragsholdere og debatter ledet av den saklige og elegante Ingjald Ørbeck Sørheim. Som jeg så litt opp til, og kjøpte sånn rustrød genser som han hadde. En nystartet Club 7 på Frogner, der vi hørte Stein Mehren og Kate Næss og

drakk rødvin, eller Jan Erik Vold som leste fra en ennå upublisert diktsamling «Mellom Speil og Speil» til levende lys på loftet i håndverk- og kunstindustriskolen. Møteplassene kunne være egnet til forsiktig jentespeiding og sjekking, til ubevisst å leite mønstre i tanke- og samværsmåter sammen med andre. Finne mening og retning, noen å være sammen med, noe å slutte opp om, noe å tro på.

Helst var jeg sjenert til stede; observerte og lyttet gjerne, var forsiktig med i diskusjoner, sa lite der jeg hang litt med forskjellige. I seminarer, forelesninger og kollokvier ble det notert som en liten personlig seier hvis jeg hadde våget å ta ordet. Likte best samtaler i små fora. Litt teologi og tro med en konservativ belest Karl Gervin som bodde i samme studentleilighet. Filosofi og samfunnsfag med filologivenner, gamle og nye. Thorkild, Jens og Jan som studerte språk, historie, filosofi og litt andre fag, som hadde damer, og var litt bekymra for meg som ikke hadde fast følge. Per som studerte idéhistorie og filosofi og som sang. Albert fra Gardemusikken med skjeve, kloke blikk på det meste. Det var mye å lære av mange i ulike sammenhenger. Uten at jeg søkte møteplassene *for* å lære. Det dreide seg om å *være* - et begrep som knapt kan tenkes uten å være blant andre, og som omslutter all læring.

Trening. In corpore sano. lxxiii

Treninga i Oslostudentenes Idrettslag et par- tre ganger ukentlig i sal 5 blei en regelmessig aktivitet gjennom studietida - når det passa slik. Høyde og tresteg var stadig det som fenget, uten systematikk eller instruksjon. Sprang- og kastgruppa hadde felles treningstider og oppvarming med basketball uten regler. Ikke lett å skubbe seg på branner som Tormod Lislerud, Harald Lorentzen eller Iver Hole. Mange var ambisiøse og målretta, flere blant landets beste utøvere. I spranggruppa var muntrasjonsrådet Kjell Paulsen, norgesmester i tresteg, toneangivende, også som tenor i dusjen. Med kort tilløp holdt jeg nesten tritt med ham. Var så vidt innom elitetrening, men falt sammen så snart vi kom ut på bane med stor fart og møtte krav til styrke- og teknikk som jeg ikke hadde jobba med. Det ble aldri noe greie på høydeteknikken heller. Hoppa aldri høyere enn omtrent egen høyde slik jeg hadde gjort som guttunge. Greia mi var høyde uten tilløp med noen medaljer i studentmesterskap og en bronse i NM som høydepunkt. Motivasjon lå i å bruke, lære og kjenne kroppen, være

sammen. Koble om hodet, jakte godfølelsen når kroppen funker, teknikken plutselig sitter, selv uten for store ambisjoner eller målrettet innsats.

Ungdomspolitik. Zoon Politikon. 68-generasjonens fortropp. ^{lxxiv}

Et par år før førstegangervalget, saumfor jeg ulike ungdomspartier og endte opp i Unge Venstre det samme året jeg blei student. Et par år etter satt jeg i stemmestyret på Grorud som førstegangselger ved Stortingsvalget. Lot meg forundre og bli litt stolt over den gamle gårdsgutten på Monsebråtan, einstøingen, som kom for å gjøre borgerplikt. Alle var med! Etter nokså kort tid satt jeg satt som fylkesformann i ungdomspartiet med skolepolitikk som særlig interessefelt, men uten ambisjoner i noen retning. Mange på medlemslista hadde ikke betalt kontingent på årevis, var passive eller tilsynelatende medlemmer av partiet. Slik ville vi ikke ha det, og satte en frist for betaling – eller stryking av listene. Et tidlig bidrag som leder var å redusere medlemsmassen med 1/3 eller noe slikt. Det ga vel mindre tilskudd, men økonomien i laget var uansett ikke dårlig med litt inntekt fra lørdagsdansen på «Kjeiva,» Venstres Hus.

Vi gikk i diskusjon med ungdomspolitikere både på høyre- og venstresida. Også med moderpartiet der vi definerte oss klart til venstre, stort sett var mot NATO, EF, apartheid og Viet-Namkrig. Men var både individualister og forsvarere av liberalt demokrati og velferdssamfunn. Det jeg likte med parti og folk var rimelig åpenhet i diskusjonene. Lite dogmatikk eller tilnærmet arroganse og sosial mobbing av andre som ikke hadde den «rette tro» og ikke ville gå i takt. Slik jeg kunne oppfatte Arbeiderpartiet sin partiorganisasjon, men også Unge Høyre-kulturen. På Elingaard traff vi ungkonservative politikerspirer på kurs i tale- og debatteknikk. Det umiddelbare målet var å gå seirende ut av den aktuelle debatten. Ikke først og fremst ved å undersøke saken. Debatt-teknikk ble øvelse i å ta mannen, vinne kampen og konkurransen; slik få makt. Med makt kan man definere spilleregler, konkurranseløp og saksinnhold. Konkurransen, frimarkedet, de spisse albuers og polerte salgbare overflaters ideologi. Libertas-ungdommene praktiserte hva de prekte. Opplevelsen var at disse unge konservative fra Oslo vestkant framsto med en litt overbærende arrogant selvsikkerhet, men også nærsynthet: Først meg sjøl. Konkurransene kunne være morsomme der og da, men markedsliberalistene virket ikke mindre ensrettet enn hva jeg oppfattet som en slags leninisme-arv i AP – organisasjonen. Vekst- og enøyd

markeds- eller statskapitalisme virket litt som ett fett, dogmatikk så det holdt. Erfaringen fungerte som vaksine mot konkurranse- og markedstenkning såvel som rødkaderorganisasjon.^{lxxv}

Med ukentlig gange i lokaler nær hovedorganisasjonen var det mange sentrale skikkelser i Norges Unge Venstre (NUV) å treffe. Unge politikere på egen alder eller litt eldre som jeg så litt opp til, dels undret meg over og lærte mye av. Om internasjonal politikk, forholdet mellom i- og u-land og den skjøre balansen mellom økonomi, rettigheter og maktbruk. Noen blei markante samfunnstopper seinere. Det kunne være utfordrende å gå i diskusjon med det kunnskapsrike fyrverkeriet Odd-Einar Dørum om skolepolitikk. Halle Jørn Hanssen, formann i NUV da jeg kom inn, var sindig, saklig og vennlig. Med solide kunnskaper om internasjonal politikk. Voksen i forhold til mange av oss andre, ferdig med studier, gift med studiesamtidige Marit. Ola Metliaas som etterfulgte ham, fikk jeg aldri helt tak på. På et vis virket han like opptatt av manøvrering i seg sjøl, kanskje for seg sjøl som av sakene til diskusjon. Et snev av formen fra Elingaard.

Den politiske virksomheten veksla over til Studentvenstrelaget, og et par semestre i styret med den entusiastiske, rause og glade Sigurd Haga som formann, seinere leder i Norsk Studentunion. Vi hadde utrettelige kloke arbeidsjern som Bjørn Johannessen og Tørres Sande i gruppa, Lars Monsen som sindig belest pedagog. Sammen utarbeidet Lars og jeg midt på 60-tallet et skoleprogram som alternativ til det hovedstyret i NUV hadde forberedt til landsmøtet. Et forsøk på å forene lange historiske linjer med pragmatisk tenkning. Hovedstyret skiftet til vårt alternativ som blei vedtatt.

Vi stilte, med Harald Arnljot i spiss, til valg i Studentersamfunnet i 1967, et reint venstrealternativ. Stas å snekre program, korrespondere med mulige internasjonale trekkplastre som Joan Baez. Det blei ingen suksess. Styret til Anders Sjaastad, rekruttsamtidig fra Evjemoen, vant for de konservative.

Studentpolitikken bidro til at jeg stilte til studenttingsvalg som representant for psykologistudentene året etter. Vi stilte som alternativ til- og i konkurranse med den nye «Faglig studentfront,» (FS) som seinere smeltet sammen med AKP m-l bevegelsen. Aktive

og ideologisk tydelige med opplegg for utmattende allmøtedebatter. Noe egentlig konservativt alternativ fantes ikke blant psykologene.

Som den siste representanten fra studiet på en stund, blei jeg valgt inn. Etter valget gikk FS hos psykologistudentene til boikott av Studenttinget i en periode.

Dette året ble Tinget politisert, ganske vennlig og rolig. Det var en viss forventning, kanskje frykt hos universitetsledelsen for at studenturolighetene i Paris skulle bre seg. Dette var jo i 68. En gang, under en pause i heftige debatter på toppen av administrasjonsbygget, skuet vi lattermildt ned på en sveit politibiler som patroljerte under oss på Blindernveien. Bølgene blei forsiktige her hjemme. Noen nye representasjonsregler kom vel ut av det, en korreks til professorveldet, men seirene var nok verken så betydelige eller bestandige.

«Kampen mot Ottosen-komiteen» samlet mange. Komitéen ga oppspill til distriktshøgskolene, ga litt innblikk i spenninger rundt framtidig høyere utdanning. Noen av oss var skeptiske til det vi forsto som en tvilsom kobling av stat, akademia og næringslivsinteresser. Komitéinnstillingen kunne føre til korte standardiserte studieforløp som del av økonomisk vekst- og effektivitetstenkning. Men Akademiets overordnede mål skulle være frie studier, ikke være styrt av politikk- profesjons- eller økonomiske interesser! Det kunne være gode diskusjoner på tvers av politiske skillelinjer. Konservativ representant for jusstudentene, Inge Lorang Backer eksemplifiserte en vennlig, åpen og ryddig debattstil. Ungkonservative fra Oslo vest burde ikke uten videre settes i bås. Distriktshøgskolene kom slik Ottosenkomitéen hadde lagt opp til. Først med prøvedrift året etter våre protester (1969) og fra 1975 som mer permanente institusjoner. Seinere har jeg vel tenkt at de kan ha gitt løft til lokal selvoppfatning- og forståelse, til lokal kompetanseutvikling. Tilskudd til å bevare og utvikle rimelig spredt bosetning, til allsidig norsk arbeids- og samfunnsliv og norsk modell. Kritikken vår var nok litt hodeløs, men ikke bare. Noe av det vi fryktet fikk godt feste både ved distriktshøgskoler og universitet etterhvert: korte, oppstykkede og mer standardiserte målstyrte studieforløp. Siden fikk vi sentralisering av de mindre enhetene til store administrative institusjoner med universitetsstatus som mål. ^{lxxvi}

En forståelse av «68- generasjonen» som en slags anti-autoritær individualistisk frihetsbølge i hasj-tåke stiller jeg meg undrende til; som også til en omvendt karakteristik: En bølge av autoritær marxist-leninsme. De færreste blei revet med av blomsterbarn,

hippiebevegelse eller revolusjonære kadre og enøydhet. Radikal og liberal tilhørighet blei for egen del markert med et klistremerke på brillestanga: «Make love not war.» Med mot-atomvåpenmerke på buserullen som sammen med cordfløyelsbukser og fotformsko var standard påkledning. Behagelige klesplagg både før og etter at moten drev forbi. Oftest dreide diskusjonene seg om reelle internasjonale og nasjonale motsetninger, om strukturer verd å sette spørsmålsteget ved. I Unge Venstre stilte vi blant mange i demonstrasjoner foran USAs ambassade mot Viet-Nam- krig og ved tennisbanen på Madserud mot apartheid-regimet i Sør-Afrika, var mot atomvåpen og opprustning. Mange støttet opp om kvinnesaken som blei satt skikkelig på dagsorden. Det var tro og håp knyttet til den tsjekkiske våren og Dubcek. På veien til Blindern samme morgen nyheten om russisk invasjon ble sluppet, tonet Smetanas «Moldau» ut fra kiosken ved stasjonen på Ullevål Stadion da jeg gikk forbi, og tårene rant. Så stilte vi opp til protest utafør den sovjetiske ambassaden.

Ikke minst var vi opptatt av trusler mot globalt miljø og den ferske boka til Rachel Carson, «The Silent Spring» som varslet mulig økologisk sammenbrudd på lang sikt. Utviklinga mente vi å kunne koble til ideologisk markeds- og veksttenkning så vel som til endimensjonal statsideologi med vekst som mål. Slikt prøvde jeg å skrive om; en artikkel i Liberalt Perspektiv som jeg har somla bort.

Vi deltok litt ved oppstart av det som ble Samarbeidsgruppene for natur- og miljøvern. (snm). Den gryende økopolitiske forståelsen fra de studentpolitiske åra, blei holdt ved like, men førte ikke med seg målrettede dypdykk eller aktivisme. Det var mye å henge med på. Det var sømløse overganger mellom politikk og studier, krodiskusjoner fester og fag. I Studentvenstrelaget møttes vi en tid i små tette kjellerlokaler i Hafrjordsgate på Skillebekk til diskusjoner, øl og visesang. Kjellerlokalene fikk vi innrede og låne av Henrik P. Thommesen i Oslo Venstrelag. Raus, ivrig, nysgjerrig og velstående, med et fyrverkeri av en fransk kone, Anette. Samlingsstedet gikk under navnet «Jacobiner-klubben» med hint til forløperen for den franske revolusjon.^{lxxvii}

Lytting og diskusjoner kunne gi løft til lesing og forståelse. Lytting til stemmer som seinere skulle bli markante medie- og samfunnsaktører. Gudleiv Forr og Arne Finborud med fot i Dagbladet hadde status i flokken. Gudleiv med kloke, sindige analyser, Arne mer framfus i formen. Kristen Nygaard satte buldrende fyr på mange diskusjoner, om det gjaldt

husokkupasjon, fagforeningssamarbeid, data-strategier eller europeisk politikk. Andreas Hompland dukket opp med ironisk snert i kommentarene.

Hans Skjervheim kunne komme innom av og til som jovial husfilosof over ølglassene. En tenker noen av oss oppdaget litt seint og som inspirerte mot slutten av studiet. Han bidro til at jeg aldri overveiet å gå fullt og helt inn i noe ideologisk eller faglig entydig univers; stoppe opp for så å skulle gå i takt og følge bestemte faner.

Diskusjoner og lesing bekreftet at det var forskjell på samfunnsvitenskap og naturvitenskap.^{lxxviii} Folk var ikke ting for manipulering, måtte ikke forstås som objekter og midler, heller ikke politisk. Tross all vår forstand er vi i begrenset grad forutsigbare. Vi drømmer og håper, diskuterer, tolker og forstår eller misforstår, juger og roter ting i hop hver for oss og sammen. Vi synger, spiller, dikter og lytter sammen. Leiter, elsker, hjelper, flykter og gjemmer oss. Bedrar, slåss og forsones. Stopper opp og faller ut, tvunget ut av noen med definisjonsmakt, med fysisk, økonomisk eller faglig makt. Eller bidrar sjøl til å skyve andre ut. Men vi kan tenke oss om hver for oss og sammen, komme oss videre.

Folk snakker sammen, reagerer og tilpasser seg på andre måter enn kjepler eller materie bedre egnet for innramming i skarpe formler. Økonomiske modeller om nyttemaksimerende rasjonelle individer, «the economic» eller «rational man» med forutsigbare, perfekte forventninger som kunne rammes inn i matematiske likninger og regnes på, virket som tøv, gjør det forsåvidt enda. Man kan likevel finne fram til rimelig stabile erfaringer, kunnskaper og visshet, eller modeller verd å regne på. Modeller, regler, rammer og konvensjoner som har sin gyldighetstid før de overskrides. Kanskje fordi de ikke passet med konkrete, vanskelig forutsigbare erfaringer. Uforutsigbarheten var muligens et svakt menneskelig punkt, men kunne like gjerne være vår styrke.

Faglige og politiske diskusjoner gjennom 60-åra bidro nok til endringer av den politiske dagsorden i tiåra som fulgte. Bidrag til større likestilling mellom kjønnene og frihet for utsatte grupper, til utvikling av norske EU- standpunkt. Kanskje til å ivareta demokratiske institusjoner, dannelses- og fordelingsøkonomi som var utviklet i første halvdel av århundret. Det er få av saksfeltene vi tok opp som ikke fortsatt bør diskuteres. Akademisk frihet og dannelsesidealer tøyles stadig av av økonomiske vekst- og effektivitetsmål, standardisering og varegjøring. Økonomisk veksttenkning og økologi-utfordringer virker fortsatt dårlig

forstått. Utviklinga mot økologisk sammenbrudd som vi advarte mot, virker å skyte fart mot et vippepunkt der det er for seint å snu.^{lxxxix}

I stillhet gikk jeg ut av Venstre før studiene var avsluttet, et par-tre år før partiet blei splittet på EF-saken. Partiets forståelse av økonomiske, sosiale og økologiske koblinger blei for svak og flytende. Partiet kunne bli utydelig i gryende EF- diskusjoner, et EF der forståelse av «fritt marked» og «fri flyt» syntes nær markedsliberalisme som politisk dogmatikk. Et demokratisk tvilsomt prosjekt med sviktende grep om forvaltning av fellesressurser og fordeling av verdiskaping. Men uten at jeg hev meg særlig fram på i diskusjonene, var ikke skråsikker på hva jeg mente. Noen helhjertet politisk aktivist ble jeg altså ikke. Tok ned den ballen, og konsentrerte meg om å holde andre i lufta. Kjente meg litt ferdig med partipolitikk.

Sang og musikk. Harmonia. ^{lxxx}

Egne bidrag i studentsammenhenger var helst «kunstnerisk,» med visesang til selvlært gitarkomp. Kjøpte bruktgitar med stålstrenger etter en sommertur i 64. En Hagström produsert på Ammerudjordene hjemme, slitt på andre båndet gjennom mye bruk av e-dur, a-dur og h-dur. Investerte snart i svensk Levin-gitar med nylonstrenger som fortsatt er sporadisk i bruk, stort sett med de samme enkle harmonigrepene.

Etter å ha starta forsiktig med Woody Guthrie, Pete Seeger og Bob Dylan, blei det andre protestsanger som Tom Paxtons «What did you learn in school today,» sammen med svenske og norske viseskatter, folke- og skillingsviser. Etter litt øving blei Vreeswijk og Hambe favoritter. Var aktivt med i ulike visegjenger før den offisielle «visebølgen» starta et par år etter, kjente meg meg etterhvert litt som visesanger og tok oppdrag i ulike studentforeninger.^{lxxxix} Repertoaret blei farlig bredt, ikke alltid godt innøvd, prøvd tilpasset ulike anledninger og nok dels framført på halsbrekkende vis. Som da jeg dro George Brassens i franskstudentenes forening.

Kanskje handla den musikalske virksomheten mest om å leite etter jentefølge. Det politiske studentmiljøet var maskulint, knapt miljø for speiding. Hvor var egentlig jentene, annet enn på Kroa og Club 7, møteplasser nærmest tilrettelagt for speiding og sjekking? Jo, på Sophus Bugge, og i fransk-studentenes sangkor. På en sangfylt sommersørlandsfest i 67, mente Per

Ariansen og Terje Stensvold at der burde jeg bli med! Da høstsemesteret starta, troppa jeg opp i koret og lurte på mulighet til å prøve meg. En mulighet jeg fikk og tok vare på. På den første øvelsen dukket min kjæreste, seinere og stadige ektefelle opp etter et lengre utenlandsopphold. Sto i en flokk blomstrende jenter, hadde brunt blikk, kastanjehår og kastet blikket mot nykommeren. Da jeg så henne, ble jeg i et glimt minnet om omslagsbildet av en kvinne på ei bok jeg leste som guttunge. Hun la merke til meg av mindre flatterende grunner. Da dirigenten spurte hva slags stemme jeg sang, spurte jeg tilbake hva han trengte. Det syntes hun var i overkant arrogant. Han trengte tenor, så jeg sang tenor en stund, til det ble rom for bassbaryton som mer var mitt stemmeleie. Nysgjerrig ble hun nok, for forholdet festet seg prøvende, vi fant oss. Det å bli forelsket, finne noen, tror jeg like mye handler om opplevelsen av å bli sett og funnet som sjøl å se og finne eller en intens vekselvirkning. En ertende karakteristikk fra hennes side etter en stund, likte jeg. Tok den med meg, har den med meg: «...du er en liten skrue i maskineriet, en liten løs skrue...»

Møtet i koret gjorde all verdens forskjell. «Les Apprentis Chanteurs,» var det første koret Carl Høgset dirigerte og forløperen til elitekoret Grex Vocalis. Det innebar kanskje den beste faglige og sosiale kvaliteten av alt jeg gjorde i studietiden. Hadde solid klangbunn i egen familie og oppvekst; grunnleggende trygghet. Estetikk og relasjon som mening. Aktivitet, sammenhenger og nettverk å holde fast ved, streve med, la seg utfordre og forføre av.

Faglig innsirkling. En faglig mentor.

Hverdagsliv var i begrenset grad tema i lærerbøker, for lærere og undervisning. En av lærerne bidro til at liv og læring ble koblet. Læreren var Ruth Frøyland Nielsen, møtet med henne uventet. To ganger tidligere hadde jeg møtt henne ganske kort; som treåring og da jeg var rundt 13 år gammel. Det første møtet er blant de tidligste, uklare minnene mine: Vi var på besøk hos en voksen som ikke tok kontakt, ikke virket opptatt av meg, slik jeg sikkert var vant til. Det gjorde meg nysgjerrig, slik at jeg selv tok initiativ, så kontakt fikk vi. Da jeg var 13, var hun den eneste faren min ville se etter et første alvorlig nervesammenbrudd, og vi hilstes såvidt da hun var på besøk.

Hun hadde vært fars lærer i et av de første kullene ved Statens sløyd- og tegnelærerskole på Notodden rundt krigsutbruddet, kjente hans blanding av begavelse og nevrose. Trolig var hun overrasket over å treffe meg som student, gjerne litt nysgjerrig på avkommet. Den

nyetablerte kontakten opplevde jeg som nær og verdifull, ga en slags forankring i psykologimiljøet fra starten. Et miljø hun selv kanskje ikke hadde så sterk forankring i, viste det seg. Hun ble en stillferdig mentor i deler av studiet, en som så meg. Med henne ble noen av diskusjonene om en friere skole, som startet i Gardemusikken tatt videre. Innimellom møttes vi hjemme hos henne på Sagene, gjerne over en kopp te og litt medbragt konfekt, «plomme i madeira» som hun satte pris på. I studiet lærte vi mye om mentale avvik. Som lærervikar gjennom mesteparten av studietida blei hverdagserfaringer med normale unger i Groruddalen en motvekt. Samtalene med Frøyland Nielsen bidro til å balansere. Hun var søster av legen og psykiateren Trygve Braatøy, viste meg litt til den særpregete norske psykomotoriske terapiretningen der broren var en av pionerene. Det medførte lesning utenom pensum av Braatøys «De nervøse sinn» med slektskap til energi- og kroppsbaserte terapiformer som vegetoterapi. Terapiformer som tar sammenhenger mellom «kropp og sjel» på alvor. Det var ikke fagretninger som ble vektlagt i studiet.^{lxxxii} Hun viste meg brorens tonesetting til dikt av Hamsun og Kästner, som jeg lærte meg og sang.

Frøyland Nielsen var selv en pionér innenfor spesialpedagogikk og utviklingspsykologi, var lærer på Sagene skole i Anna Sethnes tid. Hun hadde vært leder av Ullevålsveien skole som nyskapende spesialscole, hadde tatt en dr.grad hos Piaget like etter krigen, var medlem av det første Forsøksrådet for skoleverket fra 1953. Hun berettet nokså harmdirrende hvordan departementet hadde unngått gjenoppnevning av rådet (på slutten av 50-tallet) etter første periode. I hennes øyne fordi noen rådsmedlemmer (som lærerskolerektor August Lange) i stor grad representerte en progressiv pedagogikk i en tradisjon der Dewey var sentral. En retning som nå måtte vike for en annen form for instrumentalisme, fremmet av politiske og akademiske «klatrefugler» som hun kalte dem, uten å nevne navn.

Det var begrenset rom i studiet for utviklingspsykologi og læring. Frøyland Nielsen ivaretok feltet med forelesningsrekke i utviklingspsykologi til 1. avsnitt.^{lxxxiii} Seinere deltok jeg i et praktisk prosjektrettet kurs hun hadde om avvik hos barn, et åpent, ikke- obligatorisk tilbud. Hun vektla normalitet ved avvik. Unger med diagnoser var mer enn diagnosen, viste stor variasjonsbredde i uttrykksform knytta til håp, glede, frykt, mestring og sosialt samspill. Som normalt for alle. På en forelesning kunne hun sitere en tilbakestående elev som uttrykte allmenn innsikt: «De er`ke no moro da en ikke har noe å plundre med!» Hun

tilbød et åpent kurs om Piaget som ekstratilbud utenom pensum. Her sammenliknet vi originale franske tekster med engelsk-amerikanske, fikk demonstrert at dynamiske system-sammenhenger dels var blitt borte i oversettelsen.^{lxxxiv}

Det var et overkommelig antall obligatoriske forelesninger uten opprop og kontroll, noe som ga rom for å være usynlig i forhold til nærvær og fravær og muligheter for fleksibilitet i forhold til jobb og andre aktiviteter. Jeg fulgte de forelesningene jeg prioriterte og rakk..

De obligatoriske temaene i studiet var oppsplittet. Differensialpsykologi, persepsjonspsykologi og eksperimentalpsykologi, utviklingspsykologi, biologi osv. hver for seg. Bindeströksfag i et mønster som kunne likne på fagdelingen i realskole og gymnas. Tilbakeblikk i notatboka mi fra de første to semestrene bekrefter faglig oppsplitting, minner om at vi tidlig i studiet hadde innføring i biologi, darwinistisk utviklings- og arvelære. Selvsagt leste jeg innimellom alt annet, men husker vel så godt hvordan jeg leste som hva jeg leste. En rask leser har jeg alltid vært, kanskje for rask. Rekken av pensumbøker var knyttet til de oppsplittede fagtemaene. På engelsk. Mange begreper gikk igjen i flere, jeg leste bøkene på tvers.^{lxxxv} Med utgangspunkt i nøkkelbegreper, stikkordslister og innholdsfortegnelse, ante jeg at begreper om læring, tenkning og problemløsning, persepsjon, personlighetsutvikling og emosjoner etc. ble vinklet litt forskjellig fra ulike fagegmenter. Som dels overlappet, innimellom gikk dårlig i hop. Lesemåten var nok ganske kjapp og effektiv. Bonus var en slags egenorganisert intern tverrfaglighet som passet meg bra. Likte Gestaltpsykologiens forståelse av hvordan vi oppfatter verden rundt oss, at helheten, må være mer og annet enn sum av deler.^{lxxxvi} Begynte å få anelse om at det man forsto som deler (eller variable) måtte spille sammen i større fungerende, ganske åpne og fleksible systemer; at de måtte forstås i sammenheng, i kontekst. At det var problematisk både å avgrense og kontrollere de enkelte delene eller variablene. Noe som ikke lot til å bekymre deler av psykologiforskningen alt for mye. Samlet fikk jeg inntrykk av at det var en del usikkerhet knytta til faget både metodisk og teoretisk; mulig rom for å bruke egne erfaringer og blikk.

Handling og samhandling i den alminnelige hverdagen kunne visst verken forstås ved bare å slutte fra det konkrete til det generelle - eller å teste holdbarheten av presise antakelser knyttet til en generell teori. Forståelse måtte finnes gjennom former for stadige vekslinger mellom konkrete iakttagelser og etterprøving av hypoteser. Men også utprøving av

antakelser om hva som kunne funke praktisk i ulike sammenhenger. Vi måtte selv være aktive medspillere der vi var, kunne ikke stille oss eksklusivt utafør. Slikt var ikke på pensumlister, men diskusjoner i emning i andre miljøer. Vi diskuterte litt på seminarer og over noen ølglass på kveldstid. I et lite minneglimt husker jeg egne forsiktige betraktninger bli forkastet som «eklektisme» av en medstudent. Så måtte jeg slå opp ordet, og skjønnte ikke hva som skulle være så galt med å velge litt av hva som virker fornuftig fra ulike systemer, prøve ut og forsøke sette sammen på nye måter.^{lxxxvii}

Om studiet var åpent, hadde det et tidlig nåløy, 1. avdelings 1. avsnitt som seinere ble grunnfag. Det var lett å komme inn på studiet, vanskelig å komme seg videre. 1. avsnitt skulle formelt kunne gjøres unna på to semestre, noe som ikke skjedde så ofte. Fordi grensen for «bestått» gikk ved hvor mange det var plass til på metodekurs i neste avsnitt. Studiet var populært, og i realiteten slapp vel under 25 % igjennom nåløyet hver gang. Etter to semestre gikk jeg opp til eksamen, og dro umiddelbart til USA der jeg hadde fått jobb på en sommerleir. Tilbake i Oslo etter at høstsemesteret hadde begynt, oppdaget jeg til egen overraskelse at eksamen var bestått! Ikke bare hadde jeg bestått – jeg hadde fått tildelt hybel på Studentbyen på Sogn også. Nok en grunn til å foretrekke Sophus Bugges lesesal på Blindern i gåavstand. Markante skiller!

Undring, tvil og glede: mening. Gaudeamus Igitur. ^{lxxxviii}

Når jeg leiter opp bilder fra studiene, kjennes det litt som da jeg sorterte bilder fra den alminnelige skolegangen: Det er begrenset hvilke bilder som er festet til selve undervisningen, til pensum som ble gjennomgått. Om noen skulle spurt mer en to måneder etter ulike eksamener, ville trolig pensum-brokkene ha bleknet betydelig.^{lxxxix}

Bilder som raskt dukker opp er overblikket over den store forelesningssalen der jeg satt bakerst. Hun med svai rygg, duvende barm og mykt hår foran i forelesningssalen som jeg beilet litt til og fikk respons som varte litt. Kretsing rundt og lett sjenert leiting etter spennende jenter. Treff og studentfester i ulike lokaler eller studentseminarer med små tilløp til romanser.

Enkelte episoder fra undervisningen har fått feste. Som fra eksperimentell metode med Ivar Lie der det sosiale samværet huskes best fra ei lita gruppe som jobbet med konkrete

eksperimenter og erfaringer. Vi rigget utstyr, målte og noterte i små grupper på tre. Noen små metodiske undringer ble også festet. Vi skulle gjenta et forsøk knytta til endring av synsinntrykk. Eksperimentet forutsatte nøyaktig måling av hodestilling, pupillstørrelse osv. som uavhengige variable. Sånt som i hovedsak er som det er, og avhengig variabel (i dette tilfellet tror jeg det var synsinntrykket) varierer i forhold til. Det metodiske spørsmålet jeg stilte gikk omtrent slik: Pupillstørrelse kunne variere med litt vekslende lys, hånda som målte var ikke helt i ro? Rent praktisk ble det nesten umulig å måle pupillstørrelse med millimeters nøyaktighet? Innvendingen falt flatt til jorden.^{xc}

De andre på gruppa var vestlendingen Rolf Sagen, underfundig dikter og musiker, Marit Berggrav som var høygravid med første barn. Marit ertet oss gutta litt med at førstegangsfødende gjerne fødte litt tidlig. Det mått vi være forberedt på! Litt spent var vi på om en fødsel ville inngå i eksperimentet.. Det skjedde ikke, men graviditet var unektelig uomgjengelig når den først forelå. Liv som en slags stabil, absolutt, eller uavhengig variabel. Men graviditet og fødsel likevel så avhengig, skjør og utfordrende på mange plan, rammet inn av tilfeldigheter. Grunnleggende livsmønstre og konkrete utfordringer med lite nedslag i pensum. Siden lurte jeg på om skillet og forholdet mellom «uavhengige» og «avhengige» variable var så tydelig og presist som gjerne antatt.

Høsten med metodekurs innebar forelesninger med obligatorisk frammøte, men også rom for jobb som lærervikar og mye annet. Det gikk – nesten. Forelesningene i nevroanatomy og fysiologi passet dårlig med timeplanen som lærer. Det var ikke opprop. Foreleseren, Holger Ursin, sa ved oppstart at ingen som hadde skulket forelesningene hadde bestått eksamen. Men en kunne vel bli den første? Det ble ikke meg. Møtte opp til forelesningene da jeg måtte ta kurset på nytt året etter. Spannende, inspirerende forelesninger. Kropp og sjel som mangfoldig sammenvevd, sårbart system, også realfaglig beskrivbart som grunnleggende for atferd. Besto.

Alt var ikke gledesfylt. Under første del av studiene blei jeg innimellom plaget av hjertebank, svimling og svetting som kom plutselig. Tenkte på angsnevrosen til faren min. Om anfallene var eksistensielt, psykisk eller fysiologisk og biologisk betinget, kanskje en blanding, var ikke godt å si. Det kunne være ugreit i studie- og jobbsammenheng. Pensumlitteraturen ga lite støtte til hverdagsutfordringer, enten de dreide seg om

hjerterbank og svetting eller nesten daglige møter med vanlige unger i situasjoner der de oftest møttes: i skolen.

Et kurs i testing kunne virke relevant for skole og læring. Vi lærte å bruke en rekke intelligenstester, fordelt etter en stanine-skala, gjennomgikk dem sjøl.^{xci} Etter en gang å ha gjennomført Wechslertesten med feber og hodepine ante jeg at resultater måtte kunne variere med tid- sted og situasjon. Testen var sikkert standardisert og stabilt den samme, men ikke jeg. Det var jeg heller ikke da test-kurset skulle avsluttes og godkjennes med praktisk ansvar for gjennomføring av Sandvens modenhetsprøve i full klasse. Da det var min tur til å lede testen i en klasse, fikk jeg akutt hjerterbank, svetting og svimling med tilløp til hyperventilering og blackout, men gjennomførte. Ante knapt hva jeg hadde gjort da jeg «våknet» mot slutten av seansen, fryktet underkjenning av kursleder. Det kom nesten som et sjokk da hun sa at: «Det var utmerket, en skulle tro du aldri hadde gjort noe annet..» Ting fungerte åpenbart ikke nødvendigvis slik du sjøl hadde opplevd, eller trodde. Eller: sammenhengen mellom egenopplevelse og hva andre oppfatta og skjønnte i forhold til samme situasjon, kunne være nokså svak.

Anfallene innebar at jeg begynte å unngå busser, trange rom. Mulige tvangshandlinger på vei? Angst for å få angst? Bestemt på ikke å arve fars nevrose, ville jeg teste det ut, prøve kurere meg sjøl. Ikke ved å leite opp fagstoff, men ved å oppsøke antatt klaustrofobiske situasjoner der anfallene kunne bli utløst. Oftest kom det ingen anfall. Det gikk jo fint. Ingen klare sammenhenger var å finne, jeg lurte litt på om anfallene var knytta til svingninger i blodsukker og åpenbart ujamnt næringsinntak. Passet litt på. Det hele forsvant og var ikke noe å bruke krefter på.

På et tidlig psykiatrikurs på Gaustad følte jeg meg ille til mote da professoren trakk fram en pasient og fortalte om hvor traumatisert og utagerende hun hadde vært. Hvor rolig hun nå var etter medisiner og bruk av ataraxica. Vi kunne jo se selv: En middelaldrende dame sto der og så fårete ut, svarte med enkeltord på spørsmål. Jeg var kanskje den siste som gikk etter at seansen var over. Pasienten som var demonstrert, sto igjen, nappet meg i ermet, sa fattet og rolig før jeg gikk: «Det er bare tull det han sier. Jeg har klart å putte alle pillene i do...»^{xcii}

Det var eksamen etter statistikk-kurset. Med fare for regning som fortsatt ikke var noen sterk side. En av oppgavene handlet om, tror jeg, sammenlikning av noen undergruppers

svar på en test, kanskje kjønn eller alder som avhengige variable. Testen var basert på rangering av utsagn, tallfestet som utgangspunkt for summering og statistikkregning på forskjeller mellom de ulike gruppene. Kanskje skulle chi-kvadratformelen brukes, jeg var nokså usikker. Prøvde å tenke meg konkret inn i testsituasjonen; hvordan den kunne ta seg ut for ulike personer som satt der og plutselig skulle krysse av svar på utsagn noen hadde laget og rangert logisk. De rangerte utsagnene kunne åpenbart forstås og besvares på flere helt forskjellige måter. Annerledes logikk, men rimelig logisk forstått ut fra ulike forsøkspersoners ståsted - eller sammenheng. Sammenhenger som noen kanskje delte, og som kunne variere systematisk mellom grupper. Spørsmålene kunne da rangeres helt annerledes enn i testen og gis helt forskjellige tallverdier. Jeg laget eksempler fra ulike mulige sammenhenger med troverdige svar. Testen var ikke nødvendigvis en og samme test for ulike personer, eller ulike grupper gitt rimelig felles referanser innad i gruppene. Noe man vanskelig kunne kontrollere. Slik ble det ganske meningsløst å sammenlikne, eller regne på svarene. Jeg argumenterte prinsipielt for dette, uten å gjennomføre regneoperasjonene som jeg var usikker på. Kursholderen var begeistret, ga meg bestått.

Svimlende sidelesninger.

Det kritiske perspektivet til statistikkeksamen ble gjerne tatt ut fra en slags desperasjon i situasjonen. Muligens påvirket av lesing utenom pensum, i filologimiljøet på Sophus Bugge. Der gikk jeg i deres bokhyller etter å ha kommet tilbake fra USA-sommeren og bestått 1. avsnitt. Lesingen føyde seg til samtaler og pedagogiske lesetips utenom pensum fra Frøyland Nielsen, Fröbel og Pestalozzi. ^{xciii}

Likte eksistensialistenes begrep om å være «kastet ut» i verden, betraktninger om frihet og ansvar. Logiske empirister som Carnap, og også andre tidligere tenkere som Hume, viste til at fenomener kunne tilbakeføres til sanseopplevelser. Hume sa at de vanskelig kunne være helt forutsigbare, selv om vaner kunne forlede oss til å tro det. Fenomener, foruten fysiske gjenstander, kunne omfatte sosiokulturelle forhold, andre bevisstheter, og: egne opplevelser. Kant og Hegel ble i overkant kompliserte. Kant med tanker om hvordan vi blander objektive stimuli med menneskelige forsøk på å ordne fornuften, Hegel med forsøk på å forklare hvordan menneskelig erkjennelse utvikles ved erfaringer gjennom historien,

utprøvinger og sammenfatninger i en slags spiralbevegelse. I hyllene fant jeg pragmatikerne Peirce og Dewey, fenomenologi og hermeneutikk hos Husserl.

Pragmatikerne ga plass for praktiske erfaringer, som også Wittgenstein: At tenkning, læring og erkjennelse kan handle om hva som funker i praksis i ulike sammenhenger. Ulike praksiser, ulike språkspill og sosiale spill. Men han passet liksom ikke i noen båser.

Fenomenologer så på erfaringer i den livsverden vi befant oss i som utgangspunkt for mulig seinere teoretisering. Vitenskap om mennesker kunne ikke bare handle om tellbare

kategorier eller objekter, selv om vi nødvendigvis også har en materiell-fysisk «objektside.»

Kunnskap om mennesker måtte handle om forhold mellom subjekter som samhandler om «noe», prøver å forstå, knyttet til hva som viser seg og iakttas der en finnes og som virker.

Igjen: mennesker som samtalende, uferdige. Bevisstheten, samtalene og undringen handler alltid om noe, er rettet mot noe; intensjonalitet slik Husserl snakket om. Mennesker kan fornye seg, prøve ut, overskride og også endre forståelse av hva som kan funke i praksis.

Noe som kanskje kan avstedkomme noen klapp på skuldra fra andre som prøver, for at man har prøvd, fordi det funker – eller omvendt. Slikt blir til ulike erfaringer som kan deles, diskuteres, bli kunnskap og ferdigheter. Om det gis muligheter for å dele og diskutere.

Kanskje slikt strev som kunne summeres opp i et bevegelig begrep om «mening.» Også i møte med eksamensoppgaver.

Det som ble lest var selvplukk fra hyllene uten referanser til noe pensum, eller mål om eksamen. Litt inspirert av enkelte samtaler, dels ved at noen tekster ledet videre til andre. Lesingen ble et lett svimlende mylder uten særlige forsøk på dypdykk eller sammenfatning av ulike filosofers vinkler.

Tankeretninger som la vekt på betydningen av hverdagerfaringer begynte likevel å få feste.

Løs lesing og gryende forståelse kunne ha tråder til erfaringer fra guttedagene, bygging av hytter eller en liten idrettsplass. Tråder til lesing av «Myten om Sisyfos» ved gymnasslutt.

Om å måtte trille stein opp bakken, prøve igjen - når steinen trilla ned. Ikke gi seg. Og: «Man måtte tro at Sisyphos var lykkelig» i hverdagens leiting etter mestring og mening. Det var gjerne det lesingen handlet om: Forsøk på å forstå eget (og betingelser for andre menneskers) liv, finne mening i mylderet. Filosofenes betraktninger virket ikke mindre

egnet til å forstå mennesket enn psykologistudiet jeg hadde gitt meg i kast med. Hans Skjervheim 1964) ga etterhvert viktig inspirasjon.^{xciv}

En psykologibok utenom pensum av Floyd Allport (1955), overbeviste foreløpig om at psykologien ikke kunne si noe fornuftig om mening og meningsdannelse. Selv om det, ut fra min forståelse av Camus knapt var noen «mening» med livet i og for seg - som heller ikke i psykologiens teorier, kategorier, diagnoser og terapier. Eller i gudegitte fortolkninger, politiske ideologier, fasiter. Du måtte skape mening sjøl og sammen med andre der du var «kastet ut.» Mening kunne finnes i prosjekter, egne og felles valg og erfaringer. Praktiske og moralske, faglige og politiske, kanskje estetiske. Jeg meldte meg ut av kirka på denne tida. Jeg var på nippet til å melde meg av psykologistudiet også, overveide pedagogikk eller filosofi. Men tross alt var jeg snart halvveis, kunne like gjerne fullføre. Muligens bidro Frøyland Nielsen til at det ikke blei pedagogikk. Hun var skeptisk til den instrumentelle retningen studiet hadde tatt under professor Sandven. (Stamnes 2013).^{xcv}

Mens jeg sporet av blant filosofer og pedagoger (og også på annet vis), var det oppmelding til førsteavdelingseksamen. Uten å ha sporet på igjen, meldte jeg meg opp. Strøk nesten; mye pensum lå ulest. Den skriftlige oppgaven var fra ei bok jeg knapt visste hvordan så ut utpå, men som det gikk an å tenke litt rundt. Til muntlig var det lesing utenom pensum som ble redningen. Eksaminator, professor Smedslund, virket lei og oppgitt av min ulne omkringsnakking av ulike spørsmål. Mot slutten av seansen spurte han om jeg hadde hørt om Piaget? Det hadde jeg. Fikk gå videre til siste avdeling, der jeg valgte sosialpsykologi som hovedkurs, klinisk var obligatorisk som bi-kurs.

Fordypning.

Sosialpsykologien forsøkte jeg å lese opp mot erfaringer fra- og tanker om skolen jeg fikk parallelt som lærervikar. Et konkret omdreiningspunkt for tanker om gruppe- og organisasjonspsykologi som ga mening til et kurs som ellers var lite praktisk.

Det var få som tok sosialpsykologi hovedkurs. Arbeidsmarkedet for denne grenen var ikke åpenbart. Klinisk psykologi var både vel så morsomt, på sitt vis prakisk, men blei ikke mitt felt. Jobbing med personlighetstesten Rorschach var både morsomt og utfordrende. Testen består av at man presenterer ti framlagte abstrakte, symmetriske blekkflekkfigurer en for en. Symmetrien oppsto ved at et ark med blekk/sverte i midten var brettet på midten. Slik

fikk man et speilvendt trykk på hver side av bretten. I den praktiske situasjonen assosierer klienten fritt i forhold til det figurene som framlegges. Klienten som assosierer er henvist til egne erfaringer, tanker og følelser for å kunne si noe om flekkene som blir vist fram.

Etterpå samtaler man litt om det som er framkommet. Over år hadde man samlet erfaringer med bruk av de samme figurene, sammenfattet i tolkningsmanualer og teoretisering av funn og forståelse. Terapeuten tolker og skårer svarene etter en slik manual for å nærme seg en diagnose. Det skulle skåres ved et intrikat symbolsystem, knyttet til «determinanter» som form (F), bevegelse (M), bruk av farger (C), om svaret kom spontant eller ved nærmere spørsmål osv. Noen svar var nokså vanlige, eller populære (P). Gjerne dyr som faktisk likna på blekkflekken. Om noen svarte «flaggermus» på plansje fem, blei det FP.

Vi fikk veiledning i praktisk diagnostikk ved Vinderen psykiatriske, diskuterte skåring og tolkning av klientsvar.

Når plansjene blei lagt fram var det jo slik at mine egne erfaringer og assosiasjoner oppsto også, dels koblet til klientens svar. Slikt kunne blandes inn i tolkningene, noe jeg prøvde å diskutere, uten hell. Når jeg foreslo god form (F), kanskje en P for et svar som kort identifiserte en fisk på første plansje, falt det i fisk. Min assosiasjon var til dypvannsfisken St.Petersfisk med åpent gap som jeg hadde sett i «Fiskene i farger» som barn. Den boka kunne vel klienten også ha sett? Det blei visst feil forståelse av kontekst. «Sex» var en egen kategori. Det hendte svar var direkte knyttet til kjønnsorganer. Men oftere syntes svarene å pakke inn ulmende indre krefter, kanskje undertrykke assosiasjoner til kjønn og seksualitet. Slik kunne være godt i samsvar med psykologisk teori og tolkning. Men med denne bretten, eller kløften midt i hver plansje, lå det kanskje en konkret invitasjon til å se nettopp slikt, eller lett rødmende prøve å skjule akkurat det? Det var visst heller ikke gangbar, autorisert innfallsvinkel.^{xvii}

Både psykologi- og medisinerstudenter hadde kurs- og praksisundervisning ved institusjonen. Vi fikk doser av psykodynamisk prosessforståelse, litt som motsetning til medisinerstudentenes opplegg ante jeg. Begge gruppene tok anamnese, (pasientens egen sykdomshistorie), gjorde undersøkelser, veiledet fra hver sin profesjon. Vår veileder Killingmo var nokså tydelig på at: Hvis dere kommer fram til en rimelig klar diagnose, så vær forsiktig med å fortelle det til medisinerne. De stapper fort pasientene full av piller, gir dem ikke de mulighetene de burde få.. Kanskje ikke særlig respektfylt overfor den andre

profesjonen, men kanskje synspunkter de to profesjonene burde løftet fram, diskutert. Det passet med opplevelsen fra psykiatrikurset.

På begynnelsen av 70-tallet, nokså kort etter avsluttede studier, underviste jeg på kurs om avvik for psykologistudenter ved instituttet. En av studentene jobbet akkurat da som assistent på Vinderen psykiatriske klinikk, og fortalte en liten episode fra institusjonen. En del av dagpasientene hadde vært sammen en kveld på Nationalteatret og sett stykket «Hvem er de gale» av Kent Andersson. Da de dagen etter møttes til terapigruppe og gruppelederen tilrettela seansen, holdt pasientene på å knekke sammen av latter.. Teatret hadde gitt et utenfraperspektiv på behandlingsopplegget de deltok i, på avvik og en kanskje skjør grense mellom «gal og normal»; på det utfordrende ved at noen gis, eller tar definisjonsmakt over andre.

Deltidsstudent og løsarbeider. Alternative læringsarenaer.

Heltidsstudent blei jeg aldri. Jobbe ved siden av var ikke noe jeg måtte, men noe jeg ville. Studielån fra lånekasse eller bank var tilgjengelig, men blei ikke overveid. Noe økonomibidrag hjemmefra var det aldri snakk om utover gratis seng første året og gode søndagsmiddager underveis.

En liten episode på gymnaset bidro til at det blei slik: Historielæreren kom en gang inn til timen og erklærte med et skjevt smil: «I dag har jeg betalt siste avdrag på studielånet!» For meg framsto han, tross gleden, som en gammel duknakket mann endelig kvitt et åk.^{xcvii} Der og da ga jeg et løfte til meg sjøl: Jeg skulle ikke gå ut i noe arbeidsliv med tyngende studiegjeld store deler av livet! Løftet blei holdt. Siden vel 15 års alder jobbet jeg i deler av ulike ferier, dels helger på Ammerud bensinstasjon. Den gangen mer med bensinfylling, olje- og pluggskift, batterisjekk og bytte av lyspærer (som vi hadde og kunne skifte), enn salg av kioskvarer. Tjente penger, møtte opp regelmessig til avtalt tid, forsøkte å gjøre det jeg ble bedt om så godt som mulig. Eller så godt at det var tilstrekkelig, blei akseptert. Første harde jobbøkt var sommeren jeg ble 16. Vi var tre gutter som planla tre ukers sykkeltur England rundt. Det krevde finansiering. De fire første ukene av ferien skaffet jeg to jobber – hver dag. Tidlig opp som avisbud med morgenrute. Derfra rett til Sjursøya og jobb med reingjøring av bånd, utstyr og lokaler på sementfabrikk. Så hjem til litt forsinka kveldsrunde med avisa. Etter mat og et bad der sementavleiringene måtte skrapes av

badekaret, var jeg utkjørt og sov til neste morgen-rute. Tjente nok penger til turen og lærte at jeg kunne jobbe mye hvis jeg ville.

I løpet av de to-tre sommermånedene mellom studiesemestrene tok jeg alle slags jobber, plukket opp gjennom arbeidskontoret for tilfeldig arbeid. Jobbet med kabeltrekking på Standard, smørsmelting på Freia, banansjauing for Banan-Mathisen, sjåførjobber og mye annet.

Episoder og erfaringer fra deltidsarbeidet tenker jeg hører hjemme i et album knytta til utdanning og læring. Ikke fordi jeg lærte bestemte ferdigheter. Men fordi jeg begynte å ane sammenhenger utafor skole og familie. Som at det ble stilt krav til jobbing, krav som måtte følges opp. At det kunne være rom for å gjøre ting annerledes, kanskje bedre- eller også å lure unna. Erfaringene bekreftet at mye var mulig hvis jeg prøvde og torde. Kanskje på kanten av det forsvarlige innimellom. Som de første sjåførjobbene. Sertifikat tok jeg i vernepliktstida etter noen få kjøretimer med liten personbil på Evjemoens landeveier. Fikk lappen før dimittering nesten uten å ha kjørt i by. Samme sommer, med nyervervet sertifikat, jaktet jeg kjørefjobber. Fikk umiddelbart jobb hos en grønnsaksgrossist. Blei satt bak rattet i en sliten, lunefull 5 1/2 tonns Bedford lastebil i Oslo sentrum for levering av poteter, kål og gulrøtter. Panikken var i ferd med å ta meg da jeg skulle rygge inn til Oluf Lorentzen, inngang fra Rosenkrantzgata vis à vis Grand Café. Strevde med å treffe det trange portrommet. Køene samla seg opp, biler tuta, trikken klemta iltert. Men det gikk. På bekostning av et sidespeil. Regna meg som rimelig brukbar sjåfør etter noen somre med kjøring for et spedisjonsfirma, for en margarinfabrikk med levering av smør, soya og bakervarer til kolonialbutikker over hele byen.

Konkrete oppgaver, rutiner og væremåter knytta seg sammen i noe som kunne virke som ulike, men også gjenkjennelige kulturer- eller mønstre. Både innafor den enkelte bedrift og på tvers av forskjellige arbeidsplasser. Det var morsomt å oppdage, delvis mestre og få respekt for ulike kunnskaper og ferdigheter, prøve å gli inn i, tenke litt rundt arbeidet. De eldre industriarbeiderne på Standard og Freia virket stolte av jobben sin, hadde vært der lenge og visste hva de dreiv med. At de fleste ønsket å gjøre en god jobb, skjønnte jeg fordi de syntes det var stas når jeg spurte og grov litt om hvordan ting var, hang sammen. De ville gjerne forklare og vise. Det var viktig å ha god flyt og kvalitet i produksjonen. De pekte ut små nyanser og detaljer som kunne få store utslag for resultat og kvalitet seinere i

prosessen. Slikt kunne fanges opp tidlig av den som hadde erfaring fra håndtering av oppgavene. Det var viktig å stå sammen om rammene rundt arbeidet. Avtaler om pauser, arbeidstid, tariffier og akkord. Også å stå sammen, bruke innsikt til stillferdig sabotasje dersom forholdene blei for pressa: Ikke sprengte akkorden. Det dreide seg om sikkerhet og arbeidsinnsats, om armslag, innflytelse og kvalitet som viktige sider ved enhver jobb.

Arbeidskultur som var til å respektere.^{xcviii}

Men ikke alltid respektere. Sider av et miljø kunne være knytta til mannepreik i smørehaller og på fabrikkgrulv med ekko fra militærbrakkene. Nedlatende kommentarer om «jenter, homser og degos», dels med skryt av ugreie handlinger i slektskap med voldtekt og overfall. Det leieste var at slikt preik fikk gå ubemerkta, kanskje fulgt av en liten latter. Medløpere som bidro til å opprettholde tvilsomme væremåter. Jeg turte jo ikke si noe sjøl heller og det kunne gi en knekk i sjølrespekten.

Arbeidsmoral kunne være variabel. Spillerommet for å «tillate seg ting» kunne være forskjellig for arbeidere og sjefer, men kunne henge sammen som en side ved kulturen det også. Ukultur å trekke på skuldrene av, grunnlag for å miste respekt. Gutta på lageret i spedisjonsfirmaet lo godt når jeg gjorde store øyne da de snauset middagsmat og annet fra hyllene på lageret før de gikk hjem. Ikke for salg, men til eget forbruk. Siden skjønnte jeg at det samme, i litt ulike former foregikk på alle nivåer. Regnskaps- lager- og skattetriksing, snusk av større omfang på sentralt nivå, næringslivsfiff med egne nøkler til lageret var velkjent blant lagerarbeiderne. Hvorfor skulle ikke de også prøve seg når sjansen var der? Det forundret meg ikke særlig da firmaet og ledelsen ble tatt med buksene nede flere år seinere; fikk solide dommer for forretningstriksing.

På bensinstasjonen lærte jeg at lokale butikk- og bedriftseiere praktisk talt uten unntak skulle ha private utgifter ført på firmaet. Når jeg spurte sjefen om fyllinga av bensin på privatbilen skulle føres som maskindiesel til gravemaskin, bekreftet han det, og så vekk. Likte det slett ikke, men ville eller kunne ikke diskutere det, hadde vel ikke råd til å miste kunder. En bra kar som kanskje mista litt sjølrespekt.

Jeg har aldri tvilt på at det er et visst omfang av korrupsjon og regelbrudd i norsk forretnings- og arbeidsliv. Men tror heller ikke at det er slik «folk flest» vil ha det. Helst trekker vi på skuldrene og ser en annen vei, eller mumler forsiktige heiarop for å kunne holde oss «innafor,» være i laget, holde på jobben, kanskje snike oss til noen fordeler sjøl.

Ikke helt ulikt erfaringer i skoletida med mobbing av elever eller lærere; passive bidrag til å holde ugreie forhold ved like.

Flere semestre jobbet jeg som intervjuer med opinionsundersøkelser, først hos Gallup, så hos Markeds- og Medieinstituttet, MMI. Jobber på timebasis der det var mulig å melde seg til oppdrag på kort varsel om kassebeholdningen ble slunken eller det var åpne dager. Det var fleksibel arbeidstid, et og annet å plukke opp metodisk og faglig.

Intervjurundene for Gallup ble gjennomført etter et nøye system for å sikre tilfeldig utvalg og pålitelige svar, og ga god intervjutrening. Midt på 60- tallet var pågangen av selgere begrenset. Ofte slapp jeg inn med omfattende spørreskjemaer om forbruk, enkelte bestilte spørsmål om politikk og annet. Av og til var det hengt på datainnsamling til en forskningsstudie.

Vi kunne ha spørsmål om familiens forbruks- og kjøpsvaner, kanskje bestilt av en tannpastaprodusent: Første spørsmål: «Hva slags tannpasta bruker dere?» Få var i tvil, svaret ble notert. Neste spørsmål: «Kan du gå ut på badet og se etter?» Ikke sjelden kom informanten rødme tilbake og innrømmet at: «nei, det var ikke SI-KO, det var Stomatol...»

Spørrerundene lærte meg noe om at greie svar og holdninger gitt innledningsvis, kunne vise seg svært usikre når spørsmål ble fulgt opp. Holdninger ble nærmest avdekket lagvis. Et skjema hadde en serie spørsmål om syn på homoseksualitet knyttet til en studie, antok jeg, ved vårt institutt. Intervjuet startet med en kort standardisert redegjørelse for hva studien gikk ut på, ivaretagelse av anonymitet osv. Så fulgte noen åpne, generelle utsagn om holdning til homoseksualitet, egen legning. Mange svar antydte først stor toleranse, og jeg traff ingen åpent homoseksuelle. Spørsmålene ble gradvis mer konkrete, strammere: Om aksept av homoseksuell kollega, venner, naboer, å ta inn eller si opp en homoseksuell leieboer. Hvordan de ville se på det om en sønn erklærte seg som homoseksuell? Det var påfallende at en innledende tolerant og åpen holdning ofte ble vanskelig å opprettholde etterhvert som spørsmålene ble mer nærgående. Folk begynte å bite seg i leppa mens de lette etter svar. Enkelte ble fornærmet og sinte – eller litt redde. En ba meg forlate huset. Mitt inntrykk er fra en liten del av utvalget, gjennomført i tildelt rode på Oslo vest. Hvordan studien løp av, undersøkte jeg ikke.^{xcix}

Bak kateteret. Lærervikar ved barne- og ungdomsskoler i Groruddalen.

De viktigste, mest omfattende og sammenhengende jobbene hadde jeg som lærervikar gjennom hele studietida. De første erfaringene bak et kateter hadde jeg rett etter avslutta gymnas. Nettopp fylt 18 var jeg vikar i noen uker før avreise til Evjemoen i slutten av september. Møtene med unger og lærere ved tre Groruddalsskoler høsten 62, var greie nok, men ga også noe å tygge på.

Ved en av skolene tilbød overlæreren umiddelbart et årsvikariat som klasseforstander. Det var ingen formelle problemer med det! Ett år for ung til å søke lærerskole var jeg altså gammel nok til å kunne ta fullt ansvar for opplæring av unger i 4.klasse på sparket - for et helt år!

Mange tilfeldige jobber hadde jeg hatt, men aldri jobber som i utgangspunktet krevde kvalifisering uten å ha det. Ingen bedrift ville gitt fullt ansvar for sentrale driftsoppgaver til en tilfeldig ungdom plukket rett fra gata, tilbudt sjåførjobb for en uten sertifikat. Skolen ville. Mente systemet at profesjonell lærerutdanning var unødvendig for å utføre skolens hovedoppgave? Blant alle ukvalifiserte strøjobber var jobb som lærervikar noe av det enkleste å skaffe gitt at man hadde kommet seg gjennom gymnasen. Sett litt utafra virket skolesystem og regler plutselig absurd. Tvil blei sådd: Var det som lærer i et slikt system jeg ville jobbe?

Andre erfaringer fra de første vikartimene fikk respekt til å vakle. Vikartimer ved skolen der jeg sjøl hadde gått. Det var egne manns- og kvinnebord på lærerværelset, og jeg satte meg til mangelærerbordet i storefri med matpakka mi sammen med flere av de tidligere lærerne mine. Det var lite faglige eller dagsaktuelle samtaler rundt bordet. Mye flås, fleip, litt grove historier. Der også. Kanskje de ville kjekke seg for den tidligere eleven. Kanskje de bare hadde behov for å luften hodene litt etter utfordrende timer. Det kom litt bakpå og kjentes mest flaut. Annerledes var det med noen av de eldre kvinnelige lærerne. Som var hjelpsomme når det var snakk om undervisninga, som ikke virket å ha behov for å kjekke seg.

Lærervikariatene var av ulik lengde, opp mot et skoleår i sammenheng (med noe redusert post). De fleste jobbene var ved barneskolene i Groruddalen som jeg hadde vært innom høsten 62. I de rundt fem åra med vikariater var jeg innom alle klassetrinn fra 1.-7. i

barneskolen, samt ungdomstrinn og gymnas. Fikk kjenne lærerjobben på kroppen, lære mer om skolen som arbeidsplass. Erfaringene ga tilfang av historier, metaforer og undring. Flere bidro til nye blikk på systemet jeg hadde vokst opp og inn i. Historiene har fungert som eget referansearkiv for sammenlikning og spørsmål gjennom seinere studier innafor utdanningssystemet, skjerpet kanskje egen dømmekraft. (Arendt 1978)^c

Noen eksempler på historier fra dette arkivet tar jeg med i albumet :

Ved en skole oppfattet jeg stilen som ganske autoritær, ante ugreie forhold mellom elever. Ikke ved noen skole opplevde jeg så mye slåssing før og etter skoleslutt, dels i friminutter. Hva som foregikk i timene visste bare den enkelte lærer – og elevene. Som ved alle skolene jeg var innom. Episoder fra lærerrommet der elever blei omtalt, tilfeldige observasjoner i korridorer og skolegård festet oppfatningen av en autoritær skole. (Om dette var hovedinntrykket fantes det også unntak!). Det var bare mannlige lærere jeg snakket med. Denne skolen var kjønnsdelt, ikke bare ved manne- og kvinnebord på lærerværelset, men med helt atskilte pauserom for mannlige og kvinnelige lærere. Noe jeg verken opplevde før eller seinere.

En gang på vei for å hente noe i en time, svingte jeg inn i en lang tom korridor. I den andre enden sto en lærer og elev: Læreren rev lua av eleven idet jeg svingte inn, og jeg stoppet brått. På avstand observerte jeg at læreren tvang eleven i kne, kastet lua hans på gulvet, mens han skrek: «Knel for meg!» Det minte meg om den skrekkslagne episoden med Svein fra egen småskoletid.

En morgen delte jeg svømmetimen med en eldre, vel ansett lærer. Det var første timen etter nyttår. Vi var på vei ned trappa mot garderoben med smågutter i 4.klasse. En pjokk så opp på læreren og sa blidt og forsiktig: «Godt nyttår a`lærer!» Læreren svarte bistert: «Her snakker vi ikke. Her bare bukker vi!» Han sa det uten glimt i øyet. Det kan hende enkelte elever hadde behov for avreagering, ta igjen på noen etter å ha blitt dukket av lærere.^{ci}

Ved en annen skole møtte jeg en motsats. Uten å få særlig inntrykk av skolen som helhet, men ved en lærer jeg møtte. Fra elevene hennes begynte i 1.klasse var de aktivt med i planlegging av undervisningen. Når de blei eldre fikk de mer ansvar i faggrupper.

Overlæreren hadde gitt læreren lov til å kjøre eget opplegg. Det gikk greit når hun som klasseforstander hadde klassen i de fleste timene. Han ville visst helst at hun holdt erfaringene for seg selv, forsto jeg på henne. Hun fortalte om og diskuterte opplegget sitt

villig med en nysgjerrig vikar. Mye var altså mulig, også ved en helt vanlig skole. Seinere tok hun erfaringene med til lærerutdanninga som øvings- og pedagogikk lærer. Hun håpet at opplegget bidro til lærevillige, ansvarsfulle, sosiale og flinke elever. Hun viste elever stor tillit, ga mulighet til ansvar for egen læring. Gagns menneske.^{cii}

Flere år seinere oppsøkte jeg denne læreren. Nå nysgjerrig på hvordan det hadde gått med elevene med aktivt ansvar for planlegging av skolearbeidet siden 1.klasse? De hadde siden vært gjennom avsluttende eksamen i 7.klasse? Læreren svar var morsomt: For det første, sa hun, gjorde elevene det bra til eksamen. Det å øve til eksamen la de inn som en del av planen siste halvår. Hun fortalte også at en gruppe elever hadde tatt kontakt med henne etter at de hadde begynt på realskolen. Det gikk greit nok, men flere hadde vært fortørnet: «Vet du hva frøken, de behandler oss som unger!». ^{ciii}

En eldre lærer hadde brukket lårhalsen tidlig på høsten 64, og kom ikke tilbake. Jeg blei klassefor-stander for en 4. klasse i langtidsvikariat. Overlæreren justerte timeplanen slik at jeg kunne rekke noen obligatoriske forelesninger gjennom året.

De første timene prøvde jeg meg forsiktig fram for å få litt grep om hva de var vant til, observerte og spurte. Læreren hadde vært streng. Elevene satt stort sett stille. Om det banket på og en lærer kom inn, spratt alle opp og sto «giv akt» ved pultene sine. De var vant til bli hørt i lekser fra ulike lærebøker. Den som ble hørt skulle stå stramt ved pulten og fremsi det som var pugget. En av de første dagene blei Bente bedt om å fortelle fra lekse i bibelhistorien. Hun spratt opp og stilte seg ved siden av pulten. Liknelsen de hadde fått i lekse rant ut av henne som erter av sekk. Under oppramsingen, stoppet jeg henne og spurte omtrent slik: «Hva tror du Jesus kunne ha ment når han sa det sånn?» Hun så fortørnet på meg: «Lærer da! Nå må jeg b`yne helt på nytt igjen!»

De var vant til hyppige prøver i stoffet som skulle pugges, skriftlige innføringer som hjemmelekse. Besvarelsene var blitt levert tilbake rangert, de beste først og de dårligste sist. Det var en nokså fast rangorden som lot til å samsvare med evner og i noen grad familiebakgrunn. Den enkeltes evnenivå hadde jeg tall på. Det var praksis at lærerne på denne tida gjennomførte evnetester på elevene. I klasseprotokollen, som lå i ulåst kateterskuff, var testskårene skrevet inn med blyant ved siden av hvert navn. Det virket

som om elevene var innforstått med dette. Om ikke med tallene, så rangeringen. En liten gruppe jenter som satt langt bak i klassen svarte ikke på spørsmålene jeg stilte, satt stille som mus. Noen av guttene foran i klassen forklarte høylydt hvorfor: «Du skjønner at de tjukke i hue de!»^{civ}

Sånn kunne vi ikke ha det gjennom året. Forsiktig endret jeg rutinene. Bare de fire-fem beste besvarelsene blei rangert, etter litt endrede kriterier. En slurvet besvarelse kunne ryke ut av topp fem selv om alt var riktig. En elev som hadde vist særlig god bedring i arbeidsinnsats og forståelse i forhold til hva hun hadde vist tidligere, kunne rykke inn blant de beste, selv om ikke alt var helt riktig. De kjappe slurvehodene protesterte først, men fant seg i omleggingen etterhvert. Et par av de tause jentene oppdaget at det var mulig å få anerkjennelse om de la seg litt i selen.

De fikk små oppgaver i ulike fag til å samarbeide om, finne løsning sammen i mindre grupper, mens jeg gikk rundt og kikket, hjalp litt, svarte på spørsmål. Klassen summet jevnt mens ungene jobbet. Det gikk seg rimelig bra til syntes jeg; både faglig og når det gjaldt disiplin og oppførsel. Disiplin mer knyttet til arbeid og samspill rundt oppgaveløsning, håpet jeg. De stille jentene begynte å gi lyd. En dag de småsummet og jobbet bra sammen, kom overlæreren uventet inn. Ingen spratt opp og sto giv akt ved pulten. En av de tause jentene nederst ved døra så opp fra arbeidet og spurte vennlig: «Hva skal du da?»

Overlæreren var åpenbart i villrede, avleverte kort sitt ærend før han gikk like stille som han kom.

De fleste vikarjobbene var, med få unntak, kortvarige og strakte seg over en dag eller tre, kanskje ei uke eller tre. Det var jobber uten veiledning eller instruksjon av noe slag. Du fikk en nøkkel, med beskjed om at «Du skal vikariere for lærer Hansen. Hun har 5b.» Ble kanskje vist timeplanen, eller hvor den hang på lærerrommet så du kunne finne ut sjøl hvor og når, hvilke fag, hvilke andre klasser lærer Hansen hadde. Siden det stort sett ikke var noen plan eller faglige opplegg å gå inn i, gikk første time gjerne med til å finne ut hva klassen pleide å gjøre. Forsiktig forsøke å kjøre videre i antatt samme spor de dagene som gjaldt; skape minst mulig avvik eller uro som den faste læreren måtte rydde opp i når hun kom tilbake. Men legge egne planer om vikariatet strakte seg over litt lengre tid.

Selv få dagers vikariat i en klasse kunne sladre om lærerpåvirkning. En 2.klasse jeg skulle ha en liten uke, sa de pleide begynne hver morgen med en kort andaktsstund. De sto ved siden av pultene mens de sang en salme, og så avsluttet de med å be «Fadervår» sammen. Så slik startet vi de påfølgende dagene. Som tviler og agnostiker sang jeg med, senket blikket i taust alvor med hendene på ryggen mens elevene framsa «Fadervår» høyt og tydelig i kor. Tredje dagen, så jeg ut over klassen mens de framsa bønnen. Der sto hele klassen med hendene på ryggen og ba Fadervår! En kvikkas bak i klassen fanget blikket mitt og trolig forbauselsen. Etter timen, mens vi var på vei ut, kom han kjekt bort til meg: «Jeg tru`kke på Gud jeg!» Vi måtte ta en alvorlig prat om at slike store spørsmål kanskje mer krevde åpent sinn og mange tanker enn kjappe beslutninger etter inntrykk fra en tilfeldig vikar. At jeg kanskje ikke burde gjort denne stunden noe annerledes enn de var vant til. Kanskje fikk vi begge noe å tenke på.^{cv}

Vikaren underviste i alle fag, også i regning som aldri var yndlingsfaget og egenkompetansen tvilsom. Mange unger strevde med regning. Men ofte var det visst ikke på grunn av regningen i seg sjøl, oppdaget jeg. Enkle regnestykker kunne virke utilnærmelige på grunn av alle ordene. De var snarere «lesestykker» enn «regnestykker.» Utgangspunktet var gjerne eksempler tenkt som praktiske, men ofte tatt fra en virkelighet drabantbyungene ikke kjente særlig til, som livet på en gård.

Under et lengre vikariat lagde jeg egne praktiske regnestykker. Elevene skulle spørre den hjemme som kjøpte mat om hvor mange brød som gikk med pr. uke, finne ut hvor mange skiver det gikk på et brød. Vi talte antall brødiskiver de hadde med i matpakkene. Alle hadde med matpakke. Vi fant forskjeller mellom gutter og jenter, mellom familiene knytta til antall barn i en viss alder. Guttefamiliene brukte mer brød. Det var rom for litt statistikk, ulike spørsmål og diskusjon uten at regninga ble spesielt trøblete.

En oppgave blei knytta til reiser med t-banen. Hvor mange turer med t-banen kunne de ta hvis de hadde 50 kroner å rutte med? Hvor mye penger ville de ha igjen? De fleste klarte oppgaven greit, for t-banen og billettprisene var velkjent. En av elevene overrasket ved å antyde et utall mulige svar: Antallet turer ville avhenge av hvor fort han reiste tilbake. Om han dro tilbake innen en time, eller stoppet for flere korte turer i løpet av en time, ville alle turene koste det samme som én på overgangsbillett. Hvor mange turer han rakk for pengene ville avhenge av hvor langt han dro, hvor ofte og kjapt han skiftet! Strålende

forstått og en tvilsom oppgaveformulering. Som kanskje likevel funket bra; åpnet for gløgg gjennomtenkning. Regnestykker forutsetter gjerne en sammenheng, noe som er gitt; en kontekst. Ofte tar vi noe for gitt uten å ha tenkt gjennom det. Men riktig svar «kommer an på...» Uansett: Svar riktig regnet ut, kan være feil om premisset for oppsett av regnestykket viser seg utilstrekkelig eller variabel. Men det virket sjelden feil å ta utgangspunkt i slikt elevene hadde kjennskap til og erfaring med.

Historier fra andre lærere sladret om tvilsomme regnestykker i regneheftet. En ung lærer hadde lagt seg ut med en elev som nektet å regne et stykke: Et rektangulært hus med gitte mål skulle plasseres på en større, nokså smal rombeformet tomt. Spørsmålet var å finne ut hvor mye tomt som var igjen etter at huset var satt opp. Huset var litt for bredt til å kunne passe inn noe sted på tomten, oppgaven ville vært uløselig for en byggmester. Eleven nektet plent å regne på en så dum oppgave. Læreren ble sint og ville sende eleven til overlæreren da han ikke ga seg. Saken løste seg ved at en eldre lærer (som fortalte historien) tilfeldig snappet opp situasjonen og grep inn før det kom så langt.^{cvi}

I et par litt lengre vikariater på ungdomstrinnet, måtte jeg ta større ansvar for å legge til rette undervisninga. Lærerne på ungdomsskolen hadde flere enkeltfag i ulike klasser gjennom uka enn lærerne på barneskolen. Da som før, og vel som nå. Lærerne turnerte gjerne mange klasser med to til fire fag. Innenfor filologifag eller realfag, sjelden på tvers. Kanskje geografi, historie og norsk, eller engelsk. Fag med få timer kunne ende som salderingspost i timeplanleggingen, gjerne undervist av en som ikke sjøl hadde utdanning i faget. For å få timeplan og stillingsomfang til å gå opp.

Et par klasser hadde jeg noen uker i engelsk og geografi. Geografiundervisninga var spesiell. Et fag med få timer, der de pleide å skrive i ei arbeidsbok. Det de skreiv inn i arbeidsboka var avskrift av læreboka. Så kunne de innimellom bli hørt i det samme, ha enkelte prøver på hvor godt de husket det de hadde lest, skrevet av og blitt hørt i. Noen gjorde lekser til andre timer i avskriftstida. Dårlig opplegg syntes jeg, og endret det for de neste ukene.

Neste avsnitt i boka var om Canada. Elevene fikk lekse å lese, men ingen avskriftstid. I stedet skulle de finne et tema de syntes var spennende som kunne kobles til Canada; undersøke og skrive litt om det i arbeidsboka. Sjekke med meg om temaet var ok først. Bruke tid til å finne stoff hjemme eller på biblioteket. Bruke tid på skolen og levere før vikarperioden min var over. Slik jeg husker, kom de fleste med et eller annet, ganske

varierte. De kom med stoff om canadisk villmarksliv, om transport på de store sjøene. En hadde skrevet om ishockeylandslaget bravader gjennom åra, en annen hadde fordypet seg litt i indianerhistorie, en hadde utforsket canadiske stedsnavn og tilknytning til ulike språk som var i bruk i landet. Mye å snakke om.

Jeg lurte litt på hva den faste læreren syntes om det som var kommet inn i arbeidsbøkene. Hvis han oppdaget det. Det fikk jeg aldri vite. Heller ikke fikk jeg vite om han oppdaget hva vi hadde gjort i engelsktimene gjennom disse ukene. Dette var høsten 1967.

Ungdomsskolen var linjedelt. Elevene blei sortert langs tre kursplaner i norsk, matematikk og engelsk. Kursplan 3 var antatt som mest krevende med størst «teoretisk» innretning, og forberedelse for gymnaset. Klassen jeg skulle ha i engelsk disse ukene hadde kursplan 1, den antatt svakeste gruppa. Groruddalsungdom uten kurs for gymnas eller videre skolegang.

Det starta dårlig. Umiddelbart prøvde jeg å være litt «kompis», men opplevde at de ga blaffen; prøvde nærmest å drite meg ut hver gang jeg prøvde å få dem i tale. De småsloss seg imellom, slengte kommentarer til hverandre og til vikaren. De færreste hadde med lærebøkene til timene. De pleide ikke det. Det var vanskelig å få grep om hva de pleide eller kunne. En episode etter et par meningsløse timer fikk det til å koke over for meg. En slamp på bakerste benk trakk opp ei varm colaflaske som spruta ut over pulten. I farta trev jeg en våt tavleklut og kasta den av all kraft, traff eleven midt i ansiktet. Viste meg så sint som jeg faktisk var, eller kanskje litt redd. «Nå tørker du opp det griseriet!» ropte jeg. Eller noe sånt. Kanskje ugrei oppførsel fra min side, men ærlig. Det blei helt stille i klassen. Kanskje de blei forskrekka, lurte på - hva skjer nå? ^{cvi}

Det jeg mener å huske, var at jeg, trolig med tilkjempet ro, brukte stillheten til å få ungdommene i tale for første gang. Spurte hvorfor de i det hele tatt møtte på skolen, hvorfor de var her? Noen av svarene sitter som spikret: En av gutta sa ganske rolig at «du skjønner vi er her fordi vi er tjukke i hue´vi.» En annen sa at «vi er her fordi de andre er her. Skulle vi gjøre ellers´a?» Svaret fikk meg til å gå videre med å spørre litt om hva de gjorde når de ikke var på skolen? De fortalte gjerne. De hang med de andre rundt noen kiosker, stasjoner langs den nye t-banen, lagde litt bråk. Hørte litt på plater hos hverandre.

Med musikk som interesse, grep jeg til det siste som et slags halmstrå: Hva slags musikk de hørte på? Popmusikk. Som ikke var min greie, men jeg spurte etter favoritter. The Beatles

blei nevnt. Ei gruppe jeg kjente som fenomen, men ikke hadde noe forhold til. Kom på å spørre om de kunne noen av sangene, kanskje ville synge dem for meg? Et par av jentene var mer enn villige til å opptre, kom fram til kateteret og sang fra siste plata. På aldeles utmerket engelsk! Vi gjorde en avtale. Til neste time skulle jeg sørge for platespiller, de skulle ha med plata. Vi holdt avtalen. Plata blei spilt. «Sargent Peppers Lonely Heart Club Band» som jeg aldri hadde hørt. Alle tekstene sto på coveret, gode tekster, tekster til ettertanke. Bra musikk! En ny verden. Resten av timene i vikarperioden jobba vi med låtene i Sargent Pepper. Sang dem, leste og oversatte tekstene. Snakka litt om «With a litte help from my friends.» «I'll try not to sing out of key...» Hadde diktat fra noen av sangene, gloseprøver. Sargent Pepper som lærebok. Om alle hang med husker jeg ikke, noen syntes åpenbart det var litt ok. Disiplinproblemer blei det lite av og en del jobba vel med engelsk i disse timene. Nytt å lære for vikaren, både musikalsk og faglig.

Vikariatene ga godt bidrag til studentøkonomien. Forsettet om å unngå studielån motiverte, kjentes bra. Litt stas var det å posere som student i cordfløyelsbukser, tweedjakke med skinnlapper på albue, pipe stappet med Mac Barends aromatiske «Three Nuns» – tobakk samt skulderveske med forelesningshefte, et par pensumbøker og «Myten om Sisyphos.» Litt pirrende å være i «skyggen av piker i blomst,» fnisende og flørtende i 7.klasse. Etter en litt utfordrende bemerkning fra en slik blomst i en time, utbrøt venninnen forskrekket: «Du må ikke si sånn til lærer'n, han er ikke noen alminnelig tenåring heller!» Men den første vikartida var jeg nettopp det. Også.

Innimellom var jeg både usikker og trøtt, grudde meg til timer. Timer som burde vært forberedt ved lengre vikariater. Kanskje dager jeg møtte etter en natt som ble for kort, og det hadde vært et mareritt å komme seg opp og på skolen. Måtte stå på tåspissene med intens konsentrasjon om det skulle funke. Det gikk stort sett. Så meg rundt blant de eldre lærerne på lærerrommet. De aller fleste nok gjennomgående motiverte og dyktige, men også i vekslende form. Ansvar for familie og småunger, skilsmisser, ulike fysiske eller psykiske plager. Lærerne hadde sikkert mestra skolen bedre enn gjennomsnittet, men først og fremst var de nok som folk flest: Som gjør så godt vi kan der vi er som de vi er slik situasjonen muliggjør.

Erfaringen med barn og ungdommer i Groruddalen ga næring til spørsmål om skolens mål, organisering og tilrettelegging. Det slo meg mer enn én gang at skolens språk, oppgaver og tilrettelegging måtte bety mye brattere motbakker å forsere for arbeiderbarn fra Groruddalen enn for ungdom vokst opp i ulike middelklasse- bokhyller samme sted. Uten at evnemessige forutsetninger behøvde være så forskjellige, kunne de gli lettere ut. På Vestkantskoler ville antallet oppvokst i bokhyller være mye større. Med nærhet til skolespråk glir de lettere igjennom, glir i noen grad utenom disiplinering og tvang, kan leike seg mer underveis. Som meg sjøl. Skolen bidro til sjølfosterkende rekruttering inn i ulike samfunnsklasser og posisjoner, til å opprettholde forskjeller.

Skolens tilnærming til elever og læring kunne ha problemer med å leve opp til egen standard, til egne mål. Glimt av at andre praksisformer kunne være mulig fant jeg jo gjennom alle åra. Samtalene med enkelte eldre, særlig kvinnelige lærere kunne likne samtalene med erfarne arbeidere ved Standard eller Freia. Om hvilke krav som kunne stilles til en jobb, hvordan den kunne ivaretas på godt vis.

Vikartimene klang med fra egne skoledager som elev i det samme strøket. Groruddalen kunne sees i sammenheng med fag og studier. Psykologistudiet, samfunnsfag i det hele tatt, skulle vel dreie seg om utforske og forstå vilkår for menneskelig liv og virke? Egentlig humaniora, menneskefag. Det meste vi tar oss til, prøver ut, kan settes inn i slike faglige sammenhenger.

For å kunne forstå kan det være viktig å ta noen skritt til siden av og til; gi seg sjøl frikvarter. Få litt avstand, nye øyne og mulige andre perspektiver. Både på pensumbøkernes sammentrengte oppsummeringer av presist testede hypoteser og antakelser og egne erfaringer. Noen slike muligheter fikk jeg, og grep dem.

Den amerikanske drømmen.

To somre på rad ga anledning til å utforske egne og felles muligheter, kanskje grenser i møter med en større verden. Langt fra Groruddalen og Blindern. Den første muligheten, sommeren før andre studieår, var virkeliggjøring av en drøm. Drømmen oppsto på gymnaset da elever kom hjem igjen etter et års American Field Service stipend. Et slikt stipend ville jeg også søke, fikk på forhånd vite at jeg lå godt an. Men far nekta.

Angstnevrosen hans gjorde det ikke mulig for ham å reise lenger enn fem-ti minutter hjemmefra på den tida. En drøm satt på vent.^{cviii}

En uventa mulighet dukket opp våren 64 for jobb i USA samme sommer. Den grep jeg; en blanding av tilfeldighet og dumdristighet. Tilfeldigheten var en påsketur i regi av Norske Ungdomsherberger, prioritert for å speide jenter. Turlederen hadde jobbet som leirleder i USA året før. Nå skulle nye ledere hentes, og han oppfordret meg til å søke. Han ga meg et navn å kontakte for å avtale intervju; Leif Løddesøl i Utenriksdepartementet, selv tidligere leirleder. På kontoret hans hadde vi en hyggelig prat om litt av hvert. Jobben innebar seiling skjønte jeg. Som vestkantgutt regnet han nok med at jeg kunne seile og gikk ikke nærmere inn på det. Det gjorde ikke jeg heller; avkreftet ikke hva han syntes å ta for gitt og ble hyret som seilinstruktør. En ren frekkhet. Jeg hadde aldri sittet i en seilbåt før, en uvanlig erfaring for oss fra Groruddalen.

Kjøpte bok og leste seilingsteori på flyet over, men skjønte fort at den var verdiløs da jeg skulle prøve på vannet. Med god hjelp av Per Ornum, seilingskyndig gutt fra Drammen som også hadde fått jobb, plukket jeg opp nødvendige grep mens vi satte opp leiren i dagene før oppstart. Som å få ned farta ved å seile opp mot vinden om det er mulig, få ned seilene og gli inn til brygga. Men jeg følte meg utilpass ved å skulle ha ansvar for 5-6 smågutter i ganske stor seilbåt, en Lightning, eller med et par gutter i en kjappere Snipe på en stor innsjø med uberegnelige, dels sterke kastevinder.

Skjønte at dette burde jeg ikke gjøre, noe jeg ikke fortalte leirledelsen. Men jeg foreslo for ledelsen å starte egen friidrettsavdeling. Det måtte da være pinlig, fleipet jeg, for en leir i verdens ledende friidrettsnasjon ikke å ha tilbud på «track and field!» Friidrett hadde jeg erfaring med, kunne noe om. De kjøpte forslaget. Mine seilingstimer kunne dekkes opp av et par andre. Det gikk bra, jeg hadde manøvrert meg inn i smult farvann.

Med litt hjelp fikk vi på plass en egen liten idrettsbane med hoppegroper, hoppestativ og løpebane i terrenget rundt, runde steiner for kule. Brukte erfaringer fra banen vi hadde laga som guttunger på Grorud. Organiserte treningstider, system for premietildeling, «honours,» som alle aktiviteter måtte ha basert på resultater og konkurranse. Ungene kom i alle aldre med svært ulik fysikk og erfaring. Ferdighetsnivå i ulike øvelser blei notert ved små tester når de kom, uten at jeg forklarte dem hva jeg ville bruke testene til. Alle presterte nok så

godt de kunne. Så fortalte jeg at «honours» ville bli delt ut etter innsats og om de klarte å bedre utgangspunktet sitt; viste framgang i konkurranse med seg sjøl.

Hver uke blei avsluttet med samling for hele leiren med bål ved totempelen i skogen. Et høydepunkt ved seansen var utdeling av «honours» etter siste ukers konkurranser.

Forbauselsen var stor da jeg kalte fram og tildelte «honours» i høydehopp til en liten tykk gutt. Han hoppa jo ikke særlig høyt. Men han var ivrig, la ned mye innsats og forbedra seg masse.

Leiren ble ledet av kvekere med romslighet i forhold til religion og politikk. Med ideer om internasjonal forståelse og forvaltning av felles naturressurser; vennlige og spennende dager i Camp Pocono ved lake Wallenpaupack. Bare det å snakke utelukkende engelsk i to måneder!

Som ofte gled jeg ubekymret og ubemerka inn. På avslutningsfesten før vi pakka leiren sammen, blei de utenlandske leirlederne hentet fram og gjort litt krus på. Ikke jeg. En eller annen gjorde oppmerksom på at jeg var glemt, og sjefen utbrøt: «Jeg tenkte ikke på at han ikke var amerikansk!» Så vanket et par godord om å ha startet «track-and field from scratch.»

Turen til Pennsylvania er som en liten «road-movie» i tilbakeblikk, med muligheter for glimt av amerikanske drømmer vi hadde vokst opp med; raske dollarglis, jazz og filmstjerner.

I billedstrømmen dukker Darrell opp. En stillferdig, våken liten gutt som likte seg på friidrettsbanen, men med lenke til en vond side ved det amerikanske samfunnet. Gutten var sønn av Medgar Evers, en menneskerettsaktivist drept året før.^{cix}

Fridag ved sjøen, ligge på ryggen for meg sjøl, plystre og nyte dagen og plutselig få kommentar fra bredt smilende svarte Poppy som hadde lyttet bak et tre. «Man - I like your blues!» Knappt har jeg fått bedre musikalsk tilbakemelding! Bilder dukker opp fra flørtende samtaler og småforelskelse i langlemmet datter i en spennende familie fra Mikronesia. Faren var en vennlig avdelingsleder.^{cx}

Dro på innholdsrik rundreise med Greyhound-buss med egne seter for svarte og hvite i skarpt rasesegregerte sørstater etter at leiren var over. Fikk oppleve tilnærmet slavearbeid

og fattigdom på tobakksplantasjer. Besøkte velbeslåtte familier utenfor New York som hadde hatt gutter hos meg på leir og raust lånte bort amerikansk dollarglis med automatgir for tur inn til storbyen. På den andre sida skrekkslagen rusling i New Yorks dype slum i white-trash området Bowery. Fattigdom, rasisme og forskjellsbehandling var ingen amerikansk drøm, men et reelt mareritt for mange; skarpe kontraster og forskjeller i det amerikanske samfunnet. Ulike mulighetsbetingelser for folk, for liv og læring. Det var nok snarere hjemme i Norge vi ante konturer av et drømmesamfunn.

Internasjonalt fagseminar: New Education Fellowship. Spire blant gamle trær.

Sommeren etter ble også internasjonal. Frøyland Nielsen inviterte med på en stor internasjonal konferanse i regi av en internasjonal skolebevegelse, «New Education Fellowship,» grunnlagt i 1921. Bevegelsen hadde nærhet til samtaler vi hadde hatt på Sagene om arbeidsskoleprinsipper og pragmatisme, med begreper om «community of practice,» aktivitetspedagogikk, fredelig sameksistens. Neill, legenden bak «Summerhill» hadde vært en sentral person i N.E.F. i mellomkrigstida.^{cxix}

Det ville jeg gjerne være med på, men hadde egentlig ikke råd. Det gikk seg til. Første del av sommeren tjente jeg litt penger på trykkeriet i Haugesunds Avis, bodde gratis hos familie. Mors stefar, skipperen, ordnet korthyre som dekksgutt på en lastebåt som skulle til London med trelast. Haiket videre til konferansen i den lille byen Chichester på sørkysten. Gratis tur. Frøyland Nielsen hadde ordnet fri kost og losji hos to gamle lærere hun kjente og som var med på konferansen. Ellers traff jeg henne nesten ikke i løpet av uka. Hadde med en sekk med litt klær, nyinnkjøpt bruktgitar for kanskje å øve litt. Sikkert ei bok eller to, lite penger, en forhåndskjøpt åpen returbillett på ferja fra Fredrikshavn til Larvik for å sikre tilbaketuren. Hadde kontakt med ei jente på Jylland, truffet på et studentseminar. Billetten ga feste til en tanke å leike litt med.

Det var en stor konferanse. Flere hundre, de fleste godt voksne pedagoger, psykiatere, psykologer. Knappt var det noen på min egen alder. De kom fra hele verden. Jeg gikk sjenert rundt med store øyne og ører, lyttet til forelesninger, deltok forsiktig i diskusjoner. Ble motivert til å tenke videre på læring som erfaringsbasert, som innvevd i ulike former for

felleskap.

To opplevelser fra konferansen var slett ikke faglige, men kjentes som blomster å feste i knapphullet. Kanskje et ønske om å bli sett som blei innfridd der og da: En formiddag skrådde jeg over til resepsjonen gjennom et atrium innrammet av store panoramavinduer. Ved et vindu satt en gruppe av lærde eldre konferansedeltakerne. En gråhåret herre vinket meg bort til gruppen. De hadde iakt tatt og kommentert meg mens jeg gikk over plassen, sa han. De hadde konkludert med at «thus walks a free man!» Det kjentes godt der og da, men handlet nok om at jeg for dem var et bilde på forgangen ungdom, fremdeles med ungdommens ledige kropp og muligheter. Tenker jeg nå som grå gammel mann med sviktende ganglag og begrensede muligheter.

Den andre blomsten ble plukket siste kvelden. Det var en tradisjon ved konferansene at noen deltakere, ved avsluttende sosialt samvær, optrådte med et eller annet. En sketsj, en parodi, en sang eller noe. Noen hadde sett at jeg dro på en gitar og insisterte på at jeg måtte opptre. Jeg hadde lært tre-fire grep, og øvde på to enkle sanger: Bob Dylans «Blowing in the Wind» og Pete Seegers «We shall overcome.» Hadde aldri optrådt med gitar og sang, men tok med de to visene opp på en stor scene og sang for stappfull sal. Igang med den første, prøvde jeg å få salen med på refrenget, «..the answer, my friend..is blowing in the wind.» De lot seg invitere - og sang! Taket formelig løftet seg. Det var en engangsopplevelse.

Returen hadde jeg ikke tenkt så mye på, utover den åpne returbilletten fra Fredrikshavn og den danske jenta som skulle jobbe på en institusjon i Løkken. Men så var det å komme seg over til Danmark, et hull i planen. Nesten pengelens haiket jeg til Southampton for å prøve få hyre på båt til fastlandet. Dreiv rundt i barene i havnestrøket, spurte meg for og fikk snart napp hos en dansk skipper. Han skulle gå til Bornholm neste dag, derfra videre til København. Jeg fikk turen, køye og mat mot å jobbe som byssegutt. En liten, svært moderne båt med automatisert drift. Foruten skipperen besto mannskapet av styrmannen som også hadde ansvar for maskinen, kokken og et par matroser. Det hadde nettopp vært storm i Kanalen, fortsatt vind og svære dønninger. Båten gikk i ballast, lå høyt i sjøen og rullet sterkt. Vi fikk motorstopp og dreiv mot noen sandbanker. Hele mannskapet, også skipperen var sterkt beruset. Jeg var sjøsjuk og livredd. Omsider famla styrmannen seg fram til ei lufteskruer og fikk dieseltilførselen i gang igjen. Da vi kom til Kielkanalen stakk jeg av. Sneik

på toget et stykke, haika opp gjennom Jylland til Løkken der jeg overnatta før jeg kom meg hjem. I og for seg som planlagt. Erfaringer om å våge, klare på mitt vis, litt bidrag til faglig sjøltillit.

Praktikum og hovedoppgave. En skoles arbeidskultur. Skole- og klasseromsobservasjoner.

Siste del av studiet begynte jeg å sortere tanker om hovedoppgave. Samtidig skulle vi ha veiledet praksisperiode på et halvt års tid, muligheter for møter mellom teori og praksis. Praksistilbudet innafor sosialpsykologi var smalt. Muligheten jeg tok var Statens Teknologiske Institutt der en avdeling jobbet med organisasjonsutvikling, ledertrening og lederrekruttering. To pionérer innafor gruppepsykologi, Trygve Johnstad og Arne Ebeltoft var sentrale. Ebeltoft blei veileder, viste til nyere amerikansk lesestoff som ikke var på pensumlistene.^{cxii}

Sammen med Johnstad prøvde Ebeltoft ut «sensivitetskurs» som noe nytt. Kursene var den siste av flere bølger fra den amerikanske vestkysten, som «t-grupper», «fokus-grupper», ulike former for «team-building» og «organisasjonsutvikling» som kom på denne tida.^{cxiii} Et sjenerøst tilbud til studentene var å delta på et sensitivitetskurs. Rundt 10 dagers opphold på høy-fjellshotell ble finansiert ved at vi var hyret som assistenter. I praksis var vi likeverdige deltakere sammen med toppledere fra private og offentlige virksomheter. Uten andre plikter enn å hjelpe litt til med å sette fram stoler, slå opp beskjeder og slikt. Kurset skulle bidra til at man blei en bedre leder ved å forholde seg til egne reaksjoner og væremåter. Lære ved å reagere på andre mennesker i en tilsynelatende åpen og herredømmefri situasjon. Som jo likevel var stramt tilrettelagt.

Deltakerne var ukjente for hverandre. Vi ble satt i en ring av stoler der man satt stille og så nysgjerrig, sjenert, kanskje litt engstelig og i allefall avventende på hverandre. Helt til en eller annen brøt tausheten. Man *måtte* forholde seg til det som viste seg der og da, sjøl ta ansvar for at noe skjedde eller ikke. Det viste seg raskt at noen tok føringa, at det ikke gikk upåaktet hen, like lite som det å sitte stille. Ikke noe sted å gjemme seg. Ebeltoft ledet uten å lede, skulle ha en ikke-dirigerende tilbaketrasket rolle, vendte spørsmål vennlig tilbake til

den som hadde spurt om noen spurte ham. En rolle han virket å streve litt med. Egen deltakelse kjentes uproblematisk, litt morsomt.

De andre skulle tilbake til en ofte stram arbeidsorganisasjon. Det skulle ikke jeg. Hvordan kunne de bruke erfaringen i praksis? Et år etter, tok jeg initiativ til å invitere deltakerne tilbake for å evaluere erfaringen. Instituttet blei med på det. Vi planla et par dagers samling rundt en problemstilling: Kunne deltakerne fra ulike organisasjoner og arbeidsplasser spore noen virkning av kurset etter ett år? Kunne de bruke seg sjøl bedre som ledere? Var de blitt bedre lyttere, mer frimodige? Samlingen blei gjennomført, mange kom.

Denne gangen hadde jeg, som student mye ansvar for tilrettelegging og gjennomføring. Eget spenningsnivå var høyt, konsentrasjonen rettet mot å få arrangementet til å gli. Stemningen var vennlig. En svensk direktør utbrøt da hun så meg igjen: «Nä men Jon – ska du ut och demonstrera!?» Hun refererte til noe jeg hadde sagt året før, og åpenbart husket: At om jeg gikk i demonstrasjonstog, mot Apartheid eller Viet-nam krig, kunne jeg kle meg pent i dress. For å skape ubalanse hos folk med mulige oppfatninger om demonstranter som utflippa ekstremister. Nå hadde jeg på dress.

Deltakerne fylte ut et lite spørreskjema om erfaringene. Det ble enkelt sammenfattet i etterkant, brukt internt og sendt deltakerne som referat. Flere ga uttrykk for personlig utbytte, knyttet til bedre kommunikasjon: En barsk direktør eksemplifiserte: «Bare spør kona!» Men manglende forankring, støtte eller oppfølging fra egen organisasjon gjorde at særlig virkning av kurset var vanskelig å spore. De kom tilbake til en arbeidsplass som fortsatt var som den var, selv for folk i stillinger som ledere eller mellomledere. En leder som ikke var kom, hadde gått på en smell og fått et sammenbrudd etter kurset fikk vi vite. Det ga grunn til ettertanke.

Praksisperioden ga ellers god øvelse i lederutvelging, bruk av test- og intervjuteknikker. Vi reiste landet rundt til store bedrifter på Østlandet, Vestlandet og i Nord-Norge med en sammensatt verktøykasse. De fleste som ble testet kom gjerne fra bygda, byen eller kommunen; mange søkte internt opprykk i bedriften. Vi forsøkte å identifisere individuelle forutsetninger såvel som samspillsferdigheter, vekslet litt mellom ulike verktøy vi tok i bruk. Et relativt stort antall tester blei gjennomført hvert sted.^{cxiv}

Da runden nærmet seg slutten, mente jeg å ha oppdaget systematisk ulike svar på Rorschach-testen. Svarmønstrene, det de fortalte at de så eller tenkte på når ulike plansjer

med bretta blekkflekker blei presentert, virket å være helt forskjellige i Askim og Mo i Rana. Samtidig syntes det å være interne fellestrekk i svartypen hvert sted. Østlandssvarene virket mer preget av nøkterne og knappe «F» svar, god form, gjerne populærsvar som flaggermusa på plansje fem. Testene her var ofte raskt unnagjort. I Mo i Rana kunne det sprute over av uspesifiserte naturkrefter og dynamikk, (m-svar). Et enkelt intervju kunne ta lang tid. En kar diktet inn mye rart i plansjene. Etter en stund utbrøt han begeistret: «Det her e som å spå i kaffigrut! B'ir du lei?»

Jeg undret på hvordan naturgitt, lokal kontekst, erfaringer og muligheter nedfelles i bilder og historier, forståelse av forskjeller og sammenhenger. Vilkår for hva du kjenner igjen, sammenlikner med og prøver. Utvikling av lokale logikker og uttrykk: metaforer og språkmønstre, kompetanse og selvforståelse. Slikt man kanskje kunne koble til identitet og meningsskaping. Kunnskaps- og læringsmønstre formet av hvor du vokser opp. Groruddalen... Mo i Rana, Askim – eller Pashtundalen. Det kunne blitt en morsom hovedoppgave som jeg aldri gjennomførte.^{cxv}

Lars Hem, samboeren til medpraktikant Anne, var aktiv i oppstart av et nytt gymnasalternativ med Mosse Jørgensen og en gruppe elever, Forsøksgymnaset. Han tok meg med som observatør ved tidlige allmøter og spennende diskusjoner på Tøyen skole. Friskoletanken minnet om slikt vi hadde luftet på rekruttskolen. Kanskje kunne jeg skrive hovedoppgave om oppstarten? Av flere grunner lot jeg det ligge. Skolen var knapt igang, datainnsamling og analyse kunne trekke ut. Lars ønsket å følge opp, var mer på innsiden av prosessen. Dokumentasjon oppfattet jeg mer som hans bord.^{cxvi}

Mens jeg puslet med tanker om å bruke egne lærererfaringer i hovedoppgaven, laget jeg en liten uformell intervjurunde i kantina blant medstudenter fra ulike fag. Spurte hva de tenkte å bruke studiene til? To litt eldre Grorudgutter som studerte henholdsvis realfag og filologi var blant dem. Gutta var blant mange som litt forbeholdent mumlet noe om at «de havna vel i skolen» når jeg spurte om framtidsutsikter. Et forbausende vanlig svar; flere ville helst prøve noe annet først. En noe tvilsom motivasjon for framtidig lærergjerning slo det meg. Skolen som et slags sistevalg eller oppsamlingsheat? De spurte jo meg i retur om framtidstanker. Svaret mitt husker jeg som like mumlende, en litt ugrei følelse. Men husker

også ganske presist hva jeg formidlet: At jeg kanskje var mest interessert i pedagogisk filosofi og organisering av læring, av hvordan vi lærer. Studiet var gjennomført i et grenseland mot flere fag; sosiologi, pedagogikk, filosofi. Kanskje kunne jeg supplere med slike fag seinere. Mulig formell dobbelkompetanse uten for mye jobbing, uten å ha tenkt særlig på hvordan jeg kunne bruke den. Kanskje bidra til å endre skolen litt i en eller annen sammenheng. De to andre syntes svaret mitt lød underlig. Litt flau hørte jeg at det både låt dumt og ambisiøst. Jeg snakka jo ikke om et yrke, profesjon, stilling eller karriere, ikke om noe jeg kunne bli. Men det var vel ikke det som ga mening til det jeg dreiv med.

Ebeltoft sluttet ved Statens teknologiske institutt før praksisperioden var ferdig, jeg fulgte med ham over i oppstart av et konsulentfirma, «Institutt for organisasjonsutvikling» resten av tida.^{cxvii} Instituttet hadde fått opsjon på bruk av et amerikansk kartleggingsverktøy for organisasjonskultur. Arne ville at jeg skulle prøve å utvikle en skoleversjon av verktøyet, knyttet til kartlegging av «skolers organisasjonskultur,» noe jeg gjorde. Her var også muligheter for hovedoppgave.^{cxviii}

En versjon av testen blei prøvd ut ved en skole jeg kjente godt. Det funka dårlig. De som svarte, krysset åpenbart av på en måte som ga en idealisert versjon av lokal skolekultur. Som når vi mer eller mindre automatisk svarer «takk bare bra» om noen spør hvordan det står til. Viser ei overfladisk godside, uansett hvordan vi har det. En omarbeidet utgave fikk fram mulige spenninger mellom idealer og realiteter. Arbeidet med testen ga overskrift til hovedoppgaven, «En skoles arbeidskultur» som blei en studie innenfor normalskolen.^{cxix} Det var lite tidligere arbeid å finne på feltet, egentlig ingen veileder å finne på instituttet. Han jeg fikk, syntes ikke han kunne bidra med så mye, men oppmuntret meg til å prøve, ta i bruk egne erfaringer, gjerne løs lesing i pedagogikk og filosofi på siden av psykologifaget. Han anbefalte litt kvantitativ metodikk, men kom ikke med flere innspill gjennom arbeidet. Testen jeg hadde laget blei lagt inn som et kvantitativt tilskudd. Breiere metodiske innfallsvinkler kjentes nødvendig. Omfattende klasseromsobservasjoner blei gjort, inspirert av erfaringene som lærervikar, dels som måling av oppgave- og samspillsmønstre.^{cxx} Arbeidet med oppgaven var intenst og gikk, uten veiledning, litt over stakk og stein. Jeg lånte et par tusen kroner i bank for ikke å jobbe med noe annet disse månedene.

På sitt vis blei det en omfattende kartlegging, beskrivelse og bekreftelse av undervisningsformer som jeg hadde hatt gryende tvil om siden jeg slutta gymnaset, forsterket gjennom åra som lærervikar. Jeg fant isolerte undervisningstimer og lærere, oppsplitta organisasjon og fag. Lærere som doserte fra læreboka, fyrte av raske løsrevne spørsmål knytta til «høring» som oppgavemønster. Spørsmål som stort sett inviterte til reproduksjon og testing av enkle fasitsvar. Nesten ingen elevsvar strakte seg over mer enn 3-5 sekunder. Prøver og karakterer blei gitt for å sjekke om elevene kunne gjengi, huske - eller bruke innøvde regler, mønstre og innholdsbrokker. Mange elever fulgte åpenbart dårlig med, drømte kanskje ved pulten, halvsov eller småtøyset og kommuniserte seg imellom bak lærernes rygg som passiv sabotering av oppgavene slik de var tilrettelagt.

Elevene hadde sin egen «elevkultur,» for noen aktivt koblet mot tidens politiske stridstema. Slikt kunne komme til uttrykk da et FNL-flagg ble heist på skolens flaggstang mens jeg var der. Elevene hadde kutta lina til flagget, og rektor måtte tilkalle brannvesenet. De kom litt etter at det hadde ringt inn til en time. Elevene som ikke hadde gått inn til klassene enda blei stående å se på. Det likte ikke rektor som satte igang skoleklokka til å ringe igjen for å få etternølerne inn også. Med det resultat at hele skolen strømmet ut igjen på skoleplassen. Det hele til stor forlystelse. ^{cxxi}

Ferdigskrivningen av oppgaven blei en intens «natt-og-dag» konsentrasjon over noen vårmåneder med innleveringsfrist i mai som mål og skrivning fram til siste dag. Nokså utmattet leverte jeg produktet på administrasjonskontoret der sekretæren smilende spurte: « Og hvor er de to andre eksemplarene?» Eh..jeg hadde jobba for meg sjøl i ei boble uten blikk for annet enn sortering og forsøk på å forstå og formidle funn, rekke fristen. Fikk noen dagers utsettelse til å levere de manglende eksemplarene. Kopimaskin var ikke noe begrep, men blåpapir var. Det første kurset ved universitetet, i maskin-skriving etter Touch-metoden, kom godt med. Drilling av ferdigheter er heller ikke å forakte.

Arbeidet bekreftet mange års skoleerfaring. Læring ofte lagt til rette etter en uutalt mal som parodierte kunne uttrykkes som «sitt ned- ti stille - gap opp- svelg ned- spytt ut...» Disiplinering og passivitet, som et slags «skjult pensum», sjeldnere tilløp til opprør eller utmelding. Noen kunne sikkert bli sporet til interesse for fagområder verd å dykke ned i,

kanskje ved medbragt familiær ballast. Eller vet at de traff lærere som jobbet annerledes aktiv med problemstillinger og elever. Slike lærere fantes jo også.

Oppgaven blei ikke grundig nok gjennomarbeidet. Antakelser om motsetning mellom idealer og realiteter blei ikke klargjort, diskutert og begrunnet teoretisk og metodisk; forble vage. «Skolekulturtesten» blei ikke skikkelig integrert. Referansene viste seg å være ugreit satt opp, muligvis som resultat av et «svært selvstendig arbeid» og lite veilederoppfølging. Eller eksempel på egen tendens til skippertak og manglende opptatthet av formalia. Kanskje en blanding. Oppgaven og jobbinga med den kunne forstås som å se seg sjøl i speil, et ekko av egne skoleerfaringer. Den intense konsentrasjonen i slutten av studiet blei en slags kontrast til interessespredningen gjennom de øvrige åra. Eller kanskje ikke: Noe av det jeg hadde lært gjennom mange års skolegang, var nettopp konsentrasjon, der og da til enhver tid, i vekslende sammenhenger. Rask finne og tilpasse eget arbeid til ulike mønstre og kriterier slik jeg hadde observert og forstått dem. Det kunne vært diskutert.

Hovedoppgaven fikk ørlite oppmerksomhet fordi den hadde medført uenighet i kommisjonen. Uenigheten var kommet studentenes fagutvalg for øret, og nådde også mitt. Jeg fikk vite at noen ville gi stryk p.g.a. de formelle feilene knyttet til oppsett av referanseliste, kanskje annet. Andre mente at den var et originalt og spennende faglig arbeid, ville gi god karakter. Fagutvalget ville følge opp saken om oppgaven ble underkjent, sa de. Den blei godkjent, med middelmådig karakter. Minst en halv karakter glapp på grunn av de formelle feilene, fikk jeg vite. Kanskje den blei godkjent fordi sider ved kommisjonsarbeidet ikke var helt etter boka og instituttet ville unngå bråk. Eller litt av alt, som et slags kompromiss.

Ferdig med psykologistudiene blei jeg våren 69, på minimum tid, og tross alt med akseptable resultater. Først og fremst til avsluttende eksamen. Erfaringen var til å kjenne igjen. Til den skriftlig avsluttende prøven som gikk over 10 (eller 12) timer, var det bare et par av oss i den store salen som hadde sosialpsykologi som hovedkurs. Flere som satt rundt i lokalet hadde hatt det som bikurs. Alle i salen kunne lese alle oppgaver fra ulike kurs; kikket litt på hverandre. Etter første blick på oppgaven vår, skjønnte jeg lite av hva den

handlet om. Kjente tilløp til panikk. Kikket meg forsiktig rundt, møtte flere par øyne i salen som himlet og signaliserte forbauselse; de hadde nok sett oppgaven. Trolig var jeg ikke aleine om å synes den var spesiell. Da professoren kom på «trøsterunde» konsentrerte jeg meg intenst om å forsøke forstå. Stilte noen prøvende spørsmål vinklet fra min egen undring, eller manglende forståelse av oppgaveformuleringene. Gjennom professorens usikre reaksjon og lett flakkende blick ante jeg at mine antydninger knapt var noe han hadde tenkt på. Besvarelsen blei et forsøk på systematisk kritikk av oppgaveformuleringen. Slik kunne jeg også vri besvarelsen inn i perspektiver jeg var mer trygg på, vekk fra det mer usikre. Det blei morsomt å prøve, karakteren god.

Kanskje jeg konsentrerte meg og blei ferdig med studiene fordi kjæresten og jeg gjorde avtale om tidlig felles havregrøt på Fredrikke hver dag. Fikk meg opp om morran, minimum system og plan inn i en flytende studietilværelse. Årsak-virkningsanalyser er ingen enkel øvelse i praktisk liv som vel samfunnsfag også skulle dreie seg om. Heller ikke om man skulle ha privilegert tilgang til empirien...

Noen tanker om «akademisk karriere» hadde jeg ikke gjennom studietida. Gjennomføringen sporet heller ikke til slike mål. I studentpolitisk sammenheng hadde flere av oss undertegnet opprop om ikke å ta doktorgrad – som et individualistisk feilspor. Akademisk virke burde tilrettelegges for kritisk, gjensidig og utfordrende samarbeid! Gjerne på tvers av faggrenser.

Stempel forelå på offentlig dokument som sertifisert med antatt faglig autoritet til å kunne slippes løs på samfunnet, embetseksamen i psykologi. Det kjentes usikkert om autorisert kunnskap kunne stå seg i bruk. Formelt sett var jeg kvalifisert til å «ta syke i kur,» som behandler. Det kjente jeg meg ikke klar for med klinisk bi-kurs.

Studiet tenker jeg tilbake på som en brei, interessant allmenndanning. Det hadde gitt spillerom for vekslinger med samfunnet utafør underveis, rom for å feste vekslingene gjennom arbeidet med hovedoppgaven. Tilfeldighetene hadde stått meg bi når jeg fikk studere akkurat i denne perioden. Studenter som kom etter fikk dels strammere timeplaner, mange måtte gå i lange ventesemestre p.g.a. mangelfull dimensjonering av studieplasser.

Erfaringene som var hentet utafør Akademos sin lund, kunnskapshagen, var papirløse men ga en viss trygghet. Trygghet på at mye var mulig å få til, mestre. Erfaringene henta inn utafør, vitnet om at boklig kunnskap har begrensninger, at kunnskapshagen er større og mer mangfoldig enn de fruktene som dyrkes og bys fram innafor institusjonenes gjerder. Vandring og nasking av frukt innafor og utafør hagegjerdene gjennom 19 år hadde uansett gitt smak av mye. Noe smakte og kjentes godt, innbød til å spise mer. Noe kunne kanskje virke som nedfalls-frukt, litt i ferd med å gå i oppløsning, eller som forbuden frukt? Frukt som blei vaktet av autoriteter, og yppersteprester av ulikt slag. Forvaltere av måter å dyrke og undersøke på, av bestemte måter å tilberede på, mange tilsynelatende sikre i sin sak. Tilsynelatende fordi sprekker i forståelsen syntes å komme til syne i ulike sammenhenger. I måter å høste på, men ikke minst når frukt som var samlet inn skulle kvalitets-sorteres og fordeles, tilberedes og spises, evt. konserveres for seinere bruk. Sprik mellom idealer og realiteter.^{cxxii}

I opphavsmynen om Edens hage, skaper Gud mennesket av jorda for å dyrke alle trærne, fruktene som grodde. Dyrke og forvalte hagen Gud hadde skapt. Praktisk arbeid. Alle trærne var tilgjengelige med spiselige frukter, men ett bar forbudne frukter: Kunnskapens tre, som ga innsikt i godt og ondt. Spiste man frukt av det treet, innebar det livslangt strev for daglig brød, og dessuten død og tilbakeføring til jord som uunngåelig resultat. Som vi vet lot Adam naturen vinne over opptuktelsen, han spiste av frukten slangen hadde fått Eva til å smake på og bød ham.

Kunnskapens tre var ett av to trær i Edens hage. Kunnskapens tre og Livets tre. De to trærne er nær forbundet i myten slik jeg leser den. Fruktene fra Livets tre ga evig liv. De som smakte på frukten fra Kunnskapens tre fikk del i guddommen. Ved også å smake på frukten fra Livets tre, ville de blitt ett med Gud. Gud viste dem ut av hagen for at ikke så skulle skje. Livet og kunnskapen blei atskilt.

Utafor den hagen vi kom fra, grodde ut av, holder vi vel på. Prøver å foredle innsikter, frø og frukter vi fikk med oss fra kunnskapstreet til nye kunnskapshager som vi dyrker så godt vi formår, slik vi etterhvert har skapt dem sjøl. Vi får til mye, men blir kanskje både litt blinde og overmodige av våre egne framganger. Vi er blitt naturens måte å tenke og reflektere over seg sjøl på.^{cxxiii} Kanskje uten å få det riktig til... Strever gjerne med å gjenskape sammenhengene mellom liv, bærekraftig liv og denne kunnskapen

DEL II VOKSENLIV

FJERDE ALBUM: ARBEID OG LÆRING

«Men all verdens vitenskap kan..ikke overbevise meg om at denne verden tilhører meg. Man kan beskrive den for meg og lære meg å klassifisere den...i min tørst etter kunnskaper innrømmer jeg at de er sanne. Men....man er begynt å dikte. ..Jeg forstår at selv om jeg takket være vitenskapen kan forstå, og regne opp fenomenene, kan jeg ikke derfor begripe verden.»
Albert Camus. «Myten om Sisyphos.»

Alle utdanningsåra skulle forberede til voksenliv. Mens jeg skriver og leiter fram bilder, oppdager jeg at ordvalgene og uttrykkene mine endrer seg gjennom albumbladene, ikke alltid er konsekvente. Det kan handle litt om at jeg fra barnsbein hadde inne- og utespråk, grodde ujamnt inn i begge. Veien mot voksenlivet bidrar til litt mer avstand. Språket blir mer konservativt formelt og akademisk, muntlige groruddalsformer kommer ikke like lett. Slik får det i noen grad være. Språkbruk kan endres med oppgaver og erfaringer, speile oppgavene så vel som folka vi treffer rundt dem.

Voksenliv etter skolegang betyr verken å være ferdig utdannet eller dannet, men å håpe på grunnlag for fortsatt å kunne streve med å forstå og være blant andre.

Første albumblad. Skolepsykolog og normalitetsforvalter.

Vi ble smidd i hymens lenker straks før vi fylte 25. Begge hadde avslutta studiene, skulle ut på arbeidsmarkedet. Når vi snuste på muligheter i dette markedet interesserte ikke penger mest. Heller at vi skulle stelle med noe vi likte og behersket rimelig bra, kunne leve av, finne mening i. Penger måtte vi likevel skaffe slik samfunnet vårt er lagt til rette. Få kan leve av luft, kjærlighet eller drømmer og tanker aleine. Knapt bør vi det heller.

Økonomisk medgift var tilnærmet fraværende i begge familiene vi kom fra. Ingen hus, hytter, velstående slektninger eller oppsparte midler å arve, men atskillig boklig og sosial erfaring. Gjeldfrie var vi praktisk talt, studielånene var knapt observerbare.

Vi fortsatte å bo der vi tjuvstartet, på et loftsrom i Gamlebyen på 19 kvm inklusive kjøkkenkrok og med do på gangen. Første barn var på vei i løpet av høsten.

Grensesprengende og selvfølgelig. Etappen i tilværelsen tilsa ufravikelig ansvar for å sikre rammer for nytt liv. Ikke bare drive bekymringsløst med strømmen, stoppe litt her, nappe litt der, utforske noen muligheter.

Vi tok nok for gitt et samfunn der «alle skulle med.» Et samfunn med felles sikkerhetsnett knytta til helse, utdanning og jobb, ivaretatt av offentlige retts- og forvaltningssystemer.

Hvis noen hadde spurt nærmere, ville vi nok hevdet at et slikt samfunn både burde ettertenkes og forsvares. Vi trodde vel ikke at slike verdier «kom av seg sjøl», men at det var nokså selvfølgelig å skulle bidra, ta ansvar. Slike diskusjoner var vi innom, men der og da var det viktigste hverandre, og å finne rimelig arbeid og levemåte.

Alt i alt var vi rimelig trygge, i uviss visshet om at mye kunne være mulig å prøve ut; stolte intuitivt på hva vi hadde med oss fra ulike kanter når vi nå hev oss ut i det. I et samfunn vel tilrettelagt av andre, der alle nok skulle med, men som ikke minst passa bra for sånne som oss.

Arbeidsmarkedet ga muligheter for begge. Hustruens fagkrets (spansk-fransk-rumensk), var knapt skreddersydd for faste stillinger i utdanningssystemet eller noe annet sted, men arbeid var å finne. Hun gikk inn i vifter av mer eller mindre midlertidige undervisningsjobber som språklærer. Uten at jeg hadde søkt, tilbød arbeidsgiverforeningen (den gang NAF) konsulentjobb med lønn på mellom 40 og 50 000 kr. året knytta til organisasjonsutvikling straks eksamen var unnagjort. Samtidig søkte jeg et årsvikariat som skolepsykolog i Asker der årslønna var 31 000. Vikariatet ble tilbudt og valgt. Det virket nok riktigst der og da; passa trolig bedre med egen erfaring og kompetanse, selv om jeg visste lite om hva en skolepsykolog egentlig stelte med i praksis.

Kontoret hadde to psykologer, lederen for kontoret, Frank Bøe og meg, vikaren, samt en sosionom, kontorfullmektig og deltidsavtale med spesialpedagog. Det lille kontoret skulle dekke 11 skoler. Med mange skoler, lange avstander og begrenset kollektivtilbud, var det dårlig effektivitet ikke å bruke bil. Kommunen bisto ikke med billån til en vikar. Om vi var gjeldfrie, hadde vi heller ikke spart opp penger. Fikk låne penger til bil i bank, kjøpte en ny liten Renault 4 med sveiv og paraplygir og var fornøyd.

Bøe introduserte greie rammer for arbeidet. Skolepsykologens oppgaver var knyttet til normalitet. Til å identifisere avvik fra normalitet; bidra til at elever som syntes være utafør kunne hjelpes inn igjen i folden. Eller kanskje defineres ut av den. Eventuelt bidra til å endre folden for normalitet litt slik at den kanskje ble rommeligere – med plass til flere? Han var raus med å gi ganske frie hender for oppgaveløsning, lyttet til undring, spørsmål og idéer fra en fersking. Bøe ga rom for å være vikar på universitetskurs om avvikende barn noen timer i uka. En jobb som kunne funke litt som forberedelse til de nye oppgavene. Konkret skulle jeg jobbe med diagnostisering og mulig videreformidling for behandling av elever med atferds- og lærevansker. Skulle gjennomføre omfattende elevtesting om høsten for å fange opp elever med svake forutsetninger for neste års skolestart. Elever antatt å være i normalitetens utkant evnemessig eller sosialt. Ta i bruk tester ved innmeldte bekymringssaker, bidra til oppfølging ved henvisninger til spesialskoler eller behandlingsopplegg.^{cxixiv} Tester hadde vi lært å bruke i studiet, som den mest brukte, Sandvens modenhetstest. Testene, med omfattende skjemaer for avkryssing av ulike spørsmål er laget for å sikre normalfordeling, og kan brukes som mål på evner eller intelligens. Litt kritisk var jeg til tester ut fra egne lærer- og studieerfaringer, men i hovedsak regnet jeg dem som praktiske verktøy. Noe jeg hadde mestret bra enten jeg testet eller ble testet.

Atferdsavvik - observasjoner og tiltak.

Elever skolene hadde problemer med å mestre ble henvist til kontoret for diagnostisering og tiltak i samråd med foresatte. Dels var det tydelig forventet fra skolen at man fikk hjelp til å administrere vekk elever utenfor normalen atferds- eller evnemessig. Det dreide seg nesten bare om gutter.

Ved slike meldinger prøvde jeg meg litt fram. Brukte tester, men lente meg mer på skoleobservasjoner, på hjembesøk i samarbeid med kontorets sosionom, Eva Malling. Prøvde forsiktig å snakke med lærere, elever og foreldre, med ledelse i for- og etterkant. For å få felles forståelse av ulike situasjoner som innledning til forsøk på oppfølging før evt. videre henvisning. Henviste enkeltelever levde jo aldri som isolerte individer og «tilfeller» avgrenset av en bestemt kategori eller diagnose. Avvik kunne være vanskelig å sortere, forstå og forklare. Krevde kanskje tid for å finne mulige sammenhenger mer enn kjappe løsninger.

Tre bilder, eller episoder kan illustrere. Ikke fordi de var spesielle, men fordi jeg husker dem rimelig godt, slik de forløp. Bildene antyder bredde i avvik såvel som tilnærmingen for å prøve forstå.

Ved en skole ble en elev i en 4. klasse henvist for vanskelig atferd. Læreren var visst nær ved å gi opp. Først ba jeg om å få observere eleven noen dager i hverdagssituasjoner i klassen. Elevene ble forklart at jeg var der for å se på hvordan hele klassen jobbet, uten henvisning til noen enkelt. Den henviste eleven skilte seg heller ikke særlig ut. Det var ikke bare noen få elever som viste vanskelig oppførsel etter det jeg kunne forstå; hele klassen var mer eller mindre udisiplinert.

Foran klassen møtte jeg en fersk lærer. Sikkert litt usikker i sin første jobb. Hun hadde detaljerte og godt forberedte undervisningsopplegg, hadde sikkert vært en flink student, tolererte lite avvik fra oppleggene, slik jeg forsto. Det virket som elevene ikke helt skjønnte oppleggene. De spurte eller svarte helt annerledes enn det hun hadde tenkt og forventet. Elevene blei stadig irettesatt og skjønnte visst ikke hvorfor. I praksis blei læreren «stående og mase,» elevene blei usikre, dels sure og motvillige, tullete eller saboterende, noen nok mer enn andre. Så maste og skjente læreren enda mer. Kanskje var lærer og elever på vei inn i en slags selvforsterkende sirkel. Mulighetsrommet, forståelsen av hva som var normalt og akseptabelt kunne smalne både for elever og lærer.

Vi snakket sammen om opplegget hun hadde med seg fra lærerskolen. Hun gjorde akkurat slik hun mente å ha lært. På et vis lot hun til å gjennomføre skoleriktige, sikkert på mange måter bra pedagogiske opplegg etter detaljert oppskrift. Men uten blikk for- eller erfaring til å kunne justere i den faktiske situasjonen hun sto overfor med akkurat disse elevene der og da. Gikk liksom «rett på, samma hva jeg støter på» uten å virke verken autoritær, streng eller spesiell på noen måte. Ingen tester ble gjennomført. Sammen med skolens ledelse og et par andre lærere la vi opp til intern veiledning for den nye læreren. Veiledning og oppfølging av nye lærere virket ukjent som tema. Etter det jeg husker gikk det seg til. Ingen videre spesialopplegg ble gjort for enkeltelever.

En annen skole meldte også en spesielt vanskelig elev, i 5.klasse. Dårlig oppførsel, faglig svak, ganske blank i regning. Skolepsykologen virket påkalt for å få gutten testet og administrert vekk. Jeg hadde samtaler med lærere om konkretisering av episoder og forløp.

Vi gjennomgikk tester, observerte i klasseromssituasjoner der han var litt klovn. Jeg snakket med foresatte og med gutten. Han klovnet litt overfor meg også, hevdet med et skuldertrekk at: «hvis det skjer noe gæli så får jeg skylda likavel.» Det virket som han synes det var nokså forutsigbart, men nesten greit nok. Samtalene ga inntrykk av en usikker, kanskje litt fortvilet gutt. Over noe tid hadde han gjennomlevd en konfliktfylt familiesituasjon. Testene viste en rimelig evnerik gutt. På skolen drev han rampestreker i randsonen av lett hærverk, gjorde slett ikke det han skulle av skolearbeid, kom med ugreie bemerkninger og klovnerier i ulike sammenhenger. Samtalene og observasjonene ga inntrykk av at eleven etter hvert hadde møtt forventninger om en bestemt væremåte, fått en rolle. En rolle som bråkmaker, syndebukk og klovn akseptert både av lærere, elever – og ham selv. Gutten levde opp til rollen og fikk i alle fall oppmerksomhet; den kunne bli bekreftet og forsterket gjennom reaksjonene.

Forståelsen min ble lagt fram for lærerne. Jeg foreslo at de prøvde ut et opplegg der de konsekvent oppmuntret positiv atferd når de så den, var like konsekvent tilbakeholdne med å henge ham ut, eller gi ham skylda for ting, særlig hvis de ikke var helt sikre. Kanskje burde de ignorere feilatferd om det ikke gikk ut over andre, unngå at slik atferd fikk oppmerksomhet. Lærerne lyttet, og sa at de kunne prøve en ukes tid. Jeg antydte at endring av væremåter innafor et så kort tidsspenn ville kunne gjøre ham midlertidig usikker på rollen, kanskje føre til testing av nye grenser som han ikke ville få tid til å korrigere. Det kunne bli verre en stund før det kanskje ble bedre. Det ville de ikke ta sjansen på. ^{cxxv}

Jeg verken kunne eller ville dytte noe opplegg på dem, gjorde noe annet. I samarbeid med en førskolelærer fikk gutten ansvar som assistent i førskoleklassen i noen timer og tatt ut av sin ordinære klasse. Han fikk egen undervisning i regning av en pensjonert lærer fra Steinerskolen. Som assistent fungerte han greit med tillit og ansvar, viste det seg.

Matematikklæreren lokket fram gode evner for regning, i geometri til og med spesielt gode. Det gikk seg til på et vis. Han fikk andre å forholde seg til uavhengig av en etablert rolle, slik jeg så det. Jeg tror kontakten med matematikklæreren innebar at foresatte ved skoleårets slutt vurderte overgang til Steinerskolen.

Skolen rekrutterte fra et stabilt og homogent øvre middelklassemiljø. Den var velfungerende for denne gruppen; vennlig, rutinepreget og nokså forusigbar. Mulige

utfordringer syntes å bli holdt på armelengdes avstand. Det skulle neppe så store bølger til før båten rugget litt, at noe kjentes «unormalt.»

En gutt i 2. (eller 3.) klasse ble meldt fordi han lå svært langt etter faglig, stadig på nivå som en skolebegynner. Skolen og foreldrene var bekymret. De ville utrede om han var umoden eller evne-veik, kanskje burde tilbys spesialscole. Evnetest var nærmest bestilt.^{cxxvi}

Jeg traff en blid liten gutt med et greit språk. Han kom fra et mellomlagshjem, foreldre med god utdannelse og jobber, en eldre alminnelig skoleflink søster. Umiddelbart virket han ikke evneveik. Vi gjennomgikk Sandvens modenhetstest, jeg observerte mens gutten fylte ut: Han la nesa langt ned i heftet, nølte ganske mye foran hvert svar. Siden det bare var ham og jeg, kikket jeg over skulderen hans. Flere ganger virket det som om blyanten stoppet ved ett svaralternativ – som han likevel ikke krysset av, men tok et annet. Noen ganger syntes han først å stoppe ved riktig svar, for så å velge et galt. Skåren hans var mot laveste normalnivå, nesten evneveik.

Før han gikk pratet vi litt om hva vi så rundt i rommet. Svarene hans var nølende, helst gjetting. Min mistanke var at han rett og slett hadde dårlig syn. Jeg sjekket med lærer, som sa at han hadde vært til vanlig synsprøve hos skolelegen og alt hadde vært greit. Jeg var likevel i tvil, sa at jeg ikke ville gå videre før han hadde vært hos øyespesialist. Det viste seg at gutten så dårlig, fikk spesialbriller. Han kan ha utviklet en blanding av god gjetting koblet med å gå inn i og tilpasse seg en rolle som snill, litt tullete, dum eller sein. Jeg hørte ikke noe mer siden. Kanskje hadde jeg ikke fått noen mistanke om jeg ikke hadde hatt ei søster som i de tre første klassene lå litt etter i skolearbeidet, leste seint. Det viste seg, (i 2. eller 3. klasse) at hun var sterkt astigmatisk og hadde uklar oppfatning av tavle og bøker. Lærerforeldrene og skolelege hadde ikke oppdaget. Hun fikk briller, og så kom tavle og bøker på plass. Som voksen har hun jobbet som spesialpedagog med leseopplæring som interessefelt.

Noen ungdommer falt ut for skolen sosialt og faglig, kjente seg bedre hjemme i andre miljøer, med andre omgangsformer og språkbruk enn skolens. Ungdommene kunne særlig påtreffes ved skoler i kommunen som rekrutterte fra nye bområder med tidstypisk arbeiderklasse- og drabantbypreg. Slikt jeg kjente fra oppvekst og som lærervikar i Groruddalen gjennom «andre innvandringsbølge.»

På en av ungdomsskolene iakttok vi et positivt eksempel på muligheter: En liten gruppe gutter var skulkere og bråkmake; ødela for undervisninga i de timene de dukka opp. Skolens vaktemester dro i gang et lite verksted i kjelleren der gutta fikk mekke moped og sykler.^{cxxvii} Et sted å være innafor, bli sett og akseptert – funke normalt. Her virket interesse og motivasjon å være på topp! Dette var forhold vi iakttok, men ikke hadde kapasitet til å følge opp. Vi gjorde ikke noe annet fra kontorets side enn å gi oppmuntrende tilbakemeldinger, forsøkte være litt heiagjeng, og jeg veit ikke hvordan initiativet utviklet seg.^{cxxviii}

Stoffmisbruk var på vei inn i norske ungdomsmiljøer. Slike problemer var ennå ukjent i velstands-kommunen. Skolepsykologisk kontor ville gjerne være føre var, planla og inviterte til et lite seminar med skoleledere og lærere for å drøfte problemstilling og mulig forebyggende tiltak. Før seminaret fikk vi henvendelse fra elevrådet ved en av ungdomsskolene: De ville gjerne være med på et slikt seminar; stoffmisbruk var i ferd med å bli et utbredt problem blant elevene ved skolen! Noe bare elevene sjøl lot til å vite. Ukjent var det altså ikke. Små morsomme samtaler med bråmodne elever ved flere ungdomsskoler antydte at lærerne og skolen, om den virket romslig, kunne ha unødig avstand både til elevenes hverdag og refleksjonsnivå.^{cxxix}

Dette var i siste del av året mitt. Hvordan seminaret blei fulgt opp veit jeg ikke.

Testing: Beherske det avgrensede og forutsigbare.

Modenhetstesting var et tilbud til alle som skulle begynne på skolen. De fleste benyttet seg av tilbudet, ikke bare de som hadde underårige skolebegynnere og for hvem dette var et krav. Jeg hadde mye av det praktiske ansvaret for gjennomføring av testene året jeg var der, Sandvens modenhets eller evnetest i omfattende praktisk bruk.

Foreldreambisjoner og forventninger kunne være påtrengende: En mor kom med sin underåring, og sa nesten påbudsstrengt til meg at det var viktig at gutten klarte testen og fikk begynne tidlig på skolen. For han skulle på NTH og bli ingeniør!

De som lå godt under poengsnittet, skulle innkalles til fornyet test og grundigere vurdering. Ved siden av en samtale med- og observasjon av eleven, ble gjerne Stanford-Binet- testen (S-B) brukt. Snart oppdaget jeg at de fleste av ungene som ble innkalt til fornyet test kom fra kommunens «sosial- eller drabantbyområde.» De hadde

gjennomgående arbeiderklassebakgrunn, dels ufaglærte foreldre. Skolens og testenes språk var neppe deres språk. ^{cxxx} Hva sa testen egentlig om ungenes evner, funksjonsdyktighet – og muligheter? I tillegg til revidert S-B, lot jeg snart barna som ble innkalt ta et par andre tester jeg regnet som mer «kulturfrie» enn de andre to, ikke i samme grad knyttet til språkferdigheter. ^{cxxxi}

Svarene på de to «kulturfrie testene» var avvikende. Mens ungene som kom til fornyet testing lå i nedre del av normalskalaen på Sandven og stort sett også på S-B- testen, normalfordelte de seg tilnærmet på nytt på de «kulturfrie» testene! Egentlig var jeg ikke så overrasket. Jeg hadde ikke lagt opp dette som noen kontrollert undersøkelse. Det var nok også for lite utvalg til at man kunne konkludert på gyldig vis. Noe jeg kanskje burde fulgt opp.

Et ekko fra tida som lærervikar i studietida dukker opp mens jeg skriver om testerfaringer: Lang-vikariatet i 4.klassen der jeg oppdaget at lærerne tok evnetester, skreiv ned tall i dagboka. Fra lærerværelset husket jeg at enkelte lærere var opptatt av å få «gjennomsnittet ned» når testen ble gjennom-ført. Det kunne gi signal om de tross dårlig utgangspunkt likevel fikk brukbare karakterer. Testfokus og målforskyvning iaktatt rundt 1964, og tema i Oslo-skolen 50 år seinere. Tallet er utgangspunkt for rangering og båssetting, kan gi «kred» for læreren, skolen, kommunen.

Ekkoet fra testing på 60-tallet ble uventet forsterket i 50 - års spennet: På det lokale kjøpesenteret møtte jeg en av elevene fra 4.klassen som hadde hatt testtall i protokollen. Vi kjente hverandre straks igjen selv om det var rundt 50 år siden sist, pratet litt. Han hadde jobbet som jurist i mange år. Jeg spurte om han visste hva andre i klassen dreiv med, hvordan det hadde gått? Med Johnny for eksempel? Han visste ikke helt, men trodde ting hadde gått skeivt, ikke skolegang, kriminalitet. Kanskje ikke så uventa med kjennskap til Johnnys familiesituasjon og bakgrunn. Begge elevenes testtall sto klart i minnet. De hadde jo ligget foran øynene mine hver dag når jeg åpnet protokollen for å notere fravær, noe jeg holdt for meg sjøl. Johnny hadde høyest skåre i klassen. Den andre hadde en skåre man ikke uten videre ville forbundet med høyere utdanning, og kan godt ha vært feil.

Sosioøkonomiske forhold og klasse trumfet nok testtall i ulike sammenhenger. Tall som kan være gyldige for store utvalg kan være tvilsomme brukt individuelt, i små og mellomstore

grupper som rangeringer, «læringsresultater,» merkelapper og båssetting, forventninger, styring eller kontroll.

Best i test... bare i test.

Skolepsykologisk kontor hadde tilsyn og samarbeid med en spesialinstitusjon i kommunen. Vi la opp til et lite prøveprosjekt for samspill mellom normal- og spsialelever. Elever fra spesialinstitusjonen skulle møte normalelever, være sammen på leirskole noen dager.

Begge grupper var rimelig godt forberedt. Normalelevne virket innstilt på at de kunne møte atferd som ikke var vanlig, være imøtekommende og hjelpsomme. De la all velvilje til, i hovedsak gikk det bra.

Noe av leirskoleopplegget var å «lære om natur,» gjennomføre små undervisningsopplegg, forelesninger, lese enkle kompendier, gå en tur. Alle var med etter evne, også institusjonselevne.

Mot slutten av oppholdet skulle det være en spørrekonkurrans. Det ble stilt spørsmål om hva de husket av det som var lest og gjennomgått, hva de hadde lært. Ikke særlig høytidelig test eller prøve, enkle spørsmål med klare fasitsvar. Det skulle telles poeng for antall riktige svar. Detaljer rundt spørrekonkurransen husker jeg ikke. Det jeg husker, er at Ole fra spesialinstitusjonen ødela hele opplegget. Han hadde lest og lyttet, skjønte ikke helt den sosiale settingen rundt konkurransen, men skjønte at det var snakk om å koble spørsmål til svar fra det han hadde lest og hørt. Hver gang et spørsmål ble stilt fyrte han av riktig svar før noen normalelev var i nærheten av å løfte en arm eller notere et svar! Han var klart «flinkest» av alle, hadde «lært» mest, men ødela konkurransen. Normalelevne ble litt satt ut.

Jeg var ikke så overrasket. Ole hadde evnen noen i autismespekteret har, til kjapp identifisering, kopiering, kombinerer og memorering. Psykisk utviklingshemming koblet med ekstraordinære mentale ferdigheter. Insistering på at mønstre og kombinasjoner måtte være logisk entydige, ha klar fasit. Om leirledelsen ba «bord 4 om å rydde», blei Ole sittende. Han var ikke noe bord. Om han fikk en bok, noe med tydelig struktur og forutsigbarhet, gikk det meste på skinner. Han blei rolig, fikk mye å lese på, husket det han leste. Nesten fotografisk kunne han gjengi det meste i ei bok etter en enkelt gjennomlesning, enten det var telefonkatalogen eller en beskrivelse av geologiske strukturer i Atlas-fjellene.

Han summerte og regnet lange tallkolonner riktig - umiddelbart. Ikke noe i veien med ordforråd og orddefinisjoner. Av nysgjerrighet lot jeg ham gjennomgå Stanford -Binets evnetest. Han tilnærmet sprengte testen. Episoden sladret om at prøven og IQ -testen fort blir øvelser i noe som er forutsigbart, reproduserbart. Hverdager er ofte ikke det. Ole kunne ikke gå i butikken, eller forholde seg til sosiale sammenhenger som ikke i detalj var forutsigbare og regulert, som var uten tydelig fasit. Der noe uventet kunne skje, og uvegerlig skjedde, kanskje måtte prøves ut i dialog og samspill med andres reaksjoner og forståelse underveis. «Best i test.» Men bare i test !

Metodisk tvil om tester og spørreskjemaer.

Det virket som om testenets spørreform ga lite rom for å forstå varierende sammenhenger de kunne framstå i; kontekst. Formen kunne bidra til at «kunnskap» ble forstått som noe avgrenset, forutsigbart, kategorisert, målt, og koblet. Men om spørsmål, svar og tall kunne variere med situasjoner og sammenhenger vanskelig å kontrollere, ble vel testen mindre pålitelig og fanget kanskje bare en mulig kunnskapsflik? Det kunne det kanskje gå an å undersøke.

Mot slutten av året laget jeg et lite eksperiment for teste påvirkelighet i en testsituasjon. Brukte den enkleste formen for kvantitativ metodikk, spørreskjemaet, i slekt med testene og seinere mye brukte «brugerundersøkelser.»^{cxxxii}

Et overkommelig opplegg ble konstruert. Det var tilgang på store elevgrupper. Tre sammenliknbare tilfeldige grupper av elever svarte anonymt på samme enkle spørreskjema. Spørsmålene var knyttet til hvordan elevene «likte,» «trivdes med» ulike sider ved skolehverdagen ved avkrysning på en ordinalskala.^{cxxxiii} Alle besvarte samme skjema. Tre personer administrerte skjemaet, delte ut, instruerte og samlet inn. Med nøyaktig samme ordlyd og prosedyre. Det var en eneste klar forskjell mellom gruppene: De tre som administrerte testen var klart ulike. Den ene var en lærer (kjent for elevene), den andre meg selv (stort sett ukjent, men kunne se ut som ung lærer i klesvei og framtoning). Den tredje, kompis Thorkild, hadde langt hår og skjegg, var uvørent kledd og ukjent. Han kunne oppfattes som vikar, men neppe som vanlig lærer den gangen.

Det framkom signifikante forskjeller på svarene i de tre gruppene. Elevene svarte langt mer kritisk på spørsmål om skolehverdagen, og mer positivt til elevdemokrati når min

langhårede «hippie-venn» delte ut og samlet inn. Minst kritisk var de når en kjent lærer gjorde det samme. Den stabile «uavhengige variabelen» testen, kommer i forkant av den «avhengige» elevenes kjønn osv. som kan variere. Testen i seg sjøl syntes påvirkelig av ytre forhold man gjerne ikke har kontroll på, var ikke uavhengig og den samme for de tre gruppene.^{cxxxiv}

Ekstrajobbing. Kveldsskoler.

Året som skolepsykolog og nygift var et år der begge praktisk talt jobbet dobbelt. Vi møttes hastig hjemme på loftet til middag før vi dro på jobb igjen hver for oss. Eller på korøvelse sammen. Nå under Arnulv Hegstads kyndige ledelse i Akademisk Korforening. Flere ettermiddager og kvelder dette året underviste jeg i psykologi ved Ullevål sykepleieskole, Studentenes Friundervisning (Kveldskurs til forberedende prøver i psykologi) og AOF (kurs i ekteskapsforberedelse og familiepsykologi). Voksenopplæring. Motiv og mål for ekstrajobbinga var å kvitte oss med lån på bil, spare til innskudd i egen leilighet. I liten grad var det ønske om å bidra til kompetanseutvikling og forståelse av psykologi. Men det var litt å lære likevel.

Undervisninga ved sykepleieskolen og friundervisninga var basert på fastlagt pensum. Med sykepleiestudentene diskuterte jeg mulige koblinger mellom pensum og sykepleiepraksis. Samtalene avslørte min mangel på praksiserfaring i forhold til deres, de ga rom for studentenes spørsmål, til å pirke litt i mulige måter å forstå og koble på. Det var åpenbart avstand mellom teori og praksis. Diskusjonene var morsomme, tilbakemeldingene greie. På kveldskurset til forberedende prøver var det helst unge voksne menn som møtte. Som meg sjøl med annen jobb på dagtid. Kurset var kjent for høy strykprosent. Jeg la opp til elevaktive arbeidsformer, diskusjon i grupper rundt ulike tema. Etter et par ganger ble jeg holdt igjen av klassens tillitsvalgte: Undervisninga var ikke uinteressant, men mange var redd vi ikke kom gjennom pensum. Nesten ingen var interessert i psykologi, måtte jeg vite. Målet var å stå til eksamen for å kunne søke videre på andre studier. Vennlig ba han meg om å fokusere på eksamen. Det gjorde jeg; samlet inn og grupperte eksamensoppgaver gitt i psykologi forberedende fra de siste tjue åra eller så. Flere liknet jo på hverandre. Skrev en liste med typiske oppgaver som omtrent dekket hovedområdene i pensum, samt en

disposisjon med noen få stikkord om hva som burde være med i hver oppgave. Ba dem pugge disposisjonene, skrive korte forsøk på besvarelser - samt komme med spørsmål. Resten av timene brukte vi til å øve disposisjoner og stikkord. Spørsmål ble besvart så godt jeg kunne, men det ble ikke diskusjoner eller arbeid i grupper. Det var få som strøk i psykologi, neppe mange som hadde fått med seg noe særlig psykologi mer enn som fyldige overskrifter de kunne reprodusere. Men de nådde målet.

Undervisning i familiepsykologi for voksne kvinner var erfaringsmessig på kanten for en ung nyeta-blert ektemann og ennå ikke far. Noen eldre kvinner på kurset syntes nok det. De fikk kurset godkjent som kompetanseutvikling i jobb som hjemmehjelpere. Kurset hadde ikke fastlagt pensum, kursopplegget var mitt ansvar. Vi diskuterte bl.a. oppdragelse og søskenrelasjoner. Det ville knapt være mulig å gi samme oppdragelse til hver enkelt av flere søsken, hevdet jeg. Ikke å anbefale heller. Ingen er like. En deltaker, mor til en hel barneflokk, protesterte heftig. Hun hadde sannelig gitt alle sine barn akkurat samme oppdragelse! Hvert barn måtte bringe nye relasjoner, situasjoner og påvirkninger, mente jeg. Selv mye felles genmateriale kunne være stokket litt forskjellig, ungene hadde litt ulike særpreg og forutsetninger. Med samme verdigrunnlag, rutiner og mønstre kunne konsekvensene likevel bli ulike for barna. Det første barnet er en førsteerfaring, noe de andre ikke kan være på samme måte. Flerbarnsmoren forble uenig; erfaringsbasert, kanskje trosbasert. Men hun hadde sikkert rett også: Hun hadde kjent seg som den samme, gjerne vært den samme nokså gjenkjennelig, kanskje rimelig forutsigbar gjennom åra. Det kan ha gitt ungene trygghet, kanskje på litt ulikt vis. En morsom og litt utfordrende diskusjon.

Ved skoler rundt i kommunen traff jeg aktive og dyktige lærere; noen som var opptatt av å prøve nye metoder, noen som skrev læreverk. En lærer hadde nettopp fått antatt en diktsamling, det skapte en viss age. Diktsamlingen kritiserte «utdanningsmaskineriet» og skolesamfunnet skarpt. ^{CXXXV}

Lærere favnet et vidt kompetanse- og erfaringspekter. Noen kunne kanskje slite med et eller annet, som de fleste av oss. Lærere var nok som «folk flest» - høyst forskjellige, men hadde gjerne likt seg litt bedre på skolen enn vanlig. De fleste virket motivert for å gjøre en god jobb, syntes faglig trygge og nysgjerrige, var kanskje mer interessert i

mellommenneskelige forhold enn gjennomsnittlig. Noen hadde sikkert «havnet i skolen» også, og gjorde det best mulige ut av det.

Vikariatet varte et år. Et positivt klapp på skulderen kom fra skolesjef Kielland ved sommeravslutningen: Han sa at jeg «hadde bidratt til å fornye skolepsykologrollen». Mest hadde jeg vel fått styrket tvil om normalitets- og læringsforståelse slik systemet var organisert. Et system jeg nok mestret, litt motstrebende bidro til å opprettholde. Noe klødde, hang ikke helt sammen. Jeg mintes kjærestens ertende utsagn et par år før: «du er en skrue i maskineriet, en liten – løs skrue...» Kanskje ønsket jeg ikke å stramme skruen, burde heller forsøke løsne den litt mer.

Ikke gi deg!

Tanker rundt erfaringene fra skolepsykologåret, forsøkte jeg å mynte ut i et innlegg i det lokale skolebladet før jeg sluttet, som forsiktige ansatser til skoleutvikling. Den lille artikkelen utløste ingen diskusjon og bare én reaksjon: En av de siste dagene på kontoret banket det på døra mi. «Kom inn!» ropte jeg. En eldre dame blei stående stillferdig ved døra og se på meg. Var det noe jeg kunne hjelpe henne med? Det var det ikke. Men hun sa at hun hadde jobbet med slike ideer jeg hadde lagt fram i skolebladet gjennom et helt liv. «Jeg tenkte du var ung,» sa hun før hun avsluttet slik: «Ikke gi deg!» Hun forsvant fort og stille før jeg rakk å takke for oppmuntringen. Jeg fikk aldri vite hvem hun var.

“There is a crack in everything. That’s how the light gets in.”

Leonhard Cohen. “Anthem.”

Andre albumblad: Arbeidsforsker. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).

Mens vikaråret gikk mot slutten saumfor jeg Norsk Lysningsblad på leiting etter neste vers. Jobbe videre som skolepsykolog for å vedlikeholde, kanskje bidra til å endre normalskolen litt? Eller gjøre noe annet? Med nytt familiemedlem på vei måtte vi finne sted å bo, tenke

miljø å vokse opp i. Loftsrommet på 19 kvadrat i Gamlebyen var ikke bare dårlig egna; vi hadde fått vite at man ikke leide ut til familier med barn.

Det var nærliggende å fortsette som skolepsykolog. Stilling som leder av skolepsykologisk kontor i Vest-Telemark ble lyst ut. Fast jobb og god lønn. Kontoret lå i Kviteseid, enebolig fulgte med stillingen; et mulig feste for videre profesjonelt virke og nye muligheter. En studiekamerat, leder av skolepsykologisk kontor i et annet Telemarksdistrikt, hadde ivret for at jeg skulle søke. Det gjorde jeg.

På samme tid ringte en medstudent fra praksistida. Forskningsinstituttet der hun var assistent skulle starte et skoleprosjekt i skjæringspunktet mellom skole og arbeid. En vit.ass. stilling var utlyst, hun mente det ville være midt i blinken for meg! Utlysningen hadde jeg oversett, frist for søknad utløp straks. Stillingen virket åpen slik den framsto i Lysningsbladet. Arbeidspsykologisk institutt (da API), hadde jeg aldri hørt om og rakk ikke undersøke nærmere før søknad ble sendt.

Begge jobbene virket lokkende. Ville gjerne ha en jobb som kunne sikre rimelig inntektsgrunnlag for den nye familien, som åpnet for faglig jobbing i lærings- og utdanningsfeltet. Da søknadene var postet, veiet jeg for og imot mens jeg ventet på utfallet; ettertenkte egen motivasjon for å søke jobbene. Lederstilling ved skolepsykologisk kontor ville gi trygg og god inntekt, gode materielle vilkår i naturskjønne omgivelser, interessante oppgaver. Men: markedet for min filologhustru med fagene spansk-fransk- og rumensk ville kanskje ikke være så stort i Kviteseid?

Den lille metodeundersøkelsen fra skolepsykologåret hadde pirret interesse for forskning, undersøke forhold som klødde, som burde forstås bedre. Eller søkte jeg jobb som vit.ass. litt ut fra forfengelighet? Stas å komme innenfor academia, mulig status som forsker? Hvem jeg nå måtte ha behov for å imponere: Svigerfar som internasjonalt vitenskapsforankret, eller kanskje jakte klapp på skuldra fra min egen far? Slike tanker og motivasjon var det var vanskelig å forsvare, men de kunne ikke avvises helt når de var kommet til overflaten som tanker. Etter kort tid i tenkeboksen, ristet jeg dem av meg. De ga liten grunn til ikke å søke; prøve meg i forskningsmiljø hvis jeg fikk sjansen.

Stillingen som leder av skolepsykologisk kontor i Vest-Telemark ble tilbudt. Uten noe intervju. Kanskje det ikke var flere søkere. For stillingen ved API blei jeg innkalt til intervju og lurte på hva jeg skulle si om hovedoppgaven. Det var den jeg hadde å vise til som skriftlig

grunnlag for en vit.ass. stilling. Lite å pynte seg med i akademisk sammenheng, men heller ikke noe å gjemme vekk. Selv om jeg hadde snublet i formaliteter og gjennomføring sto jeg for det meste av arbeidet.

En liten, vennlig mann med snodig aksent, løssluppen nesten skummel latter og sigarett i munnviken intervjuet meg alene, Philip Herbst. Han var visst forskningsleder på instituttet. Det han først ville snakke om var hovedoppgaven. Den var ikke var særlig god, sa jeg. Mye ville jeg gjort annerledes nå, men slett ikke alt. Han svarte smilende noe om at det var viktig å være klar over hva man kunne gjort annerledes. Så snakket vi litt om hva jeg ville gjort annerledes, hvordan og hvorfor. Jeg var sikkert litt ivrig; det var vel første gang jeg hadde snakket med noen om oppgaven. Vi snakket litt om spørreundersøkelsen fra skolepsykologtida som jeg verken hadde analysert eller skrevet ut. Slik jeg husker forløp intervjuet som en vennlig allmenn og interessant samtale om egne erfaringer fra norsk skole; om hva jeg tenkte om det å nærme seg utdanning som oppgavefelt, hvordan det kunne gjøres. Samtalen ga få holdepunkter for jobben som skulle gjøres eller hvordan. Det var ingen spørsmål om eller sjekk av pensum- og teorikjennskap.

Jobben ble tilbudt, en fast stilling var det også. Kanskje de hadde få å velge mellom. Lønna som vit.ass. var dårligere enn jeg ville få som leder av skolepsykologisk kontor, men omtrent den samme som i vikariatet jeg forlot. Jeg satt med to gode jobbtilbud og måtte velge.

Praktisk-familiære forhold bidro til å vippe beslutningen om å ta vit.ass. stillingen. Hovedstaden som base ville gi bedre jobb - og videre studiemuligheter for min kone enn indre Telemark. Et arvet OBOS -medlemskap fra 1946 ville sikre bolig i Oslo og dermed kontakt med familien på begge sider.

Ved siden av de private sammenhengene lå det faglig nysgjerrighet, kanskje litt personlig prestisje til grunn for valget. Noen uferdige tanker om å forstå tilrettelegging av læring og kunnskap lå der. Det kjentes som en opptur å ha fått mulighet til å være med i et forskningsmiljø. Hustruen fikk litt fastere napp på flere deljobber som språklærer, bl.a. ved Romansk Institutt og Universitetets Internasjonale Sommerskole på Blindern. Like ved min nye arbeidsplass AFI på Tørtbergjordet ved Marienlyst.

Det første året med ny jobb i Oslo, leide vi leilighet av en venn, bakvendt nok i Asker. Fortsatt pendling, nå i feil retning i forhold til trafikken. Etter et år hadde vi både nedbetalt bilen og spart egenkapital til å få lån i Postbanken, kunne reise innskudd til leilighet. Innskuddet tilsvarte min årslønn, omtrent 33 000 kroner. Med arvet OBOS- medlemskap fikk vi tildelt rekkehusleilighet øverst i Groruddalen. Dalen der jeg vokste opp; et greitt oppvekstmiljø for neste generasjon.

Det første oljefunnet i Nordsjøen var nettopp analysert. Det skulle vise seg at vi hadde havnet i et slags «smørøye» både privat, arbeidsmessig og samfunnsmessig. Det var mye armslag, lite grunn til uro, særlig ikke for sånne som oss... I løpet av vår generasjons vakt i arbeidslivet fikk samfunnet betegnelser som «lykkeland», et av verdens «rikeste land».

AFI: En kort historikk.

Forarbeid til den «norske modellen:» Demokratisering og produktivitet.

Verken institutt eller historie var kjent for meg da jeg fikk jobben. En liten historisk introduksjon av AFI åpner albumbildene som følger. Instituttet ble den viktigste arbeidsplassen min, og på sitt vis også utdanningsinstitusjonen. Arbeidspsykologisk institutt, seinere Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) feirer, mens jeg skriver dette, 50 år. I 34 av disse åra fikk jeg være aktiv med varierte oppgaver på alle nivåer. Utdannings- og kunnskapsforvaltning i oppbyggingsåra etter krigen, myntet ut i et offentlig samfunnsvitenskapelig og tverrfaglig instituttmiljø. Oppgavene ble håndtert mens den «norske modellen» ble et begrep og fikk feste.

Verken introduksjonen eller albumbildene gir noe utfyllende bilde av institutthistorien. Det har ikke vært noe mål. Det som vises er mine glimt av denne historien festet gjennom eget arbeid med ulike prosjekter og oppgaver, et lite hjørne av instituttets virksomhet. Noen av erfaringene kan ha allmenne tråder til utdanning, kunnskapsforståelse og samfunnsutvikling i Norge etter krigen.

Instituttet begynte som stipendiatprosjekt ved NTH i Trondheim i 1956-57. Oppstarten var finansiert av Throne-Holst, direktøren for Freia sjokoladefabrikk etter idé av stipendiaten,

tidligere personalsjef ved fabrikken, Einar Thorsrud. Det ble bygget opp et lite institutt, Institutt for industriell miljøforskning (IFIM) knyttet til psykologiske studier av arbeids- og studiemiljø. Deler av instituttet flyttet i 1965 til Oslo med en liten gruppe fast ansatte, noen stipendiater og studenter.^{cxxxvi}

Thorsrud var skomakersønn fra Biri, tok artium på Lillehammer under krigen. Som ung motstandskjemper fikk han viktige erfaringer og nettverk som han ville og kunne ta i bruk i oppbyggingstida som fulgte: For å bidra til å styre unna krigens terror- og dikaturerfaringer, styrke en demokratisk utvikling i norsk tapning. Han ble uteksaminert i det første psykologkullet fra 1948, 25 år gammel.^{cxxxvii}

Etter studiene var han vit.ass. hos professor Harald Schjelderup, en kort tid assistent for den amerikanske samfunnsforskeren Chris Argyris som jobbet med produktivetsanalyser i Norge knyttet til Marshallhjelpen. Han hadde hatt studieopphold ved Tavistock i London og oppgaver for Norges Allmennvitenskapelige Forskningsråd i årene etter oppstarten i 1949 før han i noen år jobbet som personalsjef fram til stipendiet i 1956.^{cxxxviii}

Da instituttet flyttet til Oslo, tok Thorsrud med en internasjonal forsker, Philip Herbst, som han tilfeldig traff i Trondheim, en liten gruppe unge ingeniører fra IFIM.^{cxxxix} Under navnet Arbeidspsykologisk institutt, ble det ett av fire forskningsinstitutter som tilsammen utgjorde Arbeidsforskningsinstituttene. (AFI). De andre var tre medisinske institutter knyttet til helse, sikkerhet og miljø i arbeidslivet. Instituttene sorterte under Kommunal- og arbeidsdepartementet med bevilgning på statsbudsjettet for faste stillinger, drift og lokaler, noen lønnet ved oppdrags- og forskningsmidler.^{cxl}

«Samarbeidsforsøkene» sto sentralt i APIs forskning, samarbeid mellom arbeidslivets parter. Partene hadde felles interesser i å trygge et demokratisk samfunn etter krigserfaringen. En felles forståelse var at demokratiseringsforsøkene skulle styrke produktivitet, økonomisk og sosial gjenoppbygging der «alle skulle med.» Organisering og tilrettelegging for medvirkning, læring og kompetanseutvikling i industri hadde røtter i kriseforlik og hovedavtale mellom partene LO og NHO fra 1935.^{cxli}

Samarbeidsforsøkene hadde vært gjennom tre faser fra 1962-70. Den første fasen, en avklarings- og søkefase, foregikk som diskusjoner mellom representanter for hovedpartene i arbeidslivet og forskningsmiljøet. Det ble klargjort hvilke hovedproblemstillinger partene

kunne enes om, som sikring av institusjonell støtte. Et forskningsprogram ble skissert. Først en fase A for å se på industrielt demokrati i lys av representasjon på styreplan i bedrifter. Arbeiderpartiet hadde foreslått utvidelse av representasjon for ansatte, samt bedre opplærings- og informasjonsordninger. Studiene i denne fasen ga ikke noen entydig støtte til verdien av økt styrerepresentasjon, men det ble grundig diskutert av partene.^{cxlii} Man ble enige om en fase B med feltforsøk i enkelte bedrifter som neste steg i programmet. Denne innebar konkrete feltforsøk, utprøving av praktiske organisasjonsformer for å integrere medbestemmelse og kompetanseutvikling i en produktiv arbeidsorganisasjon. Denne fasen var under oppsummering da jeg begynte ved instituttet i 1970.^{cxliii}

Albumbladene som følger viser erfaringsglimt fra større prosjekter jeg hadde ansvar for, kalt «hovedprosjekter» gjennom AFI-tida. Altså egne hovedprosjekter. Gjennom bildene prøver jeg ikke bare å vise konklusjoner, men tanker *rundt* arbeidet, *hvordan* vi gikk fram på, hva vi lurte på. Kanskje for å finne «gliper, sprekker eller mellomrom» før- under og etter arbeidet, som mulige hint til utvikling av mønstre i et større bilde. Mønstre som blei dannet og endret gjennom observasjoner og metodebruk, i vekslinger mellom egen usikkerhet og læring, institusjonelle betingelser og samfunnsmessige verdier. Bevegelige mulighetsbetingelser for forskningsarbeid knytta til relasjoner mellom folk, materiell og systemer som vi er del av.^{cxliv}

Gliper eller sprekker kan være knytta til noe overraskende, heftet med usikkerhet og uklarhet. Kanskje noe som er observert i sidespeilet, som tilfeldig er kommet fram i en uformell samtale over en kaffekopp eller øl. Noe som unndrar seg forutsigbarhet og entydighet. Slikt som ikke gjerne kommer med i ryddige problemstillinger, nøkterne artikler og rapporter men kanskje likevel farger rapportene litt som undertekster. Sprekker i regler og systemer kan holde usikkerhet ved like. De gir handlingsrom og muligheter for diskusjon av erfaringer, medvirkning og valg, bruk av skjønn, identifisering av nye mønstre. Kanskje er gliper viktige for at systemer skal kunne gå seg til; forutsetninger for at de kan overleve. Liv og læring går ikke på skinner, bør ikke det. Gjærne har jeg brukt en metafor om at samfunnsforskning normativt bør bidra til å holde «råka åpen» for ukjente alternativ.^{cxlv}

Dynamisk, raust og allsidig miljø.

Ved oppstart forhørte jeg meg om arbeidstid, timeføring og slikt. Instituttssjef Einar Thorsrud svarte vennlig at det var det samme for ham når jeg jobbet bare jeg gjorde det jeg skulle og stilte til avtalte møter. Det var ingen rapporteringsplikt. Hva jeg «skulle» ble ikke presisert. Det var viktig å følge med, selv å komme med innspill til hvordan oppgaver kunne forstås og løses forsto jeg. Smilende antydet sjefen at familie måtte tas vare på, at forskere kanskje spilte for lite piano, sang for lite i kor....

Ikke lenge etter oppstart, måtte jeg be meg fri noen dager for å møte til avhør om militærnekting. Fikk vite at staten kanskje ville reise sak, og med reell fare for å bli buret inne et års tid. Jeg spurte om jeg kunne fortsette å undervise på et kurs om avvik ved Psykologisk Institutt på Blindern, etter det også en forelesningsrekke på grunnfag jeg ble bedt om å ta. Ba om fri for å møte på elitetrening i tresteg, spurte om det var greit at vår to måneder gamle datter lå i bag på kontoret. Sånn at min kone som underviste på Blindern og ikke hadde kontor, kunne løpe ned og amme innimellom timene. ^{cxlvi}

Bagen ble etterhvert plassert og vennlig mottatt på kollega Kari-Marie Helle sitt rom som var litt stort fordi hun satt i rullestol.

Bleieskift og våkenetter stilte nye krav og forventninger som også nye arbeidsplasser. Vekslinger mellom familie og jobb ville ha betydning for begge. Helst med plass til noe av «alt det andre» som hadde gitt mye glede og varierte erfaringer gjennom utdanningsåra. Det var grei aksept for et liv med «mange baller i lufta» i et raust miljø.

Om det ikke var timeregistrering, anbefalte Thorsrud å være til stede under lunsjen. Ingen spiseplikt, men det var ofte over matpakkene at de interessante samtalene fant sted ! Det stemte. Bjørn Gustavsen, som holdt på å avslutte en doktorgrad om (i jus!) om «Industristyret», hadde gjerne improviserte lunsjseminarer med utgangspunkt i litteraturen han brukte i avhandlingsarbeidet. Litteratur knyttet til makt- og beslutningsteori. Hektisk røykende, ivrig opponert og applaudert av en gruppe unge forskere, de fleste ingeniører. Miljøet jeg kom til var tverrfaglig, med ingeniører, psykologer, sosiologer og altså en jurist. Ved naboinstituttene satt fysiologer, kjemikere og andre naturvitere. De abonnerte på tidsskriftene «New Scientist» og «Nature». Det var en glede å være på sirkulasjonslista; jevnlig å kunne lukte på frontlinjene innafor realfaglige

vitensdisipliner med alternative språk og innfallsvinkler for å forstå litt av den verden vi virker i, det større universet vi sirkler i. Masse å lære, nytt språk og nye begreper, nye bøker å pløye.

Forskerlærling: Utdanningsprosjekt i støpeskjeen.

Rammene for et mulig utdanningsprosjekt var skissert da jeg begynte, men ikke ferdig diskutert. Det ble tenkt i skjæringspunkter mellom arbeid og utdanning, læring og organisasjon. I bedrifter var hierarkisk organisering av arbeidsoppgaver ved detaljstyring og kontroll en omdiskutert praksis.

Feltstudier syntes å vise at slik praksis kunne bidra til passiv tilpasning til autoritet, sviktende tro på egne læringsevner, lite potensial for å bidra til nyskaping og bedring av kvalitet i produksjon, kompetanseutvikling og miljø. Dårlig sikring av demokratiske verdier. Skole og utdanningssystem har alltid fungert som forberedelse til- og sortering for seinere deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Om medvirkning, demokratisering og produktivitet skulle bli tema i arbeidslivet, var det relevant å se nærmere på hvordan «læring og kunnskap» ble myntet ut i skolen. Mangel på selvtillit og tro på egen læringsevne kunne kanskje være tillært gjennom mange skoleår slik skolen ble lagt opp? En tradisjonell hierarkisk forståelse og organisering var kanskje vanlig praksis også i skoler? Passivisering som «skjult pensum» eller «taus kunnskap» både i bedrifter og skoler? ^{cxlvii}

Forsøksrådet for Skoleverket hadde gjort en henvendelse til instituttet og spurt om erfaringene fra industrien kunne ha relevans for skolen? Det ga mulighet til samarbeid med utdanningssektoren; et konkret utgangspunkt for et utdanningsprogram – og for en stilling. Min oppgave, slik jeg forsto, skulle være å jobbe videre med verdigrunnlag og erfaringer fra Samarbeidsforsøkene, med systembetragtninger Herbst hadde gjort om utdanning og læring som teorigrunnlag. Gjøre det feltnært og praktisk. Demokratiutvikling som viktig verdigrunnlag kjentes uproblematisk. Mens skoleprosjektet fortsatt ble diskutert, fikk jeg være med på observasjonsrunder ved Norsk Hydro som hadde bidratt i Samarbeidsforsøkene.

Internasjonalt og med bakkekontakt.

Om enkelte kunne virke litt skeptiske til utdanning som eget tema, førte ikke det til noen diskusjon. Thorsrud og Herbst sto bak. Det var støtte for initiativet blant internasjonale kontakter. En av dem var Fred Emery fra Australia som kom på buldrende besøk av og til, alltid med en murer eller six-pack øl for hånden. Systemteoretiker og en av guruene i miljøet. Han hadde vært forskningsleder ved Tavistock i England, professor ved Wharton school i USA, frafallen kommunist. Han var vanskelig å forstå til å begynne med, men det gikk seg til. Emery hadde bidratt til systemteoretisk og strategisk grunnlag for industriforsøkene med Einar Thorsrud, Eric Trist og Philip Herbst.^{cxlviii}

Herbst, som hadde intervjuet meg var tidligere kollega av Emery både i Australia, England og USA. I et seinere intervju omtalte Thorsrud ham som gründermiljøets «prest, eller sjaman.»^{cxlix} Han var tilbakeholden, kunne virke utilpass i sosiale sammenhenger, men behersket dem om nødvendig. Han kunne være faglig intens, helst på tomannshånd, hadde bredt interessefelt og et visst internasjonalt navn. Instituttet hadde jevnlig faglig internasjonalt besøk fra hele verden; Europa, Asia, Afrika, Amerika, Australia. En amerikansk forsker som var innom, satt og pratet med meg under lunsjen en formiddag. Han kom fordi han hadde lest en svært interessant artikkel om familierelasjoner av en Philip Herbst i tidsskriftet «Human Relations,» hadde hørt at Herbst kanskje var ved et institutt i Oslo. Om jeg kunne hjelpe? Jeg nikket mot Herbst som satt stille smilende i en krok med 3 cm aske hengende fra sigaretten og sippet kaffe med fem sukkerbiter i. De fikk en interessant samtale.^{cl}

Det første kontoret ble delt med en klok og raus fagforeningsmann Øivind Ryste som begynte samtidig. Øivind hadde praktisk bakgrunn som laborant fra Samarbeidsforsøkene ved Hydro på Herøya. Han hadde andre perspektiver på organisering enn de rent akademiske, beina på bakken. Opptatt av fellesskap, innhold og egenskaper i oppgaver, av ryddige og oversiktlige, men ikke altfor detaljerte regler og rutiner. «Handlingsrom» eller også «spillerom» var ord som fikk innhold i diskusjonene med ham. Mens skoleprosjektet blei forberedt, jobbet Øyvind og jeg med å finne spor etter læring i forsøkene som hadde

starta 3-4 år tidligere. Vi skulle se på erfaringer fra Hydro som mulig inspirasjon til modell for kompetanseutvikling i arbeidslivet.

En intervju- og observasjonsrunde festet forståelse om at god læring ikke nødvendigvis er knyttet til abstrakt og luftig teori. Formannen på magnesiumfabrikken ga til beste grundig gjennomtenkning av et kurs knytta til innspill fra operatørene, til deres virke og oppgaveløsning. Arbeiderne spurte om og lærte hvorfor slagge ble dannet i ovnene, kunne og måtte unngås. Motivasjon for å gjøre jobben tryggere, greiere - og mer effektiv. Det var ikke selvsagt at kurs i hurtigsveis var nærliggende som kompetanse for prosessarbeidere ved en kjemisk fabrikk. Men operatørene på nattskiftet erfarte at søl fra transport av kjemikalier kunne ødelegge skinnene for transport med tunge vogner. Når sveisere ikke var tilgjengelig nattestid, kunne ferdigheter i hurtigsveis holde produksjonen i gang så lenge. De ansatte ble tatt med på råd om hvilke kurs som kunne være ønskelige og relevante; kurs som ledelse, personalavdeling eller teknisk stab kanskje ikke ville tenkt på. Kursene var svært populære, nok også fordi de var knyttet til bonus og ble forsøkt integrert i arbeidstida, dels ved bruk av ekstra bemanning.

Et års tid eller så seinere, dro vi ned til Hydro igjen. Da var kursene blitt formalisert i «bedriftsskole» med mer «akademisk» skolemessige fag, teoripensum og eksamen. Mer standardisert, strømlinje-forma og forutsigbart. Undervisninga var fjernere fra operatørenes daglige virke og behov, deres medvirkning. Men fortsatt med bonus for gjennomført kurs. Det viste seg at de var blitt mindre populære. Intervjuene etterlot en mistanke om at de var blitt mindre relevante for daglig arbeid, men vi undersøkte det ikke nærmere. De virket knapt lenger som noen modell eller inspirasjon for et system for kompetanseutvikling knytta til medvirkning, samarbeid og innovasjon.

I disse rundene om arbeidsliv og læring hadde vi møter og seminarer med arbeidere i førstelinja og med sentrale representanter for arbeidslivets hovedorganisasjoner. Som fersking lyttet og observerte jeg mest. Representanter for arbeidsgiversida framsto ikke mindre åpne og vidsynte når det gjaldt yrkesopplæring og kunnskapsforståelse enn sentrale med- og motspillerne fra fagbevegelsen slik jeg oppfatta dem. Ved midlertidig produksjonsnedgang og mindre bruk for folk, kunne de like gjerne overveie å sette folk i sving med vedlikehold og lokal kompetanseheving som å permittere eller sette folk på

porten, selvsagt ved partssamarbeid. Møter og seminarer ga lite grunnlag for svart-hvitt tenkninga om forholdet mellom arbeidsgivere og arbeidstakere i ferd med å bli utbredt i studentmiljøene jeg hadde forlatt et par år tidligere.

Første Hovedprosjekt: Autonomiprojektet. Lokalt samarbeid skolearbeidsliv.

Tidlig på høsten 1970 ble det holdt planleggingsseminar for et mulig skoleprosjekt, prosjektet jeg skulle jobbe med. Seminaret ble holdt på NHOs kurssenter Halvorsbøle.

Forsøksrådet for Skoleverket inviterte sammen med instituttet.

Målet for seminaret var å gi bred forankring for mål og innretning av prosjektet. Knappt var det noe «B-lag» som møttes. Det var arbeidslivsledere på nasjonalt nivå, Øivind Skard fra N.A.F., fra LO Tor Aspengren. Fra skoleverket kom leder og nestleder i Forsøksrådet for Skoleverket (FR), Lars Aase og Olav Lindal. Fra rådet møtte også Egil Frøyland og Eiliv Solum. Det kom representanter for en skoleregion, Sandnes, med skolesjef Reidar Bakke, rektorene Henriksen og Simonsen fra yrkes- og handelsskole og lærerrepresentanter fra hver av skolene. Gymnaset hadde ikke anledning til å stille. Litt usikker er jeg på om KUF var representert. De gjorde i så fall lite av seg.^{cli} Fra API var det fire som deltok: Sjefene Thorsrud, Herbst sammen med to nyrekruttede ferskinger. Ved siden av meg var Sylvia Høge hentet som studentassistent til prosjektet. Ingen av oss hadde særlig kunnskap verken om institutt eller prosjekt og satt med store ører, blanke notabøker og nyspissede blyanter. Det gjaldt å følge med i timen.^{clii}

De som satte dagsorden for møtet og farget diskusjonene, var Lars Aase fra FR og Einar Thorsrud fra AFI. Det var første gang jeg opplevde Einar utfolde sin vennlig engasjerende og entusiastiske stil. Han ga oppspill til diskusjon av kriterier for innhold i et prosjekt, en retning for arbeidet: Bedre samarbeid mellom lærere så vel som elever omkring faglige oppgaver. Rom til å undersøke, prøve ut problemstillinger og løsninger, gå faglig i dybden men også kunne arbeide på tvers av fag. Prosjektet skulle bidra til å prøve ut lokalt organisatorisk selvstyre i tilrettelegging av undervisningen i samspill med lokalt arbeidsliv. Oppspillet klang godt med egen lesing i de studieåra jeg satt på Sophus Bugge blant filologer

og filosofer, med diskusjonene om skole med Frøyland Nielsen. Det var i tråd med egne erfaringer som lærervikar og skolepsykolog; med verdier for norsk skole uttrykt i målformuleringen om «gagns menneske.»^{cliii}

Det klang visst godt hos forsamlingen ellers også. Kriterier og faser i framdrift av et prosjekt ble diskutert og formulert. Skisse til en framdriftsplan ble knyttet til ulike faser uten noen detaljert tidslinje:

- 1) En forarbeidsfase med konkrete observasjoner og samtaler rundt spørsmål om lokalmiljø og skolen som arbeidsplass: Hvordan tilrettelegges arbeid i skolen?
- 2) En søkefase der samtaler, forhandlinger og diskusjon med arbeidsliv og skoler i regionen skulle legge grunnlag for konkrete forsøk. Hva ønsker man lokalt å oppnå?
- 3) En forsøksfase med utprøving av forsøk skulle gjennomføres ved enkelte skoler. Hvordan få til det man la opp til i forrige fase?
- 4) Siste fase var skrittvis vurdering og spredning. Får vi til det vi ville oppnå? Hva kan andre lære av det, hvordan?

Planen fikk tilslutning. De lokale lederne virket entusiastiske til et åpent, utprøvende prosjekt, også forsøksrådslederen Aase, og ikke minst nestlederen, Olav Lindal. Den siste var selv fra den inviterte Sandnesregionen. Eiliv Solum fra Forsøksrådet stilte seg tvilende til om prosjektet som ble lagt fram kunne kalles forskning. Han var vant til at man på forhånd klargjorde resultatene man ville oppnå, en hypotese man ville teste gjennom kontrollerte forsøk. Etter test og evaluering iverksatte man etter en mal fra sentralt nivå. Han ble stående nokså alene med sin tvil. Aase døpte prosjektet «Autonomiprojektet.» Navnet ga hint til mulig spillerom for selvstyring og medvirkning i læringsarbeid. Thorsrud var begeistret for at skolesjefen og en av rektorene fra yrkesskolen hadde praktisk forankring ved siden av å være pedagogiske ledere. Skolesjef Bakke hadde fagbrev som slakter.

Det fantes kontakter på tvers av nivåer og faggrenser lokalt, samarbeid mellom kreative yrkesfaglærere og lokalt arbeids- og foreningsliv, tråder til nasjonal administrasjon og politikk.

Sandnes kommune skulle starte opp forsøk med «To - årig kombinerte grunnkurs.» Forsøksrådet så nok en sammenheng mellom dette og skoleprosjektet som ble diskutert på

seminaret. Slikt var imidlertid ikke tema, i alle fall ikke for oss som kom inn som ferske fotsoldater på forskningssiden.^{cliv}

Noe formelt referat fra seminaret ble ikke laget, men ballen for videre spill ble lagt hos nykommerne, i praksis hos meg.

Kunnskapsforståelse og økologi: Et sideperspektiv.

Som fersking hadde jeg med meg lite kunnskap om skolepolitikk, samarbeidsforsøk eller systemteori til seminaret. Ved siden av praktisk undervisningserfaring og ulike samfunnsfaglige og filosofiske perspektiver, hadde jeg med økologiske problemstillinger fra studietida. Slike perspektiver ble luftet med mine nye sjefer, Einar Thorsrud, og Philip Herbst i en ruslepause under seminaret. Einar som jeg såvidt hadde snakket med, spurte mer inngående om hvorfor jeg ville jobbe med utdanning og arbeid. Nesten som en forsinka intervjurunde; jeg var jo allerede tilsatt. Hvordan spørsmål og svar falt, husker jeg ikke presist. Det jeg prøvde å svare, og reaksjonen på det jeg sa, står likevel klart for meg. Svaret ble farget av at jeg nettopp hadde sendt inn en lang skriftlig begrunnelse for militærnekting på økopolitisk grunnlag: Vi hadde fått signaler om at vi var i ferd med å ødelegge den økologiske balansen, betingelser for liv slik vi kjenner det. Det måtte bety at forståelsen og organiseringen av kunnskap, kunnskapen tatt i bruk i arbeids- og produksjonsliv hadde betydelige mangler og feil på noe vis. Det å jobbe med forståelse av- og mulig endring i kunnskapsforståelse og arbeidslivspraksiser, organisering av kunnskap og arbeid, måtte bli viktig framover. Ikke nødvendigvis som noen motsetning til instituttets demokratiperspektiver?

Reaksjonen fra sjefene var positive. Ikke minst fra Einar Thorsrud med aktiv militær erfaring og kontakter fra krigen. Det var rom for slike betraktninger i et utviklingsprosjekt der demokrati, medvirkning og samspill mellom utdanning og arbeidsliv sto sentralt. Seinere lærte jeg at Emery, sentral i forskningsmiljøet, hadde vært innom slike spørsmål i en artikkel i «Human Relations» fra 1967.^{cliv} Perspektivet var ikke ukjent for dem, men det var ikke noe tema i oppstartseminaret.

Kort etter seminaret samlet jeg løse tanker rundt det forestående prosjektet i et notat. Det var koblet opp mot egne praktiske skoleerfaringer og offisielle målsettinger mer enn

samfunnsfaglig teori. Offisielt uttrykte perspektiver på mål og midler i utdanningspolitikk, planlegging og praktisk gjennomføring ble henta inn. Det var skolelover, forsøkslov, læreplaner og planer om læremiddelutvikling, utredningsdokumenter fra utvalg og fagpolitiske aktører. Finansdepartementets perspektivanalyser for utdanningssektoren, skolepolitiske utsagn fra ulike partier og lærernes interesseorganisasjoner. Tanker om produktivitet og økonomi ble flagget i ulike dokumenter ved siden av ideale målsettinger om demokrati og medborgerskap. De lå som premisser for modellering av det omfattende planverket som måtte antas å gi føringer for hvordan kunnskap forstås, organiseres og myntes ut i skolestuene som forberedelse til arbeidsliv.^{clvi}

I notatet diskuterte jeg hvordan elevene kunne forstås både som «produsenter» og seinere «selgere» av egen kompetanse, godt eller dårlig tilpasset arbeidslivet de skulle ut i etter skolen. I lærings- eller «produksjonsprosessen» kunne et rom for egenaktivitet for elever og lærere få betydning for «produktenes» kvalitet. Arbeidslivsperspektivet mente jeg ikke burde strekkes for langt. Industrierfaringer og paralleller til vareproduksjon hadde begrensninger. Et skoleprosjekt burde ha utgangspunkt i oppgaver og oppdrag særegne for skole- og utdanningsfeltet slik det historisk og praktisk var myntet ut faglig og politisk. Et utgangspunkt lærere og skoleledere kunne kjenne seg igjen i; som i målsettingsparagrafen. Thorsrud og Herbst ga positiv tilbakemelding på notatet, men et mer offisielt notat var ønskelig. Et foredrag av Herbst burde jeg se nærmere på. Det skulle være forenlig med de litt løsere tankene jeg hadde lagt fram. Det offisielle notatet ble lagt tettere på erfaringene og innretningen fra Samarbeidsforsøkene og det aktuelle foredraget. Prosjektet ble satt inn i et systemteoretisk og sosioteknisk perspektiv.^{clvii}

Økologiperspektivet ble ikke lagt inn i noe notat, heller ikke koblinger mot produktivitet og økonomi. Oftest lå slike perspektiver og murret i bakhodet mer enn å bli løftet eksplisitt fram.

Forarbeidsfase.

Det var uklarhet rundt elevenes sluttkompetanse i de sentrale forsøkene med to-årige grunnkurs. Andre fase i forsøket ble utsatt. Forberedelsesfasen for å se hvordan arbeid i skolen var tilrettelagt ble lengre enn tenkt. Deler av skoleåret 70/71 gjennomførte vi omfattende klasseroms- og skoleobservasjoner i Norge og Sverige. Vi så på hvordan

undervisningsarbeid ble organisert og praktisert, intervjuet lærere og skoleledere i grunnskoler, videregående skoler og lærerskole. Skolene vi besøkte ble plukket ut tilfeldig, bortsett fra et lite knippe eksempler på «alternativ undervisning» valgt ut som kontrast. Observasjonene festet et inntrykk av oppstykket undervisning, manglende samarbeid og hierarkisk organisasjon. Slik jeg hadde funnet i hovedoppgaven. Lærere som strevde hver for seg for å gjøre en god jobb, men som dels virket fanget i nokså forutsigbare og gjenkjennelige rutiner og mønstre. Passivitet eller «utmelding» blant elever var del av mønsteret som gikk igjen. Vi observerte fellestrekk, men også variasjoner på tvers av skoleslag; avstand mellom idealer og realiteter.

Vi fanget opp et langtkommet svensk forsøksarbeid med utvikling av system for individualisert matematikk (IMU) gjennom kontakter i Forsøksrådet. Forsøk med faglig tilrettelegging. Det ville vi gjerne se nærmere på. Kanskje var det på vei til Norge? Det var visst ikke uvanlig at norske utdanningspolitikere kikket over grensa til Sverige for å se hva de hadde på gang, kanskje for følge etter.

Tilrettelegging av faglige oppgaver var viktig i den teoretiske modellen vår. Vi gjorde en avtale med forsøksmiljøet som utviklet IMU, fikk besøke noen skoler i Malmö skoledistrikt som hadde prøvd ut opplegget en stund. De vi skulle besøke, regnet med at det var forskerne vi ville treffe. Det ville vi gjerne. Men først ønsket vi å observere en eller flere klasser i noen timer der lærere hadde brukt systemet en tid. Vi observerte gjerne også andre fag og timer. Det ble ordnet.

Vi satt noen timer i en ungdomsskoleklasse som fulgte programmet og en mattelærer som hadde jobbet med det i tre år. Vi iakttok elever som jobbet rolig som forutsatt, et flertall som var ganske passive, ikke virket å jobbe særlig. Noen elever virret mest rundt. Det var stadig elever som kom til læreren fordi de ikke forsto instruksene i systemet. Mange syntes å ha problemer med å følge det.

Etterpå intervjuet vi læreren om hva han syntes om opplegget. Han svarte i runde vendinger at det «gick ju bra.» Vi konfronterte ham med hva vi nettopp hadde sett. Han stusset litt, så alvorlig på oss før han svarte om igjen: «Vil ni veta vad jag *värkligen* tycker om det här?» Lærerens daglige erfaringer var slett ikke så gode som rapportene antydte, og slik han kjapt hadde svart positivt på vårt åpne spørsmål. Han syntes ikke systemet funket særlig bra i det hele tatt. Elevene lærte ikke det de skulle. Alt var forhåndsprogrammert.

Selv om de flinkeste gled greit gjennom, ville systemet være en bremse for de skarpeste; de som kanskje kunne tenkes å stelle med matematikk i framtida. De lærte ikke å formulere og utforske problemstillinger, lage eksempler, undersøke. De svakere fant ikke fram i systemet, måtte ha læreren til å fotfølge dem gjennom forklaringene som sto der. Mye lærertid gikk til rutinemessige diagnostiske prøver, testing og skjemaføringer.

Lærerens svar frisket opp gamle metodeerfaringer: Et første svar på et intervju spørsmål eller kryss i et skjema avdekker ikke alltid noe man vil undersøke. Det kan like gjerne tildekke det man prøver å forstå ved en umiddelbar tilpasnings- kanskje forsvarsreaksjon. Man kan søke å «please» den som spør, speile en antatt konvensjon eller forventning fra overordnet. Meninger og forståelse kan ligge lagvis; må kanskje avdekkes lag for lag ved å vise til felles konkrete observasjoner, utdype, eksemplifisere og diskutere fram en forståelse.

I en klasse, der vi satt noen timer, var to lærerstudenter innom og observerte. For moro skyld sammenliknet vi notater i etterkant, snakket litt om hva vi hadde notert. De svenske studentene hadde krysset av på et strukturert skjema for begreper og metoder tatt i bruk, metode x, y og z. Så gjorde de en opptelling av kryss i de forhåndsbestemte kategoriene, snakket ikke med læreren etterpå.

Vi jobbet mer som iakttakere og kritikere som overvar, refererte, tenkte og samtalte rundt en teaterforestilling. En fortelling om sosialt samspill rundt definerte faglige oppgaver i en matematikktime, en engelsktime. Vi noterte hensikt og ramme for timen, hvordan elevene satt, hjelpemidler som var i bruk. Vi noterte hendelser fra samspillet mellom lærer og elever om de faglige målene i stikkords form; hva læreren prøvde få til, hva elevene gjorde så langt vi kunne iaktta. Vi observerte at elevene snakket med hverandre bak ryggen på læreren, spilte spill under pulten, kanskje lot som de fulgte med, hvordan noen var uoppmerksomme andre oppmerksomme - til og fra. Vi iakttok hvordan timen utviklet seg. I etterkant snakket vi med lærerne om det vi hadde observert. Studentene syntes sjenert uforstående til vårt opplegg. Det virket som om vi iakttok og refererte fra helt ulike verdener som det ble vanskelig å snakke om.

En rektor ble nysgjerrig på hva vi drev med. Han ble med på en observasjon i timen til en engelsklærer han hadde plukket ut som en av sine antatt dyktigste. Han hadde ikke observert medarbeiderne sine i praksis før, skjønnte vi. Vi opplevde en svært dyktig lærer

som virket å briljere for seg selv, kanskje for oss som observerte. Han brukte nok både metodikk x, y og z. For oss og trolig elevene framsto han nokså streng eller arrogant og åpenbart for kjapp. Knappt syntes han å se elevene, eller bry seg om hva de tenkte eller forsøkte å si. De slapp ikke til. Rektor hadde ikke med skjemaer for avkrysning, men uttrykte i samtalen etterpå at han var sjokkert over opplevelsen. Dette var dårlig pedagogikk! I samtaler med forsker- og læremiddelekspert samt en rektor seinere, gikk vi dem på klingen i forhold til observasjonene. Tok opp prinsipielle problemer med å la en detaljert forhåndsdefinert og standardisert programstruktur styre undervisningsopplegget. Eksperten forsvarte til syvende og sist behovet for de programmerte systemene med at «lærerne er så dårlige». ^{clviii}

En rapport fra dette forarbeidet ble skrevet i løpet av 72 som internt notat. Det ga rom for å knytte observasjoner og diskusjoner til kriteriene for det kommende prosjektet. Som del av en notatserie var rapporten alminnelig tilgjengelig for kollegene for tilbakemelding. En av reaksjonene blei viktig. Bjørn Gustavsen som nettopp var blitt instituttsjef, sa ganske kort at: «denne er klar for publisering». Bjørn hadde aldri kommentert skoleprosjektet før det jeg veit. Rapporten ble publisert som bok. ^{clix}

Andre fase. Utprøving av samarbeid mellom skole-arbeidsliv. Elektro- og handelsfag.

Forberedelse av fase 2, en søkefase med samtaler og observasjoner i Sandnes, gikk samtidig med at den innledende fasen ble skrevet ut. Sjefene mine tok visst for gitt at jeg tok praktisk ansvar for opplegg og gjennomføring av denne fasen også mens de sorterte overordnede formelle og økonomiske sider ved prosjektet. Følte nok at jeg var kastet på nokså dypt vann, men kjente også på et signal om tillit.

I Sandnes møtte vi representanter for ulike skoler og lokalt arbeidsliv, gjorde små forhåndsstudier om arbeidslivets syn på skolesamarbeid. De lokale bedriftene hadde tett nettverkssamarbeid gjennom den lokale TESA- gruppen. ^{clx} Et lite spørreskjema ble sendt ut til personalsjefene i gruppen. Vi ville undersøke hva slags forventninger de hadde til søkere som kom fra yrkesskolene.

Personalsjefene som fikk spørreskjemaet avtalte å møtes for å drøfte spørsmålene vi hadde stilt. De fant ut at de ikke ville besvare skjemaene på hver for seg, og spurte om de kunne diskutere det, gi en felles vurdering. Det kunne de, og det gjorde de. Det var viktig for dem å nedtone betydningen av karakterer fra skolen. Viktigere enn karakterer var at de som ble hyret inn hadde fått noen år på seg, kunne samarbeide, opptre skikkelig og ryddig. Alle var positivt interessert i å være med i forsøk.^{clxi}

Deler av den lokale industrien var avansert når det gjaldt utvikling og bruk av elektronikk. Vi besøkte TRALLFA (Trallefabrikken) som utviklet industriroboter. En sprøytelakkeringsmaskin var blitt programmert med de nøyaktige bevegelsene til en dyktig fagarbeider, som nå hadde overvåkingsoppgaver. Tidlig på 70-tallet åpnet de et eksportmarked for roboter - til Japan (!)^{clxii}

Vi fikk god kontakt med yrkesskolen og handelsskolen. Arbeidsgrupper ble etablert og utarbeidet ulike opplegg for videre arbeid i samspill med oss.

Ved gymnaset hadde man et eget rektorformidlet syn på å være med i prosjekt. Det var ikke diskuterbart: «Vi vil gjerne være med. Bestem hva vi skal gjøre og prøve ut, så skal vi gjøre det.» Rektor tenkte et kontrollert tradisjonelt eksperiment, iverksatt ovenfra. Vårt opplegg tilsa at tiltak skulle drøftes, utvikles og prøves *sammen* med skolens medarbeidere. Det var ramme- og spillerom for lokalt varierte organisasjonsmåter- og opplegg vi skulle prøve å finne; eksempler og betingelser. Eksemplene skulle finnes sammen med dem som hadde erfaring og var ansvarlig for daglig tilrettelegging, de som daglig hadde sko(l)en på, og gjerne kjente hvor det trykket. Vår definisjon av forsøk var at vi *ikke* ensidig skulle definere tiltak utenfra. Vi hadde ikke lagt opp til noen «quick-fix» for datainnsamling fra utenforstående forskere for opptelling, rapportering og evt. tiltak. Det ble ikke noe forsøk ved gymnaset som heller ikke hadde vært med på oppstartseminaret.

Vel igang med den lokale søkefasen, inviterte Thorsrud til et møte med sentrale nasjonale skolepolitikere for å informere om prosjektet. Han ville nok gjerne sikre mulighet til å lempe på regler om slike skulle hindre utvikling av forsøksarbeidet, «skjerme» forsøket. Om det skjedde ville man samtidig kunne identifisere og peke på begrensninger i formelt handlingsrom. Man ville få et konkret utgangspunkt for å drøfte evt. endringer i regler og rammer med partene.^{clxiii}

Det var et lite topplag som møtte på lunsjrommet i Ullevålsveien: Skolesjef Helge Sivertsen, utdanningsminister Bjartmar Gjerde, lektorlagsformann Reidar Marmøy. Sentrale politiske, administrative ledere og dørvoktere i et sentralstyrt utdanningssystem. Møtet var både vennlig og aktivt. Vi diskuterte mulighet for avvik fra lov- og regelverk. De skolepolitiske tungvektene var positive til prosjektidé og innretning. Samtidig nedtonet de sine muligheter til å gi særskilte vilkår. Det gjorde inntrykk på en lærling i feltet å høre de mest sentrale politiske aktørene i forvaltning av landets utdanning uttrykke noe i retning av at: «Vi har ikke så stor innflytelse som man gjerne tror.» Seinere har jeg tenkt at det både var ryddig og skikkelig tenkt fra øverste hold at de ikke ville gå inn på muligheter for avvik. Forsøksloven burde gi tilstrekkelig rom for avvik fra gjeldende plan- og regelverk.^{clxiv} Utprøving og systematisering av forsøk i fase 3 kom i gang i løpet av skoleåret 72/73 ved yrkes-skolens videregående elektronikklinje og ved handelsskolen. Vi la til rette diskusjonsmøter, gjorde intervjuer og observasjoner, for- og etterstudier av tiltak som arbeidsgrupper ved skolene selv utviklet og prøvde ut. Vi var på hyppige, gjerne ukelange feltbesøk, kom rimelig tett på skolehverdagen.

Elektronikklinja ved yrkesskolen hadde startet en forsøksklasse før vi kom inn i bildet. Vår del av arbeidet ble først og fremst å observere, diskutere og systematisere/analysere arbeidet sammen med dem som hadde startet det opp, bidra til å videreføre det. Sammen med lærerne jobbet vi fram systemmodeller som illustrerte samarbeidet mellom arbeidsliv og skole. Lærere og elever var selv sentrale oppgave- og problemløsere slik det ble lagt opp. Skoleadministrasjonen sikret støtte på sentralt nivå, såvel som stabile og romslige rammeavtaler med arbeidslivet. Et sentralt forskningsmiljø, SI (Statens Institutt for Industriell forskning), bidro i en tilbaketrukket kvalitetssikringsrolle på faglig side ved siden av vår egen observatør- formidlings- diskusjons- og sammenfatningsrolle.

Det var forbløffende å iaktta hvordan yrkesskoleelevne utviklet elektroniske løsninger til bruk i lokalt arbeidsliv med stor faglig oppfinnsomhet. Fra pakking av sild i bokser, seriekobling av smelteovner med betydelig strømminnsparinger for storindustri, til salmeakkompagnement for lokal menighet uten organist. Praktisk og pedagogisk jobbet de ikke mot innøving av formler eller biter av oppstilte og standardiserte oppgaver med fasit og kontrollvurdering. Snarere ble læringsprosessene formet slik: Først finne problemet man lokalt ønsket å løse. Så tenke gjennom hvordan det kunne løses, hvilken kunnskap som

fantas og trengtes for å løse det – og dernest gå igang med å prøve ut mulige løsninger med teoretisk og metodisk støtte. Elevene var både motiverte og stolte. På et av besøkene våre fant vi en lapp hengt opp på lab.døra: «Her drives støyforskning!»

Hovedlæreren i elektronikk, Kurt Fjelde, utbrøt mens vi tegnet opp og diskuterte koblingsløyfer knyttet til samarbeidserfaringene: «Nå skjønner jeg sammenhengene i den jobben vi har gjort og gjør!» En god opplevelse og en liten illustrasjon på at erfaringene kunne festes ytterligere gjennom utvikling av modellering og teoretiske grep.

Elektronikkforsøkets praksis illustrerte begrepet «prosjektundervisning» såvel som organisering av slik undervisning. Et gammelt, men da lite brukt begrep.^{clxv}

Arbeidet ved yrkesskolen var forankret i skoleledelse og lokalmiljø. Utviklingsarbeidet var fortsatt levende da vi besøkte skolen ca. 4 år seinere. Man var i ferd med å opprette en ny linje for styre- og måleteknikk etter samme prinsipper som elektronikkforsøket.

Elektronikkelever som hadde vært i jobb gjennom fire år ble sporet opp, svarte på spørreskjema. Vi intervjuet 13 tidligere elever, samt en bedriftsleder som hadde tilsatt sju av elevene som hadde gått linja. Vi fant en variert gruppe arbeidstakere. Dels hadde de med hell tatt videreutdanning, noen også innen andre fag. Intervjuer antydte at skoleerfaringene ble verdsatt, men at det ikke bare var enkelt. Tidligere elever framsto som initiativrike og offensive arbeidstakere i følge bedriftslederen. Bedriften hadde hatt en utfordring med disse elevene, sa han: De fant seg ikke i «drittjobber,» enkle rutinepregede oppgaver. De ville ha jobber der de lærte noe, hadde innflytelse på arbeidsinnhold. Det stilte krav til bedriften som gjorde sitt for å legge arbeidsoppgaver og organisering til rette, slik at de kunne ta i bruk de tidligere elevenes initiativ og potensiale for nyskaping. Noe de virket å lykkes med.

Ved handelsskolen fikk vi utfyllende erfaringer. Lærergrupper prøvde ut prosjektbaserte oppgaver med mye entusiasme og pågangsmot. Utgangspunkt for oppgavene var lokalt arbeidsliv. For å få det til praktisk, organiserte de skoledag og ukedager gjennom lengre sammenhengende økter snarere enn tradisjonelt oppsplittede enkelt-fagtimer. Lærere på kontorlinja og butikklinja som hadde overlappende kompetanse samarbeidet.

Teoriundervisning blei knytta inn i de løpende prosjektene. I lærernes og vår rapportering

fra forsøksfasen ble arbeidet med prosjektoppgaver, sammensetning av grupper og gjennomføring nokså nøye dokumentert.

Resultatene var oppmuntrende. Elevene jobbet svært aktivt, dels viste de større initiativ, mer selvstendighet og bedre nivå også teoretisk, enn lærerne hadde ventet. Ikke alltid var elevenes funn så populære ute i marken – som da de fant skyhøye renter knyttet til et kredittsystem i en forretning. Forretningen klaget på elevenes rapporterte funn, men elevene forsvarte sine funn med hell. ^{clxvi}

En av de eldre lærerne som hadde vært skeptisk til forsøket og nærmest var dratt med mot sin vilje, ble svært begeistret. Erfaringen oppfattet han som kompetanseheving for seg selv: Han prøvde ut en ny lærerrolle mer knyttet opp mot veiledning av elever i kontakt med praksisfeltet og faglig samarbeid med kolleger. Gjennom elevenes prosjektarbeid ute i marken fikk han dokumentert at lærebøkene som var i bruk slett ikke alltid var à jour. Han nærmet seg pensjonsalder og fikk utvikle seg som lærer.

Handelsskoleforsøkene lærte oss mer om muligheter, men også begrensninger. Arbeidet stoppet delvis opp etter noen år. Kanskje fordi for mye av initiativet ble liggende i de interne arbeidsgruppene i samspill med forskergruppen. Eller fordi forankringen i skoleledelsen og institusjonens kontakt med sentrale skolemyndigheter forble usikker, nok av ulike grunner. Trolig jobbet verken vi eller skolens ledelse tilstrekkelig for å teste ut og sikre stabile rammebetingelser med de sentrale nivåene: Fagopplæringsråd og departement.

Sideprosjekter. Sentrale og lokale initiativ.

Parallele sideprosjekter kom til etterhvert som forsøksfasen gikk sin gang. De kunne sees som første del av evaluerings- og spredningsfasen (fase 4). Nasjonal forsøksvirksomhet med kombinerte videregående skoler startet opp parallelt med arbeidet vårt og var interessant for oss å vite noe om. Vi var ikke involvert i forsøkene, men Rolf Haugen fikk anledning til å følge oppstarten av den første kombinerte videregående skolen med parallelle linjer for yrkes- og allmennfag på Bjørkelangen. Skolen der bygget for allmenn studieretning ble kalt «administrasjonsbygget» av yrkesskoleelevene. ^{clxvii}

Vi fikk henvendelse fra en driftig sunnmørsbygd og kommune som lokalt ønsket starte opp en ny videregående skole. En liten delegasjon tok turen inn til Oslo og sentrale

skolemyndigheter. Et møte med AFI var lagt inn i turen. De ønsket en skole med bedre forbindelse mellom skolens ofte teoretisk pregede undervisning og de praktiske oppgavene de unge ville møte på arbeidsplasser i bygda etterpå. En slik videregående skole lå ikke inne i fylkets utbyggingsplaner, men hadde sterk lokalpolitisk støtte. Den skolen de ønsket å starte opp ville medføre unntak fra eksisterende læreplan.

Planene for en ny skole var klart i tråd med ideene om samspill mellom skole og arbeidsliv uttrykt i «Autonomiprojektet.» Lov om Forsøk i skolen ga muligheter for unntak fra planene. Forsøksrådet måtte være rett instans å søke, AFI en mulig samarbeidspartner. Vi buckett opp søknaden. Etter fylkesgodkjenning falt den først mellom ulike stoler i Forsøksrådets fagadministrasjon. Forsøksloven lå der som en mulighet, men en mulighet man ikke så lett tok i bruk. Søknaden ble liggende ubesvart. Prosessen videre demonstrerte vel sunnmørsk pågangsmot og freidighet, sentrale byråkratiske irrganger og noe tilfeldig saksbehandling, kanskje også litt freidighet fra vår side. Etter endel purringer stilte en av AFIs medarbeidere opp i Forsøksrådet, fant fram til saksbehandleren og pekte nærmest på den ubesvarte henvendelsen på pulten. Saken kom åpenbart i bevegelse. Etter et par år var ny skole stablet på beina, riktignok med opplegg mer tilpasset sentrale planer og regelverk enn de ønsket i utgangspunktet. Den liknet nok de første åra mer på en vanlig videregående skole enn tenkt, men lever videre og virker i 2015 å være høyst oppegående.

Vi fikk følge et Oslogymnas som deltok i forsøk med nye samarbeidsformer, invitert av kommunen. Omfanget av forsøket som skulle prøves ut var begrenset. Det dokumenterte først og fremst den sterke oppsplittingen av skolens primære ressurser, lærere- fag og elever gjennom timeplan og arbeidsorganisasjon. Selv små endringer i undervisningsopplegg, arbeids- og samarbeidsformer måtte bli svært vanskelig å få til, gitt de stramme organisatoriske rammene.

Et eget sideprosjekt ble knyttet til deltakende observasjon og forsøk ved lærerskolen. Dette får et eget albumblad seinere.

Instituttet vokste ut av lokalene i Gydas vei mens vi dro igang skoleprosjektet og ble spredt på tre ulike steder. Den lille utdanningsgruppa flyttet til en liten spisstaket villa i to etasjer og loft på Fagerborg med en større gruppe som jobbet med skipsfart, ledet av Ragnar Johansen. Gründerne Einar Thorsrud og Philip Herbst slo følge til den lille villaen. ^{clxviii}

Fellesrom og skipsprosjekt holdt stort sett til i første etasje, Einar og Philip i annen, skolefolket på loftet. På vei opp til rommet mitt gikk jeg forbi et portrett av en katolsk prest som hang utafor kontoret til Einar. En alvorlig eldre herre, en katolsk prest som hadde starta et arbeiderkooperativ i Spania med tanker om arbeiderstyrte bedrifter, et mulig sosialt og økonomisk løft i en fattig provins. Einar hadde kontakter dit. Det var ikke forsøk vi snakket mye om, men erfaringen ga hint om at ulike måter å organisere produksjon og økonomi på var mulig.^{clxix}

Ulike måter å nærme seg problemstillinger kom fra andre med tråder til miljøet. Sosiale eller faglige «nettverk» var ikke noe begrep i vår sammenheng i 1970, men kunne trenges. Med utgangspunkt i oppstartsarbeidet vårt, organiserte vi etter et års tid et internasjonalt seminar om skoleutvikling, med deltakere bl.a. fra Roskilde universitet, fra amerikanske miljøer. Mitt bidrag, en liten artikkel, var et forsøk på diskutere hvordan tillit og samspill omkring oppgaveløsning kunne bygges opp gjennom aktiv bruk av det jeg kalte nettverk.^{clxx}

Diskusjonspartnere på loftet.

Noen tråder ble nøstet ved at fagfolk fra ulike miljøer fikk en plass hos oss i utdanningsgruppa mens de hadde skrivepermisjon eller frirom mellom ulike oppgaver. De holdt på med sitt, vi med vårt og med ulike vinkler inn i det samme større utdanningsfeltet. Vi hadde ikke noe organisert samarbeid oss imellom verken faglig, økonomisk eller politisk. Men vi ble kjent, lærte litt av hverandre, en slags uformelt faglig nettverk.

I albumet mitt fra det første tiåret ved AFI har de en viktig plass. Dette var markante personer i norsk skolehistorie som bidro til gode og spennende diskusjoner, ga en ung forsker mye å tenke på, ta med seg videre. Ekspedisjonssjef Kjell Eide i KUF satt der periodevis i 72/73 mens han skrev om utdanningspolitikk (1973). Han var økonom og lærte meg at de offentlige tilskuddene til skoler var litt forfordelt. Utkantskoler, i kommuner og regioner med dårlig økonomi, kunne få forholdsvis større tilskudd enn skoler i sentrale strøk. Relativt like mulighetsbetingelser forutsatte ulike tilskudd rundt i landet. Man kunne laget langt mer presise og komplekse regnestykker, sa han. Men det var viktig at tildelingssystemet også var såvidt enkelt at skolelederne kunne ha oversikt over hva de hadde rett på og hva de hadde fått.^{clxxi}

Egil Frøyland fra Forsøksrådet på vei over til nystartede Pedagogisk Seminar for Yrkeslærere (PSY) satt på loftet mens han skrev boka «Verpekassen» (1974). En krass gjennomgang av norsk universitetspedagogikk som var spennende å diskutere. Birgit Brock-Utne satt (1976/77) med forberedelser til et ungdomsskoleprosjekt. Boka kom i 81. Per Dalin leide kontor hos oss rundt 1977-78 da han kom fra OECD og jobbet med oppstarten av et konsultenfirma, IMTEC. Ved oppstarten inviterte han meg inn til å delta i en gruppe som utarbeidet et kartleggingsverktøy for skoleorganisasjon og skoleutvikling. Kartleggingsverktøyet var i slekt med modellen jeg hadde jobbet med i hovedoppgavearbeidet, og som han kjente. Men jeg trakk meg mot slutten, ønsket ikke være medforfatter på det endelige instrumentet fordi jeg mente opplegget kunne bli for standardisert tatt kommersielt i bruk, en ny problemstilling.

En liten pedagogisk diskusjonsgruppe knyttet til lærerutdanning, møttes hos oss i Ullevålsveien gjennom et par år midt på 70-tallet. I gruppen deltok bl.a. Egil Frøyland ved PSY, Unn Stålsett fra Sagene lærerskole, Erling Føreland fra Statens lærerskole i forming. AFI ved utdannings- og skipsavdelingen inviterte til åpent lunsjseminar der framtreddende samfunnsvitere kom og bidro til spennende diskusjoner, bl.a. Stein Bråthen, Sverre Lysgaard. Stein Bråthen utbrøt begeistret etter en diskusjon: «Det er jo dette som er universitetet!» Kanskje var det sitt eget lille universitet en stakket stund.

Formidling: forelesninger, konferanser, seminarer.

Etter dagens mål var Autonomiprojektet både omfattende og langsiktig, drevet for offentlige midler, om enn med en liten stab. Flere enn forskerne bør ha noe igjen for ressursbruken. Det tilsier formidling, publisering. På 70-tallet var ikke dette noe uttalt krav, men den siste fasen av prosjektet var skissert som en evaluerings- og spredningsfase. Noen formidlingsstrategi hadde vi ikke, men det var nedfelt i planen *at* det skulle formidles.

Vi fikk snart forespørsler om å forelese, innlede på seminarer, kanskje skrive.

Henvendelsene kom fra skole- eller kommunenivå, fra fagforeninger, fra departements- og politisk nivå, fra fagmiljøer, litt fra media. Noen som fikk nyss om miljøet og forsøkene.

Kanskje de håpet å hente inspirasjon fra erfaringene våre; få noe å tenke og tygge på i forhold til eget arbeid. Eller det skulle bare fylles et hull i en plan: Noen hadde fått i oppdrag å lage kurs eller seminar, spurte seg for gjennom ulike nettverk. Om de hadde fått avbud,

kunne vi tilfeldig dukke opp i en mer perifer tråd. Ved henvendelser med kort tidsfrist trodde vi nok helst det var slik.

Det var få resultater eller fasitsvar vi formidlet. Snarere var det forsøk på bidrag til informert diskusjon om erfaringer og tenkning, modeller og eksempler, mulige veier videre. Tidvis ble formidling en ganske omfattende del av forskerhverdagen, ikke bare i en siste fase.

Bærum kommune henvendte seg for bidrag til en planleggingsdag for grunnskolelærerne i kommunen på tidlig 70-tall. De tenkte forelesninger om undervisningsorganisering. Jeg antydte et alternativ. Forslaget mitt var at skolene ble invitert til å møte med en gruppe lærere. Deltakerne fra skolene kunne på forhånd, som «hjemmelekse», tenke gjennom hvilke forhold ved skolearbeidet de syntes var utfordrende eller vanskelig, forhold de kunne ønske å endre. På den andre siden tenke over hvilke forhold som funket godt og som det var viktig å ta vare på. Gjennom dagen kunne vi arbeide i grupper med å konkretisere problemstillinger som kom opp, diskutere dem og forsøke å komme fram til mulige planer for tiltak og oppfølging ved de enkelte skolene slik utgangspunktet deres var. Jeg skulle prøve å finne fagfolk som kunne delta som samtalepartnere i gruppene, tok ansvar for å holde en innledning og å lede seminaret gjennom arbeidet i ulike grupper. Forslaget ble akseptert og gjennomført.^{clxxiii}

Som samtalepartnere fikk jeg med enkelte profilerte navn fra pedagogiske miljøer. De kom fra nasjonal utdanningsadministrasjon og aktuell skoledebatt: Nils Christie og Eva Nordland kom fra universitetet. Fra Kirke- og utdanningsdept. kom byråsjefene Holtan-Hartwig og Thorbjørnsen. Fra Forsøksrådet Egil Frøyland, og fra AFI Herbst, Thorsrud og meg selv. Alle stilte en hel dag uten honorar. Samtalepartnerne møttes noen timer et par dager i forveien for planlegging. Vi ble enige om å la mulige innspill fra vår side ta utgangspunkt i spørsmålene som kom fram i gruppene. Være forberedt ut fra egne forutsetninger, men ikke forelese eller gi oppskrifter. Deltakernes egne problemstillinger og spørsmål skulle være utgangspunkt for diskusjon og spissing i mulige tiltak.

Diskusjonen på seminaret ble ganske livlig. Deltakerne fra et par skoler utarbeidet tilløp til konkrete utviklingsplaner, en av dem ivrig ansvarlig for en helt ny skole i oppstartsfase, trolig Ringstabekk skole. Enkelte virket sure og fortørnet over å ha «så mange eksperter

samlet på ett Brett uten å få oppskrifter eller klare fasitsvar.» Det sa kanskje noe om kunnskaps- og læringsforståelse. Andre syntes nok det var stas å ha «tatt på,» snakket med Nils Christie, som akkurat da hadde høy skoleprofil med ny bok «Hvis skolen ikke fantes.» Anledningen ble brukt til å uteske ham litt om synspunkter fra boka. Noen benyttet sjansen til å kritisere departementet når de nå hadde fått noen i direkte tale. Særlig det som ble oppfattet som overstyring fra departementets side ble påpekt. De var opptatt av «alt de ikke fikk lov til» eller «ikke kunne gjøre.» Akkurat dette var byråsjef Holtan-Hartwig forberedt på. Da alle begrensningene de opplevde ble påpekt, delte han ut et medbrakt stensilark med en rekke korte eksempler. Alle begynte med: «dere kan...» «dere kan...» Det var ikke oppskrifter på hva de skulle eller burde, men viste til muligheter for såvidt i samsvar med intensjonene vi var blitt enige om for dagen. Han pekte på at det fantes handlingsrom som ikke ble tatt i bruk. Kanskje fordi man ikke kjente til det, ikke hadde satt seg inn i det. Eller også at det var utilstrekkelig formidlet fra departement eller kommune.

I flere omganger seinere, var vi innom Ringstabekk skole på uformell basis. Ny rektor, Unn Solli, tok kontakt etter å ha deltatt på et kurs der vi innledet. Herbst hadde liknende uformell kontakt med Huseby skole i Trondheim der han hadde hytte og gjerne besøkte søsteren. Skolen, under Eilif Olsens ledelse jobbet litt med parallelle idéer; utprøving av tverrfaglighet og prosjektorganisering, med ny plass og forståelse av formingsfag. Vi var interessert i å følge litt med på en spennende utvikling uten å være hyret som konsulenter, kursholdere eller forskere ved noen av skolene. Skoler som langt på vei syntes å ha etablert «lærende organisasjoner» på egen kjøll, ledet av faglige pionerer og med kommunal støtte.^{clxxiii}

Forelesninger og kurs kan gi noe av den samme spenningen som foran en konsertopptreden, eller før du setter utfor en hoppbakke og er usikker på om du kommer ned på beina. Ulike forestillinger som gjerne sitter godt i minnet. Når noe gikk galt, huskes det gjerne ekstra godt. Gleden når kontakten med auditoriet funkete sitter også i: Opplevelse av å være konsentrert til stede, kunne slippe litt løs og samtidig være tydelig og få kontakt. Bli møtt med interesse og i beste fall få en lærerik diskusjon; lande på beina etter brukbart svev. Oftest munnet nok seansene ut i vennlig litt lunken aksept, mulig interesse eller helst litt likegyldighet, noen ganger landet jeg knapt stående.

Tidlig på 70-tallet ble jeg invitert til å forelese på en nasjonal konferanse for yrkesskole- rektorer om prosjektet som var igang. Forelesningen møtte rungende taushet. Den sentrale rektor Torgård (med tversoversløyfe) ved Sogn og Oslo Yrkesskole, brøt tausheten i velformulert syrlig tone: At det var underlige ord fra denne «Begriffenfeldt.» Ved den utilsørte hentydningen til dårekisten i Peer Gynt, antydet han vel at det han hadde hørt var signal om at den absolutte fornuft var avgått ved døden... Etterpå spurte jeg en bekjent som var tilstede om innlegget hadde vært helt i tåkeheimen. Han mente vinklingen nok var uvant, men verken uforståelig eller utydelig.

Et invitert foredrag i Oslo Lektorlag midt på 70-tallet ble en underlig opplevelse. En høflig seanse i en dannet og ganske taus forsamling. Etter foredraget, innledet lederen av laget til diskusjon. Han takket for innlegget som meget interessant. Så holdt han selv et lite innlegg der han forklarte at det ikke var noe nytt i det jeg hadde sagt. (Det var nok ikke så interessant likevel). Han eksemplifiserte ved egen undervisning: Han hadde alltid som historielærer arbeidet elevsentrert, brukt typer av prosjekter, gjerne tverrfaglige. Gjennom alle år hadde han i det hele tatt langt på vei arbeidet slik jeg, iflg ham, her hadde presentert som «noe nytt.»

Utfordringen min der og da ble at mannen var identisk med historielæreren min fra gymnaset. Han som hadde reddet meg fra studiegjeld. Sett fra elevens (mitt) perspektiv var undervisningen hans den gangen helt motsatt av det han nå fortalte. Slik jeg husket ble timene rutinemessig gjennomført omtrent slik: Han begynte med å «høre i lekse» til i dag. Gjerne med spørsmål ordrett mot detaljer fra boka. Så gjennomgang av neste lekse ved at det som sto i læreboka stort sett ble lest opp. Stoffet vi skulle lese til neste gang og bli «hørt» i. Vi fikk riktignok frihet til å legge opp historisk særoppgave omtrent uten hans innblanding i det hele tatt, men stort sett opplevde jeg undervisninga som drøvtygging av pensum.

Da foredraget ble holdt, var det litt over 10 år siden disse timene. Trolig kjente han meg ikke igjen. At han fortsatt underviste på samme måte visste jeg fra barnevakta vår. Vi holdt fortsatt til i Groruddalen. Hun hadde ham som historielærer akkurat da. Undervisning gjennom alle år... Denne informasjonen, minner og tanker holdt jeg for meg selv. Det ville vært et leit utgangspunkt for diskusjon eller polemikk. (Det ble jo ikke noe diskusjon

uansett). I etterhånd tenker jeg at innlegget hans kan ha vært i overensstemmelse med hvordan han trodde han arbeidet, kanskje ønsket å arbeide eller også framstå. At det kunne være en form for «falske minner» framført i god tro.

I skrivende stund slår det meg at den minne- og selvframstillingen jeg her driver med, fort kan bli av samme slag. En type øvelse i selvrettferdiggjøring eller framvisning av hva jeg forfekter som viktig ved flatterende eksempler. Andre som har delt eksemplene og erfaringene kan ha sett dem med helt andre øyne. De ville kanskje ikke oppfattet framstillingen som spesielt realistisk, om de i det hele tatt hadde husket eksemplene som er brukt. Oftest er det ikke mulig å sjekke. Så hva blir gyldig?

Kanskje jeg (eller vi) lærer mest om oss sjøl, egne muligheter, og begrensninger når vi formidler erfaringene våre, fortellingene om hva vi fant eller fortsatt lurte på. Både egne og andres fortellinger kan møte motstand, om de forstås som «noe nytt», ikke passer i erfarte mønstre. Slik motstand er viktig, kan være berettiget eller ikke, men bør bidra til å føre diskusjonen videre. ^{clxxiv}

Autonomiprojektet – mulig virkningshistorie.

Med ulike sideprosjekter gikk det første hovedprosjektet i praksis over 7 år fra 1970. Det hadde status som eget prosjekt fra 73 - 77. Fra 1973 kom penger til drift og prosjektleder via NAVF.

I fire-fem år var vi gjennomgående tre medarbeidere som også jobbet med andre prosjekter. Instituttmidler dekket de to medarbeiderne Hilde Jangård og Rolf Haugen som fikk forskerkompetanse gjennom arbeidet. Med rimelig omfattende ressursbruk; kan vi vise til noen resultater, mulig virkning av arbeidet ut over egen kvalifisering? ^{clxxv}

Et stykke på vei fikk vi bekreftet sammenhenger og problemstillinger vi startet med gjennom forsøkene. Av arbeidet ved elektronikklinja og handelsskolen i Sandnes, lærte vi at teori kunne springe ut av, eller knyttes til konkrete lokale erfaringer, utprøving og forsøk av hva som kunne «funke» eller ikke i praksis. Både lærere, elever og vi fikk grep om disse erfaringene ved eksperimenter og egne undersøkelser som ble diskutert, gjennomført og testet i felt. ^{clxxvi} Tilrettelegging av læringsarbeidet ved linjene innebar også jobbing med tekniske ferdigheter, kobling av erfaringer mot fagteori for å kunne løse oppgaver de sto overfor. Trolig ble kunnskapsgrunnlaget for elevene faglig sett minst like godt og grundig

som det ville vært om undervisninga hadde vært lagt opp som øving og gjengivelse av løsrevne teori- og abstraksjonsbrokker med eller uten kobling til standardiserte elevøvelser og kvantifiserbare tester.

Forundersøkelsen hadde antydnet at rutinepreget læringsorganisering og utstrakt elevpassivitet var ganske vanlig på ulike nivåer i skolen. Før forsøkene ved yrkes- og handelsskole snakket vi med elever om hva de trodde om mer elevansvar og initiativ i tilrettelegging av undervisning. De fleste hadde ikke noe aktivt forhold til slike muligheter, flere var skeptiske. En elev på elektro uttrykte tvilen slik: «Du kan`kje lære ein gamadle hond å gjøøy», sa han. Forsøkene viste seinere at det kunne han, på uventet vis. Elevene ved begge de yrkesfaglige linjene demonstrerte initiativ og ansvar, evne til fordypning. Noe de tok med seg ut i seinere arbeidsliv. Behovet for sentrale rammer var åpenbart, men sentral detaljstyring og kontroll syntes det begrenset behov for.^{clxxvii}

Ideene fra samarbeidsforsøkene fikk en viss bekreftelse. Tilrettelegging av arbeid med rom for medarbeidernes aktive deltakelse og ansvar, syntes å kunne bidra til gode prosesser for kunnskaps og kompetanseutvikling både i og utafør skolen.

Arbeidet er rimelig grundig dokumentert, om enn gjennomført før «tellekantenes» tid.

Tellede kanter sier ikke nødvendigvis så mye verken om kvalitet eller gjennomslag, men antallet kanter antyder en rimelig «produksjon» også etter dagens kriterier. Bak i boka som sammenfattet prosjektet, lå en liste over 20 publikasjoner, hvorav tre bøker. Internapperter underveis var da ikke tatt med. At det ble publisert tre bøker, skyldtes først og fremst redaktør Helge Simonsen i Tanum-Norli som trodde på prosjektet og framhevet det som «viktig for norsk skoleutvikling». Det var nok å ta hardt i.^{clxxviii}

Vi tenkte vel at rapporter og bøker fikk tale for seg selv, drev ikke aktiv markedsføring verken økonomisk eller akademisk, la ikke vekt på spissformuleringer egnet til medieoppslag. Vi tenkte ikke oss selv som del av noe marked, selv om vi hadde observert utvikling av tester, ulike kartleggingsverktøy, utviklingsarbeid og konturer av et slikt marked.^{clxxix}

Forskning og formidling var lite motivert av konkurranse i noen forstand. Motivasjon lå i å prøve forstå, se om erfaringer konkret kunne tas faglig i bruk i skoler og lokalsamfunn vi hadde kontakt med. Vi var i begrenset grad opptatt av å underbygge eller fremme mulige alternative akademiske skoleretninger, se arbeidet i lys av- eller opp mot filosofiske, og

samfunnsfaglige tradisjoner, selv om vi i noen grad diskuterte og kjente til tradisjonene og la systemteoretiske betraktninger til grunn. Vi begynte å gjenbruke aksjonsforskning som metodisk tilnærming startet av Kurt Lewin. ^{clxxx}

Spor fra arbeidet er ikke så lett å finne i faglige sammenhenger, men noen kan antydes. Den første boka, «Bakerst i klassen», åpnet dører. Dels ble den tatt i bruk ved lærerskoler, også i videregående skoler. Boka fra forarbeidene var en av de første studiene i sitt slag her hjemme; klasseromsforskning basert på omfattende observasjoner. Prosjektet var en tidlig form for skoleutviklingsforsøk. Den enkle boka fra oppstarten ble muligvis det mest synlige fra arbeidet. Pussig var det, på et seminar i 2007, å møte en pedagogikkprofessor som var begeistret over å møte meg, «en av heltene hans fra lærerskoletiden på 70-tallet...» ^{clxxxi}

Prosjektet hadde eksempler både fra grunnskole, videregående skole og lærerskole. Hovedprosjektets første del gjennomført innenfor yrkesdelen av videregående skole, et sideprosjekt gjennomført i lærerutdanning. Erfaringer fra arbeidet har jeg hatt med meg inn i den fagpolitiske delen av utdanningssystemet ved deltagelse i et par offentlig oppnevnte skoleutvalg. (SI- utvalget og Blegen-utvalget, se egne albumblad seinere). Arbeidet i utvalgene kan kanskje i seg selv sees som en indirekte del av prosjektarbeidets virkningshistorie.

En episode fra Blegen-utvalget sladret både om denne historien, og om prosjektets relevans. Komitéen var på befaringsreise til Frøya (rundt 1990). De jobbet med et prosjekt knyttet til forholdet mellom skole og arbeidsliv i samarbeid med ASPLAN. Vi hadde lokale samtaler om erfaringene fra prosjektet med lærere, skoleledelse, folk fra lokalt arbeidsliv. I møtene la lokale deltakere fram problemstillinger som liknet svært på vårt arbeid fra ti år tilbake. En skolerepresentant etterlyste andre som hadde erfaringer koblet mot skole-arbeidsliv, erfaringer som kunne være relevante for deres prosjekt? De kjente seg litt aleine. Jeg henviste til boka vår fra 1979 og fikk en påminning om at virkningshistorien fra det gamle prosjektet vårt var begrenset.

Nøkternt sett fikk vel arbeidet verken større eller mindre oppmerksomhet eller gjennomslag enn vanlig for forskningsprosjekter. Det meste publiseres for skrivebordskuffer og hylleplass i dunkle magasiner, i beste fall kortvarige medieoppslag. Bidrar

kanskje litt til diskusjoner i faglige og politiske fora gjennom ulike nettverk, muligens til enkelte små endringer i praksis eller tenkning som kan lede videre. Eller bare til den enkelte forskers disiplinbaserte karriere og merittering.

Forsøksrådet – en tapt mulighet?

Forsøksrådet hadde tatt initiativ til Autonomiprojektet. Oppstartseminaret og forsøksarbeidet som fulgte kan sees i sammenheng med skolepolitiske diskusjoner etter krigen.^{clxxxii}

Forsøksrådet og Lov om forsøk i skolen, kom på plass i 1954 dels etter svensk modell. Forsøksrådets første leder, Tønnes Sirevåg, skrev seinere som ekspedisjonssjef (i 1968) at departementet i sin tid hadde «brukt forsøksloven og Forsøksrådet for å «brøyte vei» for innføringen av 9-årig enhetsskole både overfor den borgerlige opposisjonen og den skolepolitiske opposisjonen innad i Arbeider-partiet». ^{clxxxiii} Vi hadde litt kjennskap til diskusjonene, dels kontakt med ulike aktører, men var ikke involvert i skolepolitiske dragkamper, hadde ikke noen egen politisk agenda. Det hørte ikke til våre forskningsoppgaver å studere endringer i forvaltningen på sentrale nivåer, vi iakttok i sidespeilet. ^{clxxxiv}

Prosjektet vårt ble gjennomført i en tid som kanskje innebar en liten pendelsving i samfunnsutvikling og kunnskapsforståelse. En sving med mer vekt på distrikts- og lokalpolitikk, med kritiske blikk på positivisme og instrumentalitet. Det kunne finnes ekko fra svingen i kunnskapsforvaltningen. En ny utviklingsplan for Forsøksrådets arbeid hadde kommet samtidig med henvendelsen til AFI under Aases ledelse. («Skolen i 70-årene» Universitetsforlaget 1969.) Denne var ført i pennen av Per Dalin. Planen løftet fram videreutvikling av medbestemmelse og demokratiske organisasjonsformer, dels i tråd med Steen-komiteéns arbeider, og med en større oppmerksomhet rundt distriktspolitikk og lokalsamfunn. En kunne ane en ny rolle for Forsøksrådet med som innebar mindre styring for gjennomføring av bestemte reformer.

Prosjektet vårt kunne passe inn i en slik pendelsving. Om Forsøksrådet hadde tatt initiativ, og vi hadde kontakt gjennom prosjektet, oppfattet vi ikke at rådet styrte arbeidet på noe vis som «eiere.» Kontakten var ikke særlig formalisert, og nok svakere de siste åra. Vi eller de tok kontakt etter behov, og det var ikke så ofte. Rapporter ble sendt inn til rådet underveis.

Det hendte at vi ved oversending av underveisnotater redegjorde for endring av planer. Vi oppdaget noe vi ikke hadde tenkt på. Lindal, som hadde overtatt som leder av rådet, kunne smilende og begeistret erklære at det måtte være storartet å oppdage og kunne forholde seg til noe nytt og uventet!

Litt betraktet jeg nok Forsøksrådet noe forbeholdent. Fra studietida kjente jeg Frøyland Nielsen som medlem fra rådets første år, hennes kritiske kommentarer knyttet til politisk oppnevning. Fra skolepsykologtida hadde jeg, på litt avstand, observert rådets virksomhet i Asker kommune kjent for å være aktiv i forsøks- og utviklingsarbeid på skolefronten. Rådet hadde eget kontor på Torstad ungdomsskole. På skolebesøk ble jeg litt kjent med forsøksvirksomhet lærerne hadde vært med på, oppdaget at forsøksoppleggene ofte var plassert i skapene etter å ha vært prøvd ut. Jeg spurte om de ikke hadde vært vellykkede? Jo – kanskje, men de så på forsøkene som en egen, avgrenset sak som Rådet hadde bestemt, som deres greie. De jobbet helst slik de var vant til, som erfaringen tilsa og som de visste funket bra...

Da prosjektet ble sammenfattet i bokform i 1979, dokumenterte vi både vellykkede og vanskelige sider ved forsøkene.^{clxxxv} I et kapittel om aksjonsforskning i skolesystemet, skrev vi om den kompliserte saksgangen knyttet til oppstart av en videregående skole i fase 4, forsåvidt som en kritikk av Forsøksrådet. Daværende ledelse i rådet, ved Hjalmar Seim og Elen Lein, virket ikke begeistret for beskrivelsen i avsnittet vi hadde kalt «byråkratiets irrganger.» De «kalte oss inn på teppet» og vi hadde en i og for seg grei diskusjon.

Beskrivelsen i boka ble stående. Den gikk slik:

«Alt i alt er det mye som taler for en bedre samordning av planleggings- forsknings- og endringsbestrebelsene i skolesystemet. Det synes å være behov for en slags «aksjonsforskningsstrategi» der lærere, elever, skolepolitikere og forskere kan gå sammen om å planlegge endringsprosesser, vurdere erfaringene etterhvert som de høstes, iverksette nye tiltak på grunnlag av denne lærdommen osv. En slik aksjonsrettet forskningsstrategi lå til grunn for Autonomi-prosjektet...Som forskere ønsket vi ikke bli oppfattet som «eksperter» i den forstand at vi kunne komme med klare svar på andre folks problemer. Vi ønsket selv å lære samtidig som vi kanskje kunne lære noe som gjorde andre i stand til å forske på sin egen situasjon. Sist men ikke minst ønsket vi å bidra til å minske behovet for planlegging som en separat og spesialisert aktivitet i skolesystemet.»^{clxxxvi}

Etter at prosjektet var avsluttet, skrev jeg et notat med utgangspunkt i det referte avsnittet, og sendte til Forsøksrådet som oppfølging. Notatet skisserte hvordan rådet kunne legge til rette for å bygge opp faglige nettverk mellom skoler (og nivåer) knyttet til utviklingsarbeid, lokale forsøk, erfaringer og initiativ. Forsøksrådets rolle kunne være faglig sekretær-virksomhet; legge til rette og muliggjøre møteplasser, bidra med veiledning, oppsummeringer, tilrettelegge for en nasjonalt alminnelig tilgjengelig «kompetansebank» - snarere enn å legge opp sentralt kontrollerte forsøk for standardiserte opplegg. Et mulig bidrag eller støtte til endring av rådets rolle. Noen reaksjon på innspillet kom ikke, jeg fulgte det ikke opp. Om skissen skulle ha fått noen virkning, burde den trolig vært fremmet for behandling «ovenfra» gjennom politiske og administrative kanaler.

Glimt av verdier i endring.

Vi ante at demokrati- og medvirkningsperspektivene koblet mot produktiv gjenoppbygging etter krigen kunne bli utfordret av andre perspektiver og verdier. Verdiene vi hadde forstått som bredt forankret og omforent innenfor arbeidsliv og politikk kunne miste praktisk feste, bli begreper på begynnende tomgang, kanskje sløvet av rutine. En anelse om verdiskifte fikk jeg i et glimt da Autonomiprojektet ble avrundet sist på 70-tallet: På et LO-seminar på Sørmarka hadde jeg forelest, trolig om skoleforsøkene jeg husker ikke helt. Det som festet seg var en episode da jeg skulle hjem: Etter seminaret fikk jeg skyss mot byen av en eldre vennlig AP- og fagforeningsmann. Fra samtalen på veien i hans godt brukte Mazda fikk jeg inntrykk av en ettertenksom traust kar med solide røtter i arbeider-bevegelsen. Vi snakket litt personlig om familie, utdanning og framtid. Han var svært stolt av sin sønn som var skolert i økonomi og markedsføring, på vei inn i ledende stilling i reklamebransjen. Han ga inntrykk av at det var dette de hadde slåss for: At neste generasjon skulle gjennomføre klassereiser; kunne gå inn i, overta toppstillinger i næringslivet. Vår egen tur der og da ble for kort til noen diskusjon. Jeg husker egen undring over om det var tegn på et verdiskifte hos grunnfjellet i LO jeg hadd iaktatt. Et mulig signal om et sosialdemokrati langsomt i ferd med å skifte side. Nedlegge seg selv ved å overta og forvalte de politiske motstandernes stillinger – og kanskje dermed deres forståelse og praksis? «Det var kanskje noe vi glemte underveis» skal Einar Gerhardsen ha oppsummert i et intervju på sine eldre dager. Kanskje noe av det som var i ferd med å gå i glemmeboka var

ivaretagelse av likeverd sammen med perspektivene om demokrati og medbestemmelse fra gjenoppbyggingen etter krigen? Slikt som seinere blei omtalt som «norsk» eller «nordisk modell». clxxxvii

Vi fikk anledning til å kommentere et mulig veiskille ved inngangen til 80-tallet:

Forsøksrådet feiret 25-års jubileum i 1979. Gudmund Hernes som var i avslutningen av den store norske «Maktutredningen», var blitt spurt om å holde hovedforedrag med oppgitt tema «utdanning i 80- og 90 åra i lys av samfunnsutviklingen.» Han hadde ikke anledning, stafettpinnen endte hos oss. Vi syntes oppgaven hørtes både umulig og interessant ut og ville prøve. Einar hadde vært sjuk. Vi skrev foredraget sammen, jeg holdt det. Det ble lite spillteori eller analyser av institusjonenes og organisasjonenes makt som kanskje Hernes ville lagt opp til. Vi skisserte opp framtidig samfunnsutvikling langs to ulike veier uten å knytte dem til partipolitikk, snarere til allmenne verdier.

Den ene veien som ble skissert, bygget på videre utvikling av en «norsk modell.» Den var i tråd med demokrati- og læringsforsøkene instituttet hadde erfaring fra innafor arbeidsliv og skole. Modellen oppfattet vi som rimelig tverrpolitisk omfavnet som retning og verdigrunnlag for samfunnsutvikling siden krigen. Vi hintet til økologisk utvikling, og nytenkning rundt økonomi som fornyelse av modellen. Vi kalte retningen modell «A,» en utvikling vi satte håp til.

Vi hadde sett tegn på at disse demokratiske og samfunsmessige verdiene kunne være truet. Vi kalte slike tegn for «modell B», en utvikling vi fryktet. Spissformulert prøvde vi å tydeliggjøre «håp» og «frykt» ved å sidestille modellene, eksemplifisere hva vi håpet og fryktet innafor ulike samfunnsfelt. Mulige perspektivskifter og valg vi sto foran i kunnskaps- og samfunnsutvikling de neste 10-20 åra.

Når det gjaldt økonomi, skisserte vi bl.a. håp og frykt slik:

- *Vi håpet* på et nytt vekstbegrep, knyttet til likeverd og gjensidighet, til ny økonomisk verdensordning, større likhet og gjensidighet mellom i – og u-land. Knyttet til mindre enheter, integrerte lokalmiljøer, likeverdighet og gjensidighet mellom sentrum og periferi.

Et vekstbegrep knyttet til vekst i mangfold, til mer allsidig anvendelse av fornybare ressurser.

- *Vi fryktet* vekst som mer av det samme. Som økt kontroll fra sentrum over periferi. Som store enheter og spesialiserte sektorer. Som økt avstand mellom rike og fattige.

Når det gjaldt arbeidsliv så skissen slik ut:

- *Vi håpet* på avbyråkratisering av arbeidsliv, på selvstyrte grupper. På skifte i arbeidsoppgaver, organisasjonsmessig fleksibilitet.

- *Vi fryktet* hierarkisk organisering av oppgavefragmenter, sentralstyring og overspesialisering. Vi fryktet rigide tidsregimer, just-in-time.

- *Vi håpet* på teknologiutvikling og bruk som kunne understøtte lokal kontroll og fleksibilitet.

- *Vi fryktet* teknologiutvikling som tatt for gitt (underlagt sentraliserende systemer).

Når det gjaldt fritid skisserte vi håp og frykt slik:

- *Vi håpet* på møte mellom mennesker, møte mellom kulturer. På egen skapende virksomhet, på toveis media- og informasjonssystemer.

- *Vi fryktet* passive, standardiserte fritidsmønstre, underholdnings- og fritidsindustri. Vi fryktet enveis påvirkning fra informasjons- og mediemonopoler.

Når det gjaldt medvirkning og sosial trygghet så skissen slik ut:

- *Vi håpet* på selvhjelp og nabostøtte, men *fryktet* institusjonsisolasjon.

- *Vi håpet* på deltakerdemokrati. men *fryktet* forvaltningsmaskineri.

Når det gjaldt utdanning skisserte vi håp og frykt slik:

- *Vi håpet* på fleksible overganger mellom skole og arbeidsliv, men *fryktet* lang, sammenhengende skolegang.

- *Vi håpet* på en utdanning med rom for nære problemstillinger som utgangspunkt for fordypning, funksjonelle praktiske løsninger, og utvikling av nye problemstillinger.

- *Vi fryktet* fagspesialisering knyttet til læringskonkurransen med vektlegging av målbare læringsresultater, kvalitets- og nivå-differensiering.

- *Vi håpet* på rom for lærersamarbeid på tvers av fag, men *fryktet* profesjonssamarbeid innenfor atskilte spesialiteter.

- *Vi håpet* på fleksibel arbeidsorganisasjon og få bundne timer, men *fryktet* «tett timeplan» og mange «valgfag.»

Innledningen av foredraget avsluttet vi slik: *«...noen valg er av en slik art at vi må bakke opp i siste veiskille for å komme ut av en blindgate og inn på nye veier som fortsatt gir oss valgmuligheter i framtida.»*

Vi formulerte en advarsel knyttet til utviklingstrekkene i en «B»-modell. Slike kunne innebære meningsløse eller manglende jobber, mangel på innflytelse, mulig resignasjon, passivitet og flukt inn i alkohol- og stoffbruk. Med større økonomiske forskjeller kunne flere oppleve håpløshet. Vi viste til tendenser i USA. Avslutningsvis pekte vi på behov for samarbeid og lokalt handlingsrom i en framtid der vi måtte lære oss å leve med og beherske usikkerhet. *«...sterke organisasjoner og sterke menn med ferdige løsninger lærer oss bare avhengighet.»*

Foredraget ble trykket i en konferanserapport som kom samme år. Noen diskusjon bidro det vel ikke til. Forsøksloven ble opphevet tre år seinere av regjeringen Willoch med Tore Austad som utdanningsminister. Forsøksrådet som jubilerer, ble nedlagt i 1984 under samme regjering, nå med Kjell Magne Bondevik som minister.

Da vi forberedte foredraget, hadde vi ikke kjennskap til de store endringene i offentlig forvaltning som skulle komme 5-6 år seinere. Endringer båret fram av Høyre og Arbeiderpartiet i fellesskap og grunnlag for et veivalg som pekte i den retningen vi fryktet, med konsekvenser som i stor grad har slått til. Innlegget vårt ble publisert 8 år seinere som artikkel i en fagbok, så redaktørene vurderte det vel som fortsatt aktuelt. ^{clxxxviii}

Vi fikk anledning til å diskutere veivalg og utfordring for «nordisk modell» etter at utviklingstrekkene var blitt tydeligere. En konferanse ved Handelshögskolan, Göteborgs Universitet 1992, hadde modellen som tema. Spørsmålet som konferansen stilte var om den «nordiske modellen», et begrep nå i bruk, allerede var kommet til et vende- og avviklingspunkt.

I min forelesning framhevet jeg tidlige særtrekk ved de nordiske velferdssamfunnene, med norske erfaringer som utgangspunkt. Et samfunn institusjonelt forankret i nasjonalt trepartssamarbeid, med avtalefestet rom for medbestemmelse og lokale initiativ. Nasjonalt eierskap til- og forvaltning av naturressurser, rom for marked. Systemer for forhandling og omfordeling, små lønnsforskjeller og lav arbeidsledighet. Relativ materiell, sosial og

helsemessig velstand, utdanningsmuligheter for alle. Dels rettighetsbasert og forvaltet av solide offentlige institusjoner og sterke arbeidslivsorganisasjoner. Nærhet og oversiktligheit i nokså små lokalsafunn kunne hatt betydning for den utviklingen vi hadde sett. Fortsatt hadde Norge spredt bosetting i et langstrakt og karrig samfunn. Et samfunn som hadde tvunget fram både selvstendighet, oppfinnsomhet og nødvendig samarbeid, uten utpreget adelsskap gjennom generasjonene. Omfattende velferd og velstand var oppnådd, det aller meste for Norges del før en dråpe olje var funnet i Nordsjøen. Utviklinga var først og fremst bygd på vann.^{clxxxix}

Spørsmålet mitt gikk omtrent slik: Hva skjer med et slikt samfunn når viktige mål er nådd? Når institusjonene er bygget og fungerer og vi har penger på bok? Ferdiggjøres, stivner og forvitrer det i sin egen form? Hva gjør flertallet som har fått jobb, helse og utdanning, hus heim og velstand; er blitt middelklasse og mette? Glemmes fundament og prosesser som lå til grunn? Tar vi historie, institusjoner og spilleregler for gitt? Blir vi sløve, forvente og kravstore, lar modellen forvitre? Vil vi isolert hver for oss kjempe for å befeste egen rikdom, velstand og nytelse? Drar generasjonen som bygget velferd og velstand stigen opp etter seg, overlater neste generasjoner til kaos? Utvikling mot klima- og økologisk sammenbrudd, økende forskjeller mellom de som hadde og ikke hadde, kunne indikere slikt. Det fantes ingen selvsagte svar.

Diskusjonen der og da var interessant og morsom, kanskje var vi tidlig ute. Diskusjonen 25 år seinere, er blitt skarpere og ikke særlig morsom. Forvitringen av norsk modell er åpenbar, det økologiske sammenbruddet står ved døra. Vi ante mønstre og sammenhenger, men var tilbakeholdne med å gå inn i politiske debatter som forskere. Det kan kjennes ugreit at vi gjennom 1980-90 tallet ikke var mer engasjert i forståelse og utvikling av «norsk eller nordisk modell», for å hindre langsiktig systemisk sammenbrudd.

Eller også tok gledsfylt strev med å bygge egen familie, ivareta egen velstand og umiddelbare framtid for stor plass for mange av oss i etterkrigsgenerasjonen. Vi som starta familielivet på tidlig 70-tall.

Intermezzo - og omstart.

Autonomiprojektet gikk mot slutten ved årsskiftet 76/77. Erfaringer var samlet og rapportert, men ikke ferdig publisert, de fire åra som stipendiat over. I løpet av disse åra var den faste stillingen jeg hadde permisjon fra forsvunnet. Oppdagelsen kom brått på. Nye prosjekter var ikke planlagt. Jeg sto uten jobb fra nyttår, men fikk midlertidig finansiering ved instituttet over sommeren. Familiens framtid og levemåte skulle sikres, jeg måtte orientere meg på arbeidsmarkedet igjen.

Forskningen ved instituttet hadde dreid mot oppfølging av den reviderte arbeidsmiljøloven mens skoleprosjektet gikk sin gang. To stillinger ble utlyst innafor arbeidsmiljøfeltet, ikke mitt spesialfelt.

Helst ville jeg jobbe videre med å prøve forstå læring og kunnskapsorganisering i ulike sammenhenger. Arbeidsmiljø kunne være en slik sammenheng. Selv om jeg hadde lite fra feltet å legge ved, ble søknad snekret.

Omtrent samtidig dukket en internasjonal mulighet opp: En sentral stilling ved UNESCOs utdanningskontor i Bucuresti ble utlyst via Utenriksdepartementet (UD).

Kunnskapsutvikling i et internasjonalt perspektiv. Den søkte jeg også. Stillingen virket attraktiv fordi den kunne gi muligheter til videre studier for Signe som underviste deltid i rumensk. Hun fikk foreløpig tilsagn om stipend for videre studier; sjanser for bedre feste ved universitetet.

På forsommeren, før AFI-stillingen var avklart, kom innstillingen fra UNESCO. Jeg var innstilt først. Ting virket å gå seg til. Brev om aksept av stillingen ble sendt via UD etter reglene innen frist. Vi dro til Bucuresti samme sommer for å se etter leilighet, kombinert med ferietur. Vi dro også innom UNESCO - instituttet. Der ble de svært forbauset over å se meg. Det viste seg at UD ved en feil ikke hadde videresendt min aksept av stillingen. Svarfristen var forlenget gått ut. UNESCO regnet med at jeg hadde takket nei og tilsatte raskt nr. 2 på listen uten å sjekke mer. Nedtur. (UD kom seinere med en personlig overlevert beklagelse). Kanskje var det skjebnens gode tilskikkelse. Samme vinter var det et stort jordskjelv i den rumenske hovedstaden, der 1500 omkom. Verst rammet var den delen av byen der vi med stor sannsynlighet ville ha bodd...

Nå var jeg avhengig av bedømmelsen til forskerstillingene ved AFI. Ble innstilt sammen med Arne Ebeltoft, min gamle veileder og kunne i praksis fortsette i stilling som seniorforsker. Bedømmelse og innstilling oppfattet jeg som dårlig begrunnet. Det kjentes feil å bli innstilt foran Maxwell Elden, en amerikaner som etter min forståelse var den mest kompetente av alle søkerne. Kanskje ga man meg en utstrakt hånd i en situasjon som brått var blitt vanskelig, og jeg protesterte ikke på å ha fått fast jobb igjen. ^{cxc}

Et aktuelt prosjekt lot til å være arbeidsmiljø i varehandel. Det sto ikke først blant mine ønsker, men flere muligheter dukket snart opp: En nordisk miljøundersøkelse blant grunnskolelærere, og noe seinere et prosjekt om profesjonsutdanning i sykepleie. Instituttledelsen oppfordret meg til å følge opp disse. Det kjentes bra, godt innafor egne hovedinteresser.

Et tredje, og vesentlig prosjekt i denne perioden, var familieomsorg. I 1977 fikk vi vårt tredje barn, og jeg søkte redusert post. Til omtrent 66% og samme arbeidsomfang som min kone. Styret avviste først søknaden; det var ikke forenlig med stilling som seniorforsker å ha deltid. Men en kvinnelig kollega og seniorforsker hadde allerede fått deltid med tilsvarende begrunnelse, og jeg protesterte. Det var urimelig kjønnsdiskriminering å avvise søknaden! Fagforeningsklubben ga sin støtte, og redusert post ble innvilget etter ny behandling. Deltiden hadde jeg i ni år.

Andre Hovedprosjekt: Arbeidsmiljø i grunnskole og barnehage.

Nordiske Lærerorganisasjoners Samråd hadde invitert til en stor nordisk arbeidsmiljøundersøkelse blant grunnskolelærere. Prosjektet ble et samarbeid mellom nordiske arbeidsforsknings- og pedagogiskmiljøer og innebar nær kontakt med nordiske lærerorganisasjoner. Sammen med en parallell studie blant barnehageansatte og et prosjekt i samarbeid med Norsk sykepleieforbund for å se på overgangen fra sykepleieskole til høgskole, ble det nok å ta seg til i trekvart stilling i åra som fulgte.

Den norske og nordiske lærerstudien gikk i flere faser over seks år, kalt «Nordstress.» Studien var i utgangspunktet metodisk lagt opp ved bruk av et omfattende spørreskjema, en grei utfordring.

Spørreskjemaet hadde en stor fellesnordisk del med rom for nasjonale spørsmål. Det ga en mulighet til å teste egne modeller og tidligere funn med alternativ metodikk. Den gamle systemmodellen vår kunne legges inn og knyttes til helsedata gjennom spørreskjemaet: Beskrivelse av samspill lærere imellom, mellom lærere og elever knyttet opp mot ulik organisering og tilrettelegging av faglige oppgaver. Analysere sammenhenger mellom dette samspillet, arbeidsmiljø og helse. Det ga mulighet til å se på og diskutere samspill mellom ulike metodetilnærminger.^{cxci} Det kunne være mulig å se etter faglig-organisatoriske sammenhenger og utvikling i norsk skole over lange tidsspenn, da ca. 15 år.

Den norske studien gikk i tre faser, en kvalitativ forstudie, hovedstudien med landsdekkende spørreskjema, samt en kvalitativ dybdestudie til slutt. Den andre fasen var dels fellesnordisk. Den første og siste fasen, der kvantitative spørredata ble koblet til kvalitative studier, kjørte vi bare i det norske prosjektet.

Forstudie: På spor av lærernes egne begreper.

Vi forsøkte å lete opp lærernes egne begreper om arbeidsmiljø som oppspill til spørreskjemadelen. Lærerne skulle kunne kjenne seg igjen i spørsmål som seinere skulle krysses av for opptelling og statistikk. Lærere ved 15 skoler ble tilfeldig plukket ut over hele landet. På forhånd ble de bedt om å svare skriftlig i kort prosa på to åpne spørsmål:

- Hvilke forhold kan gjøre det daglige arbeidet utilfredsstillende, som du gjerne skulle endret?

- Hvilke forhold kan gjøre det daglige arbeidet meningsfylt og tilfredsstillende, forhold du gjerne skulle styrket?

Vi intervjuet lærere ved seks skoler over hele landet med utgangspunkt i fellesmønstre vi hadde funnet i de skriftlige svarene. Lærerne som ble intervjuet skulle plukkes ut etter alfabetet av skolen: hver 3. -5. eller 7. lærer. Slik fikk vi en liste som sikret en viss representativitet og et system for supplering om noen i første utvalg ikke kunne delta.

Vi fant at beskrivelser av gode og dårlige forhold først og fremst ble opplevd i samspillet med elevene, samarbeid mellom elever og kolleger og kolleger imellom. Samspillet ble knytta til gjennomføring av undervisningsoppgaver rammet inn av organisasjon og ledelse, timeplaner og planverk. Aktive og interesserte elever antydte et godt miljø, passive eller

uinteresserte elever varslet at arbeidsmiljø og organisering av arbeidsforhold ikke var så bra. Vi fikk mange og ulike eksempler:

Interesserte elever: «*da vi var på ekskursjon og ungene var så ivrige til å spørre!*» Passive eller leie elever: «*Det er ille når ungene er tomme i ansiktet og spør om vi må ha så langt i lekse....*»

Forstudien ga en metodisk overraskelse: Ved en mellomstor skole et par timers kjøring fra Tromsø, blei vi godt mottatt av vennlig rektor og vist liste over dem vi skulle intervjuer etter instruksjonen. Lærerne vi møtte var svært fornøyde med skole og miljø. Men flere var trukket ved supplerings, og noen burde ikke vært der iflg. instruksjonen? Rektor ga litt svevende svar om noe uforutsett, og vi kunne ikke grave mer i det der og da. Da vi kom tilbake til hotellet i Tromsø tidlig på kvelden, satt en gruppe lærere fra skolen og ventet på oss. Utvalget var manipulert, hevdet de. Flere av dem skulle vært med i utvalget, men var blitt hoppet over. Rektor hadde plukket positive lærere til intervjuing. De fortalte en historie om et arbeidsmiljø svært forskjellig fra den vi hadde fått gjennom intervjuene. Vi fikk en leksjon i noe av forskningens metodiske sårbarhet, et hint om betydning av ledelse. For denne forstudien og studien som helhet, fikk ikke oppdagelsen konsekvenser. I en annen sammenheng kunne det vært avgjørende for analyser og konklusjoner.

Nordisk spørreskjemaundersøkelse.

Arbeidet med spørreskjema og analyser ga grundig erfaring i bruk av statistiske arbeidsmetoder og mengdedata både praktisk og teoretisk. Datagrunnlaget var omfattende til å være i tidlig dataalder.

På nordisk plan hadde vi intense møter både i forkant, underveis og i etterkant for å få til sammenlikninger og felles analyser av datamengdene. Vi etablerte en kjerne av felles spørsmål og analyser, særlig knyttet til helse, men også egne nasjonale spørsmål og rom for ulike metodiske tilnærminger.

Svenskene ville «kjøre alt mot alt» og basere arbeidet på korrelasjonstabellene som kom ut. De ville ikke dra ut i felt i noen tredje fase; så ingen grunn til å observere eller snakke med noen. Nærhet til førstelinja var overflødig, tallene i seg sjøl var tilstrekkelig for analyse og som kunnskapsgrunnlag. En dansk statistikkmedarbeider, Svend Kreiner (seinere

statistikk-professor), mente det ble tøv «å kjøre alt mot alt.» «Det blir som at sammenligne høyden av et tordenskrall med høyden av Rundetårn», sa han. Vi burde heller teste antakelser og hypoteser. Finske representanter sa ikke stort, men endte alltid med å være enig med svenskene. Selv syntes jeg danskenes argumentasjon hadde best hold. Med utgangspunkt i omfattende, helserelevante spørsmål ble det lagd en «arbeidsmiljøindeks» med utgangspunkt i en Rasch-modell som Kreiner behersket.^{cxcii} Ut fra denne rangerte vi de 141 skolene etter grad av rapporterte arbeidsmiljøproblemer. I ulik grad kunne vi nasjonalt sammenholde grad av rapporterte problemer med ulike bakgrunnsvariable. Sammenfatning og sammenlikning mellom de nordiske landene ble vesentlig gjort av et sekretariat med sete i Stockholm i en liten rapportserie. Denne jevnføringen, vesentlig gjort i tabellform, ga ikke for meg kunnskaps- og minnebilder av varig interesse.

Dykk i det nokså omfattende norske kvalitative og kvantitative materialet ga rikere billedmateriale, også fordi nærheten til prosessene ble tettere. Nesten halvparten av de 900 variablene i den norske versjonen ga detaljert informasjon om timeplaner og andre konkrete, tellbare rammer for organisering av daglig arbeid ved 141 skoler. Tilsammen 1200 lærere fylte ut ukeplanen sin med registrering av antall undervisningstimer i løpet av uka, klassetrinn, undervisningsfag, klasseforstanderskap, andre klasser det ble undervist i, antall elever i klassene og i hvilken grad lærerne skiftet klasserom. Forskerne fra de andre landene fant ikke plass til slik konkret, detaljert informasjon i sine skjemaer; fant det kanskje for arbeidskrevende og omfattende.

Den norske versjonen med alle variablene ble punchet inn på rundt 12000 hullkort av et lite firma i Nittedal. Informasjonen på stabelen med kort skulle overføres til store båndspoler for kjøring og utskrivning fra datamaskinene (Dec-10) som fylte hele rom i kjelleren til mattebygget på Blindern. Visstnok de eneste tilgjengelige maskinene som kunne bearbeide datamengden.^{cxci} For å være sikre på å unngå kodefeil var alle kort blitt kontrollpunchet. Hvert kort fikk et hull i 81. kolonne som kvittering for gjennomført kontroll. Det ekstra hullet gjorde at Dec-10- systemet ikke kunne lese kortene. En av flere dyktige assistenter som jobbet med den tekniske siden av arbeidet hadde kontakter ved Forsvarets Forskningsinstitutt. Der ble hele stabelen med kontrollerte kort kjørt over på nye, nå uten hull i 81.kolonne. Så var det klart for lagring på båndspoler, og kjøring på Dec-10.

Jacobsen som teknisk la inn bestillingene på signifikanstester, korrelasjons- og itemanalyser på maskinen, hadde laget instruksjonsbok for slikt. Vi var i trykke hender. Han tok grunnfag i sosiologi «på si» mens han kjørte lærerdata, og humret over en artikkel i et kompendium om metode som var på leselista hans: Den gamle studien min av elevholdninger fra skolepsykologtida. En artikkel som var kritisk til den type undersøkelse han nå kjørte for meg. En av de største i sitt slag, men som han mente var teknisk ryddig og skikkelig.

En gang i uka eller så dro jeg opp på Blindern og hentet ut kilovis med datamatriser på svære ark, tapetserte hele vegger med dem. En av kjøringene syntes jeg ga litt snodig resultat. Slik jeg kjente norske lærere passet ikke svarfordelingen? Kunne det være en feil i inntasting av bestillingen? Jacobsen kontrollerte, fant en liten feil. De nye svarene liknet mer på hva jeg ville forvente av norske lærere. En lærdom var at enkle datafeil kunne forekomme, ikke nødvendigvis er lette å oppdage, og at slike data kunne være enkle å manipulere for de kyndige.

Arbeidstid.

En særnorsk delstudie var knyttet til arbeidstid. Vi hadde sterke rådata, takk være den detaljerte time-planutfyllinga. Funnene gjorde det ikke mulig å bekrefte forutsetningene for lesepliktavtalen av 1977. Avtalen forutsatte at for- og etterarbeid sammen med leseplikt og åtte ukers sommerferie skulle tilsvare et normalarbeidsår som ellers i arbeidslivet. Lærerne rapporterte sjøl at de gjennomgående ikke jobbet så mye. Men egenrapportert tidsbruk varierte mye. Noen rapporterte mer enn 60-timers uker, men i snitt meldte lærerne et arbeidsomfang på snaut 40 timer i uka. Åpenbart var det også slik at begrepet «arbeidstid» vanskelig kunne bli entydig for denne type jobb. Om det blir vanskelig å legge jobben til side på fritid, kjennes ikke timetelling så relevant; den avgrenses ikke av noe presist klokkeslett. De mange som jobbet deltid i alle slags prosenter ble en egen utfordring. Særlig litt eldre kvinner jobbet deltid i ulikt omfang. De hadde råd og anledning til å dimensjonere arbeidstida slik at den ble til å leve med. Men de brukte like mye tid på for- etterarbeid og møtevirksomhet som lærere i full post. I praksis hadde de organisert selvbetalte 6-timers dag. God arbeidskraft for arbeidsgiver. ^{cxciv}

Den viktigste miljøressursen er relasjonell: Hverandre.^{CXCV}

Blant spørsmålene vi hadde hånd om sjøl, var flere knytta til den generelle systemmodellen som lå til grunn for «Autonomiprojektet.» Spørsmål knytta til undervisningspraksis, rammer og samspill rundt læringsarbeidet. Vi fant at arbeidsmiljø, rapportert helsetilstand, trivsel eller mistrivsel hang sammen med opplevelse av forholdet til elever, så vel som til kolleger og ledelse. Uten at man av statistiske sammenhenger kan peke på enkle årsak-virkningsforhold. De fleste lærere rapporterte generelt om trivsel og gode arbeidsdager både knyttet til elev- og kollegarelasjoner. Slik vi hadde spurt. Samspillet ble i sin tur rammet inn av utstyr og lokaliteter, arbeidstid, fagplaner, organisering. Bildet var sammensatt.

Opplevd forhold til elever og kolleger hang sammen med arbeidsmiljø og helse slik det ble registrert. Det gjorde også organisatoriske rammebetingelser. I klasser der lærerne var klasseforstander med mange fag, ble elevene stort sett funnet mindre urolige eller passive enn i sekundærklasser der man underviste i få fag. Forholdet til elevene ble mer utfordrende ved oppsplitta hverdag. Helseplager blant lærere økte med antall klasseromsskift i løpet av uka; de som løp mye. Slik vi tidligere hadde funnet under drabantbyutbygging med overfylte skoler og elever som blei skyfla rundt.

Opplevde lærene uro i klassene? Vi spurte om slikt også. Det viste seg å være forskjell mellom trinnene. I barneskolen oppfatta de fleste, (80%) elevene som aktive og lydige, resten bråkete eller passive. Ganske få oppfatta dem som bråkete. På ungdomstrinnet opplevde de fleste (70 %) som passive eller bråkete, litt færre av de siste. En tredel var bråkete, omtrent like mange som ble oppfattet som aktive eller lydige. Uroen økte altså med alderstrinn. Fra egen undervisnings- og skole-psykologi praksis visste jeg at man ikke trenger mer enn én bråkebøtte før det kan bli utfordrende i klassesituasjonen. Oppfatninga av elever som passive og/eller bråkete fulgte også et annet, eget mønster: Den økte langs ulike tidsdimensjoner, først og fremst passivitet. Mer passivitet og bråk mot slutten av timen, dagen, uka – og altså fra år til år. Med høyere klassetrinn fikk man samtidig større faglig oppsplitting på timeplanen.

En kortversjon av funnene kunne formuleres slik: «Norsk skole liknet seg». Mønstrene for samspill, læring og miljø i klasserommene var ikke særlig forandra i 10-15 års perspektivet.

Knappt i det 35 års perspektivet som utgjorde eget erfaringsgrunnlag. Skolen et var preget av oppsplitta fagstruktur og vennlig tradisjonell klasseromsundervisning. En grunnleggende og selvfølgelig innsikt, også i det lange perspektivet var: Den viktigste (og knappe) lærings- og arbeidsmiljøressursen er *hverandre*. En ressurs som krever rammer, rom og ro for sammenheng og konstruktive møter rundt daglige oppgaver.

Men samspills- og samværs- og læringsmønstre *utafor* skolen kunne ha forandra seg mye i samme tidsrom, og med det betingelser for indre arbeidsforhold. Vi prøvde se litt på det også.

Sjukefravær: Miljøet utafor skolen betyr noe for miljøet inne i den.

Spørreskjemaet sa ikke noe om betydningen av skolens lokale omgivelser for helse og miljø. Det kunne sjekkes indirekte ved bruk av registerdata. Sjukefravær var del av vår helseindeks, en konkret, standardisert kategori mulig å koblej til offentlige data. Vi hentet inn registerdata for sjukefravær over lengre (10 år) og kortere tidsperioder (detaljert gjennom et år) for enkeltskoler, for kommuner, uavhengig av deltakelse i spørreundersøkelsen.^{cxcvi} Vi fikk tilgang til arkivene i Osloskolen. Det var store systematiske forskjeller i sjukefravær mellom skoler i Oslo vest og Oslo øst. Mer enn dobbelt så høyt sjukefravær i øst, i områder med stor gjennomtrekk og tilflytting. De samme områdene som kom dårlig ut på levekårsundersøkelser, inntekts- og utdanningsnivå. Som deler av Groruddalen og bygda der jeg sjøl gikk på skole, hadde vært lærervikar. Der egne unger gikk på skole da studien blei gjennomført. Ved en enkelt østkantskole hadde omtrent 1/3 av personalet vært sjukmeldt gjennom årets siste tre måneder. Vi kontaktet forsiktig ulike aktører i systemet og fant at denne skolen hadde gjennomlevd en vanskelig konflikt med ledelsen i den aktuelle perioden. Vi lot saken ligge, men lærte at ledelse kan bety noe for helse og arbeidsmiljø.

I en vestlandskommune var det et brått hopp i gjennomsnittlig sjukefravær i kommunens skoler gjennom et par tre-år. Fra et alminnelig sjukefravær (rundt 3%) til en plutselig økning og over 16%. fravær. Et par år seinere var fraværet redusert igjen til rundt 3%. Ingen epidemi, etter det vi kunne finne ut. Ikke kunne det være grunnet i lokalt lederskifte (det dreide seg om snitt for alle kommunens skoler). Vi fant sammenfall med en hektisk innflytting- utbyggingsperiode i kommunen da fraværet var på topp. Slik vi hadde funnet i

skolene under drabantbyutbyggingen i Groruddalen ti år tidligere, som i de nye drabantbyområdene i velstandskommunen fra skolepsykologtida. Også disse funnene styrket tidligere iakttakelser og antakelser; mønstre som gikk igjen.

Arbeidet med sjukefravær viste seg langt mer omfattende og komplisert enn vi hadde kapasitet til å følge opp. Oppfølgingen vi gjorde, antydte at sjukefravær kunne være en brukbar indikator på arbeidsforhold og miljø når kronisk langtidsfravær ble holdt utafør, uten at det var mulig å peke ut enkeltårsaker. Snarere dreide det seg om betingelser for samspill: Leveforhold i omlandet elever kommer fra til skolen speiles innad. Kanskje som urolig, ustabil elevmiljø, lederutfordringer, høy turnover og sykdom blandt lærere. Det likna på mønstre for mulighet og sannsynlighet. Noen forhold og strukturer blir rimelig stabile over tid, som sosioøkonomiske forskjeller, boforhold osv. Noen enkel årsaksforklaring på sjukefravær eller arbeidsmiljø knyttet til isolerte enkeltvariable kan slike undersøkelser uansett ikke gi. Samspillet mellom variable er dynamisk. Spesielle forhold i ulike perioder kan bli utslagsgivende.

Undersøkelsen ble gjennomført før noen innvandring i «tredje innvandringsbølge.» Når det slås opp at barnefattigdom øker (som den har gjort over noen år), er det nærliggende å anta at det kan sammenfalle med innvandring. Folk som dels samles på områder med vanskelige boforhold; med dårlige arbeids- og tilknytningsmuligheter og konsekvenser for skolearbeid. Det er knapt noe nytt, men dreier seg om mønstre og dårlige sirkler gjenkjennelige over lange tidsrom, gjennom tre innvandringsbølger fra lenge før verden kom til bygda og byene. Ungdom med egne språkkoder, usikkert kulturelt feste eller forbilder og dårlige materielle vilkår kan slite på mange plan. Fattigdom og utenforskap har aldri gitt gode forutsetninger for læring og undervisning, bidrar lite til gode «læringsresultater», høyt snitt eller gjennomføring. Det skyldes knapt holdninger eller motivasjon og innstilling hos de som sliter, i begrenset grad individuell egnethet blant lærerne som skal hjelpe. Mulighetsbetingelser for å ta handlings- og læringsrom i bruk er i liten grad sjølvalgt, samspillet komplisert. Rammer satt av politikere og arbeidsliv, myntes ut i livsmuligheter for foreldre og unger, som forutsetninger for arbeidet i skolens førstelinje, de daglige møtene mellom lærere og elever.^{cxcvii}

Fra spørreskjematall til nærkontakt med «gode og dårlige arbeidsmiljøer.»

Statistiske sammenhenger hentet fra et spørreskjema kan ha gyldighet i et større bilde. Mange tall, sortert, talt opp og samlet, får begrensa gyldighet anvendt på enkeltskoler, på klasse- og individnivå. Uansett representativt utvalg, detaljerte målinger av resultater, prestasjoner og oppfatninger kryssset av og summert. I det større bildet hadde vi i stort sett fått statistisk bekreftelse på sammenhenger fra tidligere prosjekter, slik vi hadde spurt. Materialet gjorde det mulig å «rangere» enkeltskoler: Fra skoler der lærerne i størst grad rapporterte trivsel, virket friske og fornøyde - til det motsatte, skoler der lærere sleit og hadde høyt sjukefravær. Vi ville gjerne gå litt under tallene.

Ved å besøke skoler rangert på topp eller mot bunn kunne vi kanskje få bedre grep om hvordan de statistiske sammenhengene ble praktisk myntet ut i hverdagslivet. Vi henvendte oss til en håndfull skoler i hver ende av skalaen med ønske om observasjoner og intervjuer som oppfølging av spørreundersøkelsen. Alle som fikk henvendelsen var positive. Vi unngikk de minste skolene fordi personlige, individuelle forhold åpenbart kan slå sterkere ut i et lite miljø enn et større. En enkelt persons særegenheter kan tenkes å definere profilen for hele skolemiljøet slik det ble målt. Det var ikke uten grunn at små skoler var godt representert både nær topp og bunn av lista. De små miljøene kan være svært gode eller dårlige, men er nok først og fremst mer sårbare. ^{cxcviii}

De «beste» skolene fra lista lå i stabile etablerte velstandsomgivelser og miljøer, de «dårligste» mer i urolige omgivelser, mye inn- og utflytting, dårligere økonomi. Som venta. Men: skolene rangert på topp og bunn var ikke så ulike som vi kanskje hadde trodd når det gjaldt indre organisering og tilrettelegging av undervisningen. Snarere fant vi fellestrekk. Tilrettelegging av daglig undervisningsarbeid var ikke særlig forskjellig i ulike ender av miljøskalaen, heller ikke kvaliteten virket det som. I et vanskelig miljø kunne det ligge like gjennomtenkt pedagogikk og organisering som ved en skole i etablert miljø med høy plassering. Lærere i et strevsomt miljø med høyt sjukefravær kunne oppleve høy motivasjon, finne gjensidig hjelp og støtte i det daglige arbeidet blant kolleger, men ble mer slitne. Arbeidet var uansett mer strevsomt ved skolene med utfordringer knyttet til sosioøkonomiske forhold. I et stabilt «velstandsområde» var forventninger fra omgivelsene og gjennomføring av undervisningsopplegg enklere å få samstemt, men kanskje ikke

enklere å utvikle. Et enkelt lærerutsagn fra en skole «på topp» kunne antyde slikt: Hun hadde krysset av for god trivsel, helse osv. på spørreskjemaet som de fleste ved skolen. Da hun fikk vite vi skulle komme på intervjurunde, hadde hun tenkt litt etter. Hun ville svart annerledes på skjemaet nå, sa hun: Visst hadde de det greit ved skolen. Men: om hun skulle ha lyst til å prøve noe nytt, utfordre seg sjøl og elevene, bli bedre så ville det være vanskelig. Det minte meg litt om den forutsigbare veldrevne velstandsskolen med smalt rom for avvik fra skolepsykologtida.

Undervisningsopplegg varierte mellom klasser og nivåer, men varierte nesten like mye innafor samme skole som mellom skoler i ulike ender av skalaen uansett om arbeidsmiljøet var blant de «beste» eller «dårligste.» Den tradisjonelle undervisningen var uansett vanligst. «Norsk skole liknet seg» også på tvers av ytterpunktene.

Gjennom de ulike metodiske tilnærmingene hadde vi dokumentert (og gjenkjent) «den ensomme lærer – privatundervisningen.» Vi fant, både gjennom spørreskjema og observasjoner at mange av lærerne jobbet mer med standardisert tilrettelegging av undervisningsoppgaver enn de ønsket. Organisert oppstyking av daglig undervisningsarbeid kunne være belastende. Oppstykingen økte med alderstrinn. Mulighetene til å møte elever ut fra egne forutsetninger, slik mange ønsket, ble vanskelig, særlig på ungdomstrinnet.

Undervisningen ved de fleste skoler, «gode eller dårlige», var preget av et mønster med aktive lærere (som doserte eller hørte lekse) og elever som var passive, meldte seg ut eller opponerte. Elever var gjennomgående mer aktive i småklassene, mindre opp gjennom trinnene. Mest passivitet men også uro var det blant ungdomsskoleelver som nok kunne bli overstyrt av hormoner i fritt spill, eller en usorterbar blanding av hormoner og manglende vennskap med ord og tall. Noen falt helt ut, åpenbart av sammensatte grunner.

Skoler med størst rapporterte miljøproblemer rekrutterte oftere elever fra ustabile miljøer, flere lavinntektsfamilier, familier med strevsomme livsvilkår. Som vi jo visste, illustrert ved forskjeller mellom Oslo Øst og Vest. Det var nødvendigvis snakk om klasseforskjeller, selv om dette ikke ble undersøkt som del av studien.

Uansett om skolene var i «god» eller «dårlig» ende av miljøskalaen fant vi, ved siden av positiv motivasjon for jobben, også et tydelig uttrykt savn av faglig samarbeid; et faglig

profesjonelt fellesskap. Savnet framkom både gjennom observasjoner og intervjuer på tvers av skolene.

Iakttakelsene våre ble både selvsagte og motsetningsfylte: Lærere flest trivdes godt i jobben. Samtidig ville mange helst lagt opp undervisningen annerledes om de hadde hatt muligheten. De savnet fagfellesskap og pekte på skille mellom idealer og realiteter i skolehverdagen, men syntes i begrenset grad å ta tak i det. Til tross for et ønske om bedre faglig samarbeid ble ikke dette satt på dagsorden i hverdagen. Det manglet organisatorisk rom for å ta det opp. Man tilpasset seg situasjonen så godt som mulig virket det som; fortsatte stort sett i samme spor selv om noe skurret. Beskrivelse og tolkning av enkeltvariable eller korrelasjon av sammenhenger mellom dem virket utilstrekkelig både for å forstå- og kanskje bidra til endringer. Det kunne mangle noe.

En uventet vending. Sviktende kunnskapsforståelse i skolen?

En liten observasjon bidro til en overraskende vending i undersøkelse og analyse: Vi satt i en ungdomsskoleklasse der elevene i samfunnsfag jobbet med ukeleksi i arbeidsbok, en uvanlig arbeidsform den gangen. Den videregående skolen som mottok elevene hadde meldt som erfaring at elevene fra ungdomsskolen var lite selvstendige. Arbeidsformen ble forsøkt for å bøte på dette.

Elevene i klassen hadde i begynnelsen av uka fått en stensil med ei spørsmålsliste fra stoff de jobbet med i samfunnsfag. De skulle på egenhånd presentere svar på spørsmålene ved ukesslutt. De kunne jobbe med dette i samfunnsfagtimene. Vi observerte flere elever som satt ved dobbeltpulter og brukte timene til å jobbe med spørsmålene – hver for seg.

Etterhvert ante vi et enkelt mønster blant de som jobbet med ukeleksa: De startet med et spørsmål fra lista. Så lette de (gjerne systematisk med pekefinger) gjennom det aktuelle kapitlet i læreboka og skrev av et avsnitt som de antok passet. Vi gjennomgikk noen besvarelser fra arbeidsbøkene i etterkant for å sjekke, og fikk i hovedsak bekreftet antakelsen vår. Et bestemt svar fikk oss til å tenke gjennom arbeids- og undervisningsmåten på nytt: På en og samme side, hadde en elev svart på to spørsmål: De to svarene hadde svært ulik karakter.

Det første spørsmålet dreide seg om forskjell mellom høyt- og lavtlønte. Siste del av svaret til eleven gikk slik: «...det same med en busjofør...Disse fokene tjener mye minre en endiriktør som sitter i tellefon hele tiden.» (sic).

Det andre spørsmålet dreide seg om forskjeller og likheter mellom markeds- og planøkonomi. Den samme eleven hadde svart slik: «I en markedsøkonomi har markedene den samme oppgaven som styresmaktene har i en sentraldirigert planøkonomi.» (sic).

Det siste svaret var en åpenbar avskrift. Det første like åpenbart ikke. Det første måtte nødvendigvis være hentet fra iakttakelser eller samtaler eleven sjøl hadde gjort, egne erfaringer, fordommer eller gjetting. Hvilke av svarene representerer kunnskap i skolens forståelse? Hvilke gir best mulighet for diskusjon, refleksjon, forståelse og altså læring for eleven? Ville det å kunne kopiere setningen om markeds- og planøkonomi dokumentere akseptert kunnskapsnivå og forståelse? Eller kanskje helst en viss evne til å kopiere? Hvilke svar ville gi best utgangspunkt for å utvikle selvstendighet, kritisk tenkning og samfunnsdeltakelse i pakt med skolens mål? Elevens egenproduserte svar var knapt «riktig» i vanlig skoleforstand. Men det kunne kanskje tas tak i som utgangspunkt for diskusjon og korrigering, gis bedre feste som forståelse enn kopierte setninger?

Vi sjekket problemstillingen med læreren. Han mente det ikke var noe problem. Man kunne kontrollere ved jevnlig prøver med liknende spørsmål som fra ukeleksene. Slik kunne han teste om elevene husket riktig svar. Som altså var poenget for ham. Lærerens (og nok skolens) kunnskapsforståelse syntes å kunne skisseres slik: *Oppgave fra lærebok med definerte delmål → elevene skriver av læreboka → husker rett svar til prøve → læreren kontrollerer, kan sette karakter → krysse av for kunnskapsmål nådd.*

I den grad eleven hadde klart å kopiere rett svar på egenhånd, ble hen vurdert som mer selvstendig slik videregående skole hadde etterspurt. Et greit utgangspunkt for standardisert undervisning og testing. Slik den «åpne» arbeidsboka ble brukt. Det likna litt på opplegget i geografiklassen jeg hadde overtatt som vikarlærer i Groruddalen 10-12 år tidligere, eller historieundervisninga fra gymnaset som jeg fikk lite respekt for som elev. En uutalt antakelse for praksisen vi hadde observert, syntes å være at elever lærer (best) ved å kopiere, memorere og reprodusere oppstykkede fasitsvar. En slik antakelse forutsetter igjen at vi – som elever og lærere er biologisk og fysiologisk utrustet for å oppfatte nettopp slik: At vi oppfatter verden rundt oss i definerte kategorier, mye som

brokker og biter, «stykkevis og delt». En taus kunnskapsforståelse, eller uutalt epistemologisk grunnlag for læring. En slik antakelse ble altså verken uttrykt eller diskutert, men ble utledet av hva vi iakttok i skolehverdagen. (Knappt hadde en slik antakelse fått tilslutning om noen hadde spurt ved intervju eller kryss i spørreskjema heller. Men ville den dermed være falsifisert?)

Antakelsene våre testet vi mot studier av menneskers oppfatnings- og læringsmuligheter slik det kan leses ut av nyere persepsjons- system- og nevrofysiologisk forskning. Vi forsøkte å nyllese filosofer, antropologer og nevrologer opp mot resultatene. Dykkene ga lite støtte for at vi oppfatter, forstår og lærer ved iakttakelse og kobling av isolerte, kategoriserte deler i omgivelsen. Snarere tvert om.^{cxix}

En nærliggende tolkning var at tilrettelegging av læringsarbeid slik vi vanligvis møtte det, bygget på en diskutabel oppfatning av hvordan vi som mennesker lærer og forstår. Kanskje også en mangelfull forståelse om hvordan verden omkring oss kan iakttas.

En tvilsom taus eller implisitt teori *om praksis* iverksatt *i praksis*. Et mulig mistak av biologiske og sosiale forutsetninger for læring både hos elever og lærere som ble speilet i organisering og tilrettelegging av undervisningen. Kanskje som et bidrag til en uklar følelse av å komme til kort, en opplevd begrensning av mulighetene til å ta evner og forutsetninger i bruk. Lærere hadde hintet til slikt gjennom intervjuer.

En slik «taus» kunnskapsforståelse kunne belyse en iakttatt kløft mellom idealer og realiteter i skolepolitikk som et politisk og praktisk skisma. Mål og planer vedtatt av myndighetene, uttrykte en forståelse av at tilrettelegging av læring skulle innebære rom for å prøve ut erfaringer, diskutere sammenhenger. Kunnskap og læring forutsatte aktiv utforskning, problemløsning. Vakkert uttrykt som teorier *om praksis* i læringsarbeid som målformuleringer. En kunnskapsforståelse mange lærere syntes å dele.

Observerbar organisert praksis pekte mot en annen kunnskapsforståelse enn den idealene målbar.

Om organisert tilrettelegging *i praksis* leder til reproduksjon og kontroll av avgrensede kategorier skurrer det mot iboende muligheter. Men det blir vanskelig å forstå hva som kan skurre, og vi prøver å tilpasse oss den gitte situasjonen, skape balanse. Slike opplevelser syntes å bli håndtert ulikt fra elevenes side: Ved passivitet, (gjøre det de må, late som de følger med etc.) Dette syntes å gjelde de fleste. Eller de tilpasset seg aktivt og konstruktivt

slik de ble bedt om. Det syntes å gjelde en god del. Noen saboterte passivt eller aktivt det som skjedde i timen (spilte spill, leste noe annet under pulten, sovnet eller flyktet vekk på annen måte), også det en god del. Noen ganske få var aktive bråkmakere, opponerte, kreve oppmerksomhet som ikke umiddelbart kunne knyttes til undervisningssituasjonen. (ibid. s.82).^{cc}

For lærere kunne det bli litt på samme vis: Om lærere hadde oppfatning av at noe «skurret» ville dette enklest kunne løses ved lojalt å bruke planer, lærebøker, læremidler innafor den oppsplittede skoledagen slik det var forventet, og slik den var organisert. En passiv aksept av systemet slik det forelå og man har lært det å kjenne. En god del ville, kanskje intuitivt, prøve erfaringsbaserte justeringer for å få bedre samsvar mellom idealer og realiteter, noen prøvde radikalt annerledes opplegg.^{cci} Noen sluttet i jobben.

Iakttakelsen rundt eleven med avskriftssvar og erfaringsbaserte svar på spørsmål, inviterte til ettertanker og skisse av noen prinsipielle modeller for undervisningsopplegg og læring. Den første skisserte to ulike måter å forstå kunnskap og organisering, formidling av kunnskap (og læring) på.

I sluttrapporten sidestilte jeg de to måtene, A og B i en tabell med en rekke underpunkter. De tre første punktene tok for seg ulike måter å forstå sanseapparatet vårt på, og dermed iboende evner. De tok for seg kjennetegn ved fenomener og forhold i omgivelsene våre som sanseapparat og evner samspiller med. De neste punktene tok for seg kunnskapsoppbygging og tilrettelegging.

A

1. Sanseapparatet har begrenset kapasitet, og er bare i stand til å kjede sammen enkeltstimuli som kobles sammen og abstraheres.

2. Fenomener i vår virkelighet består i klart avgrensede enkeltelementer som gjennom abstrahering og klassifisering kan sammenføres i større sammenhenger.

3. Verden omkring oss er i prinsippet stabil og forutsigbar.

B

Sanseapparatet er dimensjonert for å kunne identifisere sammenhenger, helhetlig og invariante strukturer i stadig bevegelse.

Fenomener i vår virkelighet har informativ karakter. Deler kan forstås som relasjoner og i en kontekst.

Verden omkring oss er dynamisk, i stadig bevegelse, vekselvirkning og forandring, men også gjenkjennelig.

De neste punktene tok opp forståelse av læring og kunnskapsoppbygging på to ulike måter i skolen:

4. Kunnskap bygges opp ved at bit føyes til bit av enkeltelementer

Kunnskap bygges opp ved at tema undersøkes fra ulike vinkler, prøves gjennom ulike forsøk og mot ulike erfaringer.

5. Læring og forståelse vil vesentlig si å kunne klassifisere og identifisere de rette elementene til rett tid. (læring er reproduksjon):

Læring og forståelse vil si å skape og identifisere sammenhenger. (Læring er produksjon).

6. Skolens formidling av fenomener i en stabil, forutsigbar virkelighet kan best skje ved presentasjon av enkeltelementer og øving i klassifisering og abstraksjon.

Skolen er del av en foranderlig og ofte uforutsigbar virkelighet som best gripes ved ta utgangspunkt i kunnskap og erfaringer som elevene dels har før de begynner på skolen, dels henter utafor skolen.

7. Presentasjon...skjer fra lærer eller læremiddel til elevene individuelt, løses av elevene individuell

I elevenes erfaringer er andre mennesker viktige. Det er viktig at man lærer å samarbeide, utfylle hverandre, kritisere hverandre.

8. De teoretiske fagene er skolens basis. Estetiske og praktiske fag er viktige som avkobling og ikke kompetansegivende.

Estetiske og praktiske fag er skolens basis og utgangspunkt for mer teoretiske ferdigheter.

9. Skoledagen er organisert ved oppdeling i fagdisipliner, hver med nøye tilmålt tid.

Skoleperiodene er organisert med utgangspunkt i tema, med rimelig tid for gjennomføring og øving.

(Blichfeldt 85, lett omarbeidet).

Den andre modellen, en enkel firfeltstabell tok for seg hvordan vi kan koble erfaringer og gjennomtenkning av disse erfaringene, reflektere over dem – med ulike konsekvenser for hva vi dermed «kan, forstår og vet.»

Refleksjon/gjennomtenkning

	-		+
Erfaringsrelatert.	-	Opprømsing, «uten-at-læring».	Løsrevet forståelse av teoretiske sammenhenger.
	+	Taus kunnskap.	Teoretisk forståelse av praktiske erfaringer.

Alle starter vi med et erfaringsgrunnlag hentet fra speiling i oppvekst og omgivelser. Ofte som taus kunnskap knyttet noe vi gjør og mestrer. Vi «*kan men forstår og vet ikke.*» Det vi kan er det mulig å tenke gjennom, dele med andre og sette på begrep. «*Vi kan, forstår og vet.*» Erfaringer som er gjennomtenkt, kan også summeres som resultater. De kan

konsentreres som begreper og formler for innøving og videre formell og teoretisk utvikling løsrevet fra erfaringsgrunnlaget: «*Vi forstår og vet, men kan ikke.*» Gjennom tilnærmet automatiserte eller betingede responser knyttet til rutiner, formler og algoritmer kan standardiserte ferdigheter drilles inn uten at «*vi verken kan, forstår eller vet.*» Vi kan i prinsippet drille duer, apekatter eller roboter til å fyre av atomraketter, men aldri få dem til å forstå og overveie hva de gjør.

Mulighet for slike motstridende kunnskaps- og forståelseformer i undervisningsarbeid syntes ikke å være diskusjonstema verken i planer eller daglig virke. Motsetningene jeg mente å ha sett var det i liten grad satt ord på, og slik kunne det vanskelig bli noe diskusjonstema. Når det ikke var noe tema, betydde det at observasjonene og refleksjonene var ugyldig eller ikke-eksisterende?

Det ble understreket at dette dreide seg om «idealmodeller». Modellene var «ting å tenke med.» Kanskje teoretiske ansatser. Dårlig gjennomtenkt bruk ville kunne føre læringsarbeidet ut i ulike grøfter: Enten som ureflektert, tom gjengivelse av kunnskapsbrokker: («Sitt ned-gap opp- svelg ned- spytt ut - og mål»), noe de fleste lærere prøver å styre unna. Eller også like ureflektert «hygge- eller koseundervisning,» tilsynelatende på tvers av fag og med opplevelsesnært utgangspunkt, men med sviktende faglig grunnlag og retning; der mye bare flyter. Vi observerte timer som hellet mot ulike grøfter, knapt som bidrag til samsvar mellom «idealer og realiteter» i skolehverdagen.

Formidling i ulike medier.

Undersøkelsen ble sammenfattet og utgitt som bok på Universitetsforlaget.^{ccii} Vi innkalte til pressekonferanse. For oss var det sammenhengene mellom det store kvantitative materialet og de kvalitative undersøkelsene i for- og etterkant som var interessante: Nye hypoteser om forutsetninger for læring og tilrettelegging av undervisning. Kanskje var vi på sporet av et mulig misforhold mellom iboende menneskelige forutsetninger for å lære – og de handlingsmulighetene skoleinstitusjonens organisering la til rette for lærere og elever. Vi fryktet at løsrevne tall fra den store spørreundersøkelsen sett isolert kunne gi misvisende inntrykk, mangelfull formidling eller forvrenging av det vi mente å ha sett og forstått. Et pressesammendrag ble delt ut til journalistene på konferansen. Her ble det

stavet svært tydelig at det ikke var ønskelig med presentasjon av løsrevne tall fra spørreundersøkelsen. Løsrevne tall ville kunne forvrengte funn og sammenhenger uten kobling til observasjoner. Det var mulige nye sammenhenger, redegjort for i pressesammendraget, vi mente det var spennende og verd å diskutere.

Pressekonferansen var bra besøkt, flere oppslag kom. Samtlige avisinnslag, også et innslag på Dagsrevyen, formidlet det vi *eksplisitt* hadde bedt dem om *ikke* å gjøre. Løsrevne tall om «mistrivsel på ungdomsskolen» ble slått opp stikk i strid med hva vi hadde skrevet i sammendraget og lagt fram i presentasjonen. Det vi mente å ha sett og forsøkte si nådde ikke fram. Det kunne nok handle om egen manglende formidlingsevne, men knapt til de grader?

Litt skuffet ble jeg over manglende evne til å lese innenat, men orket ikke gå inn i oppklarende diskusjoner. Visste vel heller ikke å gripe det an. Arbeidet fikk knapt noen «virkningshistorie.» Norsk Lærerlag kjøpte opp en god del av opplaget og distribuerte boka til norske skoler. Kanskje bidro det til at boka ble lest av enkelte den vel kunne være relevant for, lærere. De fleste ble nok stående i skolenes bokhyller. Noen av funnene og forslagene ga kanskje en liten dytt til at lærerlaget tenkte nytt rundt enkelte problemstillinger - som organisering av tid til samarbeid. Det vi fant ga rom for å ta opp spørsmål om fast arbeidstid, «kontortid.» Mer organisert og rommelig tid til for- og etterarbeid, gjerne knyttet til noen dager etter- og før skolestart til planlegging og utviklingsarbeid, når elevene ikke var der. Fastere arbeidstid burde sees i sammenheng med lavere tradisjonell leseplikt for å beholde faglig fleksibilitet og autonomi, mente vi. Ville kunne bidra til utvikling av erfaringsdeling og profesjonsfelleskap. Ikke så lenge etter ble det mer «stuereint» å snakke om samlet arbeidstid.

Undersøkelsen kunne vært bedre brukt. Datamaterialet som forelå, mulighetene for oppfølging ble underutnyttet teoretisk, analytisk, praktisk og formidlingsmessig. Det kunne ligget en kime der til bedre forståelse ikke bare av stress eller trivsel og engasjement, men for fagutvikling og kanskje også medvirkning og samfunnsutvikling i tråd med «norsk modell.»

Dagens forskningspolitikk hadde knapt gitt tid, rom, interesse eller økonomi for den tredje kvalitative fasen vår, snaut heller den første. Fasene der vi i noen grad fotgikk skolemiljøene

for å observere, snakke med folk og undersøke, prøve forstå; komme under tallenes nokså enkle, men rigide tale. I dag hadde helst prioriteringen av forskningsinnsatsen vært omvendt. Kvantitativt datamateriale av slikt omfang kunne beskjefte flere forskere, gjerne med serier av mer eller mindre tellekantsklare artikler, hovedfags- og muligens dr.grader som resultat, og med noen kvalitative observasjoner som illustrasjoner. Kanskje ville en slik serie arbeider blitt nokså like. Det er ikke sikkert de ville blitt mer synlige eller tatt i bruk heller. Bruk vil være knyttet opp mot rådende normer og verdier.

Arbeidet var helst et sidespor i forhold til et større verdiskifte i emning:

Produktivitetsfremmende reformer i forvaltningen ble igangsatt akkurat i disse åra.

Økonomisk dreining mot effektivitet og målstyring i offentlig sektor. Kunnskap som omsettelige og sammenliknbare produkter. I et slikt perspektiv trengs nettopp målbar resultattelling av brokker og biter. Slikt som vi satte spørsmålsteget ved.

Faglig gikk vel arbeidet på tvers av fagdisiplinene innafor universitetsmiljøene; var ikke helt faglig stuerent, forble ukjent og udiskutert. Vi la selv for lite arbeid i utdyping og synliggjøring i de samme miljøene. Men vi planla en oppfølging og utdyping av arbeidet både praktisk og analytisk. Da ved et aksjonsforskningsprosjekt med lærere og skoleledere som aktive medarbeidere. Vi ville nødvendigvis slippe ballen.

Arbeidsmiljø i barnehagen.

En egen norsk arbeidsmiljøstudie om barnehagen som arbeidsplass ble gjennomført parallelt med grunnskoleprosjektet. Den ble litt enklere lagt opp enn lærerundersøkelsen. Den hadde en praksisnær observasjonsdel og en kvantitativ del knyttet til helse- og arbeidsmiljø-registreringer som i lærerstudien. Rapporten, og boka, «Barnehagen som arbeidsplass» kom et par år før boka om lærernes arbeidsmiljø.

Studien pekte på utfordringer når det gjaldt bemanning og kompetanse i ulike stillingskategorier. Vi fant store forskjeller mellom barnehagene. Noen hadde tydelig retning i arbeidet med barna, stabilt miljø med lite fravær, gode muligheter for korreksjon og læring; godt grunnlag for lokal kompetanseutvikling; Mer vanlig var det at retningen i arbeidet kunne være uklar. En stor gruppe ufaglærte assistenter hadde mye sjukefravær, det var stor gjennomtrekk. Miljøene kunne bli ustabile, ga dårlige muligheter til å jobbe fram retning og perspektiv i det pedagogiske arbeidet. Det ble lite rom i systemet for

tilbakekoblinger, korreksjon og læring. Vi registrerte betydelige utfordringer for arbeidsmiljø knyttet til støy og tvilsom bygningsmessig utforming.

Undersøkelsen var en av de første i sitt slag, og kom omtrent samtidig med en annen studie av arbeid i barnehager. (Pedersen og Pettersen 1983) Funnene våre hadde likhetstrekk, men helt ulik metodisk tilnærming. Vi kjente ikke til hverandres arbeid. ^{cciii}

Flere i sektoren ga uttrykk for at de nesten for første gang opplevde å bli «sett og tatt på alvor» fra utsiden gjennom de to undersøkelsene. Boka førte med seg en del seminarer, forelesninger og diskusjoner i førskolemiljøet, også oppgaver i høgskolemiljøer som utdannet førskolelærere.

Et lite personlig bilde: På forelesninger fortalte jeg gjerne som en litt myk innledning at jeg selv var blant de få som hadde gått i barnehage som småbarn like etter krigen. I tyskerbrakkene ved Grorud idrettsplass. På en forelesning i Bærum kommune som lot til å samle hele førskoleetaten, innledet jeg slik. Mens jeg snakket litt om egen barnehagetid falt øynene på en eldre blid dame på første benk. Jeg stoppet opp, og fortsatte forbløffet: «Og der, der sitter barnehagetanten min, tante Karin!» Jeg hadde ikke sett henne siden 4 -5 års alder. Hun hadde fagadministrativt ansvar for barnehagesektoren i kommunen, satt og strålte. Det var et fint lite møte.

Snubletråder: Forsøk på praktisk videreføring av arbeidsmiljøprosjektet.

Grunnskoleprosjektet hadde nærmest bedt om oppfølging. Både praktisk og teoretisk. En utdyping, utprøving og diskusjon av hva «kunnskap» kan bety og innebære. Et prosjekt som kunne knytte sammen behov og erfaringer i skolens førstelinje med støtte og medvirkning fra sentrale administrative nivåer, forskere og skolepolitikere. Konkret undersøke og ta i bruk organisatoriske mulighetsbetingelser for utvikling av profesjonelt fellesskap sammen med lærere slik vi hadde registrert ønske om og sett behov for. Komme ut av gamle, kanskje tvilsomme spor.

Oppfølging ble planlagt og også diskutert med internasjonale fagfeller. Vi hadde gode kontakter i systemet, initiativ ble tatt, prosjekt startet opp. I samarbeid med lærerorganisasjonene sentralt, Grunnskolerådet, Skoledirektøren i Oslo og Akershus samt skolesjefens kontor i Oslo, dro vi i gang et aksjonsforskningsprosjekt. Referansegruppe ble

etablert, invitasjoner til deltakelse i et forprosjekt sendt ut. Kartleggings- medvirknings- og konkretiseringsprosesser ble satt i gang ved tre skoler, to i Oslo en i Akershus.

Dette var urolige tider ved AFI. Det gikk rimelig høye bølger internt rundt nyorganisering og ledelse. Uventet ble jeg tatt av en bølge, og satt året etter som leder av hele instituttet. Det ble ikke mulig å følge opp prosjektet som var satt igang fra min side; jeg hadde ikke fått lagt det opp slik at andre kunne overta. Dette informerte jeg skolene om og beklaget. I løpet av denne tida hadde prosjektet produsert noen lokale arbeidsmiljøundersøkelser, seminarer og rapporter som oppspill til videre prosesser samt en hovedoppgave i pedagogikk. Forarbeidet hadde vist interessante muligheter for videre arbeid. ^{cciv}

Prosjektet snublet jeg nærmest ut av. Ny rektor ved den ene skolen, som jeg trodde å ha samarbeidet greit med så langt som inspektør aksepterte ikke situasjonen, hadde visst ikke fått med seg det jeg hadde informert om. (Rektoren avanserte etter få år videre inn i Utdanningsdepartementet). Han skrev et rasende brev til Norsk Lærerlag og skolesjefen i Oslo der han i skarpe ordelag karakteriserte både meg og instituttet ut som useriøse, avbrøt selv all kontakt. Skulle jeg fortsatt ha noe med utdanningssystemet å gjøre var situasjonen ugrei. Etter direkte kontakter med referansegruppe, lærerlag og skolesjef, gjorde de det klart at dette kunne jeg bare ta med ro og se bort fra.

Oppfølgingen av grunnskoleprosjektet var tenkt inn i en langsiktig større faglig sammenheng. Med Tamar Bermann og Leif Lahn i gruppa «Arbeid og læring», hadde vi skissert et paraplyprosjekt der lærere, helsepersonell og ingeniørers kompetanse var tema. Et tenkt samarbeid der vi hadde hovedansvar for hvert vårt yrkesfelt. Overordnet tema for prosjektet var «Yrkeskunnskaper og praksislæring,» beskrevet slik:

«Forholdet mellom teori og praksis har vært under debatt i de fleste (profesjons)utdanningene. Gjennom teoretiske og empiriske studier, belyser prosjektet hvordan yrkeskunnskaper blir tatt vare på og formidlet til studenter på høyskole-nivå. Av særlig interesse er studieretninger med praksisperioder og prosjektarbeid, så som grunnutdanninger for syke-pleiere, lærere, ingeniører og systemarbeidere. Organisering og evaluering av praksislæring står i fokus.» (AFI års-melding 1986).

Prosjektbeskrivelsen er nesten som et frampek mot problemstillinger som fortsatt var aktuelle ved overgang til Høgskolesystemet for egen del 20 år seinere. I mellomtida hadde Leif tatt arbeidet videre langs litt andre veier, bl.a. gjennom en doktorgrad, og seinere som

professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo og bistilling ved Høgskolen i Akershus. Tamar hadde gått ut av tiden. Vi slapp ikke ballen - men mistet den nok likevel...^{ccv}

Tredje Hovedprosjekt: ledelse.

Instituttet utviklet tre litt ulike kulturer da det ble spredt på ulike steder i begynnelsen av 70-tallet.

I første halvdel av 80-tallet besluttet departementet å samle de tre gruppene under ett tak. API ble AFI (Arbeidsforskningsinstituttet), skilt fra de medisinske instituttene som fikk navnet STAMI (Statens Arbeidsmiljøinstitutt). De tre avdelingene ble samlet i Stensberggt. i begynnelsen av 1985. Samlingen i nytt AFI reiste spørsmål om lederskap og styre. Flere av oss ønsket at Einar Thorsrud overtok igjen som leder i en periode med nysamlet institutt. Han forvaltet kanskje best instituttets samlende idéer om demokratisering, medbestemmelse og produktivitet, hadde betydelig autoritet; bredt politisk og faglig nedslagsfelt nasjonalt og internasjonalt. I en samtale med ham rundt muligheten for at han igjen kunne lede instituttet, sa han noe om at det kanskje like gjerne var min tur til å ta en tørrn som leder. Det kjentes både forvirrende, som et vennlig klapp og kilte nok forfengeligheten. Det var ikke en tanke jeg hadde tenkt, som nå fantes, men der og da ble lagt til side.

Før prosessen om ny ledelse var slutført, gikk Einar bort etter kort tids sykdom forsommeren 85. Vi ble raskt enige om å gjennomføre en internasjonal minnekonferanse for ham i 1987. Samtidig gikk diskusjonene høyt fra høsten 85 om organisering, ledelse, og veien videre. Det var skarpe innlegg om ekstern - intern - kollektiv, valgt eller utlyst ledelse, om hvem som kunne eller burde lede. Om hva slags formaliteter som burde eller måtte knyttes til vedtekter og ny organisatorisk status. Om styrets framtidige rolle. Det var diskusjoner der alle i utgangspunktet var «eksperter» både på organisasjon, utviklingsarbeid og ledelse... spesielt gode til å organisere denne interne diskusjonen var vi kanskje ikke. Men den var åpen, vi la ikke lokk på den. Kanskje fikk vi tilløp til noe jeg i ettertid har betegnet som en slags «arvefølgestrid» ved instituttet. Uten å vite om noen av deltakerne hadde ideer om å se seg selv som «arvtakere» i noen forstand. Selv hadde jeg det ikke, men

det vennlige klippet året før, sammen med et par henvendelser fra kolleger, bidro til at jeg overveiet å gå inn i ledelse om det ble aktuelt.

Arbeidet med omorganisering og ny lederstruktur samt oppspill til en minnekonferanse det påfølgende året, ble ivaretatt av en midlertidig ledertroika der hver av de tre sammenslåtte instituttgruppene var representert: Ragnar Johansen fra Ullevålsveien som hadde vært interimsleder ved sammenslåingen, to av ingeniørene fra pionerfasen: Thoralf Qvale fra Pilestredet og fra Gydas vei, Per Engelstad. Arbeidet mot neste års minnekonferanse fungerte i noen grad samlende.

Einar Thorsruds minnekonferanse.

Høsten 85 jobbet vi med å tilrettelegge et planleggingsseminar følgende sommer. Max Elden fra NTNU var sentral. En gruppe fra ulike internasjonale nettverk ble invitert til et todagers seminar på Sole med mål å forberede en større internasjonal konferanse året etter. Noen kom fra et lite, uformelt nettverk jeg var med i, en av dem organisasjonsforskeren Don Schön.

På en kveldsvandring med ham langs Krøderen luftet jeg et par oppfordringer om å stille til valg som leder, ønsket han hans råd i situasjonen. Han mente at jeg burde forsøke, bidra. Om jeg skulle komme i en slik posisjon rådet han meg til å sørge for å ha noen sentrale, gode medarbeidere. Videre anbefalte han å sikre et greit forhold til styret. Han rådet til å gå opp egne stier, ikke prøve etterlikne andre. Ellers ønsket han lykke til. Kanskje det vippet en seinere beslutning.

Det ble et innholdsrikt, dynamisk seminar der instituttledelse ellers ikke var tema. Blant internasjonale deltakerne var Alan Davies og «guru» Fred Emery fra Australia. I en nattlig diskusjon vi hadde over et par øl, skisserte Emery på en papirserviett en enkel modell for hva jeg seinere har kalt organisasjonsteoriens minstestørrelse: En minimumsorganisasjon vil si to personer (p1 og p2) som samarbeider om å løse en oppgave (x), altså: «pxp». Skal det gå bra bør man ha gjensidighet, tillit og utvekslinger omkring oppgaveforståelse, erfaringer og løsningsforslag, altså x-en... Den lille seansen og modellen ga en slags «aha-opplevelse.» ^{ccvi}

Minnekonferansen ble et stort felles løft. Rundt 1000 deltakere kom fra hele verden til ei uke på Blindern sommeren 87. Med sterk internasjonal deltakelse var den faglige og

politiske spennvidden stor. Einars og dels instituttets internasjonale status ble grundig dokumentert.

Ulike skoler innenfor aksjonsforskning som metodisk og teoretisk tilnærming var blant temaer oppe til diskusjon. Som konferanseansvarlig iakttok jeg utvekslingene rundt spørsmål av politisk, teoretisk og metodisk art, dels kanskje som underliggende kamper om definisjonsmakt og avgrensning av revirer blant ulike skoler. Det var kamper jeg deltok lite i, helst hadde ønsket ble tatt ved andre anledninger i andre fora. Flere fra det uformelle internasjonale nettverket uttrykte en viss frustrasjon over hva de oppfattet som slike kamper, eller også metodiske kjepphester. Nygamle begreper og bølger som «TQM» og «NPM,» det siste som nyord i offentlig sektor på denne tida, var del av diskusjonene.^{ccvii} Utviklinga syntes ikke uten videre forenlig med demokratisering og medvirkning, et hovedanliggende for en bred internasjonal bevegelse, Quality of Working Life (QWL) som var godt representert på konferansen.^{ccviii}

Som leder kunne jeg motta statsminister Gro Harlem Brundtland som åpnet konferansen og samtidig erklærte en knoppskyting: «Senter for Bedre Arbeidsliv.» Et resultat av Brubakken-utvalgets innstilling som så på sammenhenger mellom medbestemmelse/-medvirkning og kompetanseutvikling. Uten at dette sto i motsetning til produktivitet, snarere tvert om.^{ccix} Utvalgets innstilling og det nye senteret kunne sees i forlengelsen av instituttets virksomhet som en anerkjennelse av arbeidet; en videreføring av arbeidet med «norsk modell». En fjær i hatten for lederen av Bedriftsutviklingsgruppa Thoralf Qvale som skulle lede det nye senteret.^{ccx}

Konferansen ble for stor, alt gikk ikke på skinner, men noe gikk bra. Som instituttleder hadde jeg vært hovedansvarlig, selv om andre hadde gjennomføringsansvar. Da det hele var over dro jeg, mentalt mørbanket, til fjells med noen i den internasjonale gruppa for et improvisert etterseminar på Høvringen. Få litt luft i hodet og avstand til faglige eller personlige motsetninger vi kanskje ikke hadde bruk for. Noen dagers «Walks and talks» gjorde godt.

En tvilende leder.

Da ledelsesspørsmålet spisset seg til i 86, skrev flere av kollegene innlegg i diskusjonen om ledelse og framtid, om aktuelle ledere. Det gjorde jeg også; prøvde formulere et sett

kriterier knyttet til områder der en akseptabel leder burde ha vist seg fram: publisering, arbeidsstil, erfaringer fra ulike arbeidslivsområder, god nettverkskontakt med partene, gjerne styreerfaring. Kanskje ikke kriteriene var tilstrekkelige. Best ble de kanskje dekket av en kvinnelig seniorkollega, eksemplifiserte jeg. Hun ble litt opprørt over å bli trukket inn, vi måtte gå noen dempende runder.

Leder av NTL-klubben, Bjørnulf Bernhardsen foreslo en prosedyre for valg som ble akseptert. Man skulle oppfordre til at troikaer med leder og nestledere la fram program og stilte til valg. Troika ble sett som en kompromissløsning i forhold til kollektiv ledelse som noen ønsket sterkt, andre slett ikke ville ha. Om en sto i trekantens «spiss,» beholdt man også en viss kollegialitet. Med tanke på at instituttet gjennom en årrekke hadde utviklet tre ulike miljøer var det praktisk-politisk nærliggende.

Etter tvil stilte jeg som en av lederkandidatene sammen med to fra de andre miljøene, Øyvind Ryste fra arbeidsmiljøgruppa i Gydas vei og Jorun Solheim fra oljegruppa i Pilestredet, begge i praksis som nestledere. Hvor mange kandidatgrupper som stilte, eller hvem, husker jeg ikke sikkert, tror det var tre. Det var neppe store prinsipielle forskjeller i programskissene i den grad de ble lagt fram og diskutert. Verken skisser eller programdiskusjoner har etterlatt egne minnespor, så stor betydning tror jeg ikke de har hatt.

Vår gruppe fikk klart flertall, hadde tilsynelatende sterk legitimitet i kollegiet. Den var nok tilsynelatende. Høsten 86 befant jeg meg som leder i en troika for en etablert organisasjon som skulle omorganiseres, og samtidig forberede og gjennomføre en forestående stor internasjonal konferanse.

Perioden som leder har jeg ikke helt klart å legge bak meg; en slags framskutt posisjon, en opplevelse av å være mye aleine. Viktig støtte hadde jeg i den lille administrativ staben, fra de to nestlederne i troikaen, men litt mer ujevnt enn håpet. Øyvind bidro som praktisk og vennlig intern stabsleder. Jorun, som forlot oljeprogrammet, var sentral i oppstart av en forskningsgruppe rundt kjønn og likestilling, ga viktige skarpe og kloke analyser, nok kontroversiell for noen. Hun sleit dessverre med mye sjukdom i perioden.

Som leder var det slitsomt å kjenne på og bli «dratt» i mange retninger samtidig. Det kjentes krevende å skulle gå imellom, forsøke løse eller dempe konflikter av faglig eller sosial art.

Som fantes, selv om miljøet neppe var spesielt konfliktfyllt. Tilbakemeldinger kunne være uklare. De kan ha vært uklare fordi jeg også var uklar, hadde vært i- og ofte speilet tvil når beslutninger skulle tas.

For første gang på ni år var jeg også i full jobb. Familiens yngste begynte på skolen samme høst. Vi var igang med husbygging. I seg sjøl et prosjekt nesten over evne som utfordret egne praktiske såvel som organisatoriske ferdigheter samt krav om økonomisk oversikt under en av de større bankkrisene i historien. (Byggelånsrenta var på 19%, men vi klarte det!) Etter å ha flislåst to bad og et par doer erklærte min far at nå trodde han ikke jeg hadde mer enn fire tommetotter igjen. Små seire og tiltrengt konkret oppmuntring i en periode som var heftig å håndtere på mange nivåer.

Indretjenester

Den første arbeidsoppgaven dreide seg om et reelt arveoppgjør: fordeling av ressurser etter adskillelsen fra de andre instituttene. Nytt regel- og avtaleverk måtte gås opp internt og i forhold til departementet, vi måtte se på egen økonomiforvaltning. Arbeidsoppgaver som aldri hadde vært noen yndlingsbeskjeftigelse for egen del, og der egenkompetansen kjentes svak.

Regnskaper og økonomisk situasjon syntes mer uoversiktlig enn tenkt og trodd da vi gikk i gang. Uoversiktlig i forhold til å kunne redegjøre for bruk av midler knyttet opp mot budsjett og planlagt arbeid. Ingen grunn til å anta økonomiske misligheter av noe slag, bare uklare rutiner og rapporteringssystemer. «Folk og røvere» trengte ryddekompetanse, noen til å holde oss litt i ørene.

Stilling som kontorsjef og ny sekretær skulle lyses ut. Kontorsjefer ved instituttene hadde alltid vært menn, sekretærer alltid kvinner. Jeg foreslo at vi skulle oppfordre kvinner til å søke stillingen som kontorsjef, menn til å søke til stillingen som sekretær. Fagforeningen og den nystartede gruppa for kjønn og likestilling støttet. Det gjorde ikke Likestillingsombudet, som kom med skriftlig påpakning av sekretærutlysningen. Forvaltningsapparatet passet på. Menn skulle ikke oppfordres til å søke noe som helst. Etter flere runder fikk vi en vennlig «tante Sofie,» Torill Øie som kontorsjef – med god kompetanse fra departementsforvaltning og administrasjon. En som ikke tulla med regler; en fin og nødvendig støtte i rundene som skulle gås. Til sekretærstillingen fikk vi ikke noen mann.

I teorien var jeg kjent med, og trodde på Einar Thorsruds ledelsesforståelse. En leder bør være en vokter og forhandler i tilrettelegging av ytre rammer og grenser. En som setter tonen, gir retning, stiller krav og viser tillit, sørger for spillerom. Slik at intern kompetanse, kreativitet, samarbeids- lærings- og utviklingsprosesser kan blomstre. Litt som en kordirigent. Forståelsen er generell, og nok «lettere teoretisert enn gjort.» Det kreves autoritet snarere enn tvil, kanskje et monn av ydmykhet, men ikke minst: øvelse og praktisering. Erfaringer å lene seg på var begrenset for min del.

Det kjentes knapt som opplegg for «blomstring» for kollegene når regler for «indretjenester» skulle på plass. Samordning av regler og rutiner ble nok av noen oppfatta som utidig (og kanskje uventa) innføring av «kontrollregime». Tidsbruk og oppmerksomhet rundt ressursbruk virket som byråkratisk plunder og heft i forhold til løpende forskningsoppgaver. Men nye vedtekter, enkle rutiner knyttet til dokumentasjon av reiser, innkjøp og utstyr osv. opp mot behov, budsjett og regelverk kom på plass.

Utenriktjenester – omstilling i et gryende marked.

Endringer i «indretjenestene» var forankret i Kommunal- og Arbeidsdepartementet som forvaltet rammer og årlig budsjettildeling, besluttet på det politiske nivået av det større samfunnet. Det var i møter med disse nivåene grensebetingelser skulle voktes, forsvares og forhandles jfr. lederforståelsen. Slike møter oppfattet jeg som «utenriktjenester,» parallelt med de daglige forsøkene på å få på plass «indretjenestene.» Møtene med sjefene i departementet ble stedet forholdet mellom «indre» og «ytre» skulle oversettes. Om møtene gjennomgående både var ryddige og vennlige, var vi nok usikre på oversettingsarbeidet, i alle fall jeg. Vi var ikke særlig kjent i politikken, byråkratiets og administrasjonens språk og irrganger, kunne være usikre på om signaler eller meldinger var tolket riktig, grenser og rammer forstått når de skulle tas videre i diskusjoner med styret som også hadde kontakt direkte med departementet.

Departementet, ved ekspedisjonssjef Knut Grøholt ga oss mulighet til å organisere instituttet uten eget styre. Det virket som en god idé syntes jeg; mer spillerom. Vi diskuterte innspillet internt. Pionér-kollegene ved instituttet ville ikke ta en slik mulighet i bruk. De

ønsket å beholde styret, først og fremst på grunn av relasjonene til arbeidslivspartene, LO og NHO. Slik ble det.

Styreleder Herman Ramstad var knapp, fyndig og ryddig. Satte opp enkle, klare spilleregler som det var enighet om. Kontakt med eier, departementet, skulle gå i linja via daglig leder og styret. Det var klare regler for dagsorden, møtekultur og saksbehandling. Styremøter skulle begynne presis. Forseintkomming var misbruk av andre menneskers tid, sa Ramstad. Alt gikk ikke som avtalt. Det hendte han og jeg begynte møtet aleine. Litt pinlig kunne det kjennes når partsrepresentantene ikke sjelden stilte med vara og litt tilfeldig frammøte, kunne virke dårlig forberedt og orientert om forskningsarbeidet. Etterhvert ante jeg gjennom «signaler» og uryddige opplysninger at enkelte medarbeidere ikke nødvendigvis fulgte linja. Noen kunne visst ha direkte kontakter både til departement og styre. Som leder kunne jeg være plassert på sidelinja uten å vite og forstå. Helst vitnet det om egen ukyndighet, usikkerhet eller naivitet. Det var ikke noe jeg fulgte opp.

Det nye styret, for meg dels ukjente størrelser, hadde sterkere næringslivsinnslag enn før. Styret skulle godkjenne faglige og økonomiske strategier, budsjetter osv. Deres og vår forståelse av forskningen ved instituttet gikk ikke uten videre i hop. I tråd med instituttets egen tenkning, la vi vekt på intern medvirkning i prosessene rundt forskningsfaglige strategier og retning. Det var ikke enkelt. Styret skulle håndtere og godkjenne resultatene av strategiarbeidet vårt, som jeg la fram. Våre akademiske, fyldig argumenterende forslag (dels også som kompromisser jobbet fram internt) ble stadig sendt i retur. Noen styremedlemmer syntes framleggene liknet lite på strategitenkning de kjente fra næringslivet. Det var mitt ansvar å få prosessen i havn, den var i ferd med å surne, forholdet til styret anstrengt. Jeg fikk mye kjeft av enkelte fordi vinklingene ble feil, tok mye tid. Noen vennlige nikk fra et par faglige representanter ved forskningsråd og universitet om at jeg og vi, tross alt, hadde deres tillit hjalp litt. Men jeg lyktes nok dårlig med å følge Don Schöns oppfordring om å sikre et godt forhold til styret.

Seint i prosessen gjorde jeg et lite eksperiment: En ung assistent, Paal Rasmussen, hadde foruten matematisk og systemteoretisk bråbegavelse, sans for sammenfatning av lengre linjer i enkle og kanskje salgbare utsagn. Han fikk som oppdrag å lage en forenklet «reklameversjon» av de interne strategidiskusjonene. Han lagde et par elegante overheader med enkle setninger av typen «AFI skal bli..ledende.. nasjonalt og internasjonalt». «Make

AFI great again..», fulgt av noen strekpunkter knyttet til innhold med et par ord. Det ble lagt fram for styret. Flere var begeistret: «Dette begynner å likne på noe!» Det var nok Paal som grep hvor landet lå, en slags næringslivets «hip-hop», tidas musikalske mote. Jeg lurte på om episoden kanskje bekreftet tendens til overfladisk kunnskap hos styret om virksomheten som skulle styres. Kanskje var overflate i ferd med å bli viktigere enn innhold. Men vi kom oss videre.

Signaler gitt av eier og ved styret, kunne være utfordrende, kunne dels oppfattes som motstridende.

I staben var det 4 medarbeidere, rundt 10% med førstestillingskompetanse på denne tida. Vi ble bedt om å «akademisere» oss; aksjonsforskningen ved instituttet ble ikke oppfatta å være tilstrekkelig akademisk stuerein. Det ville være viktig å måle den interne fagkompetansen mot eksterne, vanlige akademiske mål; få opp antallet doktorgrader og førstestillingsbedømmelser med universitetet som mal. Men gjerne knyttet til underbygging av aksjonsforskning som teoretisk og metodisk tilnærming for forskningsarbeidet.^{ccxi}

En nesten motsatt utfordring kunne skimtes i forhold til økonomi- og bevilgningsstruktur. Offentlig sektor var under omstilling. Instituttet hadde en grunnfinansiering på rundt 80 %. Nye spilleregler og rammevilkår for instituttsektoren var i emning i noe som kunne likne et gryende marked. Private institutter, stiftelser og konsulentselskaper var i ferd med å komme opp som «faglige konkurrenter» i et slikt marked. Som FAFO med forsiktig stiftelseoppstart i 1982, interesserevet med LO-støtte, avhengig av et marked og med usikker økonomi de første åra. ECON analyse dukket opp i det samme markedet midt på 80-tallet.

I departementet, på politisk hold og dels innenfor de nye instituttmiljøene, hørte man ymt om «urettferdig konkurranse.» Omkvedet syntes å være at de «frie» oppdragsinstituttene, måtte få samme vilkår som de statlige forskningsinstituttene. Ikke slik at de nye kom på statsbudsjettet, men ved at de som var inne kunne være på vei ut av det, bli markedsrettet, eller «frie» og «fristilt» de også. Slik det gjerne ble omtalt i politisk språk, kanskje med øre til EF- systemet for fri markedsflyt og konkurranse, mindre stat. Statlige institutter fløt ikke fritt nok. Budsjettnedskjæringer og inntjeningskrav kunne ligge i kortene.

Knappt hadde jeg tenkt på forskning som inntjenings- utrednings- eller konsulentvirksomhet i et konkurranseutsatt marked, heller ikke som politisk styrt, i alle fall ikke partipolitisk.

Økonomi måtte tenkes på nytt, den fagøkonomiske kompetansen ved instituttet var beskjeden. Et forslag ble luftet fra min side om å styrke forskningsstaben med en samfunnsøkonom. En som kunne bidra med forståelse og innsikt i prosesser der tonene var nye og kunne angå kjernevirksomheten i forskningen vår. Forslaget fant ingen støtte i besluttende fora.

Økonomiske grep kunne kanskje gjøres i forhold til langsiktige avtaler? Et område der instituttet hadde åpenbar styrke, var kartlegging av arbeidsmiljø, organisering og medvirkning. Bjørg Aase Sørensen og nytilsatt assistent Asbjørn Grimsmo utviklet indexer og spørreinstrumenter for å måle slikt. Jeg foreslo at vi, med dette som utgangspunkt og i samarbeid med departementet, kunne utarbeide et årlig «barometer» knyttet til forskningen rundt lovverket for arbeidsmiljø for å holde øye med utviklingen. Heller ikke dette forslaget var det interesse for i besluttende fora.^{ccxi}

Omleggingene til målstyring i offentlig sektor syntes å ha som mål å skape tilsynelatende markeder med tilbud-eterspørsel-systemer der «varer» kunne sammenliknes og velges ut fra samme kriterier for pris og kvalitet som i det private markedet. Når jeg skriver «synes å...» er det fordi vi iakttok «nye signaler» som passet med tegn vi hadde iaktatt tidligere, og også hadde kommentert. Men utviklingen ble ikke godt nok diskutert og forstått. Begrepet «norsk modell» var ennå ikke vanlig i bruk. Kanskje begynte en slik modell å løsne i skjøtene før den egentlig var forankret som betegnelse på et økonomisk-politisk samspillsmønster. Dokumentasjonen kom seinere. Etterhvert bidro instituttet selv til den gjennom et eget program.^{ccxiii}

Praktisk innebar de nye signalene og retningslinjene for målstyring detaljerte regelregimer for virksomhetsplanlegging og resultatrapportering. Gjennom omfattende registreringer skulle bl.a. produksjonstall nå skrus til: Mindre tall og ressurser inn - større produksjonstall ut på mange detaljerte nivåer og områder; vi skulle bli mer effektive. Litt mer «produksjon» for samme eller litt lavere innsatsbeløp. I budsjetttrammene ble det jevnlig regnet inn et lite prosentvis bevilgningskutt fra år til år, omtalt som en «effektiviseringsgevinst.»

De nye signalene ble uttrykt ved begreper som «delegering» og «desentralisering» av beslutninger i slekt med kjente begreper om medvirkning og selvstendighet. Samtidig lå det krav om å produsere planer, produksjonsmål, og resultatregistreringer etter sentrale, dels spesifikke maler. Det kunne likne litt på den typen selvstendighet som ble etterspurt

hos elevene på ungdomsskolen i den tidligere lærerundersøkelsen: selv klare å reprodusere detaljerte fasitsvar på sentralt oppsatte spørsmål.^{ccxiv}

En gang dukket en medarbeider opp med årets rapporteringsskjema og et spørsmål:

Omfanget av telefonbruk siste år skulle tallfestes. Han hadde tallet som ble oppgitt i fjor.

Hva trodde jeg: Var det riktig eller feil signal, mer eller mindre effektivt å oppgi større eller mindre telefonbruk i forhold til fjoråret? Tenk på et tall... og helst det tallet som gir stjerne i karakterboka til eier og ressursforvalter, men knapt meningsskapende eller motiverende...

I sentrale seminarer om forskningspolitikk der jeg deltok som leder, forsøkte jeg å advare mot «programforskningen» som syntes å utvikle seg som en slags forskningsversjon av bestiller- utfører modellen. Med mer detaljert «målstyrt» forskning kunne man risikere å gi avkall på forskningsmessig åpenhet og autonomi, gi mindre rom for faglig usikkerhet. I verste fall kunne forskningens frihet og integritet bli truet.

Da vi tok over som ledere, hadde vi forsøkt å gå løs på «indretjenester» med tydeligere regler og dokumentasjon. Dels viste det seg å være i tråd med de nye signalene. Men våre forsøk på oversikt var ikke gjort ut fra signaler om vekst og definert effektivitet. De var gjort ut fra behov i en periode med omstilling. Et forsøk på budsjettstyring av tildelt ramme med et langsiktig og forskningsstyrt perspektiv. Mangel på oversikt er sjelden noe fortrinn, særlig ikke i urolige økonomiske tider. Trolig hadde vi nytte av å tenke gjennom målsettinger opp mot vurdering av tilgjengelige ressurser.

Interne prosesser.

Da vi overtok ledelsen, opererte instituttet med 14 programområder, hvert med ganske små autonome og ganske uformelle underliggende basisgrupper, en liste på nærmere 70 prosjekter. Vi utgjorde en blanding av forskningsfaglig nokså produktive, men små miljøer utviklet på tre ulike steder, men samlet rundt felles idéer som hadde båret instituttet siden starten.^{ccxv}

Det var mye godt samarbeid og gode diskusjoner, men også tilløp til faglig og organisatorisk oppsplitting. Understøttet av forskjellige arbeidskulturer utviklet på ulike steder gjennom ti års tid, innimellom spisset som forsvar av ulike personlige og forskningsmessige interesseområder eller revirer. Vi risikerte å utvikle oss til et slags organisatorisk perlekjede eller

smultring og noe som begynte å likne et hull i midten. Slik Don Schön advarte mot oss en gang han var innom.

Vi hadde interne diskusjoner om nye signaler som kom utenfra, men neppe noen omforent forståelse av dem. Deler av BU-gruppa ville nok gjerne ut i et marked, vokse og tjene penger, andre ønsket å fortsette som «ytre etat» i offentlig regi. Felles for de fleste medarbeiderne var fortsatt en faglig ramme og retning for arbeidet knyttet til videre jobbing med det som man begynte å kalle en «norsk eller nordisk modell». Om det nå best kunne gjøres i offentlig- eller markedsregi.

Lederutfordringer ble å konsentrere og fokusere virksomheten, sørge for at den økonomiske og faglige tråden mellom perlene ikke ble for tynn, at ringen fortsatt kunne henge sammen. Dessuten å legge til rette for å formalisere kompetanse i alminnelig akademisk sammenheng slik vi ble bedt om.

Gjennom et flere dagers internseminar (etterhvert det årlige AFI - seminaret), ble fire hovedområder pekt ut, pluss et femte som var en egen avdeling i Nord-Norge i nært samarbeid med distriktshøgskolen i Bodø og Ståle Seierstad som ansvarlig. Hver hovedgruppe utnevnte en koordinator. De fire hovedgrupperingene ble etterhvert kalt Nettverk og kompetanseutvikling (bedrift), Design og metode, Likestilling og minoriteter, Arbeid og læring.

Felles for gruppene var fortsatt begreper om utviklingsprosesser, demokrati, medbestemmelse og kompetanseutvikling, arbeidsmiljøperspektiv og produktivitet. Disse blei myntet ut i programmer og prosjekter innafor hovedområdene, og strakte seg fra nettverk for lokal næringsutvikling, miljøundersøkelser i ulike sektorer i arbeidslivet til mannsroller i arbeidslivet, praksislæring i sykepleien, bosetting og næringsutvikling, flyktninger som ressurs. Omfanget av prosjektportefølgen ble nok bare ubetydelig slanket ved omleggingen.

Dels ble det jobbet med langsiktige oppgaver innafor ulike programområder. Halvparten av forskerne var i midlertidige stillinger. Det var ønskelig, mente vi, å få omgjort noen av disse stillingene til faste. Midlertidigheten var på kanten av den arbeidsmiljøloven vi jobbet mye med. Faste stillinger burde gi bedre vilkår for langsiktig forskningsplanlegging til beste

både for instituttet og den enkelte. Saken hadde en økonomisk side. Etter litt diskusjon med styre og departement, fikk vi anledning til å omgjøre 4-5 midlertidige stillinger, kunne utlyse for bedømmelse til stillingene. Stort sett fikk vi plass til de vi hadde ønsket. Det ble litt misnøye likevel. Dels fordi rangeringen etter bedømmelse ikke alltid stemte med forventninger. Eller fordi det, for noen seniorer, nå ble oppfattet som feil å ha faste stillinger. Det var sultne forskere i konkurranse om tidsavgrensede midler som skapte god forskning og konkurransekraft! Med stillingene på plass opprettholdt vi, og økte også midlertidig basisbevilgningene litt i en periode med synkende offentlige bidrag.

Personkonflikter, maktkamper eller regelrytteri har aldri vært favorittsporter. Som tvilende leder nølte jeg med å «sette ned foten,» ble for lite konfronterende eller tydelig. Noe som knapt er tillitsskapende, og nok kunne bidra til opplevelse av dårlig stemning og manglende oppslutning i daglig arbeid. Den nødvendige og ubekvemme siden av ledelse som Tian Sørhaug seinere formulerte som en leders lodd: «å binde vold,» ga gjenklang da boka kom. En god analyse av lederskap dels basert på hans egne ledererfaringer i den samme institusjonelle faglige og politiske konteksten noen år seinere. For egen del kjentes det litt som å forsøke «binde vold» ved sjøl å motta endel juling og samtidig kjenne på at julinga kunne være berettiget...^{ccxvi}

Et par episoder: En medarbeider erfarte nok stemningen rundt tilsettinger og tilløp til faglige revirer som problematisk. Han skrev et (forsøksvis anonymt) internt lite nidskrift. Hver enkelt medarbeider fikk en lett spydig, men dels treffende liten karakteristikk, både når det gjaldt faglighet og bidrag eller manglende bidrag til fellesskapet. Hans karakteristikk av meg var slik: «Jeg skulle ønske Jon Frode kunne si klart nei uten å smile...» Han traff vel rimelig godt, men fikk beskjed om at formen hans var upassende. I et styreseminar med ansatte mot slutten av året, gikk jeg inn på noe jeg hadde oppfattet som manglende lojalitet, bl.a. uformell kontakt med styre og departement. En kollega medgikk, riktignok uformelt i en pause, at han dels hadde gått rundt linja, hadde motarbeidet meg. Det kjentes litt som en lettelse. Kanskje han ikke var aleine. Noe jeg hadde ant, ikke helt forstått og heller ikke hadde klart eller våget å gripe fatt i. Evnet ikke å si klart nei - uten å smile. Sikkert et stadig stivere smil i forsøk på å bevare maska...

Faglige og sosiale pustehull.

Positive pustehull i lederåra var kollegiale, som faglige diskusjoner i gruppa «Arbeid og Læring.» Med bl.a. Tian Sørhaug, Paal Rasmussen, David Herbst, Leif Lahn, en periode Jon Gulowsen, Tamar Bermann ikke minst. Tamar, som var ganske liten av vekst, hadde en vennlig karakteristikk av gruppa: «De lekende lange gutters gruppe.» Olav Eikeland kom etter hvert inn fra BU- gruppa og SBA og startet et teoriseminar som ble et faglig frirom gjennom mange år. Med lesning og diskusjon av særlig aristotelisk filosofi opp mot aksjonsforsknings- lærings- og organisasjonsteori samt praktiske prosjekt- og felterfaringer. Seminaret ble særlig fulgt opp av yngre forskere, som kalte seg «De unges forbund», kanskje som reaksjon på gammelt faglig hegemoni.

Kolleger tok meg med som medarbeider på organisasjons- og miljøstudier ved UiO, Institutt for sosialantropologi og Institutt for sosiologi samt Historisk- filosofisk fakultet. Det var nok trekk ved universitetets organisering som kunne minne om eget institutt men AFI framsto som en litt særpreget vekst i den akademiske hagen. Eksterne vurderinger kunne antyde noe slikt:

Utenfrablikk.

I åra under og rett etter min vakt som leder hadde vi flere eksterne evalueringer av instituttet. Statsviteren Werner Christie Mathisen hadde et prosjekt om instituttsektoren, der vi inngikk i feltarbeidet. Et par år seinere, rundt 1990 ble instituttet vurdert av en internasjonal forskergruppe ledet av sosiologiprofessor Aage Bødtker Sørensen, og i 1998 av en komité ledet av professor i økonomi Arild Hervik.

Christie Mathisens rapport (89), framstilte nesten AFI forbilledlig som et problemløsnings-felleskap om enn med utfordringer. På sitt beste fungerte det nok slik, først og fremst innenfor basisgruppene. Beskrivelsen hans av den ganske autonome, tverrfaglige aksjons-forskningen der tillitsrelasjoner og læringsprosesser inkluderer oppdragsgivere og brukere, arbeidsgivere og arbeidstakere, opplevde jeg som dekkende.

Et utkast til en AFI-evaluering ført i pennen av professor Aage Bødtker Sørensen ved Harvard, kom mens jeg hadde sabbatsår som gjesteforsker ved Massachusetts Institute of Technology (MIT) i 92.

Utkastet fra Bødtker Sørensen gjorde meg sint. Harvard- professoren virket nærmest å forberede nedlegging av instituttet.^{ccxvii} Dels hadde han på tradisjonelt vis gjort en kvantitativ gjennomgang av noen utvalgte programmer og prosjekter etter smale empiriske kriterier. Omtrent som om han skulle vurdert en ballettforestilling ved å telle antall knebøyninger eller økonomisk overskudd. Dels hadde han åpenbart trukket konklusjoner uten å sette seg skikkelig inn i arbeid som var omtalt. Verken teoretisk eller empirisk. Det konstaterte jeg fordi han trakk konklusjoner om utdanningsforskning og et miljøprosjekt ved Vinmonopolet stikk i strid med tilgjengelig og tilsendt dokumentasjon og uten å ha snakket med noen av oss. En annen Harvard-professor i komitéen, Hackman, delte ikke Bødtker Sørensens syn på instituttet.^{ccxviii}

De to universitetene MIT og Harvard ligger nokså nær hverandre i Cambridge utafor Boston. Det er mye forskerkontakt mellom dem, noe jeg fikk glede av. Etter å ha lest rapportutkastet skrev jeg et skarpt brev til Bødtker Sørensen og viste at ikke kunne ha gjort empirisk sjekk av de påstandene han kom med i forhold til prosjekter jeg kjente godt. Påpekte at evalueringen knapt var i samsvar med teori og metodebruk han ellers påberopte seg i utkastet. Avsnittene jeg hadde kommentert ble strøket fra rapporten.^{ccxix}

En seinere evaluering i 1998 ledet av professor i økonomi A. Hervik, ga miljøet godt faglig skussmål og indikerte at forskningsmiljøet burde få arbeidsro. Slik gikk det ikke

I innledningen til årsmeldingen som avsluttet lederperioden vår, ble hovedvekten lagt på den sterke omstillingsperioden norsk arbeidsliv (også da) var inne i. Vi la vekt på aksjonsforskningsprofilen gjennom åra, pekte på spenningen mellom tradisjon og utvikling av nye erfaringer. Avslutningen fungerte vel litt som et «avskjedscredo» når det gjaldt forskning og instituttledelse for egen del:

Det som særpreger AFI's forskningsprofil er at vår forskning både skal være aksjonsrettet og brukerorientert, samtidig som den skal være teoretisk fundert og nyskapende. Dette betyr at vi må vektlegge utvikling og utprøving av nye praksisformer, samtidig som vi stadig videreutvikler våre teorier og begreper. Vår forskningsvirksomhet skal ikke bare være nyttig innen rammen av kjente målsettinger, men også stille nye spørsmål, være kritisk og reflekterende.

Dette er en vanskelig balanse, spesielt i en tid hvor forskningen synes å dreies stadig mer i retning av umiddelbare og kortsiktige resultater. Vi mener imidlertid at den kritiske og teoriutviklende siden ved vår forskningsvirksomhet er en forutsetning for å kunne produsere virkelig samfunnsmessig nyttig kunnskap. Fremtidens arbeidsliv er trolig mer avhengig av nye former for kunnskapsutvikling, enn en ren dyktiggjøring og tilpasning innenfor de tradisjoner vi allerede kjenner.

I ettertid har jeg kjent på å ha forvaltet en «mørk periode» av instituttets historie som leder, omtaler det gjerne slik. Kanskje burde jeg sagt «likegyldig». Valget av meg og oss som ledere var gjerne et kompromissvalg i en vanskelig tid, noe man ville bli ferdig med. Det minst kontroversielle, minst uspiselige alternativet ble krysset av valgdagen. Egen person i troikaens spiss ble kanskje oppfattet å ha tilstrekkelig faglig legitimitet, men vurdert som litt veik, ufarlig for ulike revirer, lite maktglad, knapt noen imperiebygger. Slike tanker rundt valg og ledelsesperiode testet jeg flere år seinere blant tidligere medarbeidere, spurte meg for. Folk var jo vennlige og høflige, men avkrefte ikke en forståelse som også kan passe med min egen. Slik ble det; en periode i institutthistorien man nødig snakker om, trakk litt på skuldrene av og glemte før man gikk videre.^{ccxx}

Etter perioden var det greit rom og aksept for videre forskningsjobbing. Instituttet kom kanskje, tross alt, relativt oppreist og stående ut av perioden om jeg sjøl noe mer i knestående. Ikke bare billedlig: fysisk begynte jeg å få svært vonde knær og tiltagende ryggproblemer på denne tida.

Klubbleder

En forunderlig liten periode, et snaut tiår seinere, satt jeg som klubbleder i fagforeningen (NTL) ved instituttet. Det var ikke noe verv jeg hadde tenkt på, hadde spesielt ønske om eller mål for. Trolig havnet jeg der fordi ingen andre meldte seg akkurat da. Om enn med lavt aktivitetsnivå, syntes jeg det var dumt å legge foreningen ned. En form for ansvar kanskje. Den norske samfunnsmodellen er avhengig av sterk fagorganisering, hviler på en maktfordeling der makt ikke så lett kan misbrukes. Det var en lederoppgave der få la seg særlig opp i hva som ble bedrevet av ledelse. Robert Salomon hadde overtatt som direktør etter Tian Sørhaug. Litt rart kjentes det å stille i lokale forhandlinger som klubbleder etter å ha vært en slags direktør for samme «butikk» noen år tidligere. På denne vakta kom det

innspill fra noen seniorforskere. De mente at gruppa som i løpet av 10 års tid hadde fått førstestillingskompetanse var blitt hengende etter lønnsutviklinga ved institusjoner det var rimelig å sammenlikne seg med.

Vi fulgte opp innspillene i lokale forhandlinger som hadde gitt større rom for lokale tillegg i lønns-oppgjørene. Med foreningen i ryggen (den var helst passiv), satte vi opp kriterier for lønnsutvikling og nivå: Instituttet skulle ha lønnsutvikling og nivå som gjennomsnittlig for sektoren; ikke ligge under, men heller ikke være lønnsledende. Ingen skulle velge vekk AFI fordi vi betalte dårlig, men heller ikke blinke oss ut fordi vi betalte så bra. Dessuten skulle vi prioritere å få opp de med dårligst lønn relativt og i bunnen av lønnskalaen. En kjapp kartlegging blant institusjoner det var rimelig å sammenlikne seg med i sektoren ble gjennomført: Andre institutter, høgskoler og universitet. Vi fant at førstestillingene på professornivå som forsker I, lå litt under gjennomsnittet, førstestillingene på 1.amanuensis og mellomnivå lå omtrent på snitt, mens enkelte administrative stillinger i lavere del av skalaen også hadde sakkert akterut.

I forhandlingene la vi fram et optimistisk forslag for direktøren. I tillegg til potten som var stilt til rådighet, kunne vi putte inn nok egne midler til å få alle stillingskategorier inn på et gjennomsnittlig nivå i én vending. Så var vi ferdige med det på en stund. Robert er en klok velviljens og samarbeidets mann. Han var kanskje i tvil, men aksepterte, vi ble liggende omtrent midt i løypa, fikk vel nesten alle på plass. Flere fikk greie lønnstillegg. Etterpå oppdaget jeg at den av samtlige som kom best ut var meg selv. Noe jeg litt beskjemet nevnte for en kollega. Kollegaen smilte og mente neppe noen ville tenke at jeg hadde satt i gang dette for egen vinnings skyld. Justering av lønnstrinn hadde jeg ikke hatt på omtrent 25 år uansett stillinger eller bedømmelser – uten å ha tenkt på det.

Lederoppgaver har jeg knapt søkt aktivt eller ønsket for egen del. Hvordan jeg har havnet i slike posisjoner er vanskelig å forklare også for meg sjøl. Min egen tvil og usikkerhet i mange sammenhenger, ulysten til å slåss, ta eller bruke makt har knapt vært gode forutsetninger for lederskap. Med et skjevt smil erkjenner jeg nok at det å bli foreslått til en lederstilling kan ha klødd forfengeligheten. Få visittkort med fete titler (som jeg sjelden delte ut fordi det kjentes litt flaut). Helst tror jeg (eller vil helst tro) at periodene med lederskap i ulike sammenhenger og på ulike nivåer, ble akslet fordi det var på

arbeidsplasser eller i lokale organisasjoner der jeg har identifisert meg med innretning, oppdrag og oppgaver. Har trodd på dem, funnet dem meningsfylte, verd å mobilisere litt for, ta min tårn. Med unntak for laglederstillingen i forsvaret der jeg bare ble plukket ut.

Behov for ledelse har jeg ikke vært særlig i tvil om: At noen må ta ansvar, overta en stafettpinne for å samle krefter i en forening, på en arbeidsplass. Forvalte rammer og retning slik at felles oppdrag blir videreført, kanskje ivaretatt på nye, helst bedre måter eller muligens avsluttet. Om det var litt anerkjennende å bli spurt og valgt, kjennes det i tilbakeblikk mest som en type pliktløp i stafetter der jeg prøvde løpe min etappe. Var sliten - og ganske letta når ulike etapper var unnagjort. Andre, med bedre treningsgrunnlag, større mot og ambisjoner på egne og fellesskapets vegne burde kanskje løpt enkelte av dem.

Omorganiseringer i offentlig sektor - prosjektglimt.

Store strukturelle endringer i offentlig sektor ble rullet ut på den tida jeg var leder og i åra etterpå. De første åra etter ledererfaringen jobbet jeg med fire større prosjekter på ulike områder. Ingen av prosjektene hadde endring i offentlig sektor som tema i seg sjøl, men omstillingsarbeidet ga rammebetingelser for arbeidet vårt. En mulig endring av økonomiske spilleregler og samfunns-verdier begynte å bli tydeligere i sidespeilet.

Vinmonopolprosjektet.

Det første prosjektet gikk fra 87-92 knyttet til arbeidsmiljø, konfliktløsning og kompetanseutvikling i Vinmonopolets tapperiavdeling. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid med Institutt for Industriell Miljøforskning (IFIM). Arbeidet gikk i flere faser: Kartlegging, forsøk og spredning av erfaringer.

Vi kom til en hierarkisk, autoritært organisert bedrift med høyt konfliktnivå og serier med streiker bak seg. Bedriften hadde fått pålegg av Arbeidstilsynet om å iverksette tiltak for å bedre det psykososiale arbeidsmiljøet. Parallelt med prosjektstart ble det gjennomført viktige endringer på sentralt nivå i bedriften, igangsatt av helsedepartementet under Tove Gerhardsens ledelse. Det kom nye folk i administrativ ledelse og styre, noe som ga prosjektet utviklingsrom. ^{ccxxi}

Prøveprosjekter ble utviklet rundt tilrettelegging av konkrete arbeidsoppgaver i daglig drift, nye arbeidsformer og spilleregler i arbeidet. Hovedkonklusjonen var positiv. Nye møteplasser og arbeidsorganisasjon ga rom for større selvstendighet, medvirkning og økt kompetanse for operatørene på gulvet. Arbeidslederne fikk nye roller med mer overordnet ansvar og oppfølging. Det psykososiale arbeidsmiljøet ble bedre. Noen år etter at prosjektet var avsluttet sa en sentral tillitsvalgt at det hadde gitt viktig grunnlag for å møte seinere EØS-omstillinger i sektoren. Prosjektet var i tråd med og understøttet erfaringer fra Samarbeidsforsøkene rundt 20 år tidligere, et aksjonsforskningsprosjekt. Men det ble nok underutnyttet forskningsmessig. ^{ccxxii}

Utdanningsledelse under omstilling. Evaluering av LEVIS.

LEVIS var et sentralstyrt lederutviklingsprogram, igangsatt av Rådet for Videregående Opplæring, (RVO) og gjennomført i perioden 1986-92. Programmet var viktig for å «få en ny nasjonal modell for utviklingsarbeid på plass». ^{ccxxiii}I tråd med politiske signaler, (St.meld. 79 83/84) hadde modellen for utviklingsarbeid, vektlagt friere rammer og samarbeid med lokalt arbeidsliv. For oss var evalueringen et nytt «markedssegment» og mulighet for inntjening innafor eget kompetanseområde. Fire miljøer ble hyret for sammen å evaluere programmet. ^{ccxxiv}

Prosessevaluering av programmet var vårt oppdrag og rapportens fokus, ikke effektivitet og produktivitet målt i etterkant. Evalueringen gikk parallelt med iverksettingen. Den innebar omfattende nasjonalt observasjons- og intervjuarbeid ved skoler, på kurssamlinger og i styringsmøter. Observasjonen av offentlig sektor i samtidig sterk omstilling gjorde nesten like mye inntrykk som evalueringen av programmet i og for seg. Utdanning ble tydeligere forstått som viktig kapital i nasjonaløkonomien. Utdanning og kompetanse skulle bidra til at nasjonen kunne hevde seg i internasjonal konkurranse. Arbeidet ble gjennomført før St.m37 kom i 1991-92, meldingen som slo fast målstyring som prinsipp som en av flere meldinger. ^{ccxxv} Nye nøkkelord for medarbeidere i ulike deler av offentlig sektor, også utdanningssystemet, ble «rasjonalitet, effektivitet, produktivitet og målt forbedring.» ^{ccxxvi}Signalene ble oppfattet som motsetningsfylte for mange i skolenes førstelinje. Lærerrådet ble borte. Rektors rolle var i endring, nå tydelig som

arbeidsgiverrepresentant snarere enn å være en lokal «første blant likemenn». I sluttrapporten redegjorde vi litt for nye rammer i et innledende kapittel.^{ccxxvii}

Omstillingsarbeid i Narvik kommune.

Det fjerde prosjektet fulgte jeg over noen år som menig feltarbeider (fra 1991-1995). Instituttet var invitert inn fra ledere i Narvik kommune som ønsket hjelp i en administrativ omstillingsprosess. De inviterte ikke oss fordi vi skulle fortelle dem hva de skulle gjøre. «Vi kan veldig mye om kommuner,» sa de. Innholdet ville de ta seg av selv, men de mente de trengte hjelp til organisering av en prosess bl.a. for å ivareta ønsket medvirkning. Prosjektet ga innsikter i kommunal ledelse og offentlige tjenesteyting, organisatoriske og metodiske muligheter. I noen grad lyktes man i å kombinere helhetlig ansvar med desentralisering, bl.a. gjennom kollegialt ledelsesforum på tvers av nivåer og etater. En organisering av intern offentlighet, med rom for medvirkning og erfaringslæring på ulike nivåer. Det fantes fortsatt spillerom.^{ccxxviii}

Luftfartsverket. System- og oppgavekompetanse i spill.

Prosjektet i Luftfartsverket hadde fellestrekk med prosjektet ved Vinmonopolet og gikk mellom 1993 og 1996. Etaten hadde gjennomlevd serier med «ville streiker» blant flygelederne, sto overfor større omorganiseringer. Prosjektets uttrykte mål var å bidra til utvikling av samarbeidskultur i etaten. Det ble gjennomført et aksjonsforskningsopplegg som innebar omfattende kartleggingsarbeid, seminarer for utvikling av lokale- og sentrale tiltak. Etterhvert var vi en liten gruppe som jobbet med det, Asbjørn Grimsmo, Stine Willoch, flere praktikanter og studenter. Prosjektet lærte oss noe om sterke profesjonskulturer, om kyndig oppgaveløsning innenfor offentlig virksomhet under sterk omstilling. Flygeledelse og flynavigasjon framsto som miljøer med spisskompetanse på litt ulik måte, også som forsvarere av faglig kompetanse. Flynavigasjonen stelte med vedlikehold, feilfinning, med utvikling av elektroteknisk utstyr knyttet til overvåking og sikkerhet i forbindelse med landing og take-off. ved flyplassene. Miljøet samarbeidet med ledende forsknings- og produsentmiljøer også internasjonalt. Feilfinning stimulerte ikke bare til kjappe løsninger, men til fantasi rundt sammenhenger og utprøving av løsninger.

Det virket som et både kreativt, sindig og grundig miljø. Flygelederne hadde hva vi karakteriserte som kjapp systemkompetanse: God regeloversikt og handlingshurtighet i forhold til systemene, til umiddelbart å kunne ta dem i bruk. Evne til å improvisere om noe skulle klikke. Kompetansen kunne virke anvendelig i intern organisatorisk konflikthåndtering. Det syntes åpenbart at de to kompetansekulturene med ulike praktiske oppgaver krevde ulike organisatoriske løsninger for å kunne «levere kvalitet» og «fornyelse» innenfor en felles organisasjon. Kompetanse og kyndighet kunne settes i spill ved omorganiseringene. Vi observerte lang avstand mellom sentralt og regionalt-lokalt nivå, praktiske og kommunikasjonsmessige motsetninger mellom sentrum og periferi. Luftfart opererer innafor internasjonale og nasjonale regelverk, men mye kunnskap og kompetanse var knyttet til forståelse og løsning av praktiske oppgaver på lokalt nivå. Gjensidige avhengigheter mellom ulike oppgaver og oppgaveforståelser kan slå ulikt ut lokalt, også om internasjonalt regelverk setter rammer.

Nytt nasjonalt målstyringsregime innebar omlegging til virksomhetsplaner og resultatmål på lokalt nivå. Det var ikke alltid enkelt. Noe som i overordnet perspektiv så ut som en god løsning ut fra kalkulert effektivitet, kunne innebære dårligere muligheter i førstelinja lokalt til å planlegge og håndtere konkrete oppgavesammenhenger. Ulike oppgaver er ofte gjensidig avhengig av hverandre. Små enheter som måles på detaljinnsats (kanskje ned på individivå), kan ledes til å optimalisere for seg sjøl, kanskje i konkurranse med andre enheter. Medarbeidere eller avdelinger kan legge kjelker i veien for hverandre, undergrave samarbeid når det gjelder å forstå og løse et overordnet, helhetlig oppdrag. Slikt kan hindre virksomheten i å levere god kvalitet både lokalt og samfunnsmessig, kan innebære effektivitets- sikkerhets- og lønnsomhetssvikt.

I tråd med nye signaler, kunne en ny leder insistere på detaljerte lokale budsjett-innsparinger knyttet til bruk og kontroll av kommunikasjonssystemer, telefon, skiftsystemer og arbeidstidsorganisering. Det kunne medføre mindre lokalt spillerom for faglig skjønn, men også praktiske brudd på internasjonale overenskomster som kunne sette flysikkerhet i fare. Kanskje knyttet til noe tilsynelatende enkelt som ulike grensemål for vindstyrke og krav om å legge ned lysmaster for bakkemannskapet, hhv. kansellering av

landinger fra flygeledertårnet. Noe som gjerne ble avverget ved faglig kompetanse og organisering av inngripen fra de lokalt ansatte. Slikt kunne i seg sjøl bli oppfattet som konfliktstoff høyere opp i systemet. Vi opplevde ledelse som ved produksjonsstopp umiddelbart definerte det som personkonflikt og forsinket praktisk løsning av et teknisk problem.

Erfaringene fra Luftfartsverket føyde seg dels til prosjekterfaringene gjennom 25 år med aksjonsforskning ved instituttet. Arbeid rettet mot med demokratisering, produktivitet, læring og kunnskapsutvikling. De varslet at nye effektiviseringsrammer og styringssignaler i offentlig sektor kunne være utfordrende for praktisk oppgaveløsning og kompetanseutvikling. Erfaringene fra prosjektet ble i liten grad delt i offentligheten. Vi hadde levert og fått godkjent produkt av bestiller, fått vår betaling og skulle jakte nye oppdrag.^{ccxxix}

Fra medvirkning til måling og kontroll?

Prosjektene våre i offentlig sektor gjennom 90-tallet hadde altså stadig verdier om medvirkning, kompetanseutvikling og produktivitet i bunnen. Verdier testet i praksis gjennom forsøk siden 60-tallet, bl.a. myntet ut i de «psykologisk jobbkravene» uformet av Emery og Thorsrud. (1968). Innsikt som dels lå til grunn for Arbeidsmiljølovens §12 i revisjonen fra 1977. Loven stilte krav om å legge til rette arbeidsorganisasjonen slik at den ga rom for medvirkning og læring for de ansatte. Arbeidsmiljøundersøkelser nasjonalt og internasjonalt, har bekreftet betydning av selvbestemmelse og samspill i jobben, for trivsel, tillit, produktivitet og nyskaping. Innsikten står seg. Jobbkravene kan sees i sammenheng med innholdet i den «norske modellen». De viser en retning, men gir ikke i seg sjøl oppskrifter eller fasit verken på vellykket oppgaveløsning eller demokratisk utvikling.^{ccxxx}

Kravene tåler gjentakelse:

Behov for innhold og variasjon

Behov for å kunne lære noe og utvikle seg videre.

Behov for å kunne treffe beslutninger innen sitt eget område (selvbestemmelse, autonomi)

Behov for anseelse, mellommenneskelig respekt og støtte

Behov for å se sammenheng mellom arbeidet og omverdenen

Behov for å se at jobben er forenlig med en ønskverdig framtid.

De fire første leddene knyttes til muligheter for å ta i bruk erfaring, se sammenhenger, bidra til nyskaping. Det fjerde leddet peker mot noe allmenmenneskelig, knyttet både til oppgaveløsning, læring og mening: Det å bli sett, verdsatt - noe som også forutsetter fellesskap, gjensidighet og et visst monn av tillit. De to siste kan knyttes til omgivelsene; til produktivitet, omsetning i et marked, ressursforvaltning og bærekraft, kontakt med kunder og leverandører, til avtaler, arbeidsvilkår og lønn til å leve av.

Leddene kan antas å være gjensidig avhengig av hverandre, spille sammen i vekselvirkning. I beste fall er det gjennom slikt samspill og vekselvirkning at ikke bare «lærende organisasjoner» kan utvikles, men levende demokratiske samfunn. En normativ verdibasert modell og altså «norsk» eller også «nordisk modell.» En modell godt i samsvar med forskningsbasert kunnskap om individuell utvikling og sosialt samspill mellom mennesker som jobber innenfor organisatoriske og institusjonelle rammer. Om de nå er offentlige eller private.^{ccxxxi}

Jobbkravene sier noe om hva som gir arbeid mening, gjør det verdifullt uten eksplisitt å knytte det til økonomi, avkastning og regnskapsførsel. Selvsagt hører regnestykker hjemme i beregning og forvaltning av ressursmessige rammer og marginer knyttet til offentlige såvel som markedsdrevne oppgaver. Enhver virksomhet må kunne redegjøre for ressursbruk i forhold til oppgaver og mål, ha balanse i regnskap og pengebruk. Dette bør omfatte levelig utbytte av jobben som gjøres. Kvaliteten i oppgaveløsningen må holde mål i forhold til standarder, brukere og kunder. Oppgavekvalitet avhenger av utøvernes kompetanse og ferdigheter: At de vet hva de driver med, at de gis rom til å bruke erfaringer, utvikle og korrigere ferdigheter sammen med medarbeiderne, at løsninger virker og gir noe tilbake.

I et arbeidsmarked preget av tilfeldig arbeid, kortsiktige kontrakter og manglende rettigheter for arbeidstakerne, innføring av dels detaljerte, overnasjonale regelverk få har oversikt over (EØS), kan kompetanse være vanskelig å utvikle. Innsikter og erfaringer gis begrensede muligheter til å bli tatt i konstruktivt i bruk der arbeidet gjøres. Medvirkning og læring kommer i bakgrunnen. Kanskje også grunnlag for demokrati.

Finans- låne-og spekulasjonsøkonomi syntes å ha skille lag med realøkonomien etter omleggingene. Konkurransen om isolert, tallfestet avkastning og vekst talte mer enn kvalitet i oppgaveløsning. De økonomiske bunnlinjene kunne trumfe forståelse av oppgavens særpreg, deres avhengighet av andre oppgaver. De kunne bidra til at sammenhenger med omgivelser og ressursbruk ble oversett.

Gjennom omstillinger koblet til konkurranse om effektivitet og målbar vekst syntes vi å få uklare skiller mellom privat business og offentlig forvaltning. Offentlig forvaltning av felles rettigheter som ikke hadde umiddelbar varekarakter ble tvunget inn i de samme måle- og effektivitetskravene som i det private markedet. Mest kritisk ble kanskje den manglende forståelse av natursamspillet all målbar produksjon er vevd inn i. Samspillet innenfor en global ressursramme som er begrenset, som all virksomhet er avhengig av, og som ikke vokser.^{ccxxxii}

Et bærekraftig velferdssamfunn, kanskje med utgangspunkt i «norsk modell» var ikke uten videre det samme som et vekst- og velstandssamfunn. Noen ved instituttene hadde begynt å diskutere behov for et «kulturskifte» på 70-tallet. Der troen på vekst i gammeldags forstand måtte ta slutt, at nye bevegelser knyttet til miljø og likestilling måtte få reell vekt. Det var slikt vi hadde skrevet om i scenariet til Forsøksrådets 25 års jubileum. (Blichfeldt og Thorsrud 1979).

Offentlig utvalgsarbeid.

Rammer for skolepolitikk og kunnskapsforvaltning.

Offentlige utvalg nedsettes for å utrede faglig/politisk grunnlag for politikktutforming og tiltak. Regjeringer oppnevner menn og kvinner med antatt sakssvarende erfaring for å gi råd. Politisk ledelse bestiller, komitéleder og særlig sekretærer er praktisk ansvarlig for gjennomføring. Komitémedlemmenes innsikt i feltet og forberedelse til møter er varierende, men man bør ta for gitt at de fleste bidrar så godt de kan ut fra egne forutsetninger. Arbeidsform og kultur i komitéene skifter med, og er avhengig av mandat, sammensetning og ikke minst ledelse med sekretariat.

Utvalgsarbeidet myntes gjerne først ut i utredninger (NoU-er), så i stortingsmeldinger, og kanskje i endring av lov- og regel- eller planverk. I skoleverket dels som nye reformer og læreplaner. Om utvalgsarbeidet, eller påfølgende endringer i lov- og regelverk også fører til endret undervisningspraksis i skolene er et eget spørsmål. Sammenhengen mellom sentrale prosesser og praksis er ikke åpenbar etter min erfaring.

Egen erfaring er som oppnevnt i to offentlige utvalg av Utdanningsdepartementet (KUF) for utredning av vesentlige sider ved norsk utdanning. Utvalgene ble nedsatt, og leverte sine innstillinger med over 10 års mellomrom og hadde svært forskjellige mandater. Det ene utvalget (SI-utvalget) skulle se på skolens innhold (1979-83), det andre (Blegen-utvalget) foreslå strukturendringer i videregående skole. (1989-91). Begge komitéene hadde mulig betydning for utviklingen i skole- og samfunn. Albumbladene som følger er fra dette arbeidet på sentralt faglig/politisk nivå. Det er bilder og ettertanker som ikke nødvendigvis kom til uttrykk i NoU-ene som ble produsert.

Arbeidet i de to komitéene opplevde jeg som svært forskjellig. Ikke bare fordi mandatene var ulike, sammensetning og ledelse forskjellig, men trolig også fordi de fant sted på hver sin side av perspektivskiftet i offentlig sektor som startet midt på 80-tallet; som mulige uttrykk for ulike kunnskapsregimer.

SI- utvalget. «Skolens Innhold.»

Etter iherdig opposisjonskritikk mot antatt «synkende kvalitet i skolen» ved slutten av 70 – tallet, opp-nevnte KUF (ved statsråd Kjølvs Egeland), et utvalg som skulle utrede «Skolens innhold.» Utvalget fikk et bredt mandat, med vekt på sammenhenger mellom ideale mål og praksis i skolene, forståelse av sammenhenger mellom teori og praksis, vektlegging av lokalsamfunn. ^{ccxxxiii}

Utvalget ble ledet av Reidar Marmøy. Han virket som en Arbeiderpartimann av det selvstendige slaget, rektor og leder av Lektorlaget. Medlemmene i utvalget representerte en blanding av etablerte politikere og fagfolk med ulik politisk farge. Pål Bjerke og Wenche H. Hansen var sekretærer, Pål særlig markant. ^{ccxxxiv}

Oppnevning til slike utvalg kan være basert på kompromisser i forsøk på å balansere ut ulike forhold, kanskje for å sikre politiske føringer. I praksis kan oppnevningen være gjort gjennom ulike nettverk og bekjentskap, eller ved en glipp. Jeg ble oppnevnt ved en misforståelse, noe som ble oppdaget lenge etter at arbeidet var godt igang.^{ccxxxv}

Komitéarbeidet var preget av saklighet og ryddighet, en god tone slik jeg erfarte det.

Politiske skillelinjer og kjepphester var tilnærmet fraværende, egentlig uinteressante. I løpet av tre år hadde vi seminarer som strakte seg over flere dager, ble litt kjent. På et seminar var det en eller annen som sa at hvis det hadde vært observatører til stede ville de ikke kunnet plukke ut hvem som representerte hvilke politiske partier.

Flere, også blant politikerne hadde sterk skolefaglig bakgrunn, delte av sine erfaringer og var gode lyttere. AP's ungdomsrepresentant Jagland, hadde kanskje tatt på seg for mye. Han hadde mye fravær, begrensede bidrag og kanskje forberedelse. Høyres

ungdomsrepresentant Kaci Kullmann Five var en aktiv lytter med konstruktive innspill.

Alltid godt forberedt.

Et par små erindringsbilder fra møtene våre: Kaltenborn var rektor på Berg videregående skole, vest-kantskole med ny prestisjefyllt linje for internasjonalt baccalaureat. (Trolig mens Jonas Gahr Støre gikk i sistegym på skolen). Rektor fortalte om problemer med stoffmisbruk og alkohol. (Neppe Støre). Han knyttet det til overklasseforeldre med mye reisevirksomhet og internasjonale forbindelser. De sørget for rikelig tilførsel av lettere narkotika (hasj, kokain) og særlig alkohol til eget forbruk. Ungdommer fulgte i foreldrenes spor. For mange ville det neppe by på noe stort framtidig problem om genetikken og fysiologien ellers sto dem bi. Men ungdommer uten samme bakgrunn og sikkerhetsnett brukte gjerne overklasseungdommene som forbilder og kunne dra på seg ubotelige problemer.^{ccxxxvi}

Kari Hauge Rasmussen var lærer i «indremisjonsbeltet» på Vestlandet og representerte SV. Hun for-talte om foreldre som kunne protestere voldsomt med moralsk indignasjon hvis hun våget å ta opp samlivsspørsmål. En gang hadde klassen hennes på barnetrinnet diskutert voldsvideoer. De hadde snakket om «Motorsagmassakren» som var aktuell da, noen år tidligere. Læreren spurte om noen hadde sett slike filmer? Et par rakte opp hånden, en av dem ei lita jente med foreldre som hørte til de moralsk samlivsopprørte. Læreren spurte bestyrtet – «hva, har *du* sett slik film?» Jo hun hadde sett «Motorsagmassakren» – og fortsatte: «Men eg såg vekk, for då spiste me middag...»

Om kveldene over en pils eller drink (Jakob Aano bidro som avholdsmann spøkefullt med å tilby å helle vann i whiskyen til folk for å gjøre den mindre skadelig), diskuterte vi gjerne politikk mer allment. I disse åra ble det lagt ned mye arbeid i å finne en god forvaltning av den ferske oljesektoren. Flere av de garvede politikerne ga (tverrpolitisk) blankt uttrykk for at de ikke skjønnte noe som helst av de faglige prognosene, overslagene og systemene, verken teknisk eller økonomisk. En av de mer fremtredende sa henvendt til noen av oss ikke-politikere: «Dette vil jeg ikke siteres på. Men når dere hører hva vi sier her – og hva vi kanskje kommer til å si i et avisintervju eller offentlig debatt der vi framstår som svært sikre og overbeviste, må dere jo tro vi er tullele. Men vi kan ikke gjøre annet, har ikke noe valg.»^{ccxxxvii}

Utvalget kom med tre innstillinger. (NoU.1980:59 om samisk i grunnskolen, om skolen og lokalsamfunnet (NoU 1981:39). Den siste innstillingen var om ledelse i skolen (NoU 1983:14). Den første innstillingen viste hvordan samebefolkningen systematisk hadde erfart utenforskap og undertrykking gjennom en fornorskings- og integreringspolitikk som knapt hadde gitt rom for kulturelt særpreg, språk og levemåte. At det måtte være mulig å tilrettelegge rimelig sømløs integrering og likevel ivareta plass og respekt for kulturelt særpreg og uttrykk. Kanskje en allmenn integreringsdiskusjon i kim. Det var sterkt å møte den kunnskapsrike og rolige akademikeren Ole Henrik Magga, da leder av Norske Samers Riksforbund og seinere Sametingets første president.

Innstillingen om skolen og lokalsamfunnet ble ført i pennen av den ene sekretæren, Pål Bjerke og meg som ble frikjøpt noen måneder. Vi hadde kontor i Rådet for videregående opplæring (RVO) i Sommerrogaten, ble litt kjent med rådet og noen av medarbeiderne. Møtte Pål til morgensvømming i Bislet bad før jobb.

Innstillingen presenterte en enkel forståelse av begrepet lokalsamfunn, ga en sammenfatning av trekk ved samfunnsutvikling og lokalsamfunn i skolehistorisk perspektiv, pekte på lokalsamfunnet som læringsressurs. De erklærte målene og verdiene norsk skole var basert på, som det etter mandatet og komiteens syn var ønskelig å videreføre, syntes å kunne bli utfordret av nye utviklingstrekk som dels virket motsetningsfylte. Velstanden økte, men sentralisering og fraflytting truet utkanter og lokale skolekretser. Kommende slekter ble i langt større grad oppfostret ved stor grad av isolasjon i skolen som spesialisert institusjon: Isolert fra arbeid og deltaking i samfunnsaktiviteter,

begrenset kontakt mellom aldersgrupper, økt individuell mediebruk. Innstillingen søkte å kaste lys over sjansene til å bringe skolen i nærmere kontakt med et utvidet læringsmiljø i lokalsamfunnet skolen burde være del av. Det kunne bli problematisk om lokalsamfunn og allsidig lokalt næringsgrunnlag forvitret.

Da vi la fram analyser og utkast til diskusjon i utvalget, var det noen av de konservative politikerne som lurte på om dette ikke var nokså radikalt, om det var faglig forsvarlig.

Professor Tore Lindbekk (H) gikk god for det faglige innholdet, og da var det greit.

NoU-en ble lagt fram på en større pressekonferanse. Der merket jeg meg at NRK sin mann Ragnar Baartvedt, en til vanlig åpen og kritisk journalist ikke hadde stilt noen spørsmål. Etterpå spurte jeg om hvorfor han ikke hadde kommet med noe? Han svarte at han syntes det var utrolig at en utredning med så mange markerte borgerlige politikere var såpass radikal, så det ville han ikke pirke i. Mange år seinere fikk jeg vite at NoU-en var blitt brukt i lærerutdanningen. I tilbakeblikk ser jeg at innretningen i noen grad var i samsvar med problemstillingene som vi hadde reist i foredraget ved Forsøksrådets jubileum i 1979, to år tidligere. Langt på vei som et forsvar for det som seinere ble kalt «norsk modell» og som nok var rimelig politisk omforent ved inngangen til 1980- åra og noen påfølgende år.

De tre utredningene ble overlevert ny statsråd, Einar Førde. Utvalget hadde planlagt en sammenfattende fjerde utredning om kvalitet som jo var hovedbestillingen. Det var åpenbart at den ville konkludere tverrpolitisk med at tilstanden og utsiktene slett ikke var så dårlige når det gjaldt norsk skole. Den planen gikk i vasken.

Det hadde kommet borgerlig regjering og ny statsråd. Tore Austad fikk ansvar for utdanning, etter at kultur og forskning var blitt eget departement under Langslet. ^{ccxxxviii}

Austad oppløste komiteen før den var ferdig med arbeidet, og trodde han kunne gjøre det ved en enkel telefon til Marmøy. Formelt trakk han litt i salaten, og fikk visst liten hjelp i dept. til å behandle det korrekt. Noen av høyremedlemmene i komitéen ga (innad i komitéen) uttrykk for at de var skuffet og fortørnet; mente at statsråden ikke var reelt og saklig interessert i «kvalitet i skolen.» Men utvalget ble jo nedlagt på formelt riktig måte i statsråd etter hvert. Omtrent samtidig som utvalget ble lagt ned fikk IMTEC raskt midler til å gjennomføre en undersøkelse av nivået på realfagsundervisning i norsk skole (IEA-SISS studiene). Studien var ventet å vise at den norske skolen (med AP i førerretet) ikke var så

god som mange trodde. (Informasjon fra Svein Sjøberg som var prosjektleder for studien). Kanskje var dette et av de første spadestikkene for et nytt kunnskapsregime.

Utvalgets arbeid ble ikke omsatt i tiltak, men ga kanskje noe av grunnlaget for ny mønsterplan, M87. Den ble forberedt av regjeringen Willoch ved Kjell Magne Bondevik som fulgte Austad som utdanningsminister.^{ccxxxix} Den nye planen la vekt på lokalt spillerom for utviklingsarbeid i skolen slik utvalget hadde antydnet. Planen virket slik forankret i borgerlig skolepolitikk under Willoch- regjeringen så vel som i Brundtlands første regjering fram mot midten av av 80 – tallet.

Eller kanskje den ikke var så godt forankret. Utvalgets konklusjoner og mønsterplanens innretning kan ha vært i utakt med nye utviklingstrekk som ennå ikke var formelt festet. Utvalget så på skolens interne liv, innhold og organisering i lys av historiske linjer og allerede omforente mål; muligheter for å ivareta lokalsamfunn og utvikling av en velferdsstat i norsk tapning. Når vi kommenterte et mulig veiskille i NoU- en om lokalsamfunn var ikke økonomiske mål viktigst i diskusjonen.

I ettertid kan det se ut som om også M87 fra starten blei underminert av de politiske og administra-tive tiltakene gjennomført av både borgerlige og sosialdemokratiske regjeringer på samme tid. St.melding 37 (1991/92) om målstyring i skolen må ha vært under forberedelse da M87 ble lansert.

Utvalgsarbeidet og det politisk-administrative planarbeidet kan sees som et tegn på hvordan Kirke- og utdanningsdepartementet med sine selvstendige sterke faglige råd som iflg Kim Helsvig (2017) på denne tida dels var i utakt med større politiske endringer.^{ccxli} Komitéarbeidet i SI-utvalget lærte meg at det gjennomgående hadde vært og var bred politisk enighet rundt generelle utdanningsspørsmål. Bredere enn man kunne få inntrykk av gjennom presseoppslag. Enigheten var kanskje særlig knyttet til formuleringer omkring utdanningens generelle oppdrag. I alle år siden siste halvdel av 1800-tallet har dette vært formulert som versjoner av et mål om å oppdra «gagns menneske i heim og samfunn.» Sammenhengene mellom disse generelle målene og utmynting av rammer for tilrettelegging og organisering av skolens hverdager har det nok vært større uenighet om, kanskje er de heller ikke like godt forstått av politikere med begrenset praktisk skoleerfaring.

Blegen - utvalget. Videregående skole for alle.

«Blegen-utvalget» ble oppnevnt i 1989 for å vurdere strukturen i videregående skole. Overordnet mandat var å sikre rett til videregående utdanning for alle. Yrkesfaglig utdanning var fliset opp i mange ettårs-kurs. Systemet var bygd ut i bredden med mange tilbud, men manglet mulighet for videre løp til formell yrkes- og sluttkompetanse. Det syntes å være behov for endring og samkjøring. En tydelig rettighetsforankring med sikte på formell kompetanse, utbygging av påbygningsår kunne ha store konsekvenser for faglig innretning. Hvorfor jeg ble oppnevnt til utvalget vet jeg ikke. Kanskje noen trodde ledererfaring fra et forskningsinstitutt med arbeidsliv som felt, forskning på relasjonen arbeid-skole var interessant. Et mulig faglig alibi. Det var ikke et utvalg der jeg ble særlig kjent med de ulike deltakerne. Fagpolitiske medlemmer fra ulike leire var åpenbart godt kjent med hverandre fra før.

Utvalget hadde mange korte møter, færre felles seminarer som strakk seg over tid. Engasjementet i utdanningsfeltet fra ulike deltakere oppfattet jeg som mer politisk-strategisk enn faglig-pedagogisk innrettet, noe som dels fulgte av mandatet. Politiske, fagforeningspolitiske, forhandlingspregede spørsmål virket å være i front, knyttet til viktige avtaleformuleringer om finansiering, gjennomstrømming, opptakskriterier og rettigheter. Praktisk-pedagogiske problemstillinger ble dels ivaretatt av sekretærene, ved siden av et par representanter for lærernes fagforeninger. Tidvis kjente jeg meg både faglig og politisk aleine, uten tydelige diskusjonsfeller.

Som fortsatt medlem i SV, skrev jeg til stortingsgruppe og parti og spurte om det kunne være interessant for dem at jeg var oppnevnt i denne komitéen. Partimedlem hadde jeg vært i tju år, riktignok passiv; såvidt aktiv ved å fylle små lokale komitéhull gjennom åra. Arbeidet i Blegenutvalget måtte vel regnes som viktig for norsk skoles framtid, og dermed for partiet? Siden utvalget virket mer politisk enn faglig-pedagogisk innrettet, kunne jeg ha behov for kyndig politisk kontakt og veggspill. Kanskje partiet kunne bidra med en diskusjons- eller støttegruppe selv om jeg ikke var oppnevnt som SV-medlem? Et par henvendelser resulterte ikke i noe, og den manglende interessen bidro sitt til å sluse meg helt ut av partipolitisk virksomhet.

Vi fikk til et par dagers seminar, der bl.a. Lars Monsen, Natalie Ramsøy UiO, flere fra PSY og det yrkespedagogiske feltet var med – for en diskusjon om kunnskapsforståelse. Om hva som særpreget læring og kunnskapsutvikling i de ulike videregående skoleslagene med forskjellige faglige profiler. Kanskje har jeg et lite medansvar for at begrepet «handlingskompetanse» kom med; at vi fikk en liten diskusjon om hvordan yrkesfagenes utøverpraksis var erfaringsbasert med støtte i arbeidsfelleskap. At teori har sin egen praksisside, at yrkesfaglig praksis har sin egen teoriside. At å starte med allmenteoritiske innføringer også for yrkesfagene fort ville utdype en unødvendig splittelse mellom teori og praksis. Trolig var det få som valgte yrkesfag for å bli sluset tilbake i teoripensum og bokhyller som kunne likne ungdomsskolens. Vi nådde vel ikke særlig gjennom til fagpolitikerne og partsrepresentantene med sitt fokus på struktur og rettighet. Lærings- og kunnskapsforståelse eller fagtradisjoner syntes å være underordnet et sentralt perspektiv knyttet til økonomi, konkurransekraft og bedre effektivitet: Få «mer» ut av befolkningens evnereserver.

Det avsluttende dokumentet, NoU-en, skulle innledes med et generelt avsnitt om hvorfor foreslåtte endringer var viktig i samfunnsperspektiv; overordnede samfunns mål. Som sentral verdi framsto «økt konkurranseevne – økonomisk utvikling.» Jeg mente at de økologiske utfordringene både var større og av en annen karakter. Gjengs økonomisk tenkning slik innledningen målbar, kunne bidra til varslede og åpenbare framtidsproblemer. Jeg skrev et notat om det, tenkte det som en dissens knyttet til innledningens formuleringer. Sekretærene snakket meg vekk fra det, sa at dette nok var viktig, men diskusjoner som burde tas i andre sammenhenger. En generell innledning er vel heller ikke noe man normalt tar dissens på. Notatet blei trukket, og jeg har vært litt flau over det i alle år siden.

Det virket viktig for politikerne å få reformen iverksatt kjapt. Året 1994 var satt opp som deadline for å sette den ut i livet. Jeg ante at tidspunktet for iverksetting var satt på grunn av en liten «dupp» i demografien; litt lavere årskull ville gjøre det noe billigere om man satte i gang da. Utredningsarbeidet ble gjennomført på kort tid, gitt oppgavens omfang og kompleksitet. Utredningen forelå i 1991 (NoU 91:4). Stortingsmeldingen kom kort tid etterpå (St.meld. nr.33, 1991-92): *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring.*) Tidsskjemaet holdt.

Politikerne gir vel føringer for utformingen av slike meldinger. Hernes (AP) var minister og sikkert tydelig på hva han ville. Meldingen ble ført i pennen av Ole Briseid og Irene Iversen i KUF. Der Blegen- utvalget hadde foreslått en viss sammenslåing av yrkesfaglige linjer første år, hadde KUF gått ganske drastisk til verks og redusert fra 112 valgmuligheter til 13. Intensjonen om at allmennfag skulle yrkesrettes så langt som mulig ble beholdt. Hvorvidt den ble opprettholdt i praktisk gjennomføring har det vært stilt spørsmålstegn ved siden. Det ble neppe noe stort «Shakespeare» eller «Ibsen» -press, på yrkesfag slik det har vært polemisert. Men det kunne nok bli vanskelig å opprettholde yrkesrettingen av teori med mange yrkesfag samlet i knipper og med stor del av utdanningen gjennomført i skole. Når frafallet i videregående skole har vist seg å bli et problem siden reformen, skyldes det trolig først og fremst mangel på lærlingeplasser. Med reformen oppnådde unge mennesker rett til å fullføre videregående opplæring, men ikke rett til lærlingeplass.

Komitéarbeidet som kulturskifte: Fra demokratiske prosesser til New Public Management.

SI -komiteen var preget av faglig åpenhet, spørsmålsstilling av mer undersøkende karakter. Kanskje med ekko fra «radikalisering» gjennom positivismekritikken fra slutten av 60-tallet. En fortsatt tro på distriktsutvikling, lokalsamfunnsatsing og selvstyring i tida fram mot og etter et EU-nei. Kunnskapsfaglig lå en viss tyngde i den pragmatismen som hadde bidratt til skolemålsettinger og læreplaner gjennom 50 år. Skolens lovbaserte oppdrag, innhold og praksis sto sentralt i komitéens arbeid. Lederen, Marmøy hadde tung skolefaglig bakgrunn som lektor, rektor og leder av Lektorlaget og var en myndig leder.

Blegen-utvalget fra 1989-91 hadde sitt mandat presist utformet knyttet til rett, struktur og gjennomstrømming. Allmenne rettigheter omsluttet nå hele utdanningsløpet fra grunnskole til studiekompetanse eller fagbrev for 16-19 åringer. Man la til rette for stram styring og kontroll på alle nivåer, men også lokalt rom for å tilrettelegge for resultatoppnåelse som bestemt.

Kari Blegen var også en tydelig og sterk leder, ingeniør med sentrale politiske verv (statssekretær i Industridepartementet), ulike lederstillinger bl.a. som rådmann og direktør for Østlandsforskning.

Arbeidet i Blegen-utvalget gikk samtidig med at målstyringsregimet i offentlig sektor ble satt iverk. Noen sammenheng mellom utvalgsarbeidet og det samtidige omstillingsarbeidet var ikke tema i utvalget. Kanskje få så slike sammenhenger eller tok dem for gitt. Selv om jeg forsøkte reise spørsmål om overordnet samfunnsmessig begrunnelse for reformen, så ikke jeg heller noen sammenheng. De trer tydeligere fram i etterhånd. Kanskje var det sentrale politikere og rådgivere som hadde oversikt.

SI- utvalget ble oppnevnt av en AP- regjering med Kirke-og undervisningsminister Kjølsv Egeland i Nordliregjeringen og avsluttet under regjeringen Willoch, ved minster Austad. (H). Blegen-utvalget ble oppnevnt av regjeringen Syse (H) med Einar Steensnæs (KrF) som minister, mens forarbeidet trolig ble gjort i Brundtlands (AP) regjeringsperiode umiddelbart forut, med Kirsti Kolle-Grøndahl og Mary Kvidal som ministre. Innstillingen ble levert regjeringen Brundtland med Hernes som minister. Lederne i begge utvalgene var medlemmer av AP.

Arbeidet i de to skolekomitéene virket på hver sin side av et viktig politisk skille slik det framstår i etterkant. Veiskillet vi skimtet mot slutten av 70-åra, da Forsøksrådet jubilerste og ble nedlagt, SI utvalget ble oppnevnt. Det kan se ut som om veiskillet var nådd i siste halvdel av 80-åra, da Blegen utvalget ble oppnevnt og målstyringsutredninger begynte å komme.

Man valgte vei, og siden har man knapt sett seg tilbake. ^{ccxli}

De to utvalgene ser ut til å ha hatt sitt virke før og etter et veiskille på 80-tallet. Et veiskille både for samfunn og skole. AP var sentralt i begge utvalg, som i politikken. Men Høyre hadde tydelige hender på rattet både politisk og administrativt. De var sammen om skifte av retning.

Fjerde Hovedprosjekt: Reformevaluering. R94

Komitéarbeidet i Blegen-utvalget gikk samtidig som jeg jobbet med store egne prosjekter og ga ikke inntekter. Samtidig økte inntjeningskravene jevnt og trutt mens grunnfinansieringen sank. Langsamt ble vi «fristilt» fra offentlig forvaltning. Mer tid måtte legges i å drive akkvisisjon, holde øye med- og selge seg i markedet, skrive forskningsøknader som ofte ikke gikk inn, lage virksomhetsplaner uten sjenerende realisme.

Ett stort prosjekt som ble utlyst var knyttet til evaluering av den store reformen, R94, to år etter komitéarbeidet. Det fikk vi være med på. Uten at det hadde stått på min virksomhetsplan for det kommende året. KUF la fram et utkast til mål- og rammedokument for forskningsbasert evaluering av R94 allerede høsten 93, et år *før* reformen formelt skulle iverksettes. Utkastet ble lagt fram på et møte i september, et par måneder før utlysningen. Oppdraget det skulle konkurreres om var åpenbart så omfattende at en enkelt institusjon ikke kunne ta det alene. Noen av oss samlet nettverk av miljøer som kunne presentere breie tilbud når den tid kom. Utlysningen kom forskningsmiljøene i hende månedsskiftet november-desember med søknadsfrist 17. desember. Søknad av rimelig kvalitet forutsatte at man hadde jobbet med den siden orienteringen i september, helst før. Det hadde vi. To ulike institusjonsnettverk søkte om oppdraget etter ganske intenst samarbeid på forhånd. Departementet plukket miljøer på tvers av de to nettverkene. Samarbeidsprosessene som var i gang mellom ulike miljøer ble brutt opp og kontakter måtte dels etableres på nytt. Vi fikk tilslag for å jobbe med temaet «organisering og samarbeid,» rettet mot å forstå samspillet mellom ulike aktører i gjennomføringen. Det var selvsagt ikke selve reformen vi kunne evaluere, men den praktiske prosessen med å iverksette den.

Temaet vårt var bredt: Vi skulle se på planlegging, oppgaveløsning og beslutninger på- og mellom ulike nivåer i et systemperspektiv. Vi skulle også følge fagopplæringsiden. I tråd med utlysningen, hadde vi lagt opp til feltnærhet og følgeforskning over en fireårs periode. En metodetilnærming nær aksjonsforskning, noe Hernes også hadde antydnet som ønskelig før utlysningen. Det som ble iaktatt skulle kunne bidra til handling og korreksjon.

Da første reformkull startet opp høsten 94 var evalueringsopplegget på plass. Alt etter planen. Evalueringsprosjektet var omfattende. Internt etablerte vi en liten gruppe med Trine Deichman-Sørensen og Torunn Lauvdal, nokså nytilsatte ved AFI. To dyktige vel etablerte forskere med solid bakgrunn fra utdanningsfeltet. Snart begynte vi å rekruttere studenter i arbeidet.

Første rapport skulle leveres før jul, et halvt år etter tildeling. Vi regnet med at det dreide seg om en framdriftsrapport fra arbeidet så langt. Det var feil. Fra øverste departementshold fikk vi vite at de forventet en empirisk forskningsbasert rapport på hovedfagsnivå. Etter det feltnære opplegget vi hadde fått godkjent og hadde fulgt så langt,

hadde vi i løpet av denne tida rukket å knytte kontakter, etablere feltet. Gjennom skolebesøk tidlig på høsten møtte vi en del lærere som nærmest dukket når reformen kom på tale: «Her kommer en reform igjen, den blåser vel snart over.» Det var anekdotisk informasjon vi ikke brukte. Skulle vi hatt noen egentlig empiri å analysere og skrive ut til første rapport måtte den vært hentet inn ved skolene i sommerferietida juni - august. Da er det få tilstede ved skoler i Norge. Det praktiske reformarbeidet var heller ikke kommet i gang.

I den første rapporten måtte vi fastslå at noe av empirien knyttet til oppdraget vårt så langt var at departementets organisering nesten umuliggjorde arbeidet med den samme rapporten. Vi redegjorde for hvordan organiseringen kunne bli utfordrende for videre arbeid. Før andre halvårsrapport var statsråden skarp på fellessamling med forskerne. Han opptrådte ikke bare i egenskap av statsråd og oppdragsgiver, sa han, men også som professor og sensor. Han slo fast at flere halvårsrapporter ikke holdt hovedfagsnivå. Det hadde han utvilsomt rett i.

Kontraktene for oppdraget viste seg ikke å være klare før ut på nyåret, godt etter at arbeidet var igang. Fireårsperspektivet som hadde vært utgangspunkt for planer, tildeling og oppstart kunne ikke lenger påregnes. Betingelsene var blitt strammet inn, kontraktene måtte reforhandles hvert år. Før ferdigstilling og levering av løpende halvårsrapporter skulle utkast til rapportene diskuteres med en «Oppfølgingsgruppe» oppnevnt av departementet. Strammere rammer gjorde at handlingsperspektiv og aksjonsforskning måtte tones ned, fagopplæringsiden ble ikke lenger del av vårt oppdrag. Uventet møtte vi det nye mål- og resultatstyringssystemet gjennom departementets egen praksis, ledet av Hernes og Søggen. Nå som ramme for konkret forskningsarbeid, for organisering og samarbeid rundt slike oppgaver. Vi løp så godt vi kunne, lot oss tøyse – men ikke uten å rykke i båndene underveis.

Med de nye kontraktfestede betingelsene kjente flere at det kunne være kort vei til stryk- og oppsigelse ved de halvårlige rundene. Eller konkurransetap i det første av det som nå liknet kontinuerlige mellomheat. Etter vår litt skarpe første rapport på beskjedne 29 sider,

følte vi oss utsatt. Den holdt åpenbart ikke hovedfagsnivå. Ved neste forhandling var det et annet miljø som ikke fikk fornyet kontrakt.^{ccxlii}

Vi skjønnte at om vi skulle se på «organisering og samarbeid» kunne ikke departementet selv være unntatt blant samarbeidspartnerne som skulle vurderes i vårt oppdrag. Etter litt om- og men, fikk en hovedfagsstudent i statsvitenskap tilgang til å studere organisering og samarbeid med departementet som utgangspunkt. Vi lot oss vel både imponere og forskrekke av departementsarbeidet i oppstarten. Tempo og arbeidsinnsats var formidabelt under Hernes og Søggen sin ledelse, også engasjementet. Ledelsen sparte heller ikke seg sjøl. Mye ble gjennomført på kort tid. Kanskje for mye. Organiseringen kunne beskrives som en «just-in-time» gjennomføring av en serie oppgaver etter stramme forhåndsoppsatte maler. Det ble praktisk utfordrende både for eierskap til- og samarbeid rundt prosessene mellom ulike nivåer. Skoleverkets førstelinjearbeidere mistet eierskap til prosessene som etterhvert også endel i de administrative leddene imellom på fylkes- og sentralt nivå. Billedlig kunne det sees som ei linje med oppstilte dominobrikker der de bakerst i linja så at de foran begynte å svaie og falle.

Det kunne forekomme litt hissig diskusjoner mellom forskere og representanter fra departementet. Særlig i oppfølgingsgruppa knyttet til underveistrapportene som skulle diskuteres før trykking, nesten som kvalifisering til neste heat. I en slik diskusjon, der jeg sjøl var involvert, hevdet en representant for departementet at deres oppgave var å sørge for at rapportene svarte på det de som bestillere hadde spurt om og at de ble levert i rett tid ! Mitt svar var at en viktig oppgave for meg ble å forsvare forskningens integritet i dette kjøret. Vi aksepterte uenigheten på vennlig vis slik jeg husker det.

I et rapportutkast midtveis refererte vi fra et intervju med et medlem i en faggruppe som jobbet med nye læreplaner for et av de mindre yrkesfagene. Medlemmet i faggruppa ga konkret eksempel på hvordan prosessen rundt arbeidet nærmest gikk over stakk og stein, både når det gjaldt innkalling, gjennomføring og faglig oppfølging fra departementets side. I diskusjonen med oppfølgingsgruppa før publisering, ble vi anmodet om å fjerne eksemplet. Det var ikke empirisk godt nok belagt blei det sagt, manglet tallbelegg. Vi fjernet det ikke, men utdypet det. Det ble mer omfattende belagt og begrunnet i rapporten, ble stående.^{ccxliii}

Lenge etter at rapporten med eksemplet fra arbeidet i en faggruppe var offentlig tilgjengelig fikk vi en e-post fra et medlem i en annen faggruppe. Denne gruppa var da i ferd med å jobbe med neste nivå av læreplaner. Mens han holdt på med arbeidet i faggruppa, erfarte han akkurat det samme som vi hadde beskrevet i den tidligere rapporten, og som han hadde lest. Altså eksemplet oppfølgingsgruppa ikke ville ha med. Han spurte: «Hva er dette, leser ikke departementet sine egne rapporter?» Denne erfaringen ble tatt inn i sluttrapporten, inklusive ovennevnte e-post.

Etter et par år, i 1995, overtok Reidar Sandal som statsråd. På en runde i departementet en tid etter at han hadde overtatt, snakket vi med noen av medarbeiderne hans om den intense arbeidsinnsatsen vi hadde iaktatt og fikk en smilende kommentar tilbake: «Det er ikke slik her nå lenger....»

Trykket virket å ha lettet litt også ute i skolene mot slutten av iverksettingsfasen. Det var laget en liten sving i oppsettingen av dominobrikker. Den forrige brikka traff ikke nødvendigvis den neste. Etter at en del lærere til å begynne med nærmest dukket da stormen kom i håp om at det blåste over, var inntrykket nå at en del stakk hodet opp igjen. De tittet seg rundt med et forsiktig spørsmål: «er det over nå....?»

Ved rask gjennomkikk over 20 år seinere, mener jeg vi beholdt et rimelig selvstendig, kritisk perspektiv gjennom de hyppige og omfattende rapportene. Kritiske blikk kunne gi departementet muligheter for korrigeringer underveis. Men lite tydet på at man forholdt seg til konkrete kritiske funn som ble rapportert. Det gjorde meg kanskje mer sta og skarp i kanten enn jeg har hatt for vane.

Med ny ledelse og økende kritikk fra forskerne, ble opplegget med tette underveisrapporter endret mot slutten av arbeidet. Forskerne fikk skrive artikler i stedet. Da sluttrapporten vår kom (1998), ble de vanskelige samarbeidsprosessene analysert og kommentert, også erfaringene med departementets organisering. Fagforeningsbladet «Utdanning» slo de kritiske kommentarene stort opp. Redaktøren skrev med henvisning til rapporten vår at «nå tør forskerne ta bladet fra munnen.» Altså å kritisere departementets organisering. Fagbladet hadde gitt kritikken person- og konfliktfokus med en opp-siktsvekkende illustrasjon for å understreke: Forsida av bladet viste en karikaturtegnig der forskeren

holdt Hernes og Søggen sine avhogne, bloddryppende hoder foran seg. Sterk kost for en forsiktig mann som aldri har likt å slåss..

Vi mente å ha levert en empirisk underbygget kritikk av et mulig nytt kunnskapsregime som viste seg ved reformgjennomføringen. Vi hadde omfattende feltarbeid, kvalitativt basert ved intervjuer, drøftinger, observasjoner og dokumentstuder på ulike nivåer. Vi hadde en omfattende enquete gjennomført i samarbeid med Høgskolen i Lillehammer og Statistisk Sentralbyrå. Rapporten var dels beskrivelse og kritikk av et nytt målstyrings- og effektivitetsregime som viste seg i gjennomføringen av reformen. «Mot et nytt kunnskapsregime?» kalte vi rapporten.^{ccxliv}

Det var ikke denne kritikken som blei tatt opp eller gjennomgått i fagbladet. Bladet formidlet den avsluttende kritiske kommentaren til organiseringen av evalueringen ved personfokus: Nå tør de kritisere. Men vi hadde sagt fra gjennom fire år. Vi måtte be om korreksjon i nummeret etter. Vi hadde ikke ventet med kritikken til den avsluttende rapporten slik fagbladet skrev, men hadde gjort det alt fra første rapport. Hadde gjort det i møter, seminarer og rapporter. Vi var heller ikke blitt sensurert av departementet. Rapportene hadde vært offentlig tilgjengelige hele tida, men var åpenbart ikke lest av fagbladets redaktør. Det vi *ikke* hadde gjort, var aktivt å informere utad om konfliktene underveis. Vi hadde gjort det innad, overfor departementet, i møter og konferanser. På en stor konferanse i regi av Statskonsult om departementenes evalueringspraksis, var utgangspunktet statens nye økonomireglement. Dette trådte i kraft 10.1.97 med krav om virksomhetsplaner og evaluering av alle slags tiltak. Jeg la fram våre kritiske erfaringer. Et evalueringsregime med slik vekt på målstyring og effektivitet kunne undergrave faglig kvalitet og utvikling.^{ccxlv}

Noen i departementet virket etterhvert lei av vår, kanskje særlig min kritiske vinkling noe jeg fikk vite flere ganger underveis. På et større møte var statssekretær Astrid Søggen stram i sin kommentar: «Eg skulle ønske at Arbeidsforskningsinstituttet hadde funne noko anna!» I oppsummeringen vår påpekes sprik mellom reformens ideale mål, høyt gjennomføringstempo og diskutabile resultater.^{ccxlv}

I en vennlig samtale med en sentral koordinator i dept. like før siste rapportering, sukket han over sammenfatningen av de omfangsrrike evalueringsrapportene som skulle

overleveres statsråden. Litt spøkefullt tok jeg med koordinatorens sukk i et refleksjonskapittel som ennå ikke var avsluttet da vi hadde samtalen. (s.226): «*Reformen er i kontinuerlig bevegelse. Dette gjør det nesten umulig for oss som følger den å sette strek. Rapportene samles på departementets bord som voluminøse julepresanger i tresifret tall, formodentlig omtrent i rett tid. Og, som en av de sentrale medarbeiderne sa, muligvis som en spøk – «all denne tilbakemeldingen skal sammenfattes i syv strekpunkter for den politiske ledelse.»*

I all stillhet tillot jeg meg å følge opp med en «spøk» i sluttrapporten knyttet til det refererte sukket fra koordinatoren: Rapporten vår ble innledet med et sammendrag (som jo skrives til slutt) i: syv strekpunkter... Det var neppe noen som oppdaget koblinga mellom koordinatorens sukk referert i slutten av rapporten og de syv strekpunktene som åpnet den. Det er vel begrenset hvor mange som i det hele tatt setter seg inn i slikt arbeid. Fagbladet «Utdanning» sin artikkel er den eneste omtalen av evalueringsrapporten jeg har registrert. Kanskje gikk man glipp av en prinsipiell diskusjon om et nytt kunnskapsregime ved fagbladets person- og sensasjonsfokus.

De tre artikkelsamlingene som ble publisert etter forskernes initiativ istedet for halvårsrapporter er mest referert i etterkant. De ble også publisert gjennom forlag. I den siste av disse samlingene gjorde Per Olav Aamodt (NIFU) og jeg et forsøk på en kritisk sammenfating av selve følgeforskningen og dens vilkår. Per Olav nevnte en gang artikkelen kanskje hadde bidratt litt til at den seinere L97-evalueringen ble lagt opp annerledes: Med et tydeligere skille mellom det politisk-administrative nivået og organiseringen av forskningsprosessen slik vi hadde foreslått. ^{ccxlvi}

Oppdragsmarkedet: Forskning som tjeneste- og vareproduksjon.

Arbeidet med R94 var komplisert, omfattende, spennende og utmattende. Men uten å gi tilstrekkelig inntekt. Forskernes stadig «friere» stilling gjorde det vanskelig å konsentrere seg om ett prosjekt. Samtidig med intens jobbing mot tidsfrister og kravspesifikasjoner fra forrige prosjekt måtte man konstant være på jakt etter nye, dels parallelle prosjekter. Uten noen nødvendig sammenheng mellom dem.

Vi søkte og fikk avslag på flere prosjekter, gjennomførte halvhjertet et par mindre oppdrag etter å ha avsluttet evalueringsarbeidet. Et større oppdrag i bygg- og anleggsbransjen, knyttet

til arbeidsmiljø og frafall i sektoren ga inntekt og arbeid til flere. Vi fikk tilslag på nye prosjekter i utdanningssystemet: Et initiativ fra fire fylkeskommuner for å se på muligheter for tilrettelegging av lengre, gode yrkeskarrierer i videregående skole. Et seniorprosjekt. Vi fikk være med på å evaluere L97. Seinere fikk vi også et utredningoppdrag for Departementet knyttet til et OECD-prosjekt.

Etter å ha hanket inn fire prosjekter på nokså kort tid, begynte prosjektportefølgen å nærme seg inntjeningskravet. Jeg satt med ansvar for fire svært forskjellige, tre omfattende og ett mindre prosjekt som gikk mellom 1999 og 2003. Prosjektene var for ambisiøse gitt ressursene som fulgte med. De to største prosjektene, L97 og seniorprosjektet får albumplass som «hovedprosjekter.» På disse prosjektene hadde vi til sammen i gang tre forskere og, litt ujevnt, fem studenter. Snautt nok dekket de 30 % inntektskravet for hver av forskerne. Vi trengte både det samtidige bygg- og anleggs-prosjektet og OECD-prosjektet for å fylle opp.

Femte Hovedprosjekt: Reformevaluering, L97. Lære for livet?

Grunnskolereformen

Vi var i gang med seniorprosjektet, snart kalt «Livsfaseprosjektet,» da evaluering av Reform 97 i grunnskolen ble utlyst. Det var en oppgave jeg faglig hadde lyst på, en inntjeningsmulighet det var vanskelig ikke å prøve seg på. Et evalueringsprosjekt kunne gi nye muligheter til å forstå lange linjer i norsk utdanning.

Vi hadde egentlig verken tid eller ressurser til å jobbe fram noen søknad da utlysningen kom, men kastet inn en søknad. En søknad preget av hastverks- og venstrehåndsarbeid. Det var en overraskelse da vi fikk tilslag. Ved et seinere høve sa jeg til Peder Haug, som ledet evalueringsprogrammet at jeg tvilte sterkt på om jeg ville akseptert min egen søknad om jeg hadde sittet i hans sted... Han smilte litt skjevt og sa at «programstyret regnet vel med at du ville få noe morsomt ut av det.»

Planen ble sjøsatt av regjeringen Brundtland med Gudmund Hernes som utdanningsminister. Den innebar skolestart for 6-åringer, 10-årig grunnskoleløp og nye læreplaner med bruk av elevaktive arbeidsformer. Lekbasert læring de første åra med begrenset «skolepreg». Forankring i lokalsamfunn og mål om gode foreldrerelasjoner.

Enhetskolens verdier og mål ga rammen for reformen, godt i tråd med tradisjonelt omforente mål i norsk skole.

Evalueringsprosjektet var annerledes organisert enn evalueringen av R94. Et knippe av forskningsmiljøer hadde fått tilslag. Hver prosjekt var selvstendig uten noe formelt samarbeid. Men programledelsen la til rette for jevnlige seminarer mellom de ulike miljøene for utveksling av erfaringer. Det viste seg stimulerende og nyttig. Noen kontakt med departementet hadde vi ikke gjennom vekslende politisk ledelse. Reform og evaluering ble forberedt under statsråd Lilletun, startet i 2000 med Giske som minister og ble avrundet med Clemet i statsrådsstolen.

Arbeidet ble økonomisk magert, men faglig spennende – kanskje på kanten av det håndterbare.

Vi la opp til en grunnleggende kvalitativ studie med omfattende bruk av feltobservasjoner, intervjuer. Med tilbakemelding til feltet, gjennomgang av aktuelle sentrale og lokale dokumenter. Etter å ha fått tildelt oppdraget ble prosjektet redusert økonomisk og måtte omorganiseres. Vi fant rom til fire måneders observasjoner og intervjuer årlig i to år. Vi var en gruppe på fire som jobbet med feltarbeid og analyser. Ved siden av meg, sosialantropolog Hanne Heen og sosiologistudentene Selma Lyng og Gunn-Elin Åsgren. De to fikk reise, opphold og veiledning og brukte prosjektet i arbeid med hoveoppgave. På et vis var vi to gamle og to unge. To med rimelig nærhet til erfaringer som foreldre, som lærer, to med kort vei til elevenes ungdomshverdag. Studentene fikk reise, opphold og veiledning, brukte prosjektet i hovedoppgavearbeid. Den ubetalte innsatsen deres var vesentlig for å få prosjektet til å gå rundt praktisk og faglig.

Vi hadde gitt oss sjøl et vidt mandat under overskriften «Lære for livet» - med undertittel «skolen som møteplass for mening og mestring.» Problemstillingen ble formulert slik i søknaden:

«Beskrivelse og fortolkning av daglige, praktiske arbeidsoppgaver og handlingsvalg i grunnskolen innenfor rammen av Reform 97, hvordan disse handlingsvalgene kan forstås innskrevet i nettverk av historiske og aktuelle rammer og føringer.»^{ccxlviii}

Vi ville velge ut to kommuner, en barne- og ungdomsskole i hver kommune som primærkilder. I tillegg sikret vi kontakt med skoler og lærere i to mer nærliggende kommuner. De kunne gi supplerende observasjoner, fungere som sjekk i forhold til funn fra primærkommunene: Var det vi fant der noe som også kunne finnes, kanskje belyses fra arbeidet i andre kommuner?

Først tenkte vi å velge to kommuner ut fra et kriterium om kontrast. En kommune som var antatt å ligge langt fremme i realiseringen av reformmål, og en som lå langt etter. Men det ble ugreit å skulle rekruttere en kommune med dårlig rykte: «Vi vil gjerne samarbeide med dere fordi vi har hørt dere er så dårlige...» - liksom?

Istedet valgte vi å finne to kommuner antatt å ligge langt fremme i arbeidet med å gjennomføre reformens. Vi ville lete etter kommuner med nokså ulike lokale forutsetninger langs en by-land akse. Norge er et spredtbygd land. De fleste skoler var nokså små og utenfor byene, de fleste elevene ved større skoler i byer eller bynære strøk. Vi kunne også se etter interne kontraster mellom skolene i hver kommune.

For å finne kommuner, henvendte vi oss til lærerorganisasjonene, til KS, medarbeidere i KUF, til foreldreorganisasjoner og statens utdanningskontorer. Alle ble spurt om hvilke kriterier de ville legge til grunn for å finne kommuner og skoler som lå i front i reformgjennomføringen. Vi ba om eksempler og forslag på kommuner og skoler som gode skoler å følge opp i forhold til kriteriene. Runden ga tråder og informasjon til et mangfold av tiltak og planer som i seg selv kunne fylt en studie. Innspill til kriterier og kommuner overlappet mye fra ulike instanser. Blant viktige kriterier og områder sentrale for reformen ble tre framhevet:

- Aktivt forhold til- og system på prosjekt- og temabasert undervisning og elevmedvirkning.
- Bevisst forhold til arbeidstidsavtaler og arbeidstidsorganisering.
- God ivaretagelse av skole - hjem samarbeidet.

Dette var før omfanget av nasjonale prøver og PISA-testing tok av. Ingen kom på å identifisere «gode» skoler som skoler med særlig høyt karakter- eller testsnitt. Flere av de samme kommunene gikk igjen blant forslagene til gode skolemiljøer. Det var ikke vanskelig å finne en by og en landkommune som var positive til å delta. I møter med kommunal skoleledelse og tillitsvalgte fant vi interne lokale kontraster. Skoler som man antok lå «langt fremme» eller det omvendte. En av skolene ble omtalt slik i en av kommunene: «L97 kom aldri til denne skolen...»

I hver av kommunene møtte jeg igjen gamle kjenninger, noe jeg ikke ante da vi henvendte oss til nettopp disse. Norge er et lite land..I Hå kommune var skolesjefen Olav Lindal, nestlederen fra Forsøksrådet da vi startet «Autonomiprojektet» 30 år tidligere. Det var trivelig å treffes. I en lun samtale sa han noe om at det de forsøkte å få til i skolen nå i grunnen var mye av det samme vi hadde jobbet for å få til i 70 – åra...Norsk skole liknet seg over tid for ham også.

I Moss kommune møtte vi, i sentral posisjon, Pål Bjerke som jeg hadde skrevet NoU sammen med 20 år tidligere for SI-utvalget. Også det et trivelig møte. I en samtale illustrerte han endringer i lærerens handlingsrom gjennom ulike perioder. En strekmann- illustrasjon av en enerådende, kanskje isolert, men gjerne sterk faglig lærer på 50-70 tallet. Stramme rammer, men spillerom for den som prøvde. I dagens skole hadde læreren tilsynelatende spillerom faglig og organisatorisk, men var likevel sterkt styrt... Illustrasjonen fikk jeg fri anledning til å bruke, noe jeg også gjorde – og førte videre ut fra aktelle observasjoner.

Skolekvalitet og testresultater.

Ved skolene vi fulgte, virket arbeidsmiljø- og avtaler, elevmedvirkning og foreldre-samarbeid såvel som lokalt pedagogisk utviklingsarbeid å være godt ivarettatt. Vi fant spennende faglige eksempler, organsering og tilrettelegging av undervisning på nye måter. Mye av undervisningsarbeidet liknet også på slikt vi hadde registrert sida 60-tallet med katetergjennomgang, høring og prøver som før. En skole som på mange måter fortsatt «liknet seg.»

Ny tilrettelegging og arbeidsmåter kunne ha utfordrende sider. Arbeidsplaner, ukeplaner slik vi hadde registrert som unntak på tidlig 80-tall, syntes nå vanlig. Noe minte om de kritiske observasjonene våre 20 år tidligere. Vi observerte en ungdomsskoleklasse som

hadde fått rom til å jobbe med arbeidsplanen. Over skulderen til en åpenbart «lei» elev observerte jeg det hun hadde skriblet på oppgavearket: «Me sidde og he arbeisplan, men me berre sidde...» Nye arbeidsformer behøvde ikke samsvare bedre men ideale mål enn før. Vi hadde funn som viste hvordan ungdomskultur og miljø med sine egne karakteristika på sitt vis trumfet ulike forsøk med endring i undervisningsopplegg.^{ccxlix}

Gjennomgående møtte vi lærere, skoleledere og skolemiljøer som var utviklingsorienterte og motiverte - og også lojale mot mål og planverk. Historisk pekte vi på fellestrekk mellom læreplaner fra Normalplanen av 1939-59 via planene fra 1974 og 1987 - til planen av 1997 som nå ble evaluert. I større grad enn vi fant rundt 1980, samarbeidet lærere ved de enkelte skolene nå om faglig utvikling og undervisningsopplegg, jobbet i team. Det samme fant vi igjen ved skoler i sekundærutvalget. Lærerne syntes, kanskje langsomt, i ferd med å utvikle nye faglige profesjonelle fellesskap. Det var spennende. Tilløp til ny samarbeidsdynamikk syntes i tråd med intensjonene i læreplanen vi evaluerte såvel som med ønsker om bedre profesjonelt fellesskap slik lærerne hadde gitt uttrykk for i undersøkelsen vår 20 år tidligere. Nye tiltak for tilpasset undervisning lot til å ivareta fellesidealer og en mangfoldig enhetsskole. (SAMTAK).^{cc1}

De nye samspillsmønstrene vi nå iakttok kunne syntes bedre i samsvar med ideale mål og verdier fra planene siden før krigen enn vi hadde funnet i tidligere år. Var den «norske modellen» og ideale målformuleringer i ferd med å få praktisk nedslag i skolenes organisering av undervisning?

I samtaler med lærere fant vi små eksempler på at ny samarbeidsdynamikk kunne være en hjelp når nye sosiale, mediale og lokal-globale utfordringer skulle håndteres. Ved en av skolene ble jeg omringet av en gjeng livlige og entusiastiske 4.-5. klassinger da jeg ankom. Noen innvandrerelever i gruppa insisterte: « Nå må du trylle litt for oss, gjør det da!!» Jeg skjønnte ingen ting. En lærer forklarte smilende: Elevene var blitt forberedt på observasjonsbesøket, det var blitt nevnt at en «professor skulle komme og se på hvordan de jobbet.» Elevene assosierte til «Harry Potter» og var begeistret over «trollmannsbesøk». Nye mønstre i skolens og elevenes omland.

I den påfølgende samtalen med læreren nevnte jeg at en av innvandrerelevne virket særlig positiv og konstruktiv; en glad gutt. Læreren fortalte en spesiell historie: Innvandrerelever kom fra et lokalt asylmottak. Den positive gutten jeg hadde lagt merke til hadde slett ikke vært slik. Han var lenge svært udisiplinert og vanskelig å ha med å gjøre. Foreldre ble innkalt, mor møtte med tolk og var stort sett blid og taus. Elevatferden forble problematisk. Det ble diskutert i lærergruppa. Læreren forlangte, med støtte i kolleger at far møtte til samtale, noe hun fikk til. Tidlig i samtalen skjønnte hun at faren hadde lite respekt for den «feminine norske skolen», en «lekeskole uten autoritet». Kanskje manglet han respekt for henne som kvinne og autoritet. Læreren hadde brukt lang tid på samtalen. Fortalte at hun hadde festet- og holdt blikk-kontakt med faren mens hun forklarte at også denne skolen hadde regler, rammer og forventninger. Både til atferd og arbeid. Som man ventet ble respektert. Læreren fortalte om en krevende situasjon der hun klarte ikke å vike. Til slutt erklærte faren at han hadde forstått, at situasjonen skulle endres. Siden da hadde eleven framstått stadig bedre som positiv i miljøet. Kollegene hadde støttet i hele prosessen, fulgte opp utviklingen.

Test av lærings- kunnskapsmiljø

Kriteriene for vårt valg av skoler viste seg å sammenfalle godt med en stor nasjonal undersøkelse professor Gunn Imsens NTNU-team i brukte i sin del av evalueringen. En representativ spørreundersøkelse om skolenes læringsmiljø. Som i vår studie var skoler utvalgsenhet. Man fikk nasjonale tall for gode læringsmiljøer, statistisk gjennomsnitt, omfang og spredning. Vårt utvalg var gjort nettopp ved å forsøke finne kommuner og skoler som kunne representere god oppfølging av reformen, gode lærings- og utviklingsmiljøer. Noen samkjøring var ikke planlagt på forhånd men det var en kobling det kunne være klokt å gjøre. For oss var det en anledning til å bruke utfyllende metoder. Vårt lille utvalg av skoler fikk være med som uavhengig tillegg i hennes store representative utvalg. Lærerne ved våre skoler svarte på det samme spørreskjemaet om læringsmiljø som i NTNU- studien og kunne sammenliknes med dette, uten at svarene fra våre skoler gikk inn i hennes analyser som hadde andre utvalgs-kriterier. I Imsens verktøykasse lå også en tradisjonell kunnskapstest av PISA type, og elever i vårt utvalg gjennomførte denne selv om testresultater eller karakterer ikke hadde vært noe utvalgs-kriterium for oss.

De fire skolene vi hadde funnet fram til viste seg å ligge i toppsjiktet på flere kriterier sammenholdt med det representative nasjonale utvalget. På enkelte kriterier helt på topp. Også skolen dit man lokalt hevdet at «reform 97 ikke hadde kommet,» lå høyt oppe. Det ble en ikke planlagt og uventet bekreftelse på utvalget vi hadde gjort.

Noe vi fant ble interessant og vanskelig å forstå: Mens skolene viste læringsmiljø på nasjonalt toppnivå, viste elevenes kunnskapstester gjennomsnittlige resultater, i landkommunen litt under det statistiske nasjonale snittet. Det var ikke noe åpenbart samsvar mellom skolekvalitet slik vi hadde definert og testresultater.

I landkommunen der spriket var størst, gikk vi inn i materialet for å forstå bedre. Vi så nærmere på enkelte testsvar og mulige sammenhenger ved intervjuer. Det syntes å være ulike forklaringsgrunner til manglende samsvar mellom lærer- og elevdata. Slikt som vanskelig kunne leses ut fra tallene i seg sjøl. Det kunne dreie seg om bruk av lokal dialekt i opplæringa, noe som dels hadde ført til at feil ble registrert i forhold til svarstandarden, men uten å være feil. Vi hadde lokalt funnet svak kultur blant foreldre for satsing på skolegang. Få siktet mot videre skole og skolerresultater var ikke spesielt relevant. Prøver av det slaget som ble besvart var uansett helt ukjent for elevene. Vi fant tydelige forskjeller blant gutter og jenter knyttet til finmotorikk og bruk av blyant. Noe som kunne være relevant for praktisk gjennomføring i testsituasjonen. Organiseringen av læringsarbeidet ved skolene var ikke lagt til rette for resultatmåling gjennom tester, men for deltakelse, oppslutning og samarbeid rundt oppgaveforståelse og oppgaveløsning. Til å ta tak i individuelle og relasjonelle problemer når de oppsto. For slike oppsto ved de gode skolene også, slik vi fant i forlengelse av «Harry Potter» - episoden. Manglende samsvar mellom skolekvalitet og testresultat kunne forklares ved et eller flere av disse forholdene, eller et samspill mellom dem. Noen av forholdene lå utafør skolen og skolens kontroll.

Dette var ikke noe vi hadde planlagt som del av vår evaluering i utgangspunktet. Men det var interessant, og ble aktualisert da det vi hadde funnet ga uventet gjenklang i sekundærutvalget, skoler i Oslo og Akershus. Der hadde skoler deltatt i et noe tilsvarende testopplegg.

I Osloskolen, der Astrid Søggen nå var blitt skolesjef, var lesetester tatt i bruk i et test- og kvalitetsprosjekt. Tallene fra testene i enkelte klasser ble utgangspunkt for sammenlikning

av leseferdigheter mellom skoler, offentliggjort i aviser med navn på skolene. Lærere hadde stusset over manglende samsvar mellom testresultat og iakttagbare ferdigheter i lesing. Ved en skole ønsket man at vi skulle se nærmere på dette. Det var snakk om lesetest i 2. klasse. En 2.klasse ved skolen var blitt offentlig stemplet som en skole med dårlig læringsresultat. Leseferdighetene var definert som «langt under kritisk grense». Foreldre, lærere og ledelse ved skolen ble alarmert. Klasselæreren som først gjorde oss oppmerksom på dette, forsto det ikke. Hun var trygg på elevenes leseferdigheter, hadde fulgt testinstruksjoner til punkt og prikke, og hadde også kopi av elevenes testbesvarelser. Vektlegging av testtall for lesing på dette nivået var interessant for oss av flere grunner. Ikke bare for å undersøke mangel på samsvar slik vi hadde funnet i hovedutvalget vårt. Men fordi måling av leseresultater i 2.klasse kunne være i strid med L97 som vi var iferd med å avslutte evaluering av.

Vi gjennomgikk skårer for enkeltelever og klassen samlet, intervjuet lærer. Feilsvar under et gitt nivå på én deltest av ni var kriterium for å bli vurdert «under kritisk grense.» Vi oppdaget raskt at en enkeltelev som leste fremmed tekst flytende hadde fått testskår «under kritisk grense.» Fordi han, som et lite rotehode, ikke rakk å finne blyanten i tide til første og enkleste test. Han var ikke den eneste. Liknende forhold kunne spille inn for flere. Om man regnet resultatene samlet, hadde klassen 75% riktige svar av 100% mulige. Rundt en tredel av klassen hadde innvandrerbakgrunn. Klassen hadde ikke hatt slike tester før. Med utgangspunkt i det samme test- og tallmaterialet kunne vi praktisk og konkret dokumentere et usedvanlig sterkt lese miljø offentlig hengt ut som det motsatte. Testresultatet slik det var offentliggjort ble falsifisert.

Læreren slo fast at om det skulle testes slik i framtida ville det eneste fornuftige være å legge betydelig arbeid i å øve på testformen, på å drille inn det som ble forventet testet. Kanskje også holde elever med spesielle vansker utenfor.

Testen i seg sjøl kunne være god nok, gi pekepinn til læreren om enkelte forhold. Men den var verdiløs og misvisende som offentlig informasjon og grunnlag for sammenlikning mellom skoler om elevers eller skolens læringsarbeid. Konsulent- og forskningsmiljøer hadde vært koblet inn for å utarbeide testen. Vi tok kontakt med begge miljøene for å diskutere det vi hadde funnet. Begge bedyret at de hadde advart kommunen mot måten testene ble brukt på. Læreren hadde ikke brukt testen feil, men det hadde overordnet

kommunalt etatsnivå, kanskje også høyere nivå slik kriterier for «kritisk grense» var satt og praktisert. Det kunne knapt være faglige grunner til praksisen.

Vi tok kontakt med en sentral medarbeider i kommuneetaten – som skulle «se på saken.» Osloskolens kvalitets- og testprosjekt syntes tenkt som ledd i en utredningsarbeid for et nasjonalt vurderingssystem, «Kvalitetsutvalget», ledet av Astrid Søgne. Utdanningsminister Clemet hadde bestilt en første delinnstilling om et rammeverk for nytt vurderingssystem i grunnsopplæringen.

Vi kjente ikke til utredningen som var under arbeid, men skjønnte at en innstilling ville foreligge før vår evaluering var avsluttet.

Vi syntes funnet vårt var relevant for utredningen. Det burde gi utgangspunkt for grundigere undersøkelser enn vi kunne gjøre innafor evalueringsoppdraget som snart var avsluttet.

Før utvalgsinnstillingen forelå, ba vi om et møte med utvalgslederen, utdanningsdirektør Astrid Søgne, for å gjøre rede for funnene. Vi fikk et kort møte og en kommentar om at det så interessant ut. Men ikke mer. Vi tok også opp det vi hadde funnet direkte med departementet, uten tilbakemelding av noe slag. Funnet syntes å være i strid med mål for R97. Satt i system kunne det bli problematisk for grunnleggende verdier og mål for skolen på lengre sikt.

Vi mente det vi hadde funnet var litt oppsiktsvekkende. At det var relevant for å forstå et system som kanskje i ferd med å bli innført i hele grunnskolen. Et system som skulle besluttes politisk. Siden vi ikke hørte noe fra myndighetene på noe nivå, skrev vi korte innspill til flere aviser for å bidra til diskusjon. Ingen var interessert. Mest oppsiktsvekkende ved det vi fant var kanskje at ikke en kjeft brydde seg.

I sammendraget av rapporten vår, knyttet vi funn og iakttakelser til mer overordnede mønstre vi mente å ha iaktatt. Vi pekte på kontinuerlige endringer i skoleverkets sentrale administrative og organisatoriske rammer. Strukturelle endringer som hadde pågått i noen år, fortsatte mens vi arbeidet med evalueringen, og kunne iakttas på ulike nivåer.^{ccli} Disse strukturelle endringene kunne stå i motsetning til den gryende positive utviklingen av

samarbeidsdynamikk og profesjonelt fellesskap som vi også hadde funnet gjennom evalueringen.^{ccli}

Som følge av ny lov om kommuner og fylkeskommuner i 1992, fikk man ny grunnskolelov i 1993. Grunnskolerådet ble nedlagt, statlige utdanningskontorer ble opprettet, nedlagt og sammenslått, Nasjonalt læremiddelsenter ble opprettet, nedlagt og integrert i et nytt sentralt Læringscenter som igjen ble nedlagt, omorganisert til utdanningsdirektorat.

Endringer fikk lokalt nedslag mens vi gjorde observasjonene våre i L97- arbeidet.

Kommunal skoleadministrasjon ble nedlagt/omorganisert til to-nivåsystem der rådmannen ble en sentral leder. For å si det på uærbødig groruddalsvis: De sentrale organisatoriske og administrative endringene gikk unna som hakka møkk. Det hele kunne nok virke lett svimlende for aktører på alle nivåer i systemet. Det var lett å tenke seg at en nærliggende strategi for mange praktikere ute i skolene ville være å «dukke». Stort sett gjøre som før i håp om at det ville «blåse over,» slik vi hadde iaktatt ved evalueringen av R94.

Den tvilsomme testbruken ble oppdaget mot slutten av arbeidet og var ikke en problemstilling vi hadde hatt med oss i utgangspunktet. Vi hadde ikke ressurser til å følge opp mer. Saken fikk begrenset plass i sluttrapporten, men vi forsøkte reise noen prinsipielle spørsmål ut fra iaktakelsene. Det nye resultatvurderingssystemet i kim, kunne sees som en konsekvens av mål og resultatstyringen i offentlig sektor slått fast i siste halvdel av 80-tallet. Vi registrerte spenninger mellom sentral styring og lokal iverksetting; mellom ideale mål og mulighetsbetingelser for praktisk tilrettelegging. En slik utvikling hadde vi begynt å diskutere gjennom evalueringen av Reform 94. Reform 97 syntes å stå i en slags spagat mellom kontinuitet i målsettinger og verdier og nye strukturer.

Med store reformer på løpende bånd gjennom de siste tre år vil det uansett være umulig entydig å fastslå hvilke endringer som har ført- eller fører til hva i mht til sentrale utdanningsmål. Stort lenger enn til å iakttå og beskrive formuleringer, handlingsvalg på ulike nivåer, spenninger, mulige kritiske sammenhenger og kanskje reise begrunnede spørsmål er det vanskelig for forskningen å komme. Mot slutten av den sammenfattende rapporten fra L97 reiste vi kritiske spørsmål til den videre utviklingen knyttet til vurderingssystem: (ibid s. 194 ff):

Med mer standardiserte, test- og konkurransebaserte undervisningsformer kan nye spørsmål og overveielser tvinge seg på skoleledere og skolens førstelinje som føringer for arbeidet:

- Hvordan kan vi oppnå testresultater opp til over standard?

- Hvordan kan vi vise til forbedring og framgang?

Enkelte strategier, gitt de refererte utviklingstrekkene, vil være nærliggende om mål skal oppnås, strategier som ikke er ukjente verken nasjonalt eller internasjonalt :

- Vi må sørge for at potensielle underytere som ikke kan forventes å produsere til standard, ikke kommer inn ved vår skole, ikke i min klasse, i mitt fag.

- Vi må evt differensiere/organisere underytere vekk fra testsituasjonene slik at de ikke teller med, ikke ødelegger for andres testresultat.

- Vi må legge opp undervisningen med trening til testsituasjonene for øyet.

- Vi må sette lokale måltall så lavt at utvikling, eller forbedring er enklere å oppnå.

Vi regnet med at få skoleledere, lærere - eller skolepolitikere ville ønske å legge opp til eller være motivert for å forsvare slike strategier. De ville kunne gi uønskede og uoversiktlige bieffekter, kreve et stort kontrollapparat om de skulle unngås. Ikke minst: Det pekte vekk fra målene i L97.

Vi kunne vært tydeligere på dette: Mens praktisk skolehverdag kunnes synes å nærme seg målformuleringer og idealer som hadde vært forfeftet gjennom mange tiår, og i tråd med omforent «norsk modell», syntes sentrale politiske, organisatoriske og administrative prosesser nå å dra i motsatt retning.

Vi avsluttet evalueringsrapporten med en forsiktig anbefaling: «*Om skolen skal videreføre egalitære verdier og legge til rette for fortsatt faglig og pedagogisk utvikling i tråd med lovverk og planintensjoner, vil det trolig være viktigere at sentrale myndigheter tar vare på, og understøtter gode lokale prosesser som er under utvikling, snarere enn å iverksette store grunnleggende endringer.*» (s.196).

Nytt kvalitetssystem, nye premisser for læringsarbeid.

Mens L97 – evalueringen gikk mot avslutning, ble det nye vurderingssystemet gjennomført i rekordfart. Den første delinnstillingen, NoU 2002:10 la grunnen for det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering i skolen som vi har i dag. Struktur og metode i et mål- og

rapporteringsystem ble bestemt først. Mål og hensikt med systemet ble diskutert etterpå- i hovedinnstillingen som kom i 2003.

Da hovedinnstillingen fra «Kvalitetsutvalget» kom, var AFI høringsinstans. Vi la inn en kritisk kommentar til sammenhengen mellom del- og hovedinnstilling. Vi kommenterte funnene fra evalueringen som forelå våren 2003. Vi brukte også noen seinere observasjoner gjort samme år. Denne gangen tok vi selv kontakt med skolen ut fra ren nysgjerrighet, ikke som ledd i noe forsknings- eller evalueringsprosjekt som jo var avsluttet. Etter den første lesesten i 2.klasse var testomfanget blitt utvidet. Den samme klassen som var feilstemplet som dårlige lesere, hadde året etter gjennomgått ny lesetest – nå i 3.klasse.

Leseferdighetene, omtrent på samme nivå som ved første test, slo denne gangen svært positivt ut. Av skolemyndighetene ble det brukt som eksempel på at «innsats nyttet.» Vi snakket med læreren denne gangen også. Hun kunne fortelle at det hadde vært noe utskifting av elever i løpet av året. Det var ikke helt samme klasse som ble testet. Denne gangen hadde de øvd på testformen, visste hva de gikk til. Ingen somlet med å finne blyanten.

Siden har testmaskineriet fortsatt å gå sin gang som utgangspunkt for sammenlikning av testtall på mange nivåer - fra enkeltskoler, til kommuner og land.^{ccliii}

Seinere, som mangeårig medlem i driftsstyrer ved Oslo skoler, lærte jeg at test- og måltall ikke kunne settes lavere enn de hadde vært. Man skal bare kunne vokse, «konkurrere» om å bli «bedre», bli «best» knyttet til resultatmål. Selv om en påfølgende klasse på samme trinn kunne ha langt svakere utgangspunkt for en test enn fjorårets og saklig sett slett ikke var sammenliknbare resultatmessig.

Nye omfattende reformer var under forberedelse mens vi evaluerte den forrige. Vi avsluttet evalueringsrapporten vår med kritiske spørsmål til ny effektivitet og «New Public Management» som syntes å true norsk enhetsskole. Veivalg var fortsatt mulige, ny reform ennå i støpeskjeen.

I 2006 kom «Kunnskapsløftet», nye veier ble staket ut. Uten særlige spor av erfaringene fra L97evalueringen. Retning og tenkning rundt kunnskap og læring langs den videre veien syntes avvike fra faglige mål og tradisjoner som har ligget til grunn for lovverk, læreplaner og praktisk utvikling av skolen siden krigen, også inkludert L97.

Et veiskille synes passert. Retningen synes fundert i en annen samfunnsforståelse enn den som lå til grunn for gjenoppbygging etter krigen, betegnet «norsk modell». ^{ccliv} Vi hadde evaluert på reformens premisser, ikke på de samtidige omstillingene. Det pågående evalueringsarbeidet ble gjerne lagt i papirkurven som ideologisk utidsmessig da ny statsråd tok over. ^{cclv}

Ettterakst. Kunnskap som vare?

Et knippe med utdanningsforskere ble innbudt til diskusjonsmøte i UFD i mai 2003 med statsråd Clemet og statssekretæren. Noen få hadde deltatt i evalueringen av L97 som akkurat var avsluttet. Vi var innbudt for å diskutere, gi råd om tiltak og satsinger for å få en «best mulig» skole, uten nærmere presisering. Kanskje tenkt som innspill til pågående arbeid med «Kunnskapsløftet», læreplanreformen som kom i 2006. Vi var vel 10-12 forskere samlet rundt et bord.

Statsråden innledet med at man selvsagt ikke kunne forvente fasitsvar av forskning, at det viktigste vel var å gi handlingsrom for dem som arbeidet i skolen. Hun var opptatt av store ulikheter i skoletilbud, av hvordan store systemer ga grobunn for ansvarsfraskrivelse, av hvordan man kunne fremme refleksjon, evne til å ta ansvar knyttet til åpenhet i systemet. Allmenne synspunkter godt i tråd med norsk skoletradisjon og målsettinger siden krigen, og som det var greit å slutte seg til.

Etter innledningen gikk ordet rundt. Nesten alle unnlot å gi presise fasitsvar på hva som var «best.» På litt ulike måter gjorde vi rundt bordet rede for at «best mulig skole» er knyttet til mange forhold som man i begrenset grad kan ha kontroll på. Det gis mange mulige perspektiver, «det kommer an på.» Rimelig nok, fordi forskning er, og bør være heftet med usikkerhet. Den innbyr sjelden til fasitsvar og kjappe løsninger. Minst usikker virket økonomen fra NHH. Han var klar på at utdanningssystemet burde ta i bruk økonomenes kost-nytte-modeller på flere områder. Det var man vel allerede i gang med. ^{cclvi}

Samtidig pakket de fleste av oss svarene inn slik at de åpnet for mulig satsing på egen forskning og kompetanseområder. Vi satt jo der mer eller mindre forsiktig og forsøkte mele våre egne kaker, etterhvert prisgitt markedet og konkurransen om mulige oppdrag og inntjening. Med departement og offentlig sektor som sentral tilrettelegger og pengesekk. Jeg var ikke noe unntak, men kjente på at diskusjonen kunne bli litt skjev og lite prinsipiell.

Nokså misfornøyd med hva jeg sjøl hadde fått fram, sendte jeg et fire siders notat til statråden i etterkant for å tydeliggjøre eget ståsted, dels i forlengelse av kritiske funn fra L97-evalueringen. Om at enkle kvantifiserbare kost-nytte-modeller knyttet til konkurranse-effektivitets- og resultatmålinger kunne være vanskelig å forene med forskningens prinsipielle åpenhet. Kanskje også med demokratiske verdier og rimelig bred læringsforståelse. At slik innretning kunne innebære varegjøring og standardisering av kunnskap og læring innenfor en økonomisk «rational choice»-tenkning. Som en ytterste mulig konsekvens: Elevene, våre barn, blir «varer og produkter» vi bestiller. Barn som business, testresultater som bunnlinje. Fra egne erfaringer gjennom reformevaluering og som driftstyrerepresentant ga jeg konkrete eksempler på hvordan nye styringssystemer kunne bidra til å svekke evne til å ta ansvar, svekke refleksjonsevne. Egentlig en slik utvikling som statsråden innledningsvis hadde uttrykt at hun ønsket å unngå, tvilsomt som bidrag til en «god skole.» Ikke vet jeg om notatet kom fram, noen kommentar ble ikke gitt. Muligens var det et dårlig trekk for seinere innsalg.

Inntrykket fra L97-evalueringen (som annen nyere forskning) er vel at politikere søker å ta forskning i bruk for å understøtte egen politiske agenda. Det kan tilrettelegges gjennom skarpere styring av forskningsinstitusjonene, ved endring av organisasjonsrammer og belønningssystem. Ved sammenslåinger og stordrift, overgang til foretaksledelse. Forskere på korte, løse kontrakter må forholde seg til en utvikling de har begrenset innflytelse på, ikke bør være for kritiske til om de vil sikre arbeid, inntekt og karriere. Kritisk, fagfelleverdert forskning er sårbare øvelser.^{cclvii}

Uansett reformer som har svirret rundt i utdanningssystemet med ny organisering, nye definisjoner og mål, evaluerings- og forskningsrapporter som skrives, synes mye likevel å være ved det samme i praktisk skolehverdag. Både på godt og vondt. Praktisk tilrettelegging for «gagns menneske» med tråder til «norsk modell» kan fortsatt spores i undervisningslokalene, tuftet på lærernes erfaringer og profesjonalitet. Kanskje ligger det framtidsmuligheter i slikt etterslep. «Treghetens mulige fortrinn...» slik vi hadde formulert en overskrift i R94-evalueringen fem år tidligere.

OECD - prosjekt: Bakgrunnskunnskap om norsk skole.

Parallelt med L97- prosjektet og andre prosjekter, fikk vi oppdrag fra Utdanningsdepartementet. Bestillingen var å skrive en «Country Background Report» om norsk utdanning, knyttet til et prosjekt «Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers» i OECD – regi. Selma Lyng, som også jobbet med L97- evalueringen var en sentral medarbeider. Tilgjengelig bakgrunnskunnskap, ulik statistikk og forskning ble samlet og organisert fra flere nivåer, og ga litt innsikt i endringsprosesser. Gjennom prosjektet fikk vi interessante møter underveis med sentrale aktører i det norske utdanningssystemet som satt i en bredt sammensatt referansegruppe.

Det var litt eksotisk å iakttå at strukturen var til de grader i bevegelse at selv ikke sentrale personer på innsiden; politisk og administrativ ledelse i departementet, sentrale forhandlingsparter, alltid kunne redegjøre godt for den. På et tidlig møte hadde vi en innledende presentasjonsrunde med sentrale aktører. Enkelte hadde problemer med å forklare og redegjøre for hvor i systemet og strukturen de nå selv hørte hjemme etter siste omorganisering. Lett rødmende og nok litt ille til mote.

I OECD - rapportens oppsummering av et kapittel knyttet til kvalitetsutvikling (s.92) formulerte vi omstillingene i spørsmåls form, nesten som et appendix til L97 rapporteringen:

«As changes in school structures, regulations and measures seem to take place at an accelerating rate, a basic question is raised: how to keep the stakeholders, principals and teachers, local administrators and politicians, pupils and parents, updated on relevant changes? How can teachers be trained to cope with the changes and new expectations? To what extent do the speed of change and the goals of quality development in themselves undermine the stability and development of teachers, and thus the development of quality in school?» ^{cclviii}

Byggebransjen – utfordrende for «norsk modell.»

OECD-prosjektet og det andre litt større prosjektet vi hanket inn mens vi jobbet med L97, knyttet til arbeidsmiljø i bygg- og anleggsbransjen, innebar noe uvant for meg: Som formell prosjektleder la jeg ned arbeid i søknad og planlegging, i veiledning og framdrift av begge,

tok professortittel i bruk. Skrev innledninger og deler av sluttrapportene. Men jeg var i begrenset grad med i selve feltarbeidet. Det var yngre medarbeidere som gjorde «grovjobbingen» med observasjoner, intervjuer, innsamling av underlagsmateriale og analyser, sto for mye av skrivingen og var førsteforfattere på rapportene.

Prosjektet i bygningsbransjen var finansiert ved et fond jeg ble tipset om. Både arbeidstaker- og arbeidsgiversiden var inne fra begynnelsen, partene representert i en styringsgruppe, et utgangspunkt for gjensidighet. Prosjektet sysselsatte en mindre forskningsgruppe på deltid. Vi skulle se på arbeidsmiljø, fravær og frafall i bransjen og publiserte en liten serie rapporter. Vi fikk lære noe om en tiltakende jungel av underleverandører og eierkonstellasjoner i større byggeprosjekter. Eksempler på svikt i koordinering og muligheter for ansvarsfraskrivelse om noe gikk galt. Vi fikk lære om tiltakende fare for sosial dumping og sviktende forutsetninger for faglig stolthet, læring og kompetanseutvikling, for miljø og sikkerhet, for fagforeningsvirksomhet. Små virksomheter kunne både drukne i byråkrati og internasjonale regler. Kunne bli utkonkurrert av store konserner, av billig delvis svart arbeid; bli tvunget til sjøl å jobbe svart.

Slike trekk kunne jeg samtidig iaktta i nærområdet der vi bodde; slikt jeg prata om med håndtverkere og arbeidstakere rundt oss i Groruddalen. Gråsoner syntes å kunne bre seg. Noe mange både på arbeidsgiver- og arbeidstakersida med god erfaring fra partssamarbeid innafor norsk modell var urolige for. Noen så nok på gråsonene som muligheter til å «prøve seg» på smarte snarveier og kjapp fortjeneste, ikke minst innafor utleie- og eiendomsutvikling. Ikke minst i nabolaget i Groruddalen.

Bildet var variert. Vi fant gode eksempler på organisering og ivaretagelse av kvalitet når det gjaldt gjennomføring og utførelse av byggeoppdrag, av lønnsomhet og medarbeideres arbeidsmiljø men kjente uro ved å iaktta åpenbare tegn på undergraving av «norsk modell» i arbeidslivet.

Sjette Hovedprosjekt: Livsfaseprosjektet.

Seniorprosjektet, snart døpt «Livsfaseprosjektet», var et av de fire prosjektene som gikk samtidig fra 1999 til 2002. Antallet lærere i skolen som slutta før full pensjonsalder økte sterkt fram mot årtusenskiftet. I fylkeskommunenes personalavdelinger regnet man på utviklinga. Det var penger å spare om noen sto i jobb litt lenger. Et prosjekt ble lagt fram

for en gruppe fylkesskolesjefene etter kontakt med AFI. Mål for prosjektet var å se på betingelser for at lærere kunne velge å stå lenger i jobb, utvikle tiltak for å motivere til å bli i jobb og vurdere resultatene etter at tiltakene hadde virket en tid. Fire fylkeskommuner og to videregående skoler i hvert fylke deltok i prosjektet. KS kom til etterhvert med økonomisk støtte.

Prosjektet fikk en formell styringsgruppe med prosjekteierne, de fire fylkesutdannings-sjefene. De sto sammen om mål og retning, hadde overordnet forvaltningsansvar. En sentral prosjektgruppe fikk rådgivende funksjon overfor styringsgruppa. I gruppa satt noen fra lærerorganisasjonene, fylkenes personalavdelinger, forskerne, Senter for Seniorplanlegging samt administrativ prosjektleder. Fylkesskolesjefene kunne gripe inn om noe skulle gå på tvers av lover, regler eller innretning. Det skjedde ikke. Samarbeidet fungerte sømløst og ubyråkratisk med begrenset sentral møtevirksomhet.

Administrativ tilrettelegging fungerte storartet med Venke Vik som sentral prosjektleder. Lokale prosjektgrupper med lærere ved de enkelte skolene ble etablert, fylkeskommunale veiledere fulgte opp gruppene. Regional og lokal forankring var rimelig godt ivaretatt. Prosjektet fikk et tydelig rammeverk og sentral framdriftsplan, samtidig som det i prinsippet ga handlings- og spillerom til lokalt initiativ, utvikling og oppfølging i aksjonsforskningstradisjon.

Sentrale administrative instanser fikk en aktiv men uvanlig rolle. På et vis ble den administrative og politiske pyramiden satt på hodet etter at overordnet mål var gitt. Praktiske tiltak skulle utvikles fra grunnplanet, fra skole- og lærernivå. Ikke som kartlegging eller utredning definert av politikere eller forskere for så å bli iverksatt gjennom de administrative nivåene.

Underveis la vi som forskere, Svein Tore Kristiansen ved siden av meg, til rette felles møteplasser for erfaringsutveksling og tilbakemelding på tvers av nivåer, mellom skoler og fylker sammen med sentral prosjektleder.^{cclix}

Et metodisk grep i arbeidet var å gjøre en sammenlikning «før og nå.» Ved oppstart dokumenterte vi omfanget av lærere som ønsket å «stå i jobb» eller «gå av» ved de ulike skolene. Etter at prosjektet var ferdig, og ulike tiltak hadde virket et års tid, kartla vi hvor mange som nå ønsket å «stå i jobb» eller «gå av», eller hvor mange som var «usikre.» Noe mange var. Forskerne sto for sammenlikningen ved innledende og avsluttende kartlegging,

intervjuet 114 lærere ved åtte skoler i to runder. Gruppene var plukket ut etter tilfeldighetsprinsipp blant dem som var over 45 år. De to gruppene var forskjellige men rimelig sammenliknbare. Vi hadde i tillegg gruppeintervjuer med de eldste lærerne i begge runder. Rart kunne det være å intervju disse «eldre arbeidstakerne» og oppdage at jeg sjøl var blant de eldste som satt rundt bordet..

Systematiseringen av intervjuene inviterte til tanker om hvordan en slik undersøkelse kan manipuleres eller vrís. Både i rundene før- og etter sorterte vi svar etter spørsmålet: Hvor lenge kan du tenke deg å stå i jobb? Svarene blei tredelt i forhold til de som: a) Klart ønsket å bli stående så lenge som mulig b) De som klart ønsket å gå av så snart som mulig. c) De som var usikre, sa at det kunne nå komme an på... Det siste en parallell til kategorien «Vet ikke» som ofte forekommer i spørreundersøkelser. Vi ba også om begrunnelser for hvorfor den enkelte landet på den konklusjonen de gjorde, og fikk slik et kvalitativt, litt forklarende materiale i tillegg.

Med utgangspunkt i ett og samme materiale kunne vi vinkle helt forskjellig avhengig av hvordan vi behandlet kategorien «usikker,» og skjønnte at et rimelig nøkternt datagrunnlag kan tilpasses og sorteres i forhold til bestilling og ønske om resultater. I rapporten viste vi ulike slike muligheter, illustrerte hvordan man kunne tilrettelegge resultatene slik at de framsto:

- mest mulig nyansert,
- særlig flatterende for prosjektet,
- mindre flatterende for prosjektet,
- slik at de kunne gi best mulig oppslag i pressen, evt. understøtte ulike politisk/faglige synspunkter.

Med utgangspunkt i det siste alternativet, ville dataene kunne tilrettelegges for oppsiktsvekkende overskrifter: *Over halvparten av lærerne ønsker å gå av med pensjon før tiden !* Med omtrent samme presisjonsnivå ville man ut fra samme data etter alternativ to, positivt kunne hevde: *Etter forsøk ønsker over 2/3 av lærerne å stå i jobb ut over AFP-alder !* I rapporten valgte vi å vektlegge to alternativer for framstilling og tolkning av resultatene: Det alter-nativet som ga størst nyanser, samt det alternativet som var *minst* flatterende for utviklingen av prosjektet og dermed lå nærmest til å falsifisere det vi forsøkte få til: bidra til at flere ble stående i jobb lenger.

I arbeidet fulgte vi tiltakene litt på avstand, hentet opplysninger om skolenes omland. I rapporten skisserte vi ulike faglige og lokale kulturelle- og politiske kontekster, forsøkte å modellere reelle og praktiske variasjoner for å kunne tolke og forstå dem. Lokale, næringsmessige, historiske eller administrative forhold er forskjellige rundt i landet - også innafor et felles lov- og regelverk!

Ved flere av skolene kunne vi etterpå fastslå at noen tiltak utviklet gjennom prosjektet var blitt nedfelt i vanlig drift, som en del av hverdagen.

Resultatene gjorde det mulig å anslå innsparing ved tiltak i prosjektet. Vi brukte en tilgjengelig økonomisk statistikkmodell (SSB) i analyse av før-etter analysen anvendt på den tilretteleggingen av data som ga dårligst tolkning for prosjektet. Som altså viste flest som ville slutte. Resultatene fikk litt oppmerksomhet da rapporten forelå, rimelig nøkterne oppslag. I «Dagsavisen» var overskriften «Lærer-gulrot: Større frihet» Artikkelen oppsummerte prosjektet greit, kanskje med ett unntak:

«.....Det viser seg.. at flesteparten av lærerne ønsker å bli i yrket, samtidig som mange lærere er usikre på om de mestrer jobben sin. Dette er hva lærerne selv mener de trenger:

- Større frihet med ansvar og mulighet for å bruke egne erfaringer.

- Fleksibel arbeidsorganisering, teamarbeid og god støtte fra ledelsen.

- Fleksibel skolestruktur med gode muligheter for avspasering og trim slik at det blir enklere å ta seg inn igjen...

Konklusjonen var klar: Lokale løsninger som den enkelte lærer trodde på og hadde deltatt i utarbeidelsen av, ga uttelling. Ved prosjektslutt viste det mest nøkterne anslaget at minst 10% av lærerne hadde forandret holdning til jobben sin: Mens de for tre år siden ville forlatt yrket, ønsket de nå å bli i skolen.

Et anslag viser at dersom 100 lærere var blitt i jobben bare ett år ekstra, ville dette gitt en samfunnsbesparelse på hele 34.6 millioner kroner.

Vektleggingen av økonomisk gevinst er skjev i forhold til framstillingen i rapporten.

Regnestykket med fasit på 34.6 millioner er avisen sitt. Tallet er ikke feil, men større enn i rapporten, der økonomi-aspektet var viet et lite avsnitt. Etter å ha funnet at ca. 10% færre lærere ønsket å gå av så snart som mulig enn rapportert tre år tidligere, skrev jeg (s.27):

«Skulle vi bruke sosialøkonomens anslag (Holmøy op.cit) tilsvarer 10% av utvalget 13 personer. Velger disse å stå ett år ekstra betyr det en samfunnsmessig innsparing på rundt 4.5

millioner, det dobbelte om de står i to år. Vi er nok tilbøyelige til å betrakte slike beregninger som relativt kuriøse, men vil, i dagens økonomiklima, ikke unnlate å peke på dem.»

Prosjektet var spennende, strevsomt og lærerikt. Det dekket inntjeningskrav til vel et halvt forskerårsverk hvert år i tre år, en ressurs som ble delt mellom de to forskerne. I etterkant førte prosjektet med seg atskillig seminar- og forelesningsvirksomhet i KS- regi, litt i regi av Utdannings-forbundet og i fylkeskommunale sammenhenger. En mulig liten virkningshistorie.

Tredje albumblad: Parallellprosjekter som ble- eller ikke ble... Anledninger som glapp.

Mens vi holdt på med Livsfaseprosjekt, L97, OECD, Bygg og Anlegg og hadde stadig hyppigere diskusjoner om «fristilling,» og økte inntjeningskrav, kom en henvendelse fra et europeisk forsker-fellesskap. De ville ha meg med i et prosjekt om skolen som arbeidsplass. Utgangspunktet var svensk, med base i Arbetslivsinstitutet i Stockholm. Jeg øynet muligheter for å koble mot L97 og en mulig tilleggsfinansiering. Kanskje en smule drahjelp faglig og ressursmessig? Litt stas var det å få en internasjonal henvendelse også. Fra instituttet fikk jeg lov til å koble meg på, holde kontakt selv om finansiering ikke var i boks, nær-mest som en privat sak. Så jeg hengte meg på. Myndigheter og forskningsråd, KS og andre ble kontaktet i ulike runder for finansiering av et nasjonalt norsk bidrag. Departement og forskningsråd hadde lagt sine løp og var ikke interessert i å gi økonomisk støtte. Dette var ikke noen planlagt programsatsing. Samtidig gikk prosjektet sin gang. Jeg valgte å fortsette til tross for manglende ressurser, la til rette en brei representativ arbeidsmiljøundersøkelse mens jeg lette etter finansiering. Utdanningsforbundet kunne nok gitt finansiell støtte. Det ble ikke undersøkt. Jeg hadde lite lyst til å gjøre meg ensidig økonomisk avhengig av en sentral part i feltet. Men jeg fikk bruke adresselistene deres for utsending av et stort spørreskjema til et representativt utvalg lærere. En hovedfagsstudent med veiledning fra Psykologisk Institutt ble kobla på for å bruke deler av materialet. Det svenske Arbetslivsinstitutet viste seg å være i krise, prosjektet trakk ut. Etter at ny borgerlig svensk regjering kom på plass, blei hele instituttet nedlagt. Det var igjen litt

penger til felles seminarer. Den overordnede finansieringen glapp uten at prosjektet var avsluttet. Prosjektene måtte sluttfinansieres nasjonalt. Slike midler fantes ikke, den interne koblinga til AFI ble for svak.

Det kjentes litt sært og sårt å sitte med et stort materiale jeg ikke kunne utnytte. Det som forelå var trolig faglig forsvarlig, anonymisert slik det skulle, rådata sikret. Svarprosenten ble lavere enn ønsket, det var ikke ressurser til purringer. I første omgang var det bare hovedfagsstudentens analyser som kom ut av det. Et venstrehåndsarbeid fra min side, gjennomført på fritid-overtid uten faglig eller administrativ støtte. Noen enkle analyser munnet ut i en artikkel i en internasjonal publikasjon seinere.^{cclx}

Da jeg jobbet fram spørreskjemaet, lekte jeg med en tanke om å hente inn informasjon om læreres «egnethet» eller personlighetstrekk; egentlig for å sjekke en gammel antakelse: Lærere er stort sett som «folk flest.» En kortversjon av en anerkjent personlighetstest ble lagt inn i skjemaet. I etterkant oppdaget jeg at noen administrative rutiner og formaliteter var blitt oversett. Det var sider ved studien jeg ikke ville eller burde bruke. Den ble lagt vekk. Men jeg kikket på testresultatene. Lærere fordelte seg som «folk flest.» Seinere oppdaget jeg ugreie muligheter ved bruk av slike tester^{cclxi}

Det som ellers lot seg lese ut av funnene samsvarte godt med studier blant lærere siden slutten av 60-tallet; de lange linjene. Norsk skole liknet seg, men hadde fått et litt annet uttrykk gjennom åra. Vi dokumenterte at de siste åras stadige reorganiseringer, endringer i rammevilkår for undervisnings-arbeidet, mål- og resultatstyring med økende skjemavelde ble opplevd som stressende for mange lærere.

Ved siden av de bokstavelig talt løpende prosjektene, søkte vi nye prosjekter som ofte glapp. Mye arbeid ble lagt i en bestemt søknad: Et større forskningsprosjekt utlyst av Forskningsrådet. Rådet ønsket eksplisitt «ambisiøse prosjekter» knyttet til «utvikling av kunnskapssamfunnet» som tema. Utlysningen syntes å kunne gi rom for en omfattende analyse og perspektivering av tidens kunnskapsforståelse og rasjonalitet. Den passet til motivasjonen for å begynne ved AFI, slik jeg hadde uttrykt overfor Einar Thorsrud 33 år tidligere. Mye vi hadde jobbet med gjennom åra virket relevant. Søknaden ble et forsøk på å legge opp til teoretisk og empirisk analyse langs lange linjer. Bruk av egen tidligere forskning og eksempler i vid forstand, opplegg for å teste eksemplene ved innhenting av ny empiri. Søknaden ble forankret i systemteoretiske perspektiver, de lange linjene lagt opp

med komplementær metodebruk og knyttet opp mot samtidige utfordringer i profesjonskvalifisering og arbeidsliv. Mulighet for internasjonal oppkobling var til stede, kontaktene var der. Kolleger sikret søknaden kvalitetsmessig i flere runder. Det ble vel i overkant ambisiøst og kronglete, kanskje for utforutsigbart i forhold til tidens resultatkrav. Helst var det for kostbart også. Lei av å jobbe med manglende ressurser hadde jeg lagt inn reelle kostnader. En liten drøm om armslag til et siste litt større prosjekt, kunne samle tråder og analysere perspektiver; jobbe konsentrert. Det hadde vært lenge siden sist. Uansett gikk det dårlig. Fagfellevurderingene var rimelig gode, men sprikte noe. Det var ikke full uttelling på alle kriterier. Noe av det teoretiske forarbeidet til søknaden ble knyttet til «strategiske midler» ved instituttet året etter og myntet ut i en artikkel for et spesialnummer av «Nordiske organisasjonsstudier» i 2004.^{cclxii}

Fjerde albumblad: Universitets- og høgskolesektoren

Som arbeidstaker med fast lønn jobbet jeg «på si» gjennom alle år. Oftest som lærer i universitets- og høgskolesektoren (U&H sektoren). De fleste jobbene var midlertidige, som vikar, timelærer eller foreleser ved ulike profesjonsutdanninger; lærerskole, sosial-og kommunalhøgskole, sykepleieskoler, ulike universitet. Oppgaver var knyttet til veiledning, sensor- og kommisjonsarbeid. Mindre forskningsprosjekter var tidvis knytta til sektoren. De praktiske erfaringene fra U&H sektoren har gitt faglige tilskudd til de parallelle hovedprosjektene, men stort sett uten systematisk bearbeiding. De kan gi glimt til forståelse av kunnskapsforvaltning, organisering av læringsprosesser på dette nivået. Oppgavene har dryppet inn fra 1970- til dags dato. Privat har det vært greitt med litt tilskudd for å få økonomi til å gå rundt, fortsatt være rimelig uavhengig av banker og gjeld.

cclxiii

Den siste erfaringsrunden fra høyere utdanning var i ny full hovedstilling fra 2004 – 2011 ved Høgskolen i Oslo (HiO). Den kommer jeg tilbake til i et eget albumblad, etter å ha tatt farvel med Arbeidsforskningsinstituttet.

Lærerskole som praksisforsøk.

Som student og lærervikar hadde jeg undret meg over sammenhenger mellom praksis og teori, idealer og realiteter. Men var lærer uten profesjonsutdanning. Det kjentes litt som et hull ikke å ha lærerskole; jeg skulle gjerne hatt profesjonsgrunnlaget ikke bare erfaringen. En uventet sjanse dukket opp. Sjansen var et forsøksopplegg med ettårig hospitantundervisning til lærereksamen ved Sagene lærerskole 1974/75. Tanken om å hospitere et år på lærerskolen ble luftet med instituttledelse og noen lærerutdannere. Et mulig sideprosjekt i Autonomiprojektet som gikk inn i avsluttende fase? Det aktuelle året skulle jeg begynne med etter- og analysearbeid, sammenfatning av prosjektet. Det innebar mye skriving og lesing, lite bundet tid.

Opptak forutsatte 4-5 års praktisk vikarerfaring. Det hadde jeg, kanskje litt snau. Men man kunne få godskrevet annen utdanning og praksis. Det hadde jeg. Et prosjekt ble formulert. Hospitantopplegget ble akseptert som sideprosjekt i Autonomiprojektet, knyttet til observasjon og forsøk i lærerskolens praksisfelt. Søknad ble sendt og jeg ble tatt opp. Et eget prosjekt rundt praksisundervisning ble godkjent som del av egen praksisperiode ved skolen og strakte seg litt ut over hospitantåret. Obligatorisk undervisning ble fulgt og eksamener gjennomført med bra resultater. Nå også sertifisert som lærer, om enn på litt spesielle vilkår.

Det var stor variasjon blant lærerskolelærerne når det gjaldt undervisning. Noen var opptatt av tidens pedagogiske strømninger og diskusjoner, forsøkte å legge opp undervisninga i tråd med disse. Andre sto og doserte fagene sine på måter som kunne gi assosiasjoner til gymnaset med gjennomgang, «teorimemorering» og prøving i biter fra en oppsplittet fagstruktur. Ujevn praksisvinkling i enkelte fag ga ikke åpenbart grunnlag for egen seinere undervisning. Eller var fagdosering og memorering gitt som gangbar undervisningspraksis for norske barn? Det var jo det vi oftest hadde iaktatt ute i skolene i forarbeidene til Autonomiprojektet.

Prosjektarbeid var blant strømningene som noen lærere prøvde ut. Gjennom Autonomiprojektet bidro vi kanskje litt til å sette arbeidsformen på den pedagogiske dagsorden igjen. Prosjektarbeid hadde utfordrende sider i praksis. Innafor en nokså oppsplitta uke kunne det bli vanskelig å koordinere og forankre arbeidet både faglig og

administrativt, gjennomføre på en god måte. Slikt hendte. Det kunne rett og slett bli for mye å gjøre, for mye å sette seg inn i for studenter- og kanskje lærere.

Som del av eget prosjekt, laget jeg en liten uformell (ikke-publisert) undersøkelse om hvordan lærerstudenter så på praksiserfaringene sine, på forholdet mellom teori og praksis. For å ha et sammenlikningsgrunnlag fikk jeg gjenta opplegget blant lærerstudenter ved den andre lærerskolen i byen, Oslo Offentlige Lærerskole.

Svarene var morsomme. Medstudenter på Sagene iakttok åpenbart et skille mellom teori- og praksisfelt. De hadde flere kritiske kommentarer. Ved Oslo Offentlige Lærerskole var et kritisk perspektiv mindre framtrædende, det meste virket igrunnen greit. Om man skulle satt opp de umiddelbare funnene som en «brukerundersøkelser» eller «tilfredshetsundersøkelser», ville studentene ved Oslo Off. hatt flere studenter som var fornøyd med forholdet praksis-teori enn ved Sagene. Gjennom utdypende intervjuer fant jeg nesten noe motsatt: Ved Oslo Off. hadde man først og fremst ikke så sterke meninger om forholdet mellom teori og praksis; det var ikke så langt framme i bevissthet og språkkultur, ikke noe man satte ord på. Ved Sagene satte man gjerne ord på teori praksis relasjonen, lot til å ha en annen kultur for kritikk. Studentene ved Sagene sluttet samtidig sterkt opp om skolen sin. Uttrykk for rimelig tilfredshet kunne like gjerne være passivitet, eller «vet ikke» på Oslo off. Rimelig fornøyd med undervisningen og skolene kunne de være uansett.

Mitt eget praksisprosjekt innebar samarbeid med en ordinær parallellklasse knyttet til praksisperioden ved en drabantbyskole i Groruddalen. Et forsøk på å legge til rette mer ansvar for opplegget hos studentene, tilrettelegge diskusjoner med lærergrupper ved skolen og ved lærerskolen om rammer for skolearbeidet.

Skolen, som jeg ikke kjente fra før, lå i et boligområde som fortsatt var under sterk utbygging. Den var uten tradisjonelle klasserom, en «åpen» skole. En trend i datiden som slett ikke viste seg å være uproblematisk.

Vi lærte noe om skolepolitiske rammebetingelser og utfordrende undervisningsvilkår ved drabantbyen i vekst. Elever vokste opp i urolige omgivelser der utbygging og pedagogiske forsøk inntraff samtidig. Ved denne skolen hadde nesten halvparten av elevene flyttet rundt mellom 4 skoler eller mer, mange mens de bodde i den samme drabantbyen. Den åpne skolearkitekturen kunne bli en tilleggsutfordring også for en dedikert og dyktig lærerstab:

Både elever og lærere kunne bli stående i ulike slags krysspress. De åpne rommene nærmest innbød til aktivitet, forsåvidt i pakt med enkelte pedagogiske tanker i tiden: «*Lek med meg, snakk med meg!*» Nye rammer og dels idealer kunne stå i motsetning til tilgjengelige læremidler, tilrettelegging av undervisningsoppgaver gjennom nokså tradisjonell fagoppsplitting. En tradisjon som snarere signaliserte: «*Ikke snakk med – eller se på andre, vær stille, følg med!*» En form som nok også passet godt med lærernes (og foreldrenes) egne tidligere skoleerfaringer og forventninger.

Ved et enkelt metodisk opplegg laget vi en historisk sammenlikning mellom utbyggingen i ulike drabantbyområder i Oslo etter krigen. Vi fant at historien om elever som flyttet rundt mellom skoler ikke var spesiell. Den hadde gjentatt seg i alle år siden utbyggingen startet. På Grorud, Lambertseter, Oppsal - til der vi da var, på Stovner 25 år seinere. I snitt tok det 4 1/2 år fra et boområde var innflyttet med et antall barn tilsvarende grunnlag for en barneskole – og til en skole sto klar. (Unntaket var Romsås, der skolene sto klar samtidig). I mellomtida ble barna sendt til de gamle skolene som ble overfylte, fikk et presset miljø med høyt lærerfravær og turnover. Egne eleverfaringer fra Grorud skole på 50-tallet virket ikke som noe unntak, snarere en regel. ^{cclxiv}

Evaluerings forunderlige verden.

Med min bakgrunn hadde jeg nok litt mer kontakt med noen av lærerne enn vanlig for studenter, ble dratt inn i diskusjoner. En spesiell sak var knyttet til opptak. En gruppe studenter som gikk i ordinære klasser på andre året, var tatt opp på feil premisser. De var litt eldre enn gjennomsnittet med artium fra noen år tilbake, hadde vikarerfaring. Ved overgang til ny poengberegning av karakterer fra gymnaset, hadde de fått omregnet poengene feil. De hadde egentlig slett ikke karakterer og poeng nok til vanlig opptak. Over halvveis i studieløpet var det ikke vits i å gjøre noe som helst med det. Lærerne visste hvem det gjaldt. Jeg spurte lærerne om de merket noen forskjell mellom disse studentene og de som var kommet inn med tilstrekkelig poenggrunnlag? Det gjorde de ikke. Det ville ikke vært mulig å skille dem fra andre på grunnlag av skolemessige prestasjoner gjennom studiet, heller ikke egnethet, mente de. En mente de kanskje var litt dyktigere enn snittet: De hadde undervist før, hadde praksis. Evaluering og sortering ved karakterer syntes å gi

tvilsomt grunnlag for å identifisere kunnskapsnivå eller egnethet for lærergjerning ved opptak.

I forming, som besto av flere fag, var tekstilforming ett av dem. Den vennlige læreren var opptatt av fri forming og kreativitet, av at vi måtte «frigjøre oss fra teknikkene.» Garn kunne brukes på mange måter, limes opp i collager eller annet. Som mann uten erfaring med sytråd og strikketøy, hadde jeg ingen teknikker å frigjøre meg fra, hevdet jeg. Teknikkene måtte vel læres før de kunne legges til side? Det holdt ikke. Jeg demonstrerte ved å klippe hull i et tøyestykke. For å kunne sy det sammen, som å bøte hull i en sokk, kanskje lære en teknikk. Læreren likte det ikke og lurte på hvordan teknik-kfokusert mitt kunne forsvares i forhold til læreplanen jeg skulle vurderes opp mot? Jeg mente det kunne handle om (slik det var nevnt i planen) å ta vare på miljøet, ved f.eks. å kunne reparere tøy, vakkert og skikkelig. Til avsluttende muntlig eksamen ble kandidatene i kristendom innkalt i grupper på fire. En i klassen var anerkjent suveren i det faget. Han ble kalt inn sist i sin gruppe, fikk en ordinær M og ba om begrunnelse. Som en åpenbar S-kandidat, hadde han ikke stått fast på noe. Han fikk vite at S-en allerede var opptatt. Hver gruppe på fire skulle helst normalfordeles måtte vite: En S, to M og en T. Statistisk inkompetanse i høyere utdanning og lett absurd.

Litt sært var det å oppdage at boka jeg hadde gitt ut året før, «Bakerst i klassen,» sto på leselista i pedagogikk. Få seg sjøl i pensum på et vis, uten at det var noe tema. Men eksamen i pedagogikk ble spesiell. Jeg var sjuk på eksamensdagen og fikk gå opp til fornyet prøve gitt lokalt litt seinere.

Magne Skrindo hadde laget oppgaven. Han smilte litt skjevt da han kom inn med den, og sa at han syntes han måtte gjøre det litt spesielt siden det var meg... I et glimt lurte jeg på om han hadde gitt oppgave fra min egen bok. Det var snarere tvert om. Han la en 370 siders tykk fersk bok foran meg på pulten. Johs. Sandven (1975): «Projectometry. A new approach in the psychological study of human reaction tendencies exemplified by research pertaining to education». Boka hadde jeg aldri hørt om. Oppgaven lød: «Skriv en anmeldelse av denne boken.» En anmeldelse ble levert. Seinere ba Skrindo om å få trykke oppgaven i det fagpedagogiske tidsskriftet «Pedagogen» som han redigerte. En grundigere gjennomlesning av boka medførte bare behov for mindre rettelser. Litt forkortet ble eksamensoppgaven

trykket som fagartikkel og anmeldelse; en skarp kritikk av boka. Kanskje var det lite klokt å kritisere en nestor ved Pedagogisk Forskningsinstitutt i motsetningsfylte tider. Ved instituttet hadde noen dratt igang et kontroversielt alternativt studieopplegg, «Sosialpedagogikk» på denne tida.

Sosialpedagogisk studiealternativ ved Universitetet i Oslo, «Sosped.»

«Sosialpedagogisk studiealternativ» ble satt igang ved Pedagogisk Institutt i 1973-74 som et faglig opprør. Egil Frøyland gjorde meg oppmerksom på diskusjonene da han jobbet med en kritisk bok om pedagogikkstudiet mens han satt på AFI-loftet. ^{cclxv}

Jeg ble trukket litt med. En gammel kompis fra Studentvenstrelaget, Sigurd Haga som jeg ikke hadde hatt kontakt med siden den gang, var en av initiativtakerne til alternativet. En foregangsmann, fortsatt like entusiastisk, glad og energisk. Mine bidrag var litt som sensor og veileder de første par åra.

En av de første mellomfagssensurene ble det bråk av. I retningslinjene fra det Akademiske kollegium for godkjenning av studiet, het det at vurderingsformer skulle være i samsvar med studiealternativets mål. Graderte karakterer ble ikke ansett å være i samsvar med slike mål ved studiet. I samråd med sensorene ble man enige om å vurdere etter et «bestått-ikke bestått» prinsipp med en streng grense på 2.4 for bestått. Alle som ble veiledet fram til eksamen fikk denne karakteren som markering av bestått nivå.

Bedømmelse etter et prinsipp om bestått-ikke bestått og med strenge kriterier, kjente jeg fra 1. avsnitts eksamen ved Psykologisk Institutt ti år tidligere. Syntes ikke det var så underlig. Fra noen av lærerne ved hovedstudiet, blant «sos-pederne» kalt «tradpedere,» utløste sensuren sterke protester. Det ble en medie- og pressesak. Et argument mot sensuren var det statistisk usannsynlige i at så mange skulle få så god karakter. Det var jo ingen normalfordeling!

Saken ble tatt opp til drøfting i Fakultetsrådet som brukte en hel dag på den. Som representanter for sensorene, ble professor Guttorm Fløistad og jeg plukket ut for å forsvare våre misgjerninger. Vi forklarte at graderingen på et vis var gjort horisontalt istedetfor vertikalt ved at flere studenter var veiledet til å bruke lenger tid for å nå godkjent nivå. I vårt tilfelle kunne karakteren kanskje ikke sees løsrevet fra intensive, veiledede læringsprosesser mot det akseptable nivået. Noen av kandidatene i det aktuelle kullet

hadde gjennomført mellomfagseksamen i ped. tidligere, var trolig godt forberedt. Statistikk måtte uansett ha begrenset relevans for så små tall. Så vidt jeg husker, gled det hele over uten skarpe sanksjoner.^{cclxvi}

Da den første faste stillingen ved alternativet, en 1.amanuensstilling, ble utlyst rundt 1975 satt jeg i bedømmelseskomiteen sammen med dosent Hans Jørgen Dokka og professor Edvard Befring. Det ble også problematisk. Med alternativ innretning og utprøving av nye arbeidsmåter, var nok tradisjonell faglig bakgrunn nødvendig, men ikke tilstrekkelig som kompetanse for å bli lærer ved studiealternativet. Derfor gjorde vi nokså grundig rede for hvordan bedømmelseskriteriene ble anvendt. Vi ga mer rom for dokumentert relevant praktisk erfaring fra- og refleksjon rundt utviklingsarbeid enn vanlig. Birgit Brock-Utne ble innstilt først. Erling Lars Dale, den gang nokså kontroversiell og seinere professor, ble også innstilt første gang til førstestillingskompetanse sammen med Staf Callewaert, seinere pedagogikk-professor ved Københavns universitet.

Instituttrådet ved Pedagogisk institutt avviste den enstemmige innstillingen. De mente vår bruk av kriterier var uakseptabel, fordi annet enn rent forskningsmessig dokumentasjon hadde kommet i betraktning og kjørte også denne saken gjennom Fakultetsrådet.

Det ble bestemt at ny kommisjon skulle opprettes. Den viste det seg visst vanskelig å finne folk til. Flere av de som var aktuelle ønsket ikke delta fordi det innebar en underkjenning av forrige komité, noe de ikke var enig i. Man måtte gå utenlands. Ny kommisjon ble etterhvert etablert og kom til samme resultat som den første.

Noen år seinere inviterte Brock-Utne meg til å skrive en artikkel til en bok om pedagogisk aksjonsforskning. Artikkelen ble skrevet som en dialog mellom en aksjonsforsker og en «tradisjonell» pedagog, basert på egne erfaringer. Birgit kunne fortelle at samlingen hang i en tynn tråd fordi et redaksjonsutvalg ved instituttet ikke ville gå god for min artikkel. Utvalget (hun nevnte en lærer som hadde formidlet dette) mente det var usaklig at en kvalitativt basert forsker fikk henge ut en «hard-data»-pedagog for manglende kunnskap om statistikk. Jeg ringte til den aktuelle læreren, kjent som solid statistiker. I samtalen forklarte jeg at innholdet i dialogen, der pedagogen hadde svart feil på et spørsmål om signifikans, var hentet fra en internasjonal undersøkelse om samfunnsforskeres forståelse nettopp av statistikk og signifikans. Undersøkelsen var referert i artikkelen. Det ble litt stille i den andre enden av røret før svaret kom: «Vet du, at dersom jeg hadde stilt det samme

spørsmålet til mine kolleger, ville de fleste ha svart feil....» Artikkelen og samlingen ble trykket.^{cclxvii}

Som veileder og tidvis sensor de første åra, skrev jeg en kort tilbakemelding til alternativet om erfaringene mine etter hvert semester. Gradvis ble jeg kritisk til at enkelte «kritiske filosofer» hadde tendens til å bli gjengitt i alle slags besvarelser om det var relevant eller ikke. Også «kritiske perspektiver» kan fungere ukritisk, slå over i sin motsetning om det går automatikk i bruken. De siste årene alternativet eksisterte, hadde jeg mindre med det å gjøre.

Det Sosialpedagogiske studiealternativet åpnet nok den pedagogiske horisonten, ga mer romslighet i de akademiske diskusjonene. Det hadde skapt rom innafor det pedagogiske fakultetet for seinere integrering av tanker som alternativet hadde prøvd ut. Siden har jeg forstått at motsetningene kanskje ikke var helt slik vi, eller jeg forsto dem den gangen. (Helsvig 2003).^{cclxviii}

Profesjonsutdanning i sykepleie.

Sykepleieskolene skulle innlemmes i høgskolesystemet. Formell status som høgskole forutsatte kompetanse på hovedfagsnivå (seinere mastergrad) for lærere. Utdanningens lærere måtte etterutdannes for å være kvalifisert til jobbene de hadde hatt.^{cclxix}

Sykepleieforbundet hadde tatt kontakt med instituttet ved Tamar Bermann rundt 1982. Forbundet ville å se på organisatoriske og praktiske sider ved omleggingen til høgskole. Når sykepleielærerne skulle på skolebenken igjen ble vekslingene mellom teori og praksis en utfordring; hvordan skulle forholdet vektlegges? Hvordan burde undervisningen legges til rette for å ivareta profesjonsfaglige så vel som akademiske krav? Tamar hadde kontakter og idéer rundt et prosjekt i utgangspunktet og trakk meg med i arbeidet. Prosjektet ble planlagt i to faser som et aksjonsforskningsprosjekt med medvirkningsperspektiv og åpen tilnærming. Referanse og arbeidsgrupper ble etablert ved skolene. Vi gjorde teoretiske og metodiske overveielser og diskuterte disse. Observasjoner, samtaler og seminarer om tilrettelegging av undervisning ble gjennomført med lærere og studenter ved fire sykepleieskoler. Det ble diskutert hvordan erfaringene i første fase kunne bidra til videre arbeid.

Avstanden mellom oppsplittet teoriundervisning og daglige praktiske rutiner og relasjoner var gjenkjennelig i observasjonsrundene. Også til å kjenne igjen fra egen undervisningstid og runder i andre deler av utdanningssystemet. Lærere og studenter ga uttrykk for at det er i praksis, i møtene med pasienter og hverandre at man utvikler identitet, fagkunnskap og fellesskap som sykepleier. Praksis opptok mest tid, skulle veie tyngst. Samtidig var det teorien som kom først i skolesystemet. Teoriblokkene var forventet å være forberedelse til praksis og utgangspunkt for den. Praksisundervisningen ble presentert som «en utdyping og videreføring av teoriundervisningen» i en introduksjon av skoleplanen ved en av skolene. Vi spurte hvordan det var å forstå. Dreide det seg om: « å omsette i praksis (gjøre) det vi har lært i teori»? Eller « å utdype og undersøke nærmere, kanskje supplere den teorien som ble gitt innledningsvis i lys av praktiske erfaringer.»? ^{cclxx}

Gjennom samtaler og intervjuer fikk vi ofte referert at «praksis og teori er to forskjellige verdener.» Vi observerte at teorien og praksisen hadde ulike språk, kunne mangle felles treffpunkter. Noe som kunne bidra til misforståelser i konkrete situasjoner, manglende mulighet til å forstå situasjoner, lite rom for å teste teoretiske vinklinger og tilnærminger mot praksiserfaringer og omvendt.

Vi fulgte praksisstudenter ute på sykehusavdelingene noen uker. I en periode ba vi studentene føre logg over arbeidsoppgaver, det praktiske arbeidet de utførte. Vi ble overrasket over at de kom tilbake med nokså abstrakte beskrivelser. Dels som løsrevne begreper og brokker fra lærebøker, gjerne fra samfunnsfagene - om sykepleieroller, omsorgsrelasjoner, motivasjon og planbegreper sammen med lett oppramsing av skolemedisinske begreper og teorier. Vi ba dem ta en ny runde for å gjøre konkrete iakttagelser i daglig virke knyttet til samtaletemaer, gjennomføring av dagligdagsrutiner. Tanker rundt slike formulert i tilnærmet hverdagspråk (slikt pasienter flest holder seg med).

Et par små egne observasjonseksempler: Vi fulgte praktikanter og sykepleier på et pleiehjem en ukes tid. En morgen var jeg med praktikant og sykepleier på en frokostmaterunde. En pasient med lite bevegelsesevne og tilsynelatende språkløs skulle rutinemessig mates med skje i sengen. Praktikanten gikk igang, pasienten strittet imot med de kreftene hun hadde, snurpet munnen og ville ikke spise, ga seg ikke. Sykepleier forsøkte

overta matingen, snakket rolig med pasienten om at «nå skal vi spise som vi pleier, og dette går jo bra» eller noe slikt. Viste empati på metafagspråk. Det hjalp ikke. Fra min bakre observatørposisjon, gikk jeg etter litt fram, skjøv forsiktig de andre til side. Bøyde meg over pasienten og spurte om hun lurte på hvorfor jeg var der? Mimikken (også et slags språk) kunne kanskje oppfattes som bekræftende svar. Jeg forklarte så rolig jeg kunne hvorfor jeg var der, om observeringen av praktikant i praksis. Deretter gikk matingen greit. Min ettertanke var at pasienten kanskje var mer til stede og registrerte mer enn pleiedagen (og kanskje begrepene) tillot å fange opp.

Vi observerte en eldre kvinne som kom inn på avlastning i begynnelsen av en observasjonsperiode. Hun fikk rom, ble skrevet inn, gjennomgikk rutinemessig legesjekk, fikk et lite batteri av medisiner som jeg ikke hadde oversikt over. Gjennom dagene vi var der virket hun mer og mer uklar, snakket usammenhengende, virret rundt, kledde av og på seg i korridoren. En formiddag hun virret rundt, kom en kvinne på besøk. En lokalbekjent var innlagt på en annen avdeling og hadde hørt at naboen var inne til avlastning. Det var ganske forbløffende å iaktta de to gamle damene ganske raskt sette seg ned ved et bord, snakke rolig og normalt sammen med hver sin kopp kaffe.

Ettertanken min var at forvirringen hos kvinnen inne på avlastning kanskje hadde vært knyttet til angst over ukjent sted og situasjon, kanskje også til medikamentbruk. At et kjent ansikt og stemme ga mulighet for gjenkjenning av rutiner, språk og samværs mønstre, til å roe ned. Uten at det kunne være mer enn en tanke fra min side. Det var heller ikke rom for å teste tanken.

Teoriundervisningen var vesentlig hentet fra somatisk skolemedisin eller fra akademiske samfunnsvitenskapelige disipliner som teorier om praksis formidlet som abstraksjoner og regler ispedd eksempler. Mye av studentenes oppmerksomhet syntes å sirkle rundt det å «huske de rette ordene til eksamen.» «Var det mono- eller polysaccharider, var det empati og dialog, fler- eller umettede fettsyrer?» Praksis- og teorilærere syntes i liten eller ingen grad å delta i eller observere hverandres praksis (også undervisning er en praksis). Med ulike språk og manglende felles erfaringer kunne man tenke seg at det var lett å snakke forbi hverandre? Gjensidige observasjoner kunne være et mulig utgangspunkt for faglig kritikk og videreutvikling.

Den første fasen av prosjektet ble oppsummert i en rapport seint i 1983. I oppsummeringen forsøkte vi å vise hva vi hadde funnet, hadde diskutert med lærere og studenter gjennom seminarer. Snarere enn å gi bestemte fastistvar eller konklusjoner, søkte vi å reise begrunnede spørsmål om veien videre.

Vi fikk respekt for sykepleiefaglig arbeid og var bevisste på at våre iakttakelser og spørsmål ikke på noe sett og vis gjorde oss sykepleiefaglig kompetente. Vår kompetanse var som innspillere til diskusjoner om erfaringer, oppgaveforståelse og organisatorisk utvikling, som sammenfattere av diskusjoner.

Rapporten ble diskutert ved skolene i løpet av vinteren og våren 84. Videreføring av prosjektet i en mulig fase II, basert på problemstillinger fra den første krevde bred institusjonell støtte og var skolenes ansvar. På ulikt vis ga deltakerne ved alle skolene gjennom referansegruppe og arbeids-grupper uttrykk for ønske om en videreføring. Men ingen av dem fikk tilstrekkelig institusjonell organisatorisk forankring og avklaring fra ledernivå for videre arbeid.

Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.

Etter avsluttede studier våren 69 dryppet det jevnlig små undervisningsoppdrag ved Psykologisk Institutt, UiO. Gjennom hele AFI-tida underviste jeg litt ved instituttet, i åra 1986-2004 i fast bistilling.

AFI sprang delvis ut av et universitetsmiljø. Gjennom åra har instituttet hatt spredt og bred kontakt med U&H sektoren snarere enn tette disiplinbaserte forbindelser. Thorsrud hadde kontakter i ulike miljøer. Med utdanning som arbeidsfelt, trakk han meg snart med om noen i sektoren tok kontakt. Et tidlig initiativ fra realfagsmiljøet ved Universitetet i Oslo, «Industriseminarer» var et eksempel på slik kontakt. Initiativtakeren, Gunnar Brostigen, hadde startet et samarbeid mellom universitetet og arbeidslivets parter på slutten av 60-tallet, inviterte oss til diskusjoner om planlegging, undervisning, bidrag til veiledning tidlig på 70-tallet. Seminaret ble tidlig prosjektorganisert med tydelig spillerom for studentinitiativ, og har fått et langt liv.^{cclxxi}

Philip Herbst tiltrådte stilling som professor II ved Psykologisk institutt i 1973. Instituttet fant vel forbindelsen til AFI faglig interessant nok til å opprette en stilling. Ganske snart fant både Herbst og instituttet ut at formaliserte undervisningskrav fungerte dårlig for den litt

eksentriske forskeren alle doktorgradene til tross, og ønsket avvikle forholdet. Einar Thorsrud etterfulgte Herbst i professoratet i 1975. Han la kurset åpent opp, inspirert av erfaringer fra Industriseminaret. Tidlig tok han meg inn som assistent. Et ubetalt, uformelt arbeidsforhold som kunne forstås som en integrert del av arbeidet ved AFI, kanskje som internopplæring. I nærmere 30 år gikk kurset som tilbud til studenter i siste avdeling til embetsstudiet i psykologi. De siste atten åra som mitt ansvar under overskriften «Praktisk organisasjonsanalyse.»

Praktisk organisasjonsanalyse.

Kurset i «praktisk organisasjonsanalyse» var lagt opp rundt arbeid med konkrete, ganske åpne problemstillinger fra «virkeligheten» utafør universitetet. Gjennom årene fra oppstart i 1975 møtte vi varierte knipper av arbeidsplasser og problemstillinger. Mens studentene selv fant ulike arbeidsplasser da Thorsrud hadde kursansvar, strammet jeg det inn ved å gjøre rammeavtaler på forhånd med bedrifter: Fant en problemstilling eller et tema av felles interesse, gjerne knyttet til omstillingsarbeid, arbeidsmiljø eller kompetanseutvikling. Gjorde avtale om prosjekt og enkle retningslinjer for kontakt, intervjuer, observasjoner og tilbakemelding.

I prosjektene arbeidet vi etterhvert mot en «leveranse» til oppdragsgiver som avslutning og grunnlag for godkjenning. Studentene fikk ansvar for å gjennomføre et lite seminar for- og i dialog med oppdragsgiver med utgangspunkt i problemstillinger og funn som var analysert fram.^{cclxxii}

De seinere åra kunne det oppstå praktiske problemer knyttet til gjennomføring fordi studentenes ukeplaner mer og mer liknet på en tett skoletimeplan med ulike kurs og innleveringer. Observasjoner og intervjuer ved aktive arbeidsplasser krever litt fleksibilitet fra begge parter for å finne tid. Studiet rundt årtusenskiftet virket knapt å kunne ta høyde for slikt. Arbeidsplasser med stadig tettere «just-in-time»- organisering ga mindre rom for samarbeid, samtale og ettertanke.

Bjørn Damsgaard sa en gang at det verken er særlig morsomt eller vits i å være lærer hvis man ikke lærer noe sjøl. Gjennom kontakten med studenter og arbeidslivsprosjekter var det mye å lære for egen del, nok mest for egen del. Det var alltid knyttet spenning og usikkerhet til prosjektene. Nye virksomheter og folk hvert semester, nye problemstillinger. Kurset gikk

aldri på skinner. Prosjekterfaringene kunne fylt egne album; ga jevnlig gløtt inn i ganske breie felt av norsk arbeidsliv gjennom rundt 30 år, ga næring til mønstergjenkjenning. Noen billedglimt tar jeg med:

Rammeavtale for ett prosjekt ble gjort med et av de store industriselskapene knyttet til energisektoren. Et globalt firma med en svært selvstendig norsk divisjon forsto jeg, egentlig som norsk å regne. Jeg fikk en grei avtale i møte med en vennlig direktør. Han informerte entusiastisk om bedriften, viste kurver over avkastning og vekst og mål for økt økonomisk vekst inn i framtida. I min naivitet spurte jeg om hvor lenge man kunne forsette å vokse og øke? Fantes det ikke en grense et sted? Direktøren så litt befippet på meg, ventet litt før han sa alvorlig at: "slik har ikke jeg lov å tenke." Jeg forsto ham slik at enten vokste man eller gikk under. Spiste seg stadig større eller ble spist. Et slags mønster.^{cclxxiii}

Den norske avdelingen var blant de ledende i et internasjonalt marked. Hvem var de skarpeste konkurrentene i dette internasjonale markedet, spurte jeg forsiktig. Jo, det var et annet norsk selskap. Det var interessant, mente jeg, at to norske industrimiljøer var blant de fremste aktørene og konkurrentene? Hadde direktøren noen forklaring på det? Han nølte før han svarte, mente å kunne knytte det til norsk samarbeids- og organisasjonskultur, kanskje politisk kultur. Det var rom for erfaringer og medvirkning. Man lyttet både til medarbeidere og kunder, tok dem på alvor. Han pekte på gode stabile relasjoner mellom arbeidslivets parter. Til relativt små lønnsforskjeller som også innebar at høyt kvalifisert arbeidskraft ikke nødvendigvis var så kostbar i Norge. Samlet knyttet han det hele til kompetanse, kvalitet og tillit, både internt i bedriften, til kundeavtaler og leveranser. Slikt kunne også likne et mønster: Linjer til AFIs Samarbeidsforsøk og "norsk modell".^{cclxxiv}

Et tidlig prosjekt (rundt 1986) var forankret i Bankakademiet. Vi skulle kikke på organisatoriske utfordringer ved å ta i bruk ny datateknologi i behandling av lånesøknader. Bankakademiet var raust, inviterte studentene og meg til å delta på helgeseminar for banksjefer der jeg også hadde en økt med dem. Det ga mulighet for studentene til å få intervjuer rundt synspunkter på bruk av ny teknologi blant ledere og mellomledere i bransjen, gjøre avtaler om observasjoner ved lokale banker. Studentene fant interessante spørsmål. Det databaserte lånebehandlingssystemet skulle iflg reklamen gi svære tids- og økonomibesparelser tatt i bruk. Studentenes spørsmål var knyttet til det konkrete møtet

med kunden om behandling av lån. Hvis den totale tidsbruken til slike oppgaver var begrenset, slik det viste seg? Umiddelbart syntes man verken å spare mange minutter eller kroner, men med mindre direkte kundekontakt risikerte man kanskje samtidig å miste faglig «hands-on» kompetanse om kundevurdering i staben? Noe fasitsvar var ikke tilgjengelig.

Noe av det jeg husker fra seminaret, er fra egne samtaler og diskusjoner i baren gjennom kvelden. Som nyslått husbygger med byggelånsrente på over 19% spisset jeg ører. En bankkrise var under oppseiling. Willoch-regjeringen hadde et par år før opphevet begrensninger for utlån, også betegnet som “frislippet” av norske banker. Det skjedde omtrent samtidig med avregulering av boligmarkedet.

Jeg prøvde å forstå hva vi privat hadde gitt oss ut på og samtidig prøve å forstå hvordan man tenkte og handlet i bankkretser. Min kontakt i akademiet, en sindig eldre direktør, beroliget. Investering i en solid bolig var aldri feilslått, sa han. Samtalene med yngre ledere og mellomledere var ikke like beroligende. Alkoholens bidro vel til at tungebåndene løsnet litt. Flere av de unge fremadstormende lederne var mest opptatt av aksjonæravkastning. Bunnlinje og egeninntjening kunne best sikres gjennom utvikling og spekulasjon i finansprodukter på det internasjonale finansmarkedet: Kjøp og salg av penger, aksjer, kursgevinster og store lån. Pengeflytting. Noen hevdet at norske småsparere og privatkunder som oss egentlig var uinteressante med mindre vi ble del av speulasjons- og lånemarkedet. Flere kommenterte husprosjektet vårt slik: Med våre ganske solide og forutsigbare inntekter burde vi låne det tredoble av felles bruttoinntekt. Minst! Benytte anledningen til å investere i ny bil og hytte samtidig! Eller i aksjer! Vårt lån på rundt halvparten av felles inntekter var latterlig i deres forståelse. Den eldre direktøren virket ikke glad, mente man var i ferd med å kaste solid bankhåndtverk over bord. Bankfolk tenkte åpenbart forskjellig.

Vi holdt oss til lån på omtrent halvparten av inntektene. Uten bil eller tidligere lån og med beskjedent forbruk hadde vi spart litt. Like etterpå slo økonomi- og bankkrisen til for fullt, ikke bare på grunn av lavere oljepris, men også på grunn av ustyrlig kredittvekst og dårlig bankhåndtverk fastslo Muntheutvalget som ble nedsatt i etterkant.^{cclxxv} Frislippet markerte opptakt til det som ble kalt “jappetiden.” Vi klarte oss, noe vi knapt hadde gjort om

bankenes råd hadde vært fulgt. Nå sitter jeg og synes dagens utvikling kan ha likhetstrekk...^{cclxxvi}

De fleste arbeidsplassene hadde vi begrenset kunnskap om på forhånd både studentene og jeg. Men som folk flest hadde vi alltid litt annen- eller tredjehåndskunnskap om det var bank, eiendoms-forvaltning, brannvesen, bilsalg, oljeindustri, meieriproduksjon, undervisning, helsevesen, museums- eller jernbanedrift det handlet om. Vi «trodde vi visste noe» om virksomhetstype og oppgaver vi skulle se nærmere på. Etterhvert brukte vi litt innledende tid på en metodisk øvelse: Noterte ned hva vi «trodde vi visste» om arbeidsplassen vi skulle besøke som annen- eller tredjehåndskunnskap, diskuterte mulige alternativer, fordommer eller forutinntatte syn. Slike kan fort virke ledende på observasjoner og spørsmål. Ved å få løse antakelser på bordet kunne vi minske risikoen for å lure oss selv eller andre, sikre en viss grad av gyldighet i det begrensede sorteringsarbeidet som skulle gjøres.

Kontakten med Psykologisk institutt gjennom de 30 åra var begrenset, også i de 18 åra i fast bistilling. Det dreide seg om det nødvendige knyttet til administrasjon av undervisning og praksisplasser. Som elev, student og vikarlærer, som forsker hadde jeg iaktatt «privatpraktiserende» lærere. Lærere aleine uten noe egentlig samarbeid og tilbakemelding eller særlig kvalitetssikring av undervisningsarbeidet. Tilsvarende erfaringer fikk jeg som universitetslærer. Det fantes felles mønstre mellom ulike nivåer i undervisningssystemet. Faglig sett kunne jeg savne noen å diskutere med. Men jeg gjorde ikke mye sjøl for å skaffe meg medspillere i kollegiet heller. Kanskje ligger det i bistillingen som en liten løs komponent i en smultring. Helst så jeg undervisningen som en mulighet til å formidle litt av arbeidet ved AFI; vår måte å jobbe på. De som i beste fall kunne være lagspillere, gi tilbakemeldinger, var studenter og kontakter ved bedrifter eller institusjoner, noen kolleger ved AFI.

Etter kursavslutning ble det aldri gitt noen karakter, tallfesting eller mål på «studentutbytte» eller «brukertilfredshet» etter oppsatt mal. Vi diskuterte kurserfaringene

konkret etter hver runde, og jeg fikk innspill til endringer for følgende semester, kunne ettertenke hva som fungerte bra eller dårlig.

Foruten studentene, var det først og fremst oppdragsgiver som ga tilbakemelding og vurdering av det studentene la fram. Stort sett var tilbakemelding fra oppdragsgiver grei, noen ganger litt høflig. Man hadde på et vis «slått inn åpne dører,» bekreftet noe man visste fra før. Det hendte at bedrifter ønsket å ta erfaringer og diskusjoner videre i bedriften. Et par ganger ble studenter tilbudt jobb i etterkant. Kurset ble oppfattet av noen som mer arbeidskrevende enn de tre avsatte uketimene gjennom semestret kunne tilsis. Flere studenter antydte det. Det var ikke nok å møte opp, kanskje lese eller referere noen artikler. De måtte ut i felt, gjøre avtaler, tenke gjennom det de skulle gjøre, melde tilbake, diskutere det de hadde gjort i gruppa og med dem de hadde vært ute hos. Uten fasit. ^{cclxxvii}

Noen var misfornøyd med bare å få skissert et metodisk og teoretisk rammeverk i utgangspunktet. De savnet klare oppskrifts- og pensumbøker, syntes det ble for uklart når de måtte sortere så mye sjøl. Det var ikke noe jeg endret. Det skulle ikke et teoretisk lese-reprodusere- og drøfte kurs, men refleksjon rundt praktiske konkrete problemstillinger ved ulike arbeidsplasser. Relevant fagteori ble søkt hentet inn i for å belyse og forstå det vi iakttok. Forslagene til lesing endret seg noe gjennom semestrene.

Noen få ganger i løpet av kurshistorien underkjente jeg studentinnsats. En gang ville en student ta kurset en gang til, selv om poeng var hentet inn. Han meldte at det hadde vært uvanlig, utfordrende og lærerikt å bli vist tillit, gitt muligheter, trodde ikke at det var mulig å «tenke sånn på universitetet» (og mente nok systemteoretisk tenkning). Han regnet ikke med at neste kurs ville være likedan. Noe det vanskelig kunne bli slik det var lagt opp. Oppdragsgivere og klienter en seinere måtte møte som konsulenter, rådgivere eller behandlere, kommer sjelden i ferdigsorterte kategorier. Som heller ikke studenter eller elever på ulike utdanningsnivåer. ^{cclxxviii}

Tilknyttet egne forskningsprosjekter ble det gjennom åra «produsert» rundt 20 hovedfags- og/eller master-oppgaver. Studentene kom fra ulike institutter og universiteter. Studenter ga ofte verdifulle bidrag til prosjekter og forskningsmiljøet, kunne utfordre.

I en årrekke hadde jeg ansvar for AFI som mulig praksisplass for psykologstudenter. Ett år var en av søkerne et framtreddende FrP- medlem. Enkelte kolleger mente vi ikke kunne ta inn studenter med slike politiske overbevisninger. Det reagerte jeg skarpt på.

Praksisplasser var prinsipielt åpne for alle som var kvalifisert, uavhengig av kjønn, tro eller politisk ståsted! Praktikanten ble et godt tilskudd til miljøet, leverte hovedoppgave på ett av prosjektene. Han forærte meg et eksemplar av Ayn Rands «The Fountainhead» som vi diskuterte. Besnærende og skremmende lesning.^{cclxxxix}

Høstsemesteret 2004 ble både kurs og stilling lagt ned uten noe forvarsel eller begrunnelse. Høstens kurs var forberedt med studenter påmeldt. Med små studentgrupper, vekt på praktiske erfaringer og fleksibilitet overfor praksisfeltet ble det kanskje for lite standardisert og forutsigbart, for kostbart. Prosjektinnretning og kontakt til arbeidsliv kunne vært forstått som en forløper for noen av målsettingene i «Kvalitetsreformen» i høyere utdanning, men ble vel ikke sett slik.^{cclxxx}

Det kjentes rart å avslutte en stilling etter 18 år, med kontinuerlige undervisningsoppgaver i 35 år ved en kort ubegrunnet administrativ beskjed. Som et litt likegyldig skuldertrekk. Litt ugrei personalforvaltning ved landets høyeste lærested var ikke ukjent. Min kone hadde opplevd midlertidige tilsettingsvilkår over en 20-års periode som lærer i rumensk ved UiO. Sammen med tilsetting ved Universitetets Internasjonale Sommerskole burde arbeidsomfanget være godt tilskudd til opptjening av formelle pensjonsrettigheter. Da hun gikk av med pensjon, skulle samle og etterse arbeidsoppgaver og rettigheter, viste det seg at årene ved Romansk Institutt ikke var blitt registrert av arbeidsgiver. Ingen pensjonspoeng å hente der etter 20 års undervisning ved UiO.

Kvalitetssikring, bedømmelser -fagfelle vurderinger.

Siden jeg lærte at lærerutdanning ikke var (eller er) noe nødvendig krav for undervisning i det alminnelige skoleverket, har jeg hatt med meg undring og tvil om kvalitet i forberedelse for- og utøvelse av læringsarbeid. Det gjelder også egen kvalifisering for slikt arbeid.^{cclxxxii}

Ordet kvalitet kommer fra latin «qualis» og viser til hvordan noe «er» eller framstår i forhold til definisjoner, standarder eller normer. I daglig forståelse viser «kvalitet» hvorvidt noe «holder mål» etter slike standarder. Oftest knyttes begrepet til kjøp og salg, omsetning av varer og tjenester. Om det er samsvar mellom varen slik den framstår og framstilles av selger, og slik varen framstår for kjøper etter salget og er tatt i bruk av denne som forespeilet.

Kvalitet sikres dels gjennom lov- regel og avtaleverk. («Dels» - fordi aldeles sikker blir man aldri...) Det kan gjelde egenskaper ved en vare: En bil, elektrisk og elektronisk utstyr, matvarer, helse-produkter og tjenester. Egenskapene kan være knyttet til sikkerhet, varighet og avgrensning av bruksområde, sertifisering for montering eller anvendelse. Det kan gjelde tilrettelegging av selve vare eller tjenesteproduksjonen, at denne tilfredsstillende krav til helse, miljø og sikkerhet, at arbeidet utføres på kompetent og tilfredsstillende måte. Slik kan kvalitet og rettigheter sikres for de som utfører arbeidet, såvel som kvalitet i arbeidsresultat for brukerne. Slikt er forsøkt bakt inn i velferdsstat og forvaltning, i institusjonelle kompetente byråkratier i den norske modellen. Dels også i internasjonale avtaler.

Kvalitetsbegrepet knyttes til kompetanse for å gjøre en jobb, for profesjonsutøvelse etter formaliserte kriterier. Slikt regnes inn i definisjonen av en «profesjon.» Formaliserte kriterier ligger til grunn for å bli tatt opp og kunne virke innafor profesjon og akademisk system, til å «stige i gradene» eller hierarkiene innafor systemene. Kvaliteten i arbeid innafor U&H sektoren sikres ved fagfelle vurdering, bedømmelser av faglig arbeid i et meritteringssystem for tilsetting og opprykk. Bedømmelsene gjøres av noen som har tilfredsstilt ulike kvalitetskrav og som er innafor et definert nivå på karrierestigen. En slags portvoktere for å slippe inn nye.^{cclxxxii}

Etter å ha kvalifisert til førstestilling og seniorforsker i 1973, ble jeg oppfordret til å søke vurdering som forsker 1 ved instituttet 10 år seinere, noe jeg gjorde. Bedømmelseskomité ble oppnevnt med Einar Thorsrud som intern representant, Nils Christie og Ragnar Rommetveit eksterne. Komitéen startet arbeidet i 85, men kom ikke særlig langt før Einar gikk bort. Ikke lenge etter satt jeg som instituttsjef. Det kjentes pinlig å skulle ha ansvar for å supplere eller gjenoppnevne en komité for å bedømme meg sjøl, så jeg avviklet den. Da stillingen etter Thorsrud ble utlyst på Blindern i 86 var jeg etter noe tvil søker blant flere med gode kvalifikasjoner. Hadde bare to gamle førstestillingsbedømmelser fra AFI på 70-tallet å vise til, men hadde publisert en del seinere. Stillingen fikk jeg, omgjort til 1. amanuensis. Vurderingen var nesten ordrett avskrift av den siste, nesten ti år gamle AFI-bedømmelsen som kommisjonen åpenbart hadde fått tilgang til. Noen kjente noen. Arbeidene fra de siste 6-8 åra vedlagt søknaden virket knapt å være lest. Man ønsket nok opprettholde forbindelsen til AFI, hadde tatt litt lett på arbeidet.

Universitetet oppfordret til å søke professoropptrykk med ny komité i 92. Med blandede erfaringer fra forrige runde, nølte jeg såpass at jeg ikke fortalte noen, heller ikke familien, om søknaden. Nå uten konkurrenter og med positivt utfall. Komitéen savnet riktignok det «sammenfattende store verket» fra min side, men likte bredden i metodisk tilnærming i ulike prosjekter, de teoretiske utdypningene av aksjonsforskning som metode.

Overraskende så de positivt på et ferskt kompendium sammensatt av personlige brevvekslinger, artikler og notater som dels var upublisert. ^{cclxxxiii}

Litt stolt ble jeg over ny tittel. Fortalte enkelte om det og fikk vennlige nikk. AFI overrakte en blomst med en liten hilsen, mor sendte et kort og gratulerte. Hjemme slapp jeg nyheten ved frokostbordet. Min kone smilte vennlig og sa omtrent: «Så hyggelig, kan du sende meg saltet?» En litt perifer venn sa med et skjevt smil at «ja nå til dags blir jo alle professorer». Det kunne det nok være noe i; prestisje på hell. En studiesamtidig, nå professor ved Psykologisk Institutt, sa «at det fortjente du» og det varmet litt. Det var igrunnen det. Langt inne lå vel et forfølgelig ønske om litt feiring, men jeg syntes nok at det var greit som det ble. Philip Herbst sa en gang med en liten ironisk latter at «det viktigste er ikke å være professor, men å ha vært det.»

NOKUT. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning.

Et eget direktorat, NOKUT, overvåker at institusjonene i høyere utdanning har tilfredsstillende systemer for kvalitetssikring og forvaltning av regelverk.

Som sakkyndig kommisjonsmedlem i NOKUT gjennom noen år, har jeg holdt enkelte seminarinnlegg om kvalitetsbegrepet. En vesentlig side ved slikt begrep, slik jeg har sett det burde være å sikre rom for at kvalitet kan diskuteres på alle nivåer. Erfaringene fra ulike posisjoner i akademia har tilsagt det. Entydig sikkerhet er ikke det vanligste, knapt heller mulig eller ønskelig i lys av nødvendig akademisk frihet eller ivaretagelse av demokratiske verdier i vår samfunnsmodell. Det betyr ikke at alt skal eller bør «flyte.» Som kommisjonsmedlemmer hadde vi tråder til internasjonale nettverk der begreper og virksomhet ble diskutert og gjort rede for. ^{cclxxxiv}

Godkjenning av kvalitetssikringssystemer innebar feltbesøk ved universiteter og høyskoler landet over sammen med to andre fagfolk, gjerne fra andre nordiske land og ulike fag. Vi hadde omfattende gjennomgang av tilsendte grunnlagsdokumenter fra institusjonene før

besøket. Gjennomgangen av rapporterte tall av ulikt slag var nødvendig som utgangspunkt for etterfølgende observasjoner og diskusjoner.

Logistikk og plan for besøkene var dyktig tilrettelagt av NOKUTs sekretariat som også stilte som referenter ved besøkene. Ved læringsstedene hadde vi diskusjoner og intervjuer med studenter, lærere og ledelse. Utgangspunkt for diskusjonene var et sett kriterier som skulle tilfredsstilles, og som skulle være godt kjent.

Besøkene ble nok imøtesett med en blanding av usikkerhet eller irritasjon, men også interesse. Kriteriene ga rom for å diskutere den praktiske utmyntingen av kvalitet i organisering og tilrettelegging. Stort sett oppfattet jeg diskusjonene som ganske åpne, spennende og lærerike, forhåpentlig for alle parter. De ga anledning til å gå litt «bak tallene», se om de ga mening. Det var ikke alltid selvsagt. Personlige iakttagelser og tanker rundt den enkelte institusjon bør få ligge. Et par episoder sitter godt, illustrerer sider ved arbeidet:

En institusjon mottok kommisjonsbesøket med entusiasme, nærmest med faner og flagg. De hadde hyret et konsulentselskap til å lage opplegg for- og presentasjon av systemet, hadde tall på plass. En reklamefolder, glanset og fin hadde de rette ordene. Konkrete sammenhenger var mindre tydelige. De som hadde bestilt system og presentasjon slet med å gjøre rede for kriteriet om forankring blant institusjonens medarbeidere; for den forutgående prosessen fram mot det som ble presentert. En medarbeider sa, med litt matt smil: «Det er begestringsplikt her...» Systemet ble ikke godkjent slik det var presentert. Ved en annen institusjon der mye var på stell og tall var i orden, var praksissiden av profesjonsutdanningene dårlig redegjort for, virket nærmest litt oversett i de formaliserte oppstillingene. Det var forbedringspotensiale.

Ved en tredje institusjon ble kommisjonsmedlemmer, opplegg og kjøreplan for besøket presentert i møte med et samlet personale i den store forelesningssalen. Rektor begynte introduksjonen med et Pirsig - sitat på en stor overhead: "*Who are you to tell what quality is?*" En offensiv innstilling som jeg likte.^{cclxxxv}

Kommisjonene ble ikke satt sammen ut fra institusjonenes fagprofiler, om det var ulike tekniske fag, teologi eller økonomi. Det kunne kjennes utfordrende. Kommisjonen oppnevnt til Norges Handelshøgskole syntes jeg manglet generell realfaglig eller økonomisk kompetanse og ba NOKUT om å vurdere sammensetningen. Den ble opprettholdt.

Institusjonens ledelse syntes høflig skeptisk da vi møtte opp. Kanskje var det bare en følelse jeg dro med meg, ikke noe å stoppe opp ved. Vi opplevde uansett diskusjonene som interessante, det virket å være gjensidig. Institusjonen overbeviste med faglig oversikt og dybde, økonomistyring, rom og tilrettelegging for aktiv studentvirksomhet, vakkert vedlikeholdt campus. Ting var på stell etter kriteriene vi forholdt oss til. I en pause var det rom for en kort, vennlig visitt til svigerfars gamle kollega Arnljot Strømme Svendsen på hans emerituskontor med hilsen fra svigermor. Jeg kunne ikke dy meg for å teste de par pianoene vi gikk forbi da vi ruslet rundt. Selvsagt var de stemt.

Møteplasser for faglig kvalitetssikring.

Kvalitet i læringsarbeid ivaretas først og fremst gjennom lærernes daglige møter med elever og studenter om undervisningsoppgavene; ved individuelle tilbakemeldinger og oppfølging, som også ved eksamener og prøver, lokalt og nasjonalt. Systemer for tilbakemelding og planlegging bør være en integrert del av kvalitetsarbeidet på alle nivåer og gi muligheter for læreres faglige samspill. Det er de i begrenset grad på ulike nivåer. I miljøundersøkelsen fra tidlig 80-tall framsto manglende samarbeid som et åpenbart savn blant lærerne i grunnskolen.

Gjennom L97-evalueringen fant vi at samarbeid og samtaler om opplegg og erfaringer var blitt mer vanlig enn før. Kvalitet i undervisningen kunne bli mindre avhengig av den enkelte lærer, et brukbart system for kvalitetssikring i kim. Samtidig ante vi at et gryende profesjonsfelleskap kunne bli utfordret av nye sentrale test- og kontrollregimer. ^{cclxxxvi} Tellekanter i høyere utdanning og standardiserte testregimer kan fungere som tilbakevending til- og effektivisering av individuelt kontrollert og oppstykket kunnskap. Den enkelte lærer og skole skyves mot å legge til rette for å rangere høyt på systematiserte tellekanter og testskåringer. Konsekvensene kan bli problematiske, nettopp for kvalitet.

Ved ulike sider av eksamensbordet.

I høyere utdanning knyttes fagfelle vurderinger eller bedømmelser til et begrep om reputasjon; grunnlag for aktelse eller ry. De som godkjennes, får slippe inn i ulike akademiske laug, aktet som «en av oss» på ulike nivåer. Er man kommet innafor, er man

ikke bare kvalifisert til å undervise på høyere nivåer, men også til å bedømme studentarbeider, godkjenne nye medlemmer i laugene på ulike nivåer. Man er med å bedømme og kvalitetssikre forskningsartikler, søknader og programmer, bidra i utredningskommisjoner for faglige råd og utvikling. Det er strevsomt og lite betalt men gir mulighet til å følge med faglig og gir litt prestisje. Arbeidet kvalifiserer ikke som tellbart i tellekantsystemene. Ved bedømmelse til stillinger og høyere grads eksamener, sikres kvaliteten ved at det er to, gjerne tre (tidvis også flere) som sitter i komitéene, ivaretar fagkritiske diskusjoner. Forskeren får egne faglige arbeider kvalitetssikret jevnlig i ulike sammenhenger. Forskningsrapporter kvalitetssikres av kolleger før trykking. Før publisering i tidsskrifter, dels bøker, går de samme arbeidene gjennom fagfellevurdering påny - før redaksjonell bearbeiding. Ved stillings- eller opprykkssøknader til institutt, universitet og høyskole blir innsendte arbeider, artikler, bøker og rapporter igjen gjennomgått og vurdert av en sakkyndig komité før rangering eller tilsetting. Forskningsarbeid kan kjønes som en slags kontinuerlig eksamenssituasjon, kanskje med fellestrekk fra eksamener og prøver gjennom hele utdanningsløpet. Noe man langsomt blir sosialisert inn, men knapt ferdig med.

Etter å være godtatt som «innafor» fra 1973- til 2019 har jeg hatt sporadiske, men jevnliges sensor- og bedømmelsesoppdrag på alle nivåer for høyskoler og universitet, fra bachelor til doktorgrad, har deltatt i stillingsbedømmelser fra vit.ass og høyskolelektor til professorater. Vesentlig har det vært vurderinger innenfor psykologi og pedagogikk, litt sosiologi, så vidt antropologi, men også innenfor humaniora. Gjerne er jeg nok blitt hentet inn til kommisjoner om oppgaver, opprykk eller stillingsutlysninger har vært knyttet til ulike profesjons- og arbeidslivsstudier med tverrfaglig eller prosjekt-basert innretning. Kanskje forsøk ved institusjonen på å utvikle nye fagområder, eller endre arbeids- og undervisningsformer. Slikt som har gått litt på tvers.

Etablerte tradisjoner for kvalifisering, bruk av kriterier kan settes på prøve ved slike anledninger.

Om en utlysningstekst har vært formulert som forsøk på å brøyte nytt faglig land, har den gjerne medført et breiere utvalg av faglighet og erfaring enn vanlig innenfor et etablert fagfelt i academia. Både blant søkere og bedømmere. Søkere kan ha svært høy, men ikke uten videre sammeliknbar kompetanse hentet fra ulike fagfelt og erfaringsområder. Det blir

vanskelig å rangere. Utlysningstekst og stillingsinnretning kan få tyngde i tillegg til de rene vitenskapelige kriteriene på litt annen måte enn vanlig. I komitéer der slikt har vært tilfellet, har vi vært nokså nøye med å gjøre rede for evt. avvikende bruk av kriterier. Det har skapt noe uro. Søkere med fartstid i etablerte disipliner, ofte med støtte i fagkolleger fra samme faglige spesialitet, har gjerne lagt inn protester, kanskje fordi avvik fra kriterier ble tydeliggjort. Slik var det ved tilsetting til det nye sosialpedagogiske studiealternativet ved Pedagogisk Institutt midt på 70-tallet, og ved et nytt prosjektrettet studium ved Hist-Fil rundt årtusenskiftet.^{cclxxxvii}

Uenighet om karakter og begrunnelser, særlig på hovedfags/masternivå, egentlig på alle nivåer, forekommer. Der en sensor ville gi laud, kunne en annen vurdere stryk. Bedømmelser til opprykk eller stilling der noen ville innstille, mens andre ikke fant det godt begrunnet. Oftere har nok rekkefølgen blant innstilte søkere vært omdiskutert. Lov- og regelverk gir et visst rom for skjønn. Stort sett er erfaringen at komitéer blir rimelig enige, også i bedømmelsessaker der det var uenighet underveis, eller som ble kontroversielle i etterkant. Bedømmelsearbeid har gjennomgående vært oppfattet som ryddig og lærerikt. I komitéene jeg har deltatt i, har vi sjelden vært i tvil om hvorvidt prestasjoner har vært svært gode, eller også svært dårlige. Det er ujevne prestasjoner og grensetilfeller som er de vanskeligste, slike jeg nok sjøl kunne levere som student. De tyngste oppgavene, leieste å jobbe med, er knytta til kandidater som åpenbart både er skarpe og entusiastiske. Som kan ha fått dårlig veiledning, eller har jobba på egenhånd og presenterer en kanskje ambisiøs oppgave. Som kan ha noen gode sider, flere dårlige, en oppgave som gjerne ikke henger sammen empirisk, analytisk og teoretisk. Karakteren blir svak.

Medlemmer i en komité kan ha svært solid egen faglig bakgrunn, men mer usikker kjennskap til lov- og regelverk. Særlig har dette vært tilfellet ved vurdering av førstelektor-kompetanse som skal være på doktorgradsnivå, men som utviklingsarbeid: Kunnskapsutvikling gjennom reflektert profesjonell utøver-praksis og undervisning, forskning på eget praksisfelt.

Etter mange år ved begge sider av eksamensbordet tror jeg ikke på ufeilbarlighet. Vi som har sittet på bedømmersiden av bordet har ikke alltid vært sikre verken på oppgaver som

er gitt, arbeider som er levert eller konklusjonene som ble trukket. Tid til rådighet er også blitt en stadig knappere ressurs for bedømmere de seinere åra – som for mange andre.

Standardisering, forutsigbarhet og omsettelighet som kriterium for kvalitet?

Komitéarbeid har gitt inntrykk av faglig kvalitetsutvikling over årene, riktignok fra egne begrensede erfaringer. Noen systematisk empirisk gjennomgang av utviklingen har jeg ikke gjort, og er usikker på hvordan det kunne vært gjennomført. Endringer i utdanningsløp og organisering, opptakskriterier og samfunnet rundt utdanningene, gjør det uansett vanskelig å sammenlikne over tid.

Etter overgangen fra hovedoppgave til master på universitets- og høgskolenivå er inntrykket at masteroppgavene gjennomgående er svakere enn tidligere hovedoppgaver, men selvsagt med variasjon. Randomiserte, kontrollerte undersøkelser (RCT-studier) møter jeg sjelden. De kan stå sentralt i medisinske undersøkelser, kan være vanskeligere å legge opp i samfunnsforskning. I tverrfaglige skjæringspunkter kan utfyllende metodiske tilnærminger være viktige, men ennå ikke så vanlige.^{cclxxxviii}

Inntrykket mitt av svakere nivå er knyttet til enkle quest-back- liknende undersøkelser som legges fram. Det kan også knyttes til kvalitative studier der spriket mellom teori og empiri er stort, eksemplene magre og lite transparente.

Satt litt på spissen mener jeg, gjennom de siste tjue åra, stadig oftere å ha støtt på faglige «produksjoner» til bedømmelse for forsker- og undervisningsstillinger som følger et mønster: Man har fått delta i et stort forskningsprogram med forskningsstøtte og mange delprosjekter. Et stort kvantitativt datamateriale (mange respondenter, spørsmål knyttet til et sett definerte variable) er samlet inn. Med stort statistisk materiale øker sannsynligheten for signifikante sammenhenger. Tabellene som framkommer kan være overfladisk diskutert både metodisk og teoretisk. Svarene blir lagret i en stor database, en slags datatank. I tanken monteres en rekke små kraner. Disse kan skrus opp for tapping- og omsetning av serier med små vitenskapelige artikler som sendes rundt til tidsskrifter med varierende nivåranking. Det metodiske, teoretiske og empiriske innholdet er nesten likt i de ulike

artiklene, og viser at søkeren følger veletablerte, men i artiklene lite diskuterte eller kanskje forståtte regler. Ikke alltid er det åpenbart at ny kunnskap er framkommet verken teoretisk, metodisk eller empirisk. Igjen satt på spissen: en ny artikkel for hver definerte og testede variabel. Artiklene kan være publisert i flere ulike tidsskrifter der redaksjonene ikke nødvendigvis har stor innsikt i hverandres publiseringer. De er kvalitetssikret av forskere som egentlig verken har tid eller råd til dette arbeidet, som kanskje er interessert i å befeste eget revir, eller å få gjennomført jobben så enkelt som mulig. I økonomspråk: størst mulig output med minst mulig input.

Ved stillingsbedømmelser de seinere åra, finner jeg oftere rapporter fra større programsatsinger, norske eller i EU - sammenheng. Rapportene levert til bedømmelse, virker dels produsert etter en bestemt mal for mål, metoder, disposisjon og rapportform. Snarere enn analyser av en problemstilling, finner jeg beskrivelser og løsningsforslag på en bestilling, standard beskrivelser av resultater med smale diskusjoner av metode og teori. Det å kunne sannsynliggjøre sammenhenger på forhånd kan ha vært et krav for å få forskningsstøtte. Det er ikke enkelt å bedømmes slike rapporter.

Det synes å være denne typen oppdrag politikere og akademiske institusjonsledere ønsker å stimulere til konkurranse om. Det er de konkurransebanene som er satt opp, dette de dels trenes for i utdanningssystemets ulike programmer. Det er vanskelig å bebreide de som stiller til start og fullfører greit etter oppsatte distanser og rundeskjema. Som «dommere» blir vi bundet opp til de samme konkurransebanene, kan vanskelig operere med egne kriterier for kvalitet og prestasjon.

Selve bedømmelsesarbeidet virker stadig mer preget av standardisering og effektivisering. Det gjelder både søknader om forskningsmidler, bedømmelse av søknader til stillinger. Tidsfrister kan bli utålelig korte. For et par år sida ble jeg forespurt om å sitte i komité for utlyste stillinger på ulike nivå - også førstestilling. Det var 30 søkere, og institusjonen forventet bedømming og rangering i løpet av 3-4 uker. Jeg fant en slik ramme uakseptabel om de ville ha meg med. Rammen ble endret.

Komitémedlemmene møtes sjeldnere til diskusjoner. Slike tas, i komprimert form på nett og e-post. Mal for bedømmelse kan følge oppdraget. Det er vanskelig å unngå at rammene for bedømmelser og rangeringer bidrar til kunnskap forstått som standardisert, omsettelig og bestillbar «fag-vare.» ^{cclxxxix}

Det kan virke som om tidsskriftenes redaksjoner mer enn før forutsetter at forfattere vrir resultater og tolkninger i pakt med tidens metodiske og teoretiske moteretninger for å kunne bli godtatt. Godtatt ønsker man jo bli, det *må* man bli - om man skal telle med, eller få være med å telle. Etterhvert ser man at miljøer som vanskelig finner innpass for sin forståelse eller vinkling etablerer egne tidsskrifter, gjerne nettbasert. Omfanget av tidsskrifter er stort, behov for fagfellevurdering likeså. Levering til tidsskrifter skal gjerne skje raskt, standardiserte utfyllingskategorier fungerer effektivt, arbeidet er stort sett ubetalt. Det er knapt mulig å få oversikt over tidsskriftfloraen. Det finnes åpenbart tidsskrifter som ikke er seriøse.

Lenge har jeg takket nei til fagfellearbeid av noe omfang. Det er begrenset hvor mye venstrehåndsarbeid som kjennes akseptabelt, jeg blir sjeldnere spurt. Selvsagt også fordi alder og tilhørighet i fagutvikling og spesialiserte båser forvitrer. «Emeritus» betyr uttjent, men antas nok, ikke uten grunn, også å innebære «utdatert». Fagfellevurdering er en truet sjanger, kanskje i ferd med å bli et svakt ledd i høyere utdanning. Kanskje er det høyere utdanning og forvaltningen av kunnskap som er truet.

Det kunne være interessant forskningsmessig å gå grundig gjennom forutsetninger for, praktisk utmynting og konsekvenser av internasjonale føringer for kvalitetssikringsarbeid over tid. Da måtte man vel hatt en multimetodisk og tverrfaglig tilnærming, ikke bare ta i bruk samme verktøy som har ligget i seinere års føringer. En studie ville kunne bli enda en øvelse i å få svar som ekko av det man alt har bestemt skal ropes i skogen.

Mønsteret synes å være at standardiserte mål og kriterier har fått større betydning for læringsprosesser i det alminnelige skoleverket og i høyere utdanning de siste tiåra. Maler tas i bruk for skjemautfylling på ulike nivåer for planlegging, kontroll og resultatmål, brukes som indikatorer på resultatoppnåelse, nivå- og kvalitet. Blir utgangspunkt for sammenlikninger og konkurranse individuelt, mellom skoler, og kommuner, mellom land. Skolene likner hverandre mer på tvers av nivåer med hyppigere eksamener, karakterer og kontrollpunkter i hverdagen. Undervisning styres mot innlagte testspurter med bonus. Utviklinga rammes inn av internasjonale føringer som Bolognaprosessen i Europeisk høyere utdanning, PISA-testingen i OECD-regi for grunnskolen. Utviklinga har skjedd på vår generasjons vakt.

Datastyrte læringsprogrammer og vurderingsformer med tallfesting kan synes å gi mer objektivt «rettferdige» og sammenliknbare resultater. Det er diskutabelt. Men læringsarbeid og forståelse av kunnskap som standardiserte prosesser blir mindre diskutabelt, kan gi effektive bidrag til å gjøre hver av oss mer standardiserte og manipulerbare, omsettelige og utvekslingsbare.

En antakelse som følger er at det blir mindre rom for nysgjerrighet, utprøving og forankring av erfaringer for deling, etterprøving og forståelse. Det blir større sannsynlighet for utfasing av demokratiske verdier, rettigheter, et velferdssamfunn vi med en viss stolthet bygde opp som «norsk modell» etter krigen.

Universitets- og høgskolesektoren som faglige smultringer?

Kolleger inviterte meg inn som menig medarbeider i tre universitetsprosjekter instituttet hadde fått tilslag på mens jeg satt som instituttleder. De ante nok at lederjobben kunne kjennes bratt. Det faglige feltarbeidet kjentes som velkomne mentale og fysiske pustehull. Prosjektene gikk ved institutt for sosiologi, sosialantropologi, flere institutter ved Historisk-filosofisk faktultet. Tian Sørhaug hadde hovedansvar for to av prosjektene, Leif Lahn og Olav Eikeland for det tredje.

Standardisering og effektivisering hadde ikke helt nådd fram til akademia ennå, men kunne skimtes. Prosjektene søkte å legge til rette diskusjoner om forståelse av intern faglig og administrativ organisering, mulige historiske sammenhenger, motsetninger og ønskelig utviklingsretning sammenfattet i tiltak. Samtaler, observasjoner og diskusjoner ved instituttene føyde seg til inntrykk, bilder og mønstre jeg sjøl hadde som lærer innafor universitets- og høgskolesektoren. Noe av det vi fant kunne antyde at det var faglig og organisatorisk forbedringspotensiale.

Fleksibilitet, faglig autonomi og frihet, blir høyt verdsatt i undervisnings- og forskningsarbeid.

Friheten er nødvendig for å ivareta nysgjerrighet og motivasjon, personlig og faglig integritet om forståelse og kunnskap skal stå til troende. Samtidig må friheten rammes inn. Forskere og forskningsmiljøer må ha nødvendige og tilstrekkelige ressurser, økonomi, tid og rom til å kunne prøve, feile og finne, tilrettelegge faglige problemløsningsfelleskap: Rom

for at idéer, framgangsmåter og funn blir prøvet og utfordret gjennom løpende faglige tilbakemeldinger, men også står seg i forhold til faglig historie og opparbeidet kunnskap. Rom for at problemforståelse, metoder og ikke minst funn blir tilgjengelige, viderført og diskutert gjennom undervisning, allmenn formidling og fagfelle-vurderinger. Små, tette fagmiljøer med gode internasjonale tråder og langsiktig finansiering kan gi grobunn for fremragende forskning.

Vekslingen mellom undervisningsplikt og forskningstid er nesten alltid utfordrende. Lykken for noen (og trolig for studentene) kunne være ganske fritt å undervise «con amore» med utgangspunkt i prosjekter og problemstillinger lærerne brant for. En mulig sammenheng mellom undervisning og forskning. Men prosjekter lå ikke alltid nær kjernepensum som studentene skulle prøves i til lavere grader.

I noen grad syntes faglig og organisatorisk frihet slik den ble praktisert å gi mulighet for relativ isolasjon. Arbeidet kunne tilrettelegges slik at det passet med ulike sykluser, både personlig, faglig og kanskje økonomisk. Det kunne bidra til at faglige ambisjoner ikke nødvendigvis ble skarpe, i verste fall kunne det oppstå lommer av tilnærmet vernede arbeidsplasser ved instituttene, kanskje kjappe løsninger for ulike tilpasninger. Neppe som det vanligste, men utenfra sett kunne det nok synes å være rom for effektiviserings- og styringstiltak.

En kollega hadde omtalt instituttet og høyere utdanning som potensielle «smultringer». Eller kanskje adhocratier. Et bilde på en organisasjon og en dynamikk der mange får pusle nokså løsrevet for seg sjøl med sine prosjekter, improviserer og tar det som det kommer. Uten kontakter og kritiske tilbakemeldinger kan man faglig bli stående nokså passivt på «stedet hvil» som fyll ringen og forsåvidt finne seg greit til rette med det. For aktive forskere kan de viktigste faglige kontaktene bli eksterne og få en slags sentrifugalkraftvirkning: Dyktige individuelle medarbeiderne trekkes ut av miljøet; ringen blir løs. Hullet i midten, kan forstås som et fravær av felles retning og samarbeid. Et inntrykk var at interne faglige fellesskap, gjensidige kritiske vinklinger og raushet kunne være mangelvare her og der til tross for faglig rom og frihetsgrader. ^{ccxc}

I beste fall kunne uforstyrret pusling med eget arbeid også innebære faglig dybdeboring, funn av glitrende faglige nyvinninger som diamanter eller gullegg. Tilløp til faglig sjalusi kunne iakttas. Noen vokter sine funn, ruger på og polerer sine gullegg, hegner om sine

karrierer, kyllinger eller kronprinsere og eget revir. Samtidig er man avhengig av fagfellevurderinger for å få aksept, av faglig påfyll fra større miljøer, også eksterne. Vekslingen mellom kritisk faglig fellesskap, nødvendig individuelt frirom og offentlig debatt er spenningsfylt og utfordrende.

Nye administrative rutiner, beslutninger og ressursforvaltning i kim ble av noen oppfattet å kunne true faglig og personlig frihet mot slutten av 80-tallet da feltprosjektene ble gjennomført. Økt vekt på rent økonomiske betraktninger rundt tildelinger, sammenslåing og nedlegging av fag i seinere år synes ikke å ha svekket slike tendenser. Økonomisk-administrative styringsredskaper kan framstilles som «saklige», «objektive» og «upersonlige», men kan fortrenge rom for faglige samtaler, utveksling av konkrete erfaringer, teoretiske og metodiske utfordringer og nysgjerrighet. Det som etterhvert fyller hullet, eller binder ringen sammen sosialt og faglig kan bli motstand, mistro og mistillit eller passivitet. En svekking av faglig saklighet.^{ccxci}

Femte albumblad. Omstilling og avskjed med AFI.

Gjennom de fleste åra var egne arbeidsvilkår ved AFI romslige. Vi kunne jobbe langsiktig og variert, følge saksfelt og problemstillinger over tid. Fleksible arbeidsvilkår gikk godt i hop med konsentrasjon om oppgaver, med streif i tilstøtende eller helt andre fagfelt. Det var spillerom til å følge og koble ulike, kanskje uventede spor og erfaringer metodisk, teoretisk og praktisk, ha retning i arbeidet, men likevel flere baller i luften. Arbeidet var langt på vei egenstyrt innafor et konstruktivt fagfellesskap. Det var rom til å pleie internasjonale kontakter, rom for fritid og familie. Thorsrud sa en gang at det eneste vi trengte ved siden av tilstrekkelig lønn, var litt reisepenger.

Egne prosjekter ved AFI var forsøk på bidrag til forståelse av skolen som læringsarena og arbeidsplass; leite etter forutsetninger for samsvar mellom mål og midler. Som allment mål, et ønske om at skolen skal være et sted der vi lærer å ta ansvar for oss sjøl og hverandre under betingelser som skifter og er diskutabile, lærer å forstå og bruke det samfunnet vi lever i. Helst ikke et endimensjonalt samfunn.

I sidespeilet hadde vi hatt øye til strukturendringer og nye betingelser som fulgte av omlegginger i offentlig sektor. Det som virket nytt skjedde gradvis, dels i nytt språk.

Begreper som «demokrati,» «frihet,» «desentralisering,» «fleksibilitet,» og «fristilling» ble flagget som overordnede også i det nye språket. Kunne vektlegging av begreper om effektivitet, konkurranse, om utføring og bestilling, sees som en mulig videreføring, modernisering eller effektivisering av «norsk modell»? Vi var gjerne skeptiske, men gikk i begrenset grad inn i grundige diskusjoner om omstillingene.

Gjennom åra hadde instituttet prosjekter både innafor privat og offentlig sektor. I offentlig forvaltning gjerne knyttet til arbeidsmiljø, medbestemmelse, læring og kompetanseutvikling, men i liten grad med endringer av sentrale strukturer og rammer som egne problemstillinger. Nærmest kom kanskje «Moderniseringsprogrammet» dels i samspill med NORAS/LOS-programmet fra 1987.^{ccxcii} Noen snuste på teorier om dekonstruksjon og «språklige vendinger», men lite som analyser av språket vårt eget forskningsarbeid ble innvevd i som del av offentlig forvaltning under omstilling.

Våre egne rammer var lenge gjenkjennelige, men ble langsomt endret. Det var fortsatt mulig, men stadig vanskeligere, å finne finansiering koblet mot gamle normative begreper som demokratiutvikling og medbestemmelse, som utprøvende samarbeid mellom arbeidslivpartene, mellom ledelse og ansatte. Vi så etter prosjektmuligheter og større programsatsinger i regi av statlig forskningsforvaltning gjennom skiftende rådsstrukturer. Statlig forskningsforvaltning var selv under stadig omorganisering og «modernisering». Programutlysningene syntes langsomt å dreie mot forutsigbarhet, kontroll og styring. De siste åra jeg søkte forskningsmidler, opplevde jeg å måtte forhåndsbeskrive forventede funn, publiserings- og formidlingsmåte, strikt timeplan for framdrift og «produktleveranser», muligheter for avkastning og slik antatt nytte. Effektivisering ved konkurranse om resultatmål. Kriterier for forventet forskningsproduksjon som grunnlag for å bedømme hvorvidt et prosjekt finnes forskningsverdig. Det kjentes som om man ikke burde lure på noe, være usikker eller ha øye for noe som dukket opp. Men hvis vi veit hva vi vil finne på forhånd, hvis hva og hvordan er gitt, må vel noe av vitsen med forskninga være borte? Vi fikk vel fikk tilslag på omtrent halvparten av søknadene gjennom 80- og 90 tallet, en grei uttelling. Vi mestret nye spill og språk noenlunde, det kunne gå litt sport i å få det til. Prosjektene vi fikk tilslag på var aldri tilstrekkelig for å dekke nye inntjeningskrav. Vi måtte

følge med på andre, gjerne kjøpe inntjeningsmuligheter som kunne drive forbi i markedsstrømmene nasjonalt og internasjonalt. Arbeidsoppgaver kunne hentes som kortvarige oppdrag i gråsoner mot et konsulentmarked. Løsrevne vareleveranser etter «bestiller-utfører» modell og bestillers spesifikasjoner. Det kunne kjennes flaut å søke på «forskningsoppdrag» med ramme på noen måneder, konkurrere om å «tilby» det for å dekke inntjeningskrav. ^{ccxciii}

Vi forsøkte vel å opprettholde forskningens integritet og etterrettelighet mens gråsonene nærmet seg. Man kunne kjenne seg presset til å «love og lyge» for kundene, leite etter metodiske snarveier for å møte bestillers økonomi- tids- og resultatkrav. Med risiko for devaluering av faglig kvalitet og selvrespekt. De vi konkurrerte med om ulike «forskningsoppdrag» syntes oftere å være nasjonale og internasjonale konsulentfirmaer uten åpenbar forskningskompetanse. Men med god kompetanse på input-output analyser, opplisting av tilsynelatende målbare tilfredshets- og synlighetssvar eller dandering av medievennlige kost-nyttetabeller og modeller. Helst burde visst rapporter gis litt utfordrende, sensasjonell eller konfliktrettet innpakning slik at de kunne få oppmerksomhet i media, få tellbare klikk i et nytt oppmerksomhetsmarked som mål på vellykket formidling. Noen kjente på en langsom frakobling av forskningsmotivasjon i takt med økte krav til «produksjon». Omorganisering med minkende grunnbevilling, økende inntjenings- og rapporteringskrav som del av en «fristillingsprosess» førte med seg interne spenninger.

For egen del tettet det seg til mellom 2001-2003. Det var åra da de fire store prosjektene Livsfaseprosjektet, Bygg- og anlegg, OECD-prosjekt og L97-evalueringen i noen grad gikk samtidig, dels med parallelle rapporteringsfrister. Uten at det ble nok inntjening likevel. Det toppet seg da arbeids- og administrasjonsminister Normann med et pennestrøk omgjorde instituttet til A/S i løpet av 2002. Ny organisasjons- og eierform avgjort nærmest over natta. ^{ccxciv}

Det var vel en logisk slutføring av en prosess som hadde pågått i over ti år. Interessant i sammenhengen var at departementet la omtanke i å overbevise om at instituttet ikke ville bli subsidiert, men konkurranseutsatt i forhold til EU- regler. Fra U&H sektoren innafor EU fikk vi uformelle signaler om at man undret seg: Det var vel ikke vareproduksjon

forskningsinstituttet drev? Jo – i norske politikeres øyne virket forskningsarbeid, undervisning og kunnskapsforvaltning etterhvert å bli betraktet som vareproduksjon..^{ccxcv} Med departementet frakoblet, ble det mer intern uro. Sterke diskusjoner om ny organisering gikk parallelt med forsøksvis konsentrasjon om prosjektavslutninger og skarpe rapportfrister for egen del. Jeg tenkte meg vekk, ble svett og sliten, drømte litt om å kunne bli statsstipendiat. Men hadde vel ikke vært spesiell eller spesialisert nok, sær eller tydelig nok. En skrue for godt tilskrudd og tilpasset. Ti år igjen til pensjon. Statsstipend godt nok det kanskje – men krefter igjen å bruke om ti år? Holde ut til AFP-alder om et par-tre år? Kanskje var jeg i ferd med å bli som frosken i kokekaret. Som knapt merker at vannet langsomt blir varmere. Skjønner ikke at den blir kokt før det er for seint å hoppe ut... Tvilte på om jeg klarte å holde ut til AFP-alder. Hoppe ut, se etter andre jobbmuligheter? Slike vokser ikke på trær når man nærmer seg 60. Vi var flere som kjente oss frakobla, som lette etter veier ut. Noen klarte det.

Rundt årsskiftet 2002- 2003 kom en henvendelse fra Høgskolen i Oslo. Et professorat var utlyst i høgskolepedagogikk og som leder ved Pedagogisk Utviklingscenter (PUS). Noen ville ha meg som søker, søknadsfrist var til sommeren. Kanskje en siste mulighet til å skru løs, skifte spor, hoppe ut av løpehjulet eller kokekaret? Lekte med tanken. Så vidt kjente jeg senteret fra før. Hadde vært innom, forelest litt. Forvekslet det dels med et litt større senter, SPS, (Senter for profesjonsstudier) som jeg også hadde hatt litt kontakt med, bl.a. knyttet til felles forskningssøknader som ikke nådde fram.

En fersk positiv evaluering av PUS forelå. Kjapp gjennomlesning ga inntrykk av at det kunne være et interessant sted å jobbe. Problemstillinger og faglige referanser var gjenkjennelige. Man jobbet med de vanskelige koblingene mellom teori og praksis i profesjons-utdanningene, også knytta til egen forskning. Forsiktig positiv tilbakemelding ble gitt på henvendelsen: Jeg skulle tenke på det.

Treffe veggen.

Etter å ha tenkt på muligheten, stupte jeg inn i prosjektavslutninger, fikk unnagjort rapporter til frister. Glemte søknadsfrist og søknad til høgskolen, fikk en telefon fra skolen rett før sommeren: Hvorfor jeg ikke hadde søkt? Fordi jeg hadde glemt det. Var det fortsatt mulig? Det var det. På overtid ble kjapt bøker, artikler og rapporter samlet. Søknad levert på

døra i Wergelandsveien litt ut på sommeren. Så glemte jeg det igjen, det var langt fram.

Bedømmelsesarbeid kunne fortsatt være en grundig greie, kanskje ta et års tid.

Den interne uroen tiltok i styrke. Nytt styre ble oppnevnt mens jeg pusta ut etter intense prosjektavslutninger. Samtidig demonstrerte universitetet ny effektivitet. Kurset mitt forberedt for høsten blei brått tatt av plakaten sammen med stillingen. Uten forvarsel eller forklaring. Faren min døde tidlig samme sommer etter nokså kort sjukeleie. På toppen måtte jeg slåss med et ukyndig kirkebyråkrati om gravplass for ham. Det ble vel litt mye på en gang. Som bestefar i Ølensvåg sa da jeg var liten og ting trasla seg til: «Det er ikkje berre ei ku som er lause, det er heile fjosen..»

Mørketida tok tak utover høsten, både i bokstavelig og overført betydning; jeg var demotivert, sliten og kraftløs, tom og tafatt. Kroppen verket, søvnen sviktet. Det ga seg ikke, kjentes som noe alvorlig galt var fatt. Gikk til fastlegen som undersøkte grundig. Hun fant ikke noe fysiologisk feil, snakket rolig med meg, mente at det dreiet seg om former for overbelastning over tid, utmattelse med depresjonstilløp, og spurte: «Du har ikke tenkt på å søke psykologhjelp?» Jeg svarte at jeg var psykolog sjøl. Legen smilte og sa at når en lege ble sjuk, gikk hun til legen. Hun mente jeg burde ta en «time-out,» få litt samtalehjelp til å sortere, finne igjen krefter. Ga henvisning til psykolog, en god måneds sjukemelding etter nyttår. Gjøre hyggelige, annerledes ting. Koble fra for å kunne koble til igjen.

Tidligere om det har røynt på, har jeg hentet meg inn på ulikt vis. Dels har jeg sovet og sovet. Det gikk ikke nå. Har kunnet holde fast i familie, dagbokskrivning, litteraturdykk og musikkprosjekter som avlastning og restituering ved siden av litt rusling og fysisk trening. Alt det andre. Slikt kunne fortsatt hentes fram. Mest behov hadde jeg kanskje for å synge, skrike.

Forrige dagbok var utskrevet, en ny skulle finnes for det nye året. Ved dagboksskifte har jeg gjerne lett etter ei bok med godt papir og blanke ark, helst med litt nøytralt enkelt omslag. «Moleskin» er blitt et litt motesnobbete, men bra valg etterhvert. Denne gangen valgte jeg ei bok med bilde av Munchs «Skrik» på forsida. Både banalt og patetisk, men den lå nå der i bokhandlerhylla og skreik da jeg lette etter noe å skrive i for å komme meg videre. De første sidene i den nye dagboka sammenfatter, i enkel ordforming forsøk på nedtegne noe som gnagde;

03.01.04 19:40

Første gangen jeg skriver 04, hadde ikke helt vent meg til 03. Nyttårsaften med mormor og farmor.....Joda vi er med, jeg er med, går her, sitter her ved siden av meg selv.

Vet ikke hvordan jeg skal komme i gang, hva jeg skal komme i gang med. Har ordnet 6-7 sekker ved, hengt opp vask, lest en gammel humorbok av «Ajax.» Sittet og sittet og ligget og tuslet.

Redusert til en vare uten kjøpere, en selger uten varer, en kjøper uten penger. Ikke fordi jeg ikke har oppgaver og interesser. Ikke fordi jeg ikke har problemstillinger jeg har lyst til å jobbe med. Men kanskje fordi problemstillingene, oppgavene, tidsbrukssystemene tvinger oss inn i en logikk, en form og et innhold der salget, avkastningen, salgbarheten, bunnlinjen er grunnverdien, hovedmålet. Vi pålegges organisasjons- og arbeidsformer ovenfra som vi gjennom egen forskning over år har funnet er utilstrekkelige når det gjelder så vel læring, faglighet, mening som økonomi.... Hvis det var forretningsmann jeg ville bli og være, så hadde jeg vært forretningsmann.....

05.01.04

Den første arbeids/ikke- arbeidsdagen. Sjukmeldt, med beskjed om å gå rolige turer, gjøre hyggelige ting. En «vegg», en «Bondevik,» «depresjonsfølelse,» «meningen som blei borte.» Ikke nær-meningen. I går på Bach-Mozart - konsert på Lillestrøm med Signe i koret. Hadde med mor. Signe sto vakker og sikker midt i – øverst i bakre alt-rekke. Jeg var stolt av henne, ennå mye nærhet mellom oss. Mening. Det er jobbmeningen, samfunnstegnene som svikter. Leste Eva Jolys bok i går, sterk dokumentasjon på det tiltakende vanviddet. Gått løs på Hardt og Negri sin «Empire» som vel er mer av det samme. Hjelper lite bare å lese. Men jeg skrev et innlegg, sendt Dagbladet, kanskje som et skrik om den tapte motivasjonen, markedslogikken som dreper liv og lyst. I retur.

«Fristillingen» som en fullbyrdet kjennsgjerning, førte med seg mange underlige prosesser ved instituttet: Skulle vi gjøre oss lekke for salg til nye institutteiere, finne «noen som passet for oss» faglig sett, med klar vekting av økonomi og inntjeningskrav? Ville vi bare bli partert og slukt i prosessen? Jeg hadde forsøkt å delta i diskusjonene gjennom høsten, ønsket fortsatt offentlig eierskap. Kanskje helst innafor universitet- og høgskolesystemet.

Departementet oppnevnte nytt styre for å gjennomføre «fristillingsprosessen». Tidlig i prosessen behandlet styret uventet, sittende medarbeidervalgt direktør på en svært ufin måte, slik jeg opplevde det. Uten at jeg sitter på detaljene, eller ville ønsket å brette dem ut om jeg hadde dem. Klart er at den valgte ledelsen blei besluttet kasta, omorganisering vedtatt uten at leder ble informert. Min subjektive opplevelse er også klar: Prosessen var uverdigg et akademisk institutt med vår historie og innretning. Jeg har snakket med et tilstrekkelig antall involverte i ulike runder etterpå til å være sikker på at oppfatningen ikke bare var min.

Departements- og politikerspråket om «fristilling,» opplevde jeg som eufemismer; dekkover og skjønmalingspråk. Nyspråk som tildekket et politisk verdiskifte og strukturendringer, ga rom for raske politiske og institusjonelle grep uten særlig plass for diskusjon eller sjenerende motstand.^{ccxcvi}

Etter at statsråd Victor Normann hadde vist handlekraft, kjapt omdannet instituttet til et aksjeselskap og satt fart i prosessen, var begeret fullt. Behandlingen av sittende instituttleder var dråpen som fikk det til å renne over for min del. I sjukemeldingen som skulle fylles ut til instituttet, var det en avkryssingsrubrikk: Om sjukdommen var arbeidsrelatert? Det bekreftet jeg. Det skulle beskrives og krysses for antatt årsak. Jeg skrev ned det umiddelbare: «Victor Normann». Intet personlig. For meg var han mest budbringer av- og eksekutør knyttet til tegn i tiden. Sikkert med utgangspunkt i glitrende økonomiske analyser på sine vilkår. Som kanskje verken da eller siden kan representere gyldige eller evige sannheter. Økonomenes avanserte matematikkbruk og modelllære synes å ha løs forbindelse til konkrete hverdags erfaringer og oppgaveløsning. Den synes tilrettelagt for regnestykker, «nyregning» definert innenfor tidens ideologi.^{ccxcvii}

Jeg «traff veggen» som det heter, eller kjente meg litt spikra til den. Hadde klart å lande ganske mange, nokså store og ulike prosjekter på få år, fått greie faglige tilbakemeldinger. Uten å klare dekke inntjeningskravene. Som vel nå skulle være målet for virksomheten? Sjukemelding og samtaler med en vennlig middelaldrende psykolog gjennom vinteren og våren, bidro til at jeg kunne bevege meg friere igjen. Det kjentes slik. Det ikke-finansierte internasjonale lærerprosjektet samt strategiske instituttmidler fra AFI til artikkelskriving ga meningsfylt pusling utover våren. Samtidig begynte jeg å gi blaffen i om jeg tjente inn penger eller ikke; lot humlene suse rundt uten å prøve fange en eneste en.

Nærmere sommeren dukket det opp en innstilling fra Høgskolen i Oslo til utlyst professorat og senterleder ved Pedagogisk Utviklingscenter. Der jeg sto først og blei innkalt til intervju. Søknaden om jobb hadde vært et slags tilsprang for å kunne hoppe ut. Snublet litt i tilløpet, men hoppet på et vis langt nok og fikk jobben. Ingen selvfølge; jeg ville trodd minst to av de andre søkerne var vel så kvalifisert. Kanskje ble jeg oppfattet å kunne skilte med litt større og relevant erfaringsbredde. Eller det passet at jeg var søkeren nærmest pensjonsalder har jeg tenkt siden.

Det kjentes rart å skulle skifte beite. Etter 35 år ved samme institusjon med varierte arbeidsoppgaver faglig og administrativt-organisatorisk. Med opp- og nedturer, mest oppturer. Det kjentes som en lettelse; en uventet og ufortjent sjanse til å starte med «blanke ark,» prøve noe nytt. Selv om jeg var nokså usikker på hva dette «nye» skulle, burde eller kunne være. Etter et par strie år, var jeg også i tvil om hvor langt egne krefter ville rekke når jeg var kommet i gruppa «Vi over 60».

Før jeg forlot AFI, laget jeg et notat med oversikt over ulike prosjekter vi hadde jobbet med innafor utdanningssektoren i min periode, og overleverte instituttet. Tenkte vel at dersom det ikke ble gjort, ville arbeidet knapt bli del av noen felles historie. Tidens effektivitetskrav syntes å gi dårlig rom for historie og sammenheng.

I ferd med å lukke albumsidene fra tida ved AFI, kom jeg på å gi glimt av administrativ utvikling, rammer for virksomheten ved instituttet over år, observert gjennom mine briller. Uten forskningsmessige ambisjoner. Det var lite institutthistorie å finne på nettet. Dro ned på AFI, nå innlemmet i min siste arbeidsplass HiOA, for å sjekke mer konkret. Sammen med en av de gamle sekretærene fant vi årganger av tidlige, dels fyldige årsmeldinger. Ikke alle. Spor fra programmer og prosjekter fra utdanningssektoren fant jeg, litt som ventet, ikke. Bare de korte omtalene i årsmeldingene. Oversikten over utdanningsforskningen gjennom 34 år overlevert før jeg sluttet var heller ikke å finne. Kanskje jeg ikke lette godt nok, muligens var skriftlige arkiver underveis til digitalisering, noe jeg ikke undersøkte. Eller arbeidet var i praksis sluset ut.

De seinere årsmeldingene gir ikke så mye annen informasjon enn oversikt over driftsresultat. De oppgitte tallene for ulike år i det følgende bygger på de jeg fant, men må bli omtrentlige og nokså grove. Dette også fordi kategoriene for tilsetting, måter å føre

regnskap og arkiv på skifter, fordi det opereres med ulike stillingsbrøker, tidvise permisjoner osv. ^{ccxcviii}

AFI i kort tilbakeblikk.

Ved tilsettingen i 1970 besto forskningsstaben av 8 + 10 + 2 medarbeidere. De åtte var fast tilsatte, halvparten vitenskapelige assistenter, jeg en av dem. Einar Thorsrud var instituttleder. Philip Herbst var forskningsleder, den eneste med doktorgrad og professorkompetanse, begge fast tilsatt. Gruppen på 10 var tilsatt på midler til Samarbeidsprosjektet gitt ved ekstraordinær statsbevilgning. Blant disse var det fire forskere, fire stipendiater og to studentassistenter. De siste to arbeidet med forskningsmidler på andre prosjekter knyttet til norsk samarbeidsmodell i arbeidslivet. Instituttet hadde en kontorfullmektig. Kontorkapasiteten var i ferd med å bli sprengt.

I 1972 var forskningsstaben økt til 23 personer, hvorav ca 10 i fast stilling, og med en administrativ stab på tre. Bjørn Gustavsens hadde tatt dr.grad og var blitt instituttsjef. Av de 10 var 3 vit.ass., 6 forskere uten angitt nivå. Selv ble jeg bokført som stipendiat, lønnet av NAVF. Man lette etter nye lokaler. Det var året instituttet blei spredt på tre forskjellige lokaliteter og undermiljøer. Den faste staben, samt driftsmidler var dekket over Statsbudsjettet. Fortsatt med forskning på- og utprøving av arbeidsmiljø og organisasjonsutvikling, arbeidslivssamarbeid i demokratiperspektiv.

Fra 1985 blei instituttet igjen samlet på ett sted, ved Bislet høyskolesenter. Ragnar Johansen var fungerende instituttsjef. Det var ca. 28 tilsatte forskningsmedarbeidere i ulike stillinger, en administrativ stab på 6. Av de 28 var 23 bokført som forskere, tre med dr.grad. Det er noe uklart hvor mange av forskerne som var i fast stilling, nivå er ikke oppgitt. Det var tre stipendiater og to vitenskapelige assistenter. Fast stab og driftsmidler ble dekket over Statsbudsjettet kap. 531.

Fra 1987 ble Arbeidspsykologisk institutt formelt utskilt fra de tre andre instituttene under navnet

Arbeidsforskningsinstituttet med 37 forskningsmedarbeidere i ulike stillinger, og på ulike nivåer. Hvor mange på ulike nivåer framgår ikke. Omtrent halvparten var tilsatt på oppdrag, halvparten fast tilsatt. I tillegg kom ca 20 assistenter og praktikanter i ulike stillingsbrøker.

Instituttet kunne ha litt preg av utdanningsinstitusjon. Den administrative staben talte ni personer. Tilskuddet over Statsbudsjettet dekket snaut 70% av instituttets virksomhet. Jeg satt som instituttleder på andre året. Det nye utskilte instituttet, AFI, sorterte fortsatt under Kommunal- og arbeidsdepartementet, ytre etat.

I 1989, året jeg sluttet som leder, hadde instituttet 46 forskningsmedarbeidere, hvorav 24 forskere i fast stilling, nivå ikke oppgitt. Seks hadde dr. grad og/eller professorat. 11 var tilsatt på oppdrag, av disse to forskere, 9 vit.ass, forskningskonsulent eller hospitant. I tillegg kom den administrative staben som talte ca 6 personer. Instituttet avga i denne perioden flere forskere til Senter for Bedre Arbeidsliv som en knoppskyting innafor arbeidet med norsk modell. Tilskuddet over Statsbudsjettet dekket ca 80% av instituttets virksomhet. 54% var kvinner.

I 2002 ble instituttet omgjort til aksjeselskap av departementet. Instituttet hadde totalt 42 forskningsmedarbeidere, hvorav 30 fast tilsatte forskere/forskningsassistenter og 12 midlertidig tilsatte. I oversikten framgår ikke kompetanse for alle. 11 av forskerne hadde dr.grad og/eller professorstilling. Totalt var det 53 tilsatte. Basisbevilgningen fra Departementet over Statsbudsjettet utgjorde vel 30% av inntektsgrunnlaget for driften. 58% var kvinner. Forskningsinnretning knyttet til samarbeid og miljø i arbeidslivs- og demokratiperspektiv som i «norsk modell» er ikke åpenbar.

For det følgende året, 2003, framgår ikke antall ansatte. Det vesentlige er et kort avsnitt om at inntjeningen ikke har vært tilfredsstillende. At styret har lagt opp til en ny styringsmodell som legger mer direkte ansvar for inntjening og prosjektstyring på de enkelte forskergruppene. Denne årsrapporten er fra perioden som personlig endte i veggen. Offentlig konklusjon og sammenfatning av det som skjedde i denne perioden er enkel: Det vitenskapelige personalet tjente ikke nok. Det kunne forstås som at vi, forskerne var ustyrlige, hadde sviktet målet, trengte mer og bedre økonomistyring. En del av oss styrte altså vekk. Forbløffende mange endte opp med gode akademiske skussmål som professorer ved universiteter og høyskoler. Det er vanskelig i ettertid å hevde at stabens faglige arbeid eller kompetanse ikke hadde vært rimelig tilfredsstillende.^{ccxcix}

Mot nye mål: Å klare seg i markedet.

Fra 2014 er AFI en del av Senter for velferds- og arbeidslivsforskning, ved Høgskolen i Oslo og Akershus, nå OsloMet, min siste arbeidsplass. Sammensmeltede sirkler i stadige endringer som jeg nå betrakter utenfra. ^{ccc}

I senterlederens innledning til virksomhetsoversikten, 2016, fastslås:

«Fundamentet: At AFI og NOVA klarer seg i markedet for oppdragsforskning.»^{ccci}

Grunnbevillingen framstår ett sted med 22%, og i en sammenstilling mellom AFI og NOVA med 7.4%. Det bokføres for AFI 33.3 årsverk fordelt på 43 ansatte i alle kategorier. 67% av forskerne er på forsker II-nivå (dr.gradsnivå), 6% på forsker I - nivå (professor.) Det gis opplysninger om instituttets innretning, bevilgningsstruktur og kompetanseprofil. Det framgår publikasjonspoeng og omfang av brukerrettet virksomhet. Selve årsberetningen er, som de siste årene, først og fremst forretningsmessig satt opp. Instituttets faglige innretning er innenfor fem hovedområder:

- Innovasjons- og virksomhetsutvikling (IVU)
- Mestring, arbeid og mangfold (MAM)
- Samfunn, arbeidsliv og politikk (SAP)
- Velferdsstatens organisering (VSO).

Instituttens fundament, og for såvidt begrunnelse, er altså å klare seg i oppdragsmarkedet for forskning. Det kan virke som om det klarer seg. Innenfor den grunnleggende føringen om inntjening og lønnsomhet, kan det fortsatt være rom for interessante forskningsbidrag på ulike felt knyttet til arbeidslivet. Kanskje bidrag til hvordan arbeidsliv kan bidra til økt konkurransekraft, vekst og lønnsomhet. Eller også kritiske situasjons- tilstands- og systembeskrivelser. Kanskje rom for at forskere eller ansatte kan tilpasse seg oppdragsmuligheter og inntjening uten å gi opp integritet innafor definerte rammer og nye mål.

Før nye mål ble fastsatt, skrev J.E.Ravn (2012) ved Sintef en bok og en artikkel om den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn. I det økonomiske tidsskriftet

Magma, diskuterte han tre scenarier for modellen i framtida. Han advarer mot nostalgi og forsvar av «det som var» som ett scenario, og også kapitulasjon og overgivelse som et annet. Han mener, som et tredje scenario, at modellen har mye uforløst potensial som kan videreutvikles.

Samarbeidsforsøkene, den norske samarbeidsmodellen (og AFI) har jubilert i to runder mens denne teksten var under prøvende skriving. Tilfeldig hørte jeg at Norsk Arbeidslivsforum skulle ha en jubileumskonferanse vinteren 2015 og meldte meg på. Satt bak i salen, litt rystet over innlegg fra arbeidslivstoppene Kristian Siem og Ole Enger. De ga egentlig blaffen i modellen. Slo fast at medvirkning, medbestemmelse eller demokrati for dem bare hadde vært og var interessant i den grad den ga økt vekst og resultat for eierne. Jan Heiret, fra universitetet i Bergen, hadde gått gjennom AFI sin historie, ga et lett kritisk og mer inspirerende foredrag. I en pausesamtale skjønnte jeg at arbeidet innafor utdanningssektoren ved AFI var helt ukjent for ham. Han anbefalte meg å skrive og publisere, mente kanskje det hørte hjemme som del av instituttets historie.

I 2016 mens jeg stadig skrev, kom jeg over en ny bok utgitt av en mangeårig medarbeider i Norsk Arbeidsgiverforening med ansvar for N.A.Fs mellomlederprogram. Også han pensjonist som ser tilbake på erfaringer og profesjonelt liv. Samarbeidsforsøkene og AFI - arbeidet er gitt ganske bred gjennomgang mot slutten av boka. Kritisk, men overveiende positiv, ikke minst til metodisk aksjonslæring som han mener ble for lite fulgt opp. Han peker på at internasjonal oppmerksomhet rundt forsøkene var formidabel. ^{ccci}

Hvordan den internasjonale synligheten er i dag, vet jeg ikke. Omtrent samtidig med at boka om ledelse dukket opp, kom en henvendelse fra instituttets gamle leder Bjørn Gustavsen. Han skulle skrive et kapittel om Einar Thorsrud i en internasjonal bok om organisjonsforandring. Han skulle selv skrives om i et kapittel. Han ville ha med Tian og meg litt i det han skrev. Små ringer fra aktivitet fra siste halvdel av forrige århundre som fortsatt gir enkelte internasjonale krusninger. ^{ccciii}

Sjette albumblad. Høgskolen i Oslo. Pedagogisk utviklingscenter (PUS).

«Det ligger..megen god vilje gemt mellom linjerne. Prøv at finde frem til den».

Trond Ålvik (1970) Undervisningslære 1 Gyldendals Pædagogiske Bibliotek. (Fra innledningen).

Etter 34 år ved AFI, høsten 2004, kom en ny sjanse: Som leder av Pedagogisk Utviklingscenter (PUS) og professor i høgskolepedagogikk ved Høgskolen i Oslo. Et lite senter ved landets største høgskole. Albumbladene som følger er knytta til erfaringer fra forsøk på kunnskapsforvaltning, kunnskaps- og kompetanseutvikling mot slutten av det første tiåret i nytt årtusen.

Den siste turen i fast jobb ble seks års vandring i nye landskap også disse under stadig omforming.

Høgskolen forlot jeg ved vanlig aldersgrense sommeren 2011, i praksis med det siste året som sabbatsår eller etterlønn. To år etter pensjoneringen, var senteret jeg hadde hatt ansvar for nedlagt. En liten plante blant flere som ble omplantet eller luket vekk av nye landskapsarkitekter.

Erfaringene ligger nær i tid, vi var få medarbeidere ved senteret. I et lite miljø blir den enkelte medarbeider viktigere for prosesser, for dynamiske vekslinger sosialt, faglig og administrativt enn i større miljøer. Viktige både på godt og vanskelig, mer sårbart. Man blir mer synlige for hverandre. Tidligere rektor for høgskolen, Steinar Stjernø, nevnte en gang at et kriterium for et robust fagmiljø kunne være at det ville klare å overleve et hjerteinfarkt og en skilsmisse. Det var knapt tilfellet for Pedagogisk utviklingscenter.

Høgskolen – et konglomerat av tidligere profesjonsutdanninger.

Høgskolen var en sammenslutning av 13 ulike statlige høgskoler, profesjonsutdanninger som kom med Høgskoleloven av 1994. Kvalifisering for jobber som lærere, førskolelærere, sosionomer, sjukepleiere, ergoterapeuter, ingeniører, bibliotekarer, journalister mm.

Viktige samfunnsområder der framtidig virke kunne spenne fra praktisk førstelinjejobbing til lederskap på uike nivåer.^{ccciv}

Oppdraget til PUS var rettet mot læringsprosesser i profesjonsutdanningene. Med eget FoU-arbeid, et stipendiatprogram og sikring av pedagogisk grunnkompetanse blant lærere. Koblingen mellom praksis og teori som forskningsfelt hadde gjort stillingen interessant som fluktrute fra AFI. Flukten gikk dels, men ikke bare, til ukjent land med nye stammer og dialekter. Ved de ulike utdanningene hadde jeg hatt tilfeldig undervisning og forelesninger som timelærer ved flere før sammenslåingen, enkelte forskningsoppgaver. Gamle bekjenskaper, fra sangkor, idrett eller studier og studentpolitikk kunne påtreffes rundt på institusjonen.

Før jeg takket ja til stillingen sjekket jeg administrative og økonomiske rammer for driften. Beroligende svar ble gitt om at det ville være lite økonomisk og administrativt stress i forvaltningen av denne lille enheten, rom for egen forskning. Staben jeg skulle ha ansvar for, besto av fem fast tilsatte, en aktiv pensjonist og en stipendiat. Seksjonslederen for biblioteksavdelingen, Fagerli, hadde vært og var behjelpelig med administrative spørsmål for senteret. Uten å være del av staben satt han i samme lokaler. Senteret delte trange kontorlokaler med seksjon for etter- og videreutdanning, (EVU). Det var tilgang til et klasserom, og senteret delte sekretærhjelp med EVU.

Gruppen av medarbeidere hadde jeg ikke valgt. De hadde heller ikke valgt meg, siden dette var en åpen utlysning. Men en medarbeider hadde oppfordret meg til å søke. Litt som da jeg søkte min første faste jobb som assistent ved AFI i 1969. Denne gangen dreide det seg om å gå rett inn i en lederstilling i en liten enhet som andre hadde grunnlagt og bygd opp rundt oppgaver de hadde eierskap til. Fra før kjente jeg pensjonisten, Trond Ålvik. Vi hadde sittet sammen i et utvalg for å utrede utdanningsteknologi, oppnevnt av Norsk

Produktivitetsinstitutt på slutten av 70- tallet. Gjennom lærebøkene hans kjente jeg ham som en pedagogikk-pionér. For å vise litt av bakgrunn og rammer for senteret jeg skulle ha ansvar for, lener jeg meg i avsnittet som følger på en rapport Trond skrev om oppstarten av senteret: *«Et senter for utvikling av pedagogisk virksomhet ved høgskolen blir til.»*^{cccv}

PUS som senter hadde røtter fra før HiO ble opprettet. Trolig fra tida da man på departementshold arbeidet med å reorganisere høgere utdanning med ideer om «Norgesnettverk.» Det oppnevnte regionale høgskolestyret for Oslo og Akershus arbeidet

med styrking av høgskolenes pedagogiske virksomhet. Finn Daniel Raaen, som jobbet med å utrede dette, foreslo i et forarbeid å organisere et høgskolenes pedagogiske utviklings-senter. Et slikt skulle omfatte pedagogisk utviklingsarbeid, multimedia- og produksjon av læremidler; en forsknings- og utredningsenhet.

Da HiO ble opprettet, tok den nye rektoren Steinar Stjernø, personaldirektør og pedagog Else Bjørnæs tanken videre. I samarbeid med ledelsen ble høgskolepedagogikk nedfelt i høgskolens strategiplan- og i budsjettene. Ved avdeling for lærerutdanning hadde Ålvik erfaring fra høgskolepedagogikk fra høgskolen på Lillehammer. Med øremerket 60% stilling, ble han bedt om å lage en utredning om feltet og trakk etterhvert med andre. Flere avdelinger hadde allerede laget studieopplegg for praktisk-pedagogisk utanning, bl.a. i helsefag ved Gerd Bjørke. En utredning forelå høsten 1995. Det første kurset, et spesialkurs om studentevaluering, kom igang høsten 1996. Etter førsteårs erfaringer, utarbeidet Trond Ålvik og Gerd Bjørke et notat om videre utvikling av høgskolepedagogikken. Prinsipielt ønsket man seg mest mulig faglig virksomhet, minst mulig ledelse. Man ønsket å vektlegge forskning, samarbeid med andre enheter. Virksomheten måtte ha egne lærekrefter og lokaliteter. Ålviks seniorstipend ga rom for en tredje stilling i vikariat, som ble utlyst. Fra høsten 1997 hadde «Senter for høgskolepedagogikk» tre tilsatte, Trond Ålvik, Gerd Bjørke og Anton Havnes. Faglig sett hadde de litt ulik vinkling: Ålvik på lærerrollen, Havnes på studentrollen og Bjørke på pedagogiske prosesser. Langt på vei delte de et sosiokulturelt læringsperspektiv.

I årsmelding for 1997 fra senteret, vektlegges behov for administrativ kompetanse. I løpet av 1998 utarbeidet staben notater om ledelse, økonomi og organisatorisk tilknytning for et framtidig senter. Et notat ble forberedt for høgskolestyret av biblioteksleder Fagerli i samråd med HiOs ledelse og den lille staben. Styret vedtok opprettingen av et Pedagogisk Utviklings-senter (PUS) i februar 1998 også i tråd med signaler fra sentrale myndigheter. Enheten skulle ha et eget styre med tre dekaner utpekt av rektor, senterets faglige leder utpekt av styret, samt to studenter utpekt av Studentparlamentet. Leder av biblioteket skulle inntil videre være administrativ leder for senteret. Omtrent samtidig ble det vedtatt å øke staben med ytterligere to stillinger - med pedagogisk bruk av IT som særlig arbeidsfelt. Helge Høivik og Grete Jamissen ble tilsatt fra høsten 1998. Anton Havnes ble utpekt som faglig leder for senteret.

En liten og dyktig stab.

De som dro igang senteret, drev det fortsatt da jeg kom. Grunnleggeren Trond Ålvik nå som pensjonist. Det var disse som hadde fått til noe, som hadde skapt den enheten jeg skulle lede uten kjennskap til hva de hadde skapt. En ny medarbeider, Laurence Habib var tilsatt på IT-feltet etter at Grete Jamissen sluttet, en student, Line Wittek bisto Ålvik med grunnkurset.

Raskt tok jeg intervjuer for å bli kjent. De nye medarbeiderne framsto som svært kompetente, med litt ulik vinkling på faglige interesser. Det de hadde fått til sammen og individuelt, var det obligatoriske grunnkurset i høgskolepedagogikk for høgskolelærere, et aktivt og omfattende program for kvalifisering til førstelektor, nybrottsarbeid knyttet til IKT-undervisning samt kollegaveiledning. Noen virket kanskje å ha tendens til revirtenkning; «dette er jeg interessert i – det er primært mitt område.» Slikt hadde jeg vært borti før i høgere utdanning.

I et lite notat skisserte jeg egen bakgrunn, min forståelse av senteret og egen rolle som leder, tenkt som innspill til diskusjon om veien videre. Det ble på et vis mottatt med et vennlig skuldertrekk, noen diskusjon om veien videre var det lite interesse for. De hadde hadde vært gjennom en evalueringsrunde året før. En medarbeider sa tydelig at noen «ny diskusjon om senteret gad han ikke.» Styrevedtaket som åpnet for stillingen la sammen med den tidligere evalueringen uansett føringer for veien videre. Vedtaket tydeliggjorde at senteret skulle satse mer på eget forsknings- og utviklingsarbeid, FoU samt videreføre de to sentrale kvalifiseringsprogrammene. I mindre grad skulle senteret drive egen kursvirksomhet ved siden av. Fra de innledende møtene forsto jeg på medarbeiderne at det var viktig ikke å bli rene «kursmakere» i konkurranse med- eller fare for å bli slukt av Opplærings- og personalseksjonen (OP)- eller Etter- og videreutdanningsseksjonen (EVU).

Sentrale administrative prosesser: Under en usynlighetskappe.

Stortinget hadde oppfordret til å satse på sentre som la til rette programmer for førstelektorsatsing. Førstelektoren er en lovbestemt alternativ karrierevei i academia knyttet til utvikling av praktisk profesjonsutøvelse, utvikling av undervisningskompetanse. Gjennom

stipendiatprogrammet knyttet til FoU-arbeid ved avdelingene, var man godt igang med å følge oppfordringen; et viktig pedagogisk tiltak ved siden av det pedagogiske grunnkurset. Som leder ble jeg innkalt til de faste møtene med avdelingslederne, dekanene. Ut fra ulike dokumenter hadde jeg forstått at de tre nokså ulike sentrene, Senter for Profesjonstuder (SPS), Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid (SEFIA) og PUS skulle være felles møteplasser for deler av høgskolens forsknings- og utviklingsarbeid, FoU. ^{cccv}

Den forståelsen var knapt delt av alle. En vennlig, litt uinteressert dels skeptisk mottakelse var inntrykket fra de første møtene. Skepsisen kom kanskje tydeligst til uttrykk ved JBI, avdeling for bibliotek og journalistikk, der dekanen hadde ledet et styre for PUS ved oppstart i 1997. Styret var nedlagt før min tid. En undertone i ellers vennlige diskusjoner med ham og flere avdelingsledere, syntes å være at sentre, i det hele tatt all sentralt organisert FoU- satsing gikk på bekostning av rammene for egne avdelinger; tok ressurser og innskrenket deres revir. Det gjaldt også egne tverrgående forskningsprogrammer som var under planlegging ved den sentrale FoU- avdelingen. Selv om man nok var interessert både i FoU og undervisning.

Alle avdelinger, bortsett fra journalistutdanningen var representert i stipendiatprogrammet, særlig sykepleier – og lærerutdanningene. Stipendiattildelingen var en tids- og økonomisk ressurs som både tilfalt avdelingene og den enkelte. En formell kompetanseheving til førstestillingsnivå i staben syntes å bli positivt vurdert. Både for den enkelte, for avdelinger og institusjon. Blandingen av manglende interesse, skepsis men også positiv vurdering hang dårlig sammen for meg.

Når planer og strategier for FoU, budsjett- eller administrasjonsnotater ble skriftliggjort fra sentralt nivå, oppdaget jeg snart at PUS ikke ble nevnt, eller ble nevnt i bisetninger som kunne være egnet til å misforstå. Den sentrale forankringen virket ikke selvsagt, vennlige muntlige tilbakemeldinger og en raus stipendiattildeling til tross. Om vi kom med innspill om styrking av førstelektorveien, muligheter for at avdelingene kunne ta senteret mer i bruk, utløste det knapt reaksjoner.

Den manglende synligheten ble utfordrende i arbeidet med sentrale prosesser: Strategi- og budsjettarbeid, sentral FoU-satsing og planlegging. Her ble rammer lagt for framtidig virksomhet i underliggende enheter, også for PUS. Det gjaldt å forsøke følge med i timen.

Forskningsdirektøren la opp overordnede strategier for forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Det ble informert aktivt om FoU- satsingen på «Veven,» høgskolens offisielle nettsider og ansikt utad. Tre nye planlagte tverrgående forskningsprogrammer ble omtalt som institusjonelle «FoU-søylar» på Veven lenge før de var opprettet, og sammen med SPS sentrale i institusjonens FoU-satsing. Verken PUS eller SEFIA var nevnt som søyle eller satsingsområde i offisiell informasjon om FoU-arbeid. På sentrale møter der overordnede planer, strategier ble diskutert for samordning, ble en litt kjip del av jobben å påpeke at vi var der, at vi drev stipendiat- og kvalifiseringsprogram for hele institusjonen og hadde egen FoU-virksomhet.

Et offisielt strategidokument fra PUS skulle legges fram for ledelsen i løpet av den første høsten etter at jeg tiltrådte. Den skulle godkjennes av høgskolens styre som øverste myndighet; grunnlag for senterets plass i institusjonen. Dokumentet fikk høyeste prioritet fra min side. Runder ble gått med medarbeiderne, vi filte og omformulerte. De sto bak et strategidokument for de kommende år, levert inn etter tidsplanen. Et brosjyreutkast ble lagt ved; tenkt som «informasjonflyer» og ledd i en strategi for synliggjøring.

Etter at dokumenter var sendt, ble det taust. Reaksjon ble etterlyst. Uten resultat. Mens vi ventet på at strategiplanen vår skulle styrebehandles, gikk flere andre sentrale prosesser sin gang, dels med mulige konsekvenser for senteret: Først den årlige sentrale budsjettprosessen som viser hva institusjonen vil satse på framover. Et notat knyttet til omleggingen av den sentrale administrative strukturen ble varslet. En tredje løpende prosess var knyttet til FoU- strategier og tydeliggjøring av FoU arbeidets plass ved institusjonen.

Slike sentrale prosesser hang sammen, slik jeg så det. En strategiplan bør være et dokument man sjøl og andre «måles opp mot». Det man prioriterer og vil prøve å få til, både ved institusjonen og den enkelte enhet. Budsjettnotatet forutsettes å følge opp den strategiske satsingen, tydeliggjøre hva det økonomisk satses på ved institusjonen i kommende periode innenfor tildelte rammer. Forskning og utviklingsarbeid (FoU) som en viktig overgripende del av institusjonens oppdrag var en selvfølgelig satsing.

Avdelinger og sentre skulle gi tilbakemeldinger og kommentarer på de sentrale utkastene. Fra vår side ble det vanskelig å kommentere det sentrale budsjettutkastet fordi styrebehandlingen av innsendt strategi for senteret uteble og uteble. Det foreslåtte budsjettet

måtte kommenteres uten at vi visste om PUS sin formulerte strategi, det vi ville satse på, kunne legges til grunn. Var vi i det hele tatt med i noen institusjonell FoU-satsing? I det sentrale budsjettnotatet var senteret praktisk talt usynlig når det gjaldt ulike satsinger bortsett fra posten om stipendtildeling. Men vi sendte endringsforslag til budsjettutkastet innen tidsfrist. Forslagene besto stort sett i å sette senteret inn i teksten; vise at vi var der. Jeg la ved et følgebrev som introduksjon til endringsforslagene, formulert slik: *Denne litt omstendelige introduksjonen fordi den omfattende satsingen på FoU – arbeid.... representert ved Pedagogisk utviklingscenter, praktisk talt er fraværende i tekster om FoU-satsing i administrativ, budsjettmessig og informasjonsmessig sammenheng.* Følgebrevet redegjorde for hva vi faktisk drev med. Det kjentes litt pinlig å skulle minne om vår eksistens punkt for punkt.

Notatet om administrativ omorganisering ved HiO kom litt seinere, ved årsskiftet 2004/2005. Det etterlot ny usikkerhet mht PUS sin stilling og framtidige situasjon. Notatet kunne leses som om senteret ble vurdert omstilt for mer kursdrift, evt. sammenslått eller nedlagt. Kanskje formuleringene var valgt i tilknytning til FoU-direktørens arbeid med å opprette tre nye forskningsprogrammer, uten plass til oss i synsfeltet.

Til forslaget om administrative endringer, prøvde vi påny å synliggjøre virksomheten ut fra forutsetningene i styrevedtaket fra 2003. Forslagene syntes i strid med det styrevedtaket jeg hadde hatt som utgangspunkt for å gå inn i jobben, med den strategiplanen vi hadde sendt inn men stadig ikke fått behandlet mens vinteren gikk. Ulike møter gikk sin gang videre, FoU -møter, strategi- og budsjettmøter, dekanmøter. Responser på innsendte notater ble etterlyst, jeg fikk vennlige nikk og oppmuntrende kommentarer i retur fra øverste hold – muntlig.

Etter at rundene med hørings- og endringsforslag til budsjett og administrasjon var unnagjort, kom et sammenfattende dokument om FoU - strategi fra FoU-direktøren bygget på prosessene som nylig var gjennomført. Lå det spor der av våre ulike innspill til FoU satsing og strategier? Det gjorde det ikke. Ingen innspill fra vår side syntes å ha nådd fram. Stadig var vi usynlige i forhold til FoU-administrasjonen. Var det rutiner og prosesser jeg hadde bommet på som ny? Var innspillene våre ikke mottatt og lest? Jeg skrev et notat som reaksjon på FoU-strategien, sendte det direkte til FoU-direktør med kopier til sentral

ledelse. Tidligere oversendte notater som jeg ikke hadde fått reaksjon på ble vedlagt i fall de skulle ha kommet på avveie, blitt oversatt. Notatet ble innledet slik:

«Jeg konstaterer - igjen - at Pedagogisk utviklingscenter ikke tas med i beskrivelser av HiOs strategiske prioriteringer knyttet til Forskning, utviklingsarbeid og formidling - eller i beskrivelse av planer for kommende år. (...)» Så gjorde jeg rede for innsendt strategisk plan og ulike innspill. Slo fast at ingen av dem hadde ført til noen reaksjon på noe hold, og var etterlyst. At manglende respons kunne vært naturlig å ta opp i «styringsdialog» mellom ledelsen og de enkelte enhetene. En kjøreplan for slike dialoger i løpet av våren forelå og var sendt ut. På den planen sto ikke PUS. I avslutningen av notatet kommenterte jeg det slik (hentet fra egen e-post logg): *«Iflg.... oversendt kjøreplan, som går frem mot sommeren, skulle dialogene gjennomføres i februar - mars. I denne planen er .. ikke Pedagogisk utviklingscenter satt opp. På forespørsel har jeg fått vite at det .. skal holdes styringsdialog også med PUS, men at ikke alt er på plass - vi vet ikke når den kan finne sted. Når jeg tillater meg å ta dette opp - er det bl.a. fordi Pedagogisk utviklingscenter 18. og 19. april har invitert til en nasjonal konferanse om førstelektorkvalifisering under tittelen «det gode utviklingsprosjekt.» Konferansen er overtegnet - med deltakelse fra 25 høgskoler, og alle nivåer. HiO oppfattes å ligge i spiss på et felt som mange ser som viktig - og der mye uklarhet hersker... NOKUT har signalisert interesse. Det er kort tid fram til midten av april. Det oppleves litt vanskelig å skulle fronte HiO som foregangsinstitusjon... uten eksplisitt støtte i interne styrings- og policydokumenter, selv om det de facto foreligger relativt stor ressursatsing.»*
mvh

Under flere av rundene påpekte jeg for rektor at senteret jo forsøkte å følge opp et styrevedtak. Han kommenterte en gang dette med et smil: «det er ikke sikkert alle var så glad for det vedtaket...» Jeg fikk en anelse om at senteret kanskje hang litt løst i organisasjonen, lurte nok litt på hvem som «kanskje ikke var så glad,» evt. hvorfor, men spurte ikke.

Strategidokumentet (for perioden 2005-2008) oversendt høgskolens ledelse høsten 2004, ble omsider styrebehandlet og godkjent i april 2005, det tredje styremøtet etter at dokumentet var mottatt.

Vi satset på videreutvikling av førstelektorprogrammet i nasjonal kontekst. Dokumentet hadde tallfestede mål når det gjaldt opptak til- og gjennomføring av programmet. En styrking av faglige og administrative ressurser ble sett som en forutsetning for satsingen. Slike ressurser lot vente på seg. Vi fulgte opp med brev til direktøren. Uten slik støtte kunne den nå godkjente strategien bli vanskelig å følge opp. Vi fikk en liten støtte ved 1/3 stilling og ble samtidig pålagt å ta i mot en medarbeider som vi ikke hadde bedt om, og som vi heller ikke kunne tilby oppgaver.

Når offentlige institusjoner følger «årshjul» for planer, rapporter og underlag for dem, følges gjerne maler gitt sentralt av Departementet sammen med signaler om satsingsområder. (Som i tildelingsbrev fra dept. til underliggende virksomheter). Det var satsing på doktorgrader og ren forskning som ga økonomisk uttelling. Signalene syntes ikke å ha høyde for den lovfestede erfaringsbaserte førstelektorveien. Slikt kunne forklare usynligheten. Usynlighetskappen var kanskje ikke bare sydd institusjonelt, men nasjonalt uansett tidligere stortingsmelding om satsing på førstelektorvei og førstelektorprogrammer. Praktisk profesjonsrettet kompetanseutvikling virket å ligge i en politisk, faglig og administrativ blindsoner.

Etter at jeg hadde vært i stillingen et pars års tid, fikk jeg tilfeldig vite at høgskoleledelsen hadde uttrykt tilfredshet med «tingenes tilstand» ved PUS: Det hadde vært minimalt med uro eller konflikter ved senteret etter at jeg hadde startet som leder. Det hadde altså vært uro tidligere? En tanke om at bakgrunnen min kunne antas egnet for konfliktløsning og demping av uro dukket opp sammen med en tanke om senteret som et sted å «plassere» folk. Litt ugreie tanker. Vage antakelser som det ville være vanskelig å følge videre, kanskje stemte de ikke. Uansett ville det vært enkelt å avvise dem. Tankene passet ikke særlig godt med min egen motivasjon for å ha søkt stillingen. Ved siden av ønske om å komme vekk, hadde den vært faglig. En mulighet til kanskje å kunne plukke opp tråder fra tidligere arbeid på nye måter. Jeg brukte ikke mer tid på disse tankene, ikke da. Rammer skulle ivaretas for drifting og utvikling av de to sentrale faglige programmene, grunnkurs og førstelektorprogram.

Pedagogisk basiskompetanse. Grunnkurset.

Kurset i høgskolepedagogikk ble drevet av senterets gründer Trond Ålvik og stipendiat Line Wittek. Etter hva jeg forsto et godt kurs. Men det var ikke holdbart, mente jeg, at ansvaret for en langsiktig hovedaktivitet lå hos medarbeidere uten fast stilling, en pensjonist og en stipendiat som snart ville forsvinne for å avslutte dr.avhandling.

Gerd Bjørke hadde erfaring, kompetanse, kapasitet og mulighet. Hun var villig til å ta ansvar for kurset. Videreføring av bidrag fra pensjonist Trond var ønsket, han ga verdifulle bidrag gjennom åra som fulgte. Gerd holdt i kurset de åra jeg var ved senteret. Hun utviklet det gjennom praktiske prosjekter knyttet til deltakernes egen undervisning, også som mulighet for bedre kobling mot mulig førstelektorkvalifisering. Grunnkurset fikk etterhvert mange deltakere fra andre institusjoner. De som kom utenfra var oftest motiverte og positive deltakere. Kurset var vel ansett eksternt. Entusiasmen blant høyskolens egne ansatte som «måtte ta kurset» var ikke alltid like stor. En tilsatt professor oppfattet det som «plunder og heft», opponerte mot opplegg og tidsbruk. Jeg gikk inn i en diskusjon med henne om lærerstudentrollen. I løpet av samtalen lo hun: «Vet du - jeg oppfører meg akkurat som en trumpete student, slike jeg selv kan ha problemer med!»

Førstelektorprogrammet

Nasjonalt var førstelektorprogrammet forankret i stortingsvedtak, lov og forskrift, institusjonelt ved styrevedtak og betydelig økonomisk støtte gjennom stipendtildelinger. Senteret hadde en ramme på 20 stipender og 16 aktive stipendiater da jeg begynte. Gründerne Anton Havnes og Helge Høivik hadde lagt opp programmet, og hadde i praksis veilederforhold til to hovedgrupper i første kull. Den obligatoriske kursdelen av programmet var avsluttet for dette kullet (02-03) da jeg kom. Fokus videre skulle være på individuell veiledning og opprykssøknad.

Vi fikk rom for utlysning av tre nye stipender i 2005. Med litt fantasifull bruk av kriterier og regnestykker i dialog med høgskoleledelsen, fikk vi ta opp 9 stipendiater. Blant disse to eksterne for første gang. Den ene eksterne gikk over på doktorgradsprogram, en intern sluttet av sykdomsårsaker. Dette kullet ble, når det gjaldt opplegg og veiledning, litt

«Laurence og mitt kull.» Vi la program og gjennomførte kurssamlinger sammen. Studentene jobbet nokså selvstendig, vi veiledet litt på tvers.

Senterets medarbeidere søkte å bidra til nasjonal bevissthet om den «alternative karriereveien». Vi brukte tid på å delta nasjonalt i seminarer og diskusjoner om alternativet. PUS arrangerte årlige godt besøkte nasjonale konferanser som ledd i forsøk på å tydeliggjøre dr.grads- og førstelektorløp som prinsipielt og lovfestet likeverdige men forskjellige løp. Noe tid ble brukt til utadvendt nasjonalt arbeid, kontakt med U&H-rådet, der jeg bl.a. deltok i formulering av kriterier og veiledninger for opprykk til førstelektor og dosent, innspill til dosentordning som parallell til professor. Den «alternative karriereveien» var tema for et underutvalg i det nasjonale U&H-rådet der jeg deltok. Den utadvendte virksomheten, «utenrikstjeneste» var også forsøk på å sikre forankring og rammer for senterets virksomhet. ^{cccvii}

Etter tre år, i 2007, fikk vi gode administrative ressurser. En rådgiver, i praksis en kontorsjefstilling på full tid, ved siden av en faglig-administrativ deltidsstilling og økonomimedarbeider. Det ble bedre rom for å arbeide etter strategiplanen, godkjent to år tidligere. Det kjentes som å være på tryggere grunn, vi fortsatte å sikre grunnen. Et eget faglig råd på linje med tilsvarende råd for dr.programmet ved SPS ble etablert. En veilederpool for eksterne veiledere ble igangsatt. Vi fikk ta opp nye søkere i 2007 og 2010. Mange av søkerne var eksterne. Vi var i ferd med å vokse, hadde behov for flere i faglig stab og begynte å jobbe med mulighetene. Et blikk utenfra, en «critical friend» til å kikke oss litt kortene kunne være nyttig i videre utviklingsarbeid. Et aksjonsforskningsopplegg i liten målestokk så vi for oss. Helge Svare ved AFI fikk midler til å gjøre et forsøk, intervjuet og skrev rapport. Den var ryddig nok, men uten aksjons- eller handlingsperspektiv som tenkt. Forskjeller i kultur, prosesser og forutsetninger for ulike kull var lite diskutert, vi visste ikke helt hva vi kunne gjøre med den. ^{cccviii}

Forsøk på faglige innspill.

Muligheter for et tettere faglig samarbeid med Senter for profesjonsstudier (SPS) ble luftet innad i PUS og med SPS-ledelsen. Samarbeid knyttet til Stud.data, utviklet ved SPS, kunne vært interessant. Stud.data er en omfattende database som samles inn og vedlikeholdes ved

senteret. Viktig forskningsgrunnlag for studier av profesjonsrekruttering, kvalifisering og karrierer, med tall for frafall, studenttilfredshet osv. Det rike kvantitative materialet sier ikke så mye om underliggende prosesser, om mulig bruk av funnene som utgangspunkt for utviklings- eller endringsforsøk. Det var slikt PUS skulle være opptatt av etter strategiplanen og søkte å legge til rette for gjennom ulike program.

Det var ingen aktiv interesse for faglig samarbeid verken ved SPS eller innad i PUS. Ved SPS virket førstelektorprogrammet ikke å bli oppfattet som formell kompetanse likeverdig til dr.grads program. Enkelte fnøs nærmest arrogant over erfaringsveien. Men var vi egentlig særlig bedre? Med fokus på praksis og erfaringskunnskap kunne vi sikkert oppfattes å fnyse av doktorgraden som teoretisk og virkelighetsfjern. Det kunne også forstås som en form for arroganse og neppe særlig mer fruktbar. Et felles teoriseminar fikk vi til med SPS en kort stund vi hadde et slags bofellesskap; leste og diskuterte tekster sammen. Ved en anledning tok vi felles referee - ansvar for et særnummer av Nordisk Pedagogikk. Faglig sett syntes den lille biten å funke rimelig bra, etterlot lite grunnlag for å tilkjenne faglig under- eller overlegenhet fra noen.

Egen forskning ble det ikke rom for, men et par faglige prosjekter forsøkte jeg meg på. Høsten 05 med et seminar kalt «Den gode praktiker.» Tanken var at anerkjent dyktige profesjonsutøvere fra praksisfeltene innledet om egen praksis, om hvordan de tenkte rundt praktisk oppgaveløsning og daglige utfordringer. Ideen var hentet fra «The Design Seminar» som jeg hadde fulgt med Don Schön ved M.I.T. mange år tidligere. Målgrupper for seminaret var det nye 1.lektorkullet og deltakere i grunnkurset, men seminaret var åpent for alle lærere, slik det var ved M.I.T. Vi fikk fatt i svært dyktige praktikere med god hjelp bl.a. av dekan på økonomi- og sosialutdanningen, samt studieledere ved lærerutdanningen og sykepleieutdanningen.

Avdelingssykepleier fra postoperativen på Rikshospitalet fortalte om praksis i et system som i økende grad bar preg av forutsigbare standardiserings- og gjennomstrømningsmål, organisert med dette for øyet. («Just-in-time» - organisasjon). I hverdagen møtte de oftere pasienter med sammensatte, gjerne med uforutsigbare plager, også med varierende nettverk, språk og forståelse. Antall eldre pasienter økte. Nye utfordringer forutsatte former for fleksibilitet og allsidig kompetanse på mange nivåer – som det syntes å bli

mindre organisatorisk-økonomisk plass for i de nye helseforetakene. En litt annerledes og spennende diskusjon.

Sosionomen fortalte om overveielser og valg i vanskelige hverdagscase – også disse mer komplekse og praktisk vanskelige enn lærebøkene hadde gitt høyde for, mer kompliserte enn de nye sentrale organisatoriske rammene i offentlig sektor ga rom for å forstå og løse. Selv om NAV snautt var i støpeskjeen ennå. I noen praktiske situasjoner brukte hun skjønn snarere enn å følge boka. Noen sosionomlærere hadde møtt opp. De kom, litt overraskende med dels sterk kritikk av erfaringene som ble lagt fram. Særlig at praktikerne ikke hadde «fulgt boka» i framstillingen av hverdagens utfordringer og oppgaveløsning. For stipendiatkullet ga episoden utgangspunkt for diskusjon. Kan og bør læreboka (eller pensum) trumfe hverdags erfaringer? Er det kanskje slik at verken lærebøker eller formidlede hverdags erfaringer rommer fasit og sikre oppskrifter? At vekslingen mellom erfaringer og teoretiske betraktninger kontinuerlig bør utfordre både lærebøker og organisatorisk profesjonell praksis? Etter et par, for meg i og for seg spennende runder, var ikke interessen for opplegget slik at jeg vurderte å ta det videre med de begrensede administrative ressursene som da sto til disposisjon.^{cccix}

”Studielederprosjektet” i 2007 var et forsøk på å koble metodeundervisning for stipendiatene til et samarbeid med Organisasjon - og personalseksjonen (OP) i sentraladministrasjonen. En relativt stor gruppe studieledere sluttet i sine stillinger. OP ønsket å ta vare på erfaringer, komme bedre i inngrep med tilretteleggingen av denne sentrale mellomlederstillingen. Vi laget et opplegg for intervjuer, informasjonsutveksling med et forsøksvis analytisk og utviklingsrettet perspektiv sammen med studieledere, lærere og institusjonsledelse. Vi fikk støtte for opplegget både i «Studielederforum,» i det nye rektoratet og i OP- seksjonen. Intervjuer ble gjennomført på ulike avdelinger, seminarer holdt med de relevante aktørene rundt funn og problemstillinger. En rapport skisserte både kritiske og gode erfaringer, forsøkte gi konstruktive innspill til oppfølging på institusjonsnivå. Det ble ikke noen oppfølging, men hvorfor hadde vi ingen mulighet til å ettergå.

Alle i PUS- miljøet bidro til å ivareta og utvikle den «alternative karrierevegen» som førstelektor-kvalifiseringen er. Ved siden av årlige nasjonale konferansene fra 2005,

innledet vi i møter og seminarer ved ulike høyskoler. Gerd Bjørke var aktiv særlig i helsefaglige nettverk, skrev mye. Ved siden av omfattende skriving, var Laurence Habib og Helge Høivik aktive i sosiale medier og på IT-konferanser, dels i internasjonale nettverk hver for seg. Et spesialnummer av «Nordic Studies in Education» søkte å utfordre «den akademiske sjangeren.» I en artikkel forsøkte jeg å diskutere grunnlaget for førstelektorprogrammet teoretisk opp mot formell institusjonelle rammer nasjonalt og internasjonalt.^{cccx} Internasjonalt så man etterhvert behov for- og utviklet også praksisbaserte ph.d. løp stort sett uten at det forelå noen klar forankring i nasjonale lov- og regelverk. Snarere oppsto initiativene litt på siden av de man hadde.^{cccxi} I Norge hadde man, nesten omvendt, siden 1995 hatt et tydelig regelverk for systematisk praksisbasert kompetanseutvikling og karrierevei. Men man hadde og har ikke maktet eller villet ta det foreliggende lov- og regelverk skikkelig i bruk på nasjonalt eller institusjonelt nivå – selv når det lå der klart og tydelig.

En bredt anlagt artikkelsamling (Bjørke et al. 2011) forsøkte å begrunne og gjennomgå behovet for samspill mellom utviklingsarbeid og forskning, samspill mellom to veier for karriere- og kompetanseutvikling. Artikkelsamlingen framstår som ett av mange forsøk miljøet gjorde for å ivareta og begrunne en kunnskapsforståelse som bygger bro mellom praksis og teori, ulike forsøk på å ta det foreliggende lov- og regelverket på alvor.

Universitetsambisjoner.

En omfattende prosess for sammenslåing av HiO og HiAk startet det siste lederåret mitt. Prosessen hadde klare universitetsambisjoner, en trend i U&H sektorens ulike regioner siste tiår i tråd med signaler fra sentralt politisk hold, bl.a. ved Bologna-prosessen i EU og Mjøsutvalgets innstilling i Norge. Omlegging av styrings og belønningssystemer inviterte til drift mot "akademisering," dr.gradsproduksjon, effektive karriereløp og prestisjefylt institusjonskategori.^{cccxi}

Prosessen deltok jeg aktivt i fram til sommeren 2010. Med en anelse om at senteret hang litt løst i organisasjonen, kunne en slik sammenslåing bidra til slutten for miljøet.

Universitetsambisjonene var jeg tvilende til, men støttet når beslutningen var tatt. Et mulig universitet burde i såfall ha en tydelig profesjonsprofil – et «profesjonsuniversitet.» Det

ville være viktig å ivareta den praktisk-pedagogiske siden, profesjonenes praksisside knyttet til innovasjons- og utviklingsarbeid ved siden av de rent forskningsfaglige perspektivene i profesjonsfeltene. Førstelektor-dosent-veien som begynte å få feste, burde sikres i denne prosessen mente vi. Ensidig satsing på dr.grader og disiplinforskning ville kunne føre til et B-universitet i Oslo.

Det kunne ligge muligheter for utvikling av et senter mer rettet mot «læring i arbeidslivet». Et større senter, der SPS var sentralt, der det var rom for videreføring av kompetanseprogrammene ved PUS og yrkespedagogikken fikk en tydeligere plass i et tettere samarbeid med avdelingene og det yrkeslivet man utdannet for. Innspill ble utarbeidet med bl.a. tidligere kollega Olav Eikeland og Leif Lahn, begge med professorstillinger i yrkespedagogikk ved HiAk, Olav med bistilling hos oss. Initiativet ble vennlig mottatt ved begge institusjonene og hengende i lufta før PUS, og trolig den alternative karriereveien langsomt ble avviklet.

Et kort blaff: En liten oppsummering

En vurdering av hva man fikk til med dette lille FoU- senteret ved Høgskolen i Oslo gjennom 14 år er ikke enkel. Det vil være avhengig av kriterievalg og øynene som ser. Kriterier er knyttet til politiske, institusjonelle og faglige rammer. De myntes ut i et samspill mellom ledelse og stab på ulike nivåer. Personlig egnethet, kompetanse, erfaring og kontaktnettverk får betydning i veksling med de mulighetene som er gitt politisk, administrativt og organisatorisk. Mulighetene myntes ut i daglig i veksling mellom formelle og uformelle prosesser, på utøvende nivå i førstelinja. En vurdering farges av hva ulike aktører forstår eller ikke forstår av rammer og prosesser på nivåene de virker. Ikke minst dreier det seg om hvem som har- eller gis definisjonsmakt. Ulike vinkler fra forskjellige aktører kan gi sprikende svar når vurderinger gjøres. Ingen av dem nødvendigvis helt riktige eller gale som autoriserte sannheter.

Betraktningene jeg har gjort er fra min vinkel, tilsatt som leder og ansvarlig for en videreføring gjennom seks mellomår (2004-10) i senterets 14- årige historie. Hvor langt kom vi gjennom de seks åra sett med mine briller? Senteret ble nedlagt i 2012.

Nedleggingen kan forklares med mine grep og mitt ansvar som leder. Men sammenhenger kan diskuteres sammen med egne erfaringer uten å skulle forklare bort ansvaret.

Senteret ble opprettet i 1998 med forankring i høgskolens Strategiplan. Senteret sorterte direkte under høgskolens styre. Evalueringen i 2004 av sentervirksomheten var positiv til arbeidet som var gjort, til videreføring av arbeidet. Styret støttet videreføring og utvikling. Dette innebar bl.a. utlysning av stilling og tilsetting av professor i høgskolepedagogikk som senterleder.

I albumbildene mine blir fort kampen mot usynlighet viktig. Både faglig og administrativt. Kampen for administrativ støtte til å få indretjenester og drift til å fungere tilfredsstillende var krevende, det tok nesten tre år før den var rimelig på plass. Både usynlighet og treghet i systemet kunne dreie seg om strukturelle føringer, kanskje ikke minst manglende signaler og støtte fra nasjonalt politisk hold til den praktisk-faglige innretningen.

Beslutningsprosedyrer og myndighet myntet ut på de ulike underliggende nivåene har nok også hatt betydning, fra institusjons- til senterledelse. Noen av de konkrete utfordringene passet meg nok dårlig personlig, med begrenset interesse for administrasjon, for makt og innflytelse. Litt dobbel når det gjelder egen profilering og synlighet, men gjerne aktiv pådriver for oppgaver jeg tror på. Som de fleste har jeg behov for å bli sett, få konstruktive, kritiske, og selvsagt helst positive tilbakemeldinger. Knappt har jeg vært en institusjonell imperiebygger, har nok kunnet virke utydelig. Slik kan jeg representere både begrensede og begrensende egenskaper som leder. Albumbildene antyder at vi likevel løpet av noen år syntes å ha overkommet usynligheten.

En liten kvantitativ gjennomgang: Da jeg tiltrådte som leder ved PUS, arbeidet 4-5 personer ved senteret. Ved siden av fire fast tilsatte i fulle stillinger, (der den ene stadig var på vei ut i permisjoner), to medarbeidere på timebasis. Vi hadde en gruppe på 16 førstelektorstipendiater, samt en stabil intern deltakergruppe på pedagogisk grunnkurs.

Da jeg slutta, hadde senteret omtrent tredoblet den faste staben. I tillegg huset senteret flere med løsere tilknytning som vi ikke hadde rekruttert. Vi hadde en stor gruppe på 25 stipendiater i førstelektorprogrammet fordelt på fire kull og rimelig stor søkning. Eksterne, betalende stipendiater kom fra Agder i sør til Finnmark i nord. Rekrutteringen både fra høgskoler og universiteter sladret om et visst behov for den alternative karriereveien.

Senteret var rimelig ettertraktet i et marked for kompetanseutvikling i «U&H- sektoren, førstelektorprogrammet nesten et nasjonalt spissprosjekt.

De pedagogiske grunnkursene fikk etter hvert solid innslag av betalende, eksterne deltakere. Vi fikk en ny god kontorfløy i Holberg Terrasse med brukbare undervisningslokaler. Vi hadde på plass en oppegående administrativ stab, en dyktig kontorleder, økonomisk medarbeider, deltidsstilling for administrativ oppfølging av førstelektorprogrammet.

Vi hadde fått på plass en professor II-stilling for å styrke den faglige siden. En litt pussig historie. Det var ikke økonomisk rom for stillingen. På et pensjonistkurs i HiO-regi, oppfordret kursleder meg til å ta 20% AFP. Etter reglene ville jeg ved å gå ned i stilling gå opp i lønn kunne han fortelle. En 20% reduksjon ville svare nøyaktig til en professor- II-stilling! Direktøren sa først at reduksjon av stilling ikke var aktuelt for ledere. Han lot seg overbevise om at dette dreide seg om en vinn-vinn situasjon. Uansett var det ingen som la seg opp i hvor mye jeg jobbet...Professor II- stillingen kom på plass med Olav Eikeland's filosofiske praxis-tilnærming, og jeg gikk formelt inn i 80% stilling.^{cccxiii} Vi fikk lyst ut dosentstilling tilknyttet førstelektorprogrammet, parallellen til professor på den alternative karrierestigen. Harald Jarning med allsidig pedagogisk, historisk og forskningsadministrativ erfaring, særlig opptatt av flerfaglighet ble tilsatt. Medarbeiderne Bjørke og Høivik fikk opprykk til dosent. Vi hadde landets største «dosenttetthet». Vi fikk plass til professor Per Lauvås, en nestor i norsk høgskolepedagogikk som ønsket flytte på seg, og som særlig bidro på grunnkurset.

Vi fikk overført et par dyktige medarbeidere fra det nedlagte senteret for flerkulturelle studier, riktig nok uten særlige forhåndsdiskusjoner eller åpenbar tilknytning til grunnkurs og førstelektorprogram. Et lite varsel om igjen å ta PUS i bruk som kurscenter? Tanken ble styrket da vi også (igjen uten tilknytning til senterets hovedarbeidsområder) ble bedt om å gi plass til en liten stab knyttet til flerkulturelt integreringsarbeid. Dessuten enkelt-medarbeidere fra ulike avdelinger uten klare oppgaver; som under- eller etter omorganiseringer trengte et sted å sitte. Jeg forsøkte ta diskusjonen med ny rektor: Senteret kunne ikke utvikle seg mot et oppbevaringssted for midlertidige prosjekter eller

vanskelig plasserbare medarbeidere etter omstillinger. Stillinger måtte være faglig fundert. Noe hun forsåvidt virket enig i.

Internasjonale besøk fra England, Danmark, Sverige og Øst-Europa viste en viss interesse for senterets innretning. Besøkende syntes det virket som vi hadde spennende faglige opplegg og godt tilrettelagte arbeidsforhold. Medarbeidere hadde stått på, sentralt nivå var kommet på banen. Omfanget av virksomheten tilsa at vi i noen grad hadde kastet «usynlighetskappen» av.

Før et dekanmøte der senterdrift var på dagsorden, hadde et par dekaner forhørt seg internt om de to sentrene, med litt blandet resultat. (Det tredje senteret, Senter for flekulturelle og internasjonale studier (SEFIA) var i mellomtiden blitt nedlagt i 2007.) PUS virket best vurdert blant lærere med mest praksistilknytning, mindre blant forskerne. (Omvendt for SPS). Dekanen for lærerutdanningen hadde forhørt seg med kontakter i U&H rådet om hvordan senterene ble betraktet. Han var ikke i tvil om at både SPS og PUS hadde positivt omdømme nasjonalt, var suksesshistorier.

Hvor langt man kommer i et arbeid, hva man har fått til bedømmes i dagens utdannings-system først og fremst i forhold til tall. Publiseringspoeng, gjennomstrømming, karakter-snitt, tall på synlighets- og tilfredshetsundersøkelser. Vi la ikke mye vekt på slikt. Årlig i institusjonelle oversikter ble det tellet opp publiseringspoeng pr. enhet. Et år (jeg tror det var i 2008 eller 2009) lå senteret nær den institusjonelle publiseringstoppen blant høgskolens avdelinger og sentre, hvis ikke øverst. Vi visste at slikt er nokså tilfeldig. Telleklare publiseringer tar dels lang tid, snittet kan variere mye over tid i en liten institusjon der enkelte tidvis er svært aktive, antallet tilfeldige medarbeidere varierer.

Tall for gjennomstrømmingen av stipendiater er usikker. Da jeg sluttet i 2011, hadde 9 fra første kull, tatt opp før min tid, fått opprykk. (Omtrent 56%). To var avvist, mens fem ikke hadde søkt av ulike grunner. Året etter at jeg sluttet hadde alle sju fra 05 kullet fått opprykk, også flere fra 2007 - kullet.

I en redegjørelse overlevert SPS etter at PUS ble nedlagt, følger det noe tallmateriale som viser at 24 HiO-ansatte har fått opprykk i regi av programmet fram til det ble nedlagt.

Tallmateriale viser at fram til 2012 var 44 stipendiater tatt opp. Inntrykket som gis er en

gjennomføringsprosent på ca. 54. Det framgår ikke av materialet hvor mange som gikk over til dr.program eller sluttet pga sykdom, heller ikke hvor mange som var eksterne, eller hvor mange eksterne som har fått opprykk. Hva som er programmets andel av det totale antall opprykk til førstelektor framstår uklart. Et rimelig mål hadde kanskje vært hvor mange i programmet (interne og eksterne) som prosentvis har gjennomført med seinere opprykk. I den perioden jeg har oversikt over, "min tid," virker det grovt å være rundt 70% (Kullene 02/03, 05 og 07). Kanskje ikke all verden, men akseptabelt.

Betraktet man tidlig senteret litt som en midlertidig institusjonell buffer og salderingspost med mulighet for avvikling? Fasiten som foreligger svekker ikke tanken om at løpet kanskje var lagt- eller kjørt da jeg begynte. Var senteret blitt større enn tenkt på sentralt administrativt nivå? Eller kanskje man ikke hadde tenkt så mye over det, stortingsvedtak og styrevedtak til tross?

I det institusjonelle og organisatoriske hverdagslaget har vi ant en viss nedvurdering av praktisk, erfaringsbasert tilnærming som «anekdotisk kunnskap» Det var og er ikke her institusjonell prestisje kan forankres. Den erfaringsbaserte og reflekterte kompetanseveien taper fort i strategiske politiske og økonomiske overveielser. Erfaringsbasert kunnskap og kunnskapsutvikling synes bli en blindsoner ved U&H institusjonene. Blindsonen kan likne en blindvei i et større bilde, men løpet er kanskje ennå ikke kjørt. Forskerforbundet etterlyste høsten 2016 satsing på førstelektorkvalifisering og undervisningskompetanse, påpekte behov for å løfte fram yrkes- og profesjonsfag. Den alternative karriereveien finnes fortsatt, ennå ikke avklart, kan kanskje fanges opp. Lov- og regelverk ligger der og er nesten ubrukt.

Pedagogisk utviklingscenter ble nedlagt i 2012, grunnkurs og førstelektoroppfølging overført til SPS. På SPS sine nettsider er førstelektor eller førstelektorprogram ikke lenger å finne som begrep. Det nasjonale spissprosjektet ble et institusjonelt blaff. Grunnkurset fortsetter som obligatorisk basis-kompetanse i pedagogikk ledet av PUS- nestor Havnes, nå ved SPS.

Etter medarbeidersamtale med rektor våren 2009 luftet jeg et ønske om å slutte. Skrev til til direktøren og søkte om et friår før formell avgang i 2011. Et raust sabbatsår ble innvilget høsten 2010. Dels brukt til en operasjon med rehabilitering, tid og rom til å samle og sortere bilder til album ad libitum fra et litt motsetningsfylt, men privilegert utdanningsliv.

Mulighetsbetingelser for liv og læring i et nødvendig og allminnelig spenn mellom det individuelle og nære, mellom praksis og teori. Mellom en mindre og større verden innenfor institusjonelle rammer og politisk spill.

Bokmerke i «Jorda rundt på 80 dager», slik vi skrev på tidlig 50-tall:

«Jon Frode Blichfeldt, Fanaveien, Øvre Grorud, Østlandet, Norge, Skandinavia, Europa, Østlig halvkule, Jorden, Universet.»

FEMTE ALBUM: EN STØRRE VERDEN

Det siste albumet har jeg kalt en «større verden». For meg handler det både om internasjonale oppgaver, møter og treff såvel som familiehverdagens gleder og utfordringer. Det dreier seg om egenerfarte læringsarenaer rammet inn av institusjonelle og politiske rammer og mønstre. Mønstre jeg har forsøkt å spore gjennom ulike album. De første albumbladene i siste album viser bilder fra ulike kontinenter. Avstand gir mulighet for å få nytt blikk på kjente mønstre, teste perspektiver og forståelse i uvante omgivelser. Grunnleggende mønstre for måter å forstå og handle på legges i oppvekståra; tråder som innslag i det som blir «livets vev» eller «liv og læring» i sin alminnelighet. De nærmeste kretsene, for meg først og fremst familien, har gitt utfordringer og næring til liv og virke gjennom alle år, til å lære og forstå. Det er oftest i de små, nære og hverdagslige sammenhengene en større verden vibrerer, at liv skapes og gis mening.

Første albumblad: internasjonale glimt.

Nordiske samtaler.

I 1972 arrangerte Nordisk Sommeruniversitet sommersesjon i Askov på Jylland. Treffsted for vitenskapsteoretiske diskusjoner, studiekretser knyttet til pedagogikk og økologi. Rundt 300 deltakere møttes. Det var et tverrfaglig miljø preget av 60-70 åras positivismekritikk og marxisme i avslappede omgivelser med fellestelt og nakenbading.

To erfaringer ble tatt med videre: I opphetede kveldsdiskusjoner med danske kapitallogikere fra Aarhus og København, fant jeg at disse marxistene var instrumentelle positivister gode som noen. De satt på fasit, et endelig svar. De visste. Slik ga midlene seg sjøl pedagogisk; som tilnærmet indoktrinering snarere enn en åpen, kontinuerlig

læringsprosess eller dialog. Hensikten helliget midlene. En dialektikk der motsetninger skulle diskuteres fram til en forhåndsgitt syntese og fasit virket meningsløs.

Den andre bildet var et lite «stunt-prosjekt» gjennomført sammen med en energisk svensk pedagog og marxist Daniel Kallós mot slutten av sesjonen. Vi laget en liten spørreundersøkelse blant seminardeltakerne om egenerfaringene fra det de hadde vært med på, en slags selvevaluering. Det var metodediskjonen oss imellom om spørreskjemaets prinsipielle begrensning som var spennende: Det ble både enkelt, fristende, nesten vanskelig å unngå at et skjema kunne vri speilingen av et skjørt forhold mellom idealer, ideologier og realiteter der og da. For å unngå det måtte det finnes rom for å diskutere og tolke både spørsmål og markering av kryss, opptelling av svar og mulige sammenhenger.

Tidlig på 70- tallet kom det en henvendelse fra Nordisk Ministerråds kulturkontor om å evaluere et nordisk prosjekt. Prosjektets tema var samspill mellom skole og lokalsamfunn/arbeidsliv med vekt på yrkesrettet undervisning. Vi var to unge, ferske forskere som fikk henvendelsen og oppdraget. Den andre var den svenske pedagogen Staffan Selander. Svært belest, konstruktiv og nesten rastløst nysgjerrig, ambisiøs og livlig.^{cccxiv}

Vi dro på trivelige prosjektturer i de nordiske landene, hadde morsomme og intense diskusjoner. Siden har vi holdt faglig og personlig kontakt til- og fra gjennom førti år, med kulturelle og sosiale ekskursjoner, faglige små utvekslinger uten sjenerende fasitsvar. Da vi oppsummerte tilrettelegging og resultater av den nordiske prosjektsatsingen var vi vennlig skeptiske. Rundt i de nordiske landene puslet man visst stort sett på som før, forankret i litt ulike kulturer det vi kunne se. Svenskene hadde spisse blyanter, redo och ordning. Finnene var godt forankret i rolig egen tradisjon, kanskje med underliggende sterke strømmer. Nordmennene hadde sine lokale pragmatiske varianter og tittet over gjerdet ved svenskegrensen. Danskene virket lettflytende med abstrakte overbygninger. Alle syntes på sitt vis å låne øre til lokale tradisjoner i et tilnærmet pragmatisk sosialdemokratisk perspektiv innafor solide institusjonelle rammer. I ettertid kunne man tenkt på et snev av noe fellesnordisk, en «nordisk modell.» Litt ekstra midler kunne skaffes til prosjekter man holdt på med i alle fall; kunne komme godt med for dem som var med i

prosjektet lokalt. Vennlige faglige og sosiale utvekslinger over et par år er alltid hyggelig bonus.

Europeiske økonomisk- institusjonelle fellesskap.

OECD- prosjekter: «Creativity in school.» «School and the place of work.»

Da «Autonomiprojektet» ved AFI startet på siste fase, ble jeg spurt av KUF om å delta i to OECD prosjekter, «Creativity in School.» (1975-77) og «School and the place of work.» Departementet la ikke føringer for arbeidet som skulle gjøres. Kjell Eide kom med en vennlig advarsel til et innledende notat til kreativitetsprosjektet om ikke å «bli for litterær» i stilen. Uten at noe ble endret.^{cccxv}

Prosjektet gikk i Paris. Det gikk varmt i utfordrende diskusjoner med franske forskere. De la en forståelse av stabilitet og forutsigbarhet i bunnen for sin tilnærming. Læring og kreativitet nærmest forstått som planlagt, aktiv tilpasning til bestemte, definerte hierarkiske mønstre og kategorier med likevekt som mål.^{cccxvi} Noen av oss mente man måtte lete etter rammer og vilkår som ga spillerom for stadig bevegelse og oppfinnsomhet for å tilstrebe likevekt på stadig nye måter. Kanskje et bedre utgangspunkt for å forstå kreativitet, eller også for kunne snakke om læring? Likevekt kan knapt være en stabil tilstand men må kontinuerlig balanseres ut gjennom tilbakekoblinger? Tilrettelegging for kreativitet måtte innebære muligheter for organisasjoner til å overskride seg selv, gi rom for noe uventet for å kunne bli lærende systemer.^{cccxvii} Var det ikke prinsipielt vanskelig å forene et begrep om kreativitet, eller også demokrati og læring med detaljering, forutsigbarhet og kontroll?^{cccxviii}

Utkastet til den offisielle OECD- oppsummeringen av prosjektet likte jeg dårlig.

Hovedbudskapet syntes å være å bringe lærere til oppfinnsomt, altså «kreativt,» å følge detaljerte sentrale retningslinjer og direktiver. Jeg skrev et kritisk, og nok noe irritert notat tilbake uten å få noen skriftlig tilbakemelding. Men en canadisk sekretær i gruppen hadde lest, delte synspunktene mine og og takket meg på et seinere møte muntlig for at noen hadde opponert.

Prosjektmøter om skole og arbeidsliv ble holdt i London. Konkrete erfaringer og systemtenkning med utgangspunkt i yrkesskoleforsøkene ble lagt fram fra min side. En av

de morsomste diskusjonene var med en ung irsk meteorolog. Vi diskuterte problemer med å beskrive og forstå komplekse tilbakekoblingssystemer. Slike møtte man både i forsøk på å forstå utvikling av vær og klima – såvel som læring og utvikling innenfor arbeidsplasser og utdanningsinstitusjoner.^{cccix}

I EU- byråkratiets favn.

Rundt 1990- ble EU- forskningsprosjekter systematisk tilrettelagt på nye baner for konkurranseseilas blant forskningsinstitusjoner. Norske myndigheter heiste vimpler og flagg, betalte inn for å kunne delta i store utlyste programkonkurranser. AFI sendte meg som speider på et tidlig seminar som KUF holdt for å oppmuntre forskningsmiljøer til å søke på slike prosjekter, delta i konkurransen. Informasjonen vi fikk, vitnet om tungvinte og byråkratiske søknadsprosesser, om sterk styring langs baner oppmålt etter politisk- økonomiske kriterier vel så mye som faglige. Det virket lite tiltrekkende på meg. For egen del la jeg det til side og la ikke inn sterke anbefalinger til instituttet.

Flere år etter fikk instituttet besøk av en programkoordinator for et stort EU- program, Leonardoprogrammet. Han tok kontakt med meg som utdanningsforsker, ville ha instituttet med i et prosjekt knyttet til yrkesopplæring. Med hendene rimelig fulle, var egen interesse laber. Han kom tilbake flere måneder seinere, nå mer insisterende. De ville ha aksjonsforskning og det var vi som var aktuelle. Tema var samspill mellom små- og mellomstore bedrifter og yrkesopplæring. En søknad ville sikkert bli innvilget. Om vi ikke søkte, hintet han at det kunne bli en sak for departementet.(?)

Tidene hadde skiftet raskt. Etter arbeidet med Reform 94 var vi alt i beit for nye oppdrag. Innretning av programmet var innafor våre tema. Trine Deichman-Sørensen som hadde jobbet med reformen var svært kyndig på yrkesopplæringsfeltet. Vi følte oss litt presset. Ble enige om å gi det et forsøk og koblet opp et par andre kolleger med litt EU-erfaring for hjelp i tillegg til bistand fra et lite offentlig kontor for rådgivning i EU-søknader. Henvendte oss til ulike internasjonale nettverk og noen kontakter innafor fagopplæring i en region vi kjente med en foreløpig projektskisse, et aksjonsforskningsprosjekt. Vi fikk positive svar i tide før søknadsfrist og meislet ut en søknad.

Det var litt ugreit å sette opp skarpt definerte framdriftsplaner med mål, forventede resultater innafor en toårs ramme. Men det gikk sport i å prøve formulere aksjonsforskning

i antatt gangbart språk, leite seg fram på ukjente områder, forstå skjemastrykkene. Måtte «forhåndsmodellere» et prosjekt og en prosess og likevel forsøke ta vare på nødvendig spillerom.

Prosjektet fikk støtte. AFI hadde koordineringsansvar, jeg var prosjektleder. Vi hadde med institutter fra U&H- sektoren i fire land (Nederland, Tyskland, Italia samt vår gamle kjenning Tavistock i London). I en norsk region, fikk vi kontakt med yrkesopplæringskontor og flere interesserte bedrifter fra ulike bransjer. Alle var nokså store etter norsk målestokk, men små-mellomstore i Europeisk. Vi fikk med oss en liten gruppe hovedfagsstudenter.

Vårt eget prosjekt startet som planlagt. Søkekonferanser om problemstillinger, retning og ansvar ble gjennomført. Nødvendig underlagsmateriale fra deltakende bedrifter ble samlet, innledende prosesser igangsatt gjennom en første fase med stoff til tre hovedoppgaver. De lokale kreftene skulle ta initiativ til videre oppfølging i den påfølgende fasen.

Internasjonale møter var lagt inn i framdriftsplanen slik at de lå i forkant av obligatoriske runder med rapportering til sentralt EU-nivå. Vi møttes i Berlin og Milano. Til Milano ankom vi 10-12 timer for seint fordi Gardermoen var nyåpnet, det Europeiske luftrommet samtidig omorganisert og kaoset totalt. Vi rakk den planlagte fellesmiddagen om kvelden og såvidt å ta på pentøyet vi hadde tatt med for anledningen. Italienerne stilte i dongery og t-skjorte. Hyggelige og morsomme folk fra et frittstående forskningsinstitutt, Fondazione Eni Enrico Mattei (FFEM). De neste to dagene med arbeidsseminar ble holdt i ærverdige lokaler der Leonardo Vinci hadde hatt et tidlig atelier. Vi stilte i dongery og t-skjorte for å jobbe, mens italienerne nå stilte i sort dress, slips og spisse sko, nærmest som modeller fra det kjente motehuset vegg i vegg. Skivebom på kleskoder fra vår side.

Det viste seg at interesse i de mer overordnede metodiske perspektivene for prosjektet var begrenset for de internasjonale partnerne; det var mer enn kleskoder som skilte. Særlig italienerne lot til å kjøre eget løp, mest opptatt av politisk økonomi. Stemningen ble etterhvert høflig og avmålt, så litt amper, min norske kollega nokså sint, italienerne fornærmet. Det tok noen ukers e-post- diplomati etter at vi kom hjem for å kunne fortsette ferden.

Vårt eget prosjekt sto etterhvert i stampe. Den regionale institusjonen som skulle ta initiativet videre lokalt i andre fase gjorde ikke det. Vi gjorde forsiktige framstøt, jobbet

videre med det grunnlaget vi hadde skaffet. Forankringsarbeidet var ikke gitt nok tid, trengte mer tid... tida var i ferd med å løpe ut i forhold til skjema og rundetider. Forsøk på løpende kontakt med de internasjonale miljøene haltet. Den engelske forskeren ble sjuk og falt ut. De andre jobbet med sine lokale prosjekter, men nokså uavhengig av det som skulle være felles teori- og metoderamme. Det var ikke etter den faglige planen, men funket visst bra i systemet de hadde erfaring med- og virket lommekjente i. Med korrekte tilbakerapporteringer etter gitte maler til rett tid, riktig utfylte regninger og skjemaer kunne de sluse inn sin gevinst i konkurransen. Helst var de profesjonelle akkvisitører som plukket små prosjektmuligheter som kunne drive forbi. Litt som vi hadde iaktatt ved evalueringen av prosjektet i regi av Nordisk Råd rundt tredve år tidligere: Det legges til rette et system for prosjektfinansiering i utdanning (eller annet) med overordnede mål. Politikere får flagget satsing på forskning. Våkne ledere ser muligheten til å få litt ekstra midler til noe de likevel holder på med, eller kunne ha lyst til å sette igang; bidrag til å holde institusjonen flytende. Innhold og metode tilpasses mål som er gitt og administrative regler som for tiden gjelder. Faglig utbytte kan hentes om de har rett kompetanse og litt flaks, hyggelige reiser og måltider er grei bonus.

Individuelt er det alltid noe å glede seg over. Størst personlig utbytte fra vårt lille EU-eventyr hadde jeg av vandringer i Berlin «Unter den Linden» med lokalkjent kollega Trine. Eller i Milano. Opplevelsen av Leonardo da Vincis freskomaleri «Nattverden» i Santa Maria delle Grazie der bordet og nattverdscenen var som en forlengelse av kapellrommet. Kjenne at slike kunstverk kan gi felles referansepunkter på tvers av nasjonale, kanskje også religiøse eller andre ideologiske skiller; kan bidra til gjenkjennelighet i en ofte kaotisk verden. En annen slags gjenkjennelighet enn man kan få ved standardiserte skjemaer levert etter skarpe timeplaner og spesifiserte mål; reproduserbare prosesser.

Den sentrale tidsrammen gitt sentralt kunne minne om erfaringene fra R94 - evalueringen. Departementet den gang hadde gjerne sine internasjonale inspirasjonskilder. Slik organisatorisk tilrettelegging gir i beste fall «effektive» svar på bestilling løst koblet til forskningens egenart. I verste fall kommer den i konflikt med forskningens krav og et diskutabelt forhold til gyldig kunnskap.

Vi leverte våre rapporter og «nasjonale case» til rett tid så godt vi klarte innenfor rammene. Forsøkte vise hva vi tross alt hadde gjort, men prøvde også å vise hvordan de organisatoriske rammene passet dårlig med et aksjonsforskningsperspektiv i et profesjonsfelt der forankring og ulike lokale prosesser vanskelig beveger seg i taktfast forutsigbar marsj.

Da tiden var ute, prosjektet ferdig og rapport levert, ble det oppsummert på et seminar i Brussel for, tror jeg, en forskersammensatt policy-gruppe for det overordnede programmet. Vår erfaring med motsetningene mellom aksjonsforskningsperspektiv, lokalt handlingsrom, byråkratisk forhåndsdetaljerings og oppfølging ble lagt fram. Jeg ventet å få motstand, kanskje irettesettelse. Det motsatte skjedde. De eldre herrene, og noen damer nikket og smilte, sa at dette kjente de seg godt igjen i! De levde egentlig godt med det, så ikke behov for endringer av noe slag. De ulike rapportene ble visst greit akseptert. ^{cccxx}

Penger tjente ikke instituttet på det lille eventyret, men tapte ikke særlig heller. En erfaring ble det; vi fikk noen små innsikter i systemer for internasjonalt fagbyråkrati- og forvaltning. De kunne minne om utviklingstrekk iaktatt hjemme. Mer spesifikt faglig utbytte ga ikke EU-prosjektet, ingen faglig blomst til knappullet. Vi syntes ikke at rapporten vår ble god. Det er ikke slikt vi har ført opp på CV, lagt ved bedømmelser eller søknader. Men vi tilfredsstilte visst systemet. ^{cccxxi}

Som fagfelle har jeg som tidligere nevnt, fått en del EU-rapporter til bedømmelse. Mange (men ikke alle!) kan etter min bedømmelse mange faglig dybde, er velpolerte og sikkert godt egnet til å tekkes det store markedsdrevne forskningsbyråkratiet. Sluses tilbake som mulig selvforsterking av byråkratiets juridisk-økonomiske selvforståelse som både forskere og bedømmere etterhvert tar for gitt, ikke stiller spørsmålstegn ved og kan leve godt med.

Vennskapstur til Kina. Smilende autoritært.

Det sto en liten sum penger igjen av bevilgede midler da vi avsluttet «Autonomiprojektet» i 1976. Noen oppdaget annonsering av «Utdanningsreise til Kina» for å se nærmere på kinesisk utdanning ved påsketider samme år. Rykter gikk om at landet hadde tette koblinger mellom skole og arbeidsliv som hadde vært vårt tema. Vi søkte departementet om å få bruke gjenstående midler til å reise, og fikk bruke dem til turen. Rundt halvparten av reisen for to personer ble dekket.

Turen ble arrangert av Vennskapssambandet Norge-Kina. Vi var en samling av nysgjerrige lærere, forlagsfolk, forskere med ulik politisk bakgrunn og variende alder som la ut på langtur. Få var overbeviste «Maoister.»

Reisen gikk langs transsibirske spor i nesten ei uke. Kinesiske togsett med alltid varm te-samovar i enden av hver vogn; vogner som ble reingjort hver dag og spylt utvendig dersom stasjons-stoppene var lange nok. Et skinnende reint kinesisk tog dro gjennom Sibirs slitne småbyer og tettsteder, der kullstøvet og smogen la seg tett.

Noen hadde sagt at all russisk valuta ville bli konfiskert før vi ankom Kina. De siste rublene brukte vi på champagne og russisk kaviar i restaurantvogna, den eneste russiske vogna i toget. Ei vogn som ikke var del av kinesernes reingjøringsregime og ankom den kinesiske grensa nedgrodd av kull og fett. Vogna var også uberørt av reise gjennom ulike tidssoner, holdt seg til Moskva-tid.

Vi møtte ulike kulturer ved grensekontrollene. De russiske vaktene som gjennomgikk papirene ved avgang Moskva, var langsomme, sure og omstendelige i lett sjaskede uniformer og snakket bare russisk. Ved den Mongolske grensa rykket vakter i nypressede uniformer og med smale ørneblikk inn. Sa ikke et ord, var utilsnakkelige men effektive og raske. Rev resolutt film ut av fotoapparater hvis de så et. De små kinesiske vaktene i blå enkle uniformer ved den kinesiske grensen kastet raske blikk på papirer, ønsket vennlig velkommen – på engelsk. En av deltakerne fant ikke helseattesten. Den kinesiske vakt så smilende på ham, erklærte at «you look healthy» og lot ham passere.

Da valg av gruppeledelse skulle foretas før avreise, blei ikke AKP-eren som var foreslått valgt, men to andre, læreren Kjersti Kviberg som leder og meg som nestleder. De kinesiske vertene virket forvirret over at vi to var gruppas ledere da vi ankom. De hadde nok alt fått annen beskjed. Forvirringen slapp ikke taket hos vertene da vi frasa oss suitene som var beregnet på gruppelederne og overlot dem til noen i gruppa som reiste som par. Vi oppførte oss visst ikke som ledere etter deres forståelse.

Til Peking kom vi samtidig med store demonstrasjoner før påsken 1976. Den 5.april feiret landet Qingminfestivalen, en tradisjonell sørgemarkering for de avdøde. Siden slutten av mars hadde folk samlet seg på Den Himmelske Freds Plass for å sørge over Zhou Enlai. Mao

Zedong var døende. Den 5. april var rundt to millioner mennesker samlet på og rundt plassen og det utviklet seg til en protestdemonstrasjon mot "firerbanden" med Maos hustru som sentral. Disse fikk politiet til å gripe inn, jage bort folk, fjerne kranser og kritiske budskap. De pekte på Deng Xiaoping som bakmann for utbruddet av folkelig misnøye. Han falt i unåde, Hua Kuo Feng ble statsminister og partileder. Vi hadde lest litt på forhånd, men skjønnte ikke hva som foregikk. Vi registrerte stor aktivitet på hotellet og hørte huiende menneskemasser utafør i løpet av natta vi ankom. Vi ante kanskje å være til stede ved en historisk begivenhet. Morgenen etter sto vi utafør hotellet og så på endeløse rekker med smilende og ropende demonstranter med flagg, lastebiler med soldater. Opptrinnet ble seinere, vinteren 1978, offisielt politisk omvurdert kjent som Tianmenhendelsen. Den sies å ha markert slutten på den kinesiske kulturrevolusjonen. Eksotisk var det å oppleve at den lille gruppa med nordmenn nærmest fikk det store demonstrasjonstoget til å gå i stå. De stoppet opp for å ta de åpenbart snodige folka i nærmere øyesyn. ^{cccxxii}

Alle besøkene på arbeidsplasser, skoler og landsbyer var nøye tilrettelagt, og ble avsluttet med en tilnærmet rituell diskusjon; som små andakter med hylling av den store leder. Vi ble bedt om å stille spørsmålene våre samlet etter at vertskapet hadde ønsket velkommen til andaktsstunden. Etter spørsmålene våre, kom ulike representanter fra stedet vi hadde besøkt med sine vitnesbyrd. Godt lærte lekser med begrenset tilknytning til spørsmålene våre. Vi forsøkte forsiktig å løsne på formen. Ba om at vi måtte få stille spørsmål underveis, til det representantene sa fram om sine erfaringer. Det fikk vi. Det førte dels til underlig usikkerhet, selv om vi spurte høflig og forsiktig. En ung kvinne brøt sammen i gråt, åpenbart i fortvilelse over bli stoppet i oppramsingen, miste tråden og kanskje fasiten på det vi hadde spurt om. I disse dagene, da motsetningene mellom "firerbanden" og Zou-en-lai -følgerne bølget, var det nok usikkert hvem som i øyeblikket satt på fasit.

Vertene var imøtekommende om vi forsøkte justere litt på opplegget. Vi fikk, utenom den oppsatte planen, besøke den innerste, vanskelig tilgjengelige delen av universitetsbiblioteket dit man måtte ha spesialtillatelse for å tre inn. Her fant vi nyere vestlig faglitteratur fra ulike områder- med perspektiver som måtte være vanskelig å forene med partilinjer? Noe vi spurte om, og fikk smilende svar om at det var "viktig å kjenne til hvordan motstandere og fiender tenkte." Da vi spurte om religionsfrihet og ulike

trossamfunn, fikk vi vite at Peking hadde aktive kristne menigheter. Siden det var påske, den viktigste kristne høytiden, var det en som spurte om å få delta i en av påskegudstjenestene. Men det lot seg dessverre ikke gjøre, fordi menighetene ikke hadde noen aktivitet på denne tida...

Fasiten var viktig. Vi besøkte ivrige blide småunger i sang og leik i barnehage. De skulle diskutere hva man gjorde hvis man fant en pung med penger som lå på gata. De fleste mente at man måtte levere den til en eller annen myndighetsperson. Det var riktig. Så spurte læreren hvorfor de skulle levere pungen fra seg? Ungene kom med mange ulike forslag. Fordi den som hadde mistet pungen sikkert var lei seg, fordi hun trengte pengene til mat, fordi det jo ikke var pengene til den som fant pungen. Ingen av svarene var helt riktige før en liten tass fant det forløsende svaret: "Fordi formann Mao hadde sagt det..." Turen ble en interessant iakttakelse av stram styring, kontroll og overvåking koblet med utenat lærte lekser og forsiktige tilløp til sabotering. Som når landsbybønder, til tolkens usikre misbilligelse og forsøk på bortforklaring, stolte mer på egne erfaringer enn på partiets retningslinjer for bruk av kunstgjødsel.

De to siste dagene av turen tilbragte jeg på Peking sykehus med mageinfeksjon. Fikk både tradisjonell kinesisk behandling og vestlig medisin etter hva jeg skjønnte. Men nektet å spise fet vestlig preget mat som jeg først fikk tilbud om. Ba om byggsuppe og avkokt risvann - og fikk det. Ble frisk nok til å dra hjem med de andre - mot legens anbefaling.

Indiske dager. Hierarkisk orden, kaos og kulturliv. UNDP.

Sommeren/høsten 1977 var jeg på FN- jobb for ILO/UNDP i India. Einar Thorsrud var opptatt av forholdet mellom i- og u-land. Det var sider ved «norsk modell» som han tenkte kunne være verd å se nærmere på også i internasjonal sammenheng; medvirkning, læring og partssamarbeid. Det var slikt vi diskuterte, stort sett uformelt internt på instituttet; lunsjdiskusjoner. Einar hadde omfattende internasjonale kontakter, blant dem med et nyetablert arbeidsforskningsinstitutt, «National Labour Institute» i New Dehli.

Skoleprosjektet vårt hadde fanget interesse. Inderne søkte internasjonale prosjektmidler med AFI som samarbeidspartner, fikk tilslag hos ILO-UNDP. Einar koblet inn meg, som var i ferd med å avslutte Autonomiprojektet. Kanskje en utstrakt hånd da jeg plutselig sto uten

stilling. ^{cccxxiii}

Prosjektet virket i overkant utfordrende, men en sjelden og eksotisk mulighet. Første del av prosjektet var at en forsker fra det indiske instituttet besøkte AFI. Observasjoner, diskusjoner og forsiktig planlegging. I neste fase skulle jeg dra til India og delta i oppstart og diskusjon av et prosjekt som søkte å koble utdanning og arbeid i et aksjonsforskningsperspektiv; en forberedende lokal fase.

I minnebildene er det andre inntrykk enn det mer formaliserte arbeidet rundt observasjoner, intervjuer, rapporter som melder seg på. Det er erfaringer knyttet til byråkrati, skarpe kaste- og klasseforskjeller, et uforståelig dampende kaos og sydende mangfoldig kulturliv som melder seg.

Første vers var omstendelig byråkratisk. Søknader, dokumentasjoner, utfylling av rekker med skjemaer til de internasjonale organisasjonene, vertsnasjon og institutt. Før avgang til New Dehli var det satt opp to dager til møter ved ILO-hovedkvarteret i Genève. For forhåndsbriefing, helsesjekk, gjennomgang av finansielle og andre regler, overlevering av dokumenter, pass osv. Men uten at jeg hadde fått klokkeslett eller timeplan for de to dagene. Tidligste fly ble bestilt, jeg landet i Genève i god tid før vanlig lunsj hjemme. På ILO-kontorene var alt stengt fram til kl.14. De hadde tatt for gitt at jeg reiste dagen før, sjekket inn på hotell og stilte fra morgenen. Nødvendige avtaler var lagt til tida før lunsj.

Forvirringen var stor, men en vennlig sjef fikk omorganisert avtalene til siste del av dagen. Noe som jo gikk greit. All briefingen tok ikke mer enn et par-tre timer til sammen. Et imponerende FN-pass med tittel «seniorekspert» samt visum ble overlevert.

Flyet til New Dehli gikk seint følgende dag. En fridag som dels ble brukt til rusling i Genève vennlig guidet av en ILO- byråkrat på mellomhøyt nivå. Det skulle vise seg at vi trengte dagen til annet også. Det indiske konsulatet i Genève kansellerte samme formiddag det innstemplede visumet og dermed også FN-passet mitt. En nidkjær funksjonær hadde oppdaget forskjell mellom to skjemaer i bunken som var sendt fra Norge på forhånd. Et navn skrevet flere ganger manglet en bokstav en av gangene og måtte derfor underkjennes! Det var ikke mulig å rette opp feilen, skaffe nytt FN-pass og visum før avreise. Det var tilløp til panikk i sekretariatet - til en funksjonær oppdaget at jeg ikke trengte visum til India, men kunne bruke det norske passet mitt. Slik ble det. Jeg dro til India som FN- ekspert uten verken FN-pass eller visum. Ingen spurte etter det i løpet av oppholdet.

Da jeg kom ut i døråpningen på flyet etter å ha landet i New Dehli kjentes det som å gå inn i ei badstue. Regntiden var i emning med over 40 varmegrader i skyggen, luftfuktigheten iferd med å briste i striregn. Umiddelbart tenkte jeg at «dette klarer jeg ikke» og hadde lyst til å snu i døra. Det var ikke et mulig valg. En instituttkollega tok imot og geleidet meg gjennom ankomst og bagasjehenting. Noe av bagasjen var på vei til et kontroll- og tollkontor et annet sted i byen. Det neste jeg husker var at jeg klamret meg fast bak på kollegaens scooter i full fart gjennom kaotisk trafikk. At jeg betalte en liten sum for å få tilbake en liten båndopptaker som de hadde plukket ut fra bagasjen.

Kollegaen anbragte meg på ærverdig, moderne hotell- og konferansesenter for tilreisende og lokale akademikere de første dagene. Med et stort bibliotek der jeg kunne brålese meg opp på indisk skolehistorie, organisasjon og planverk. I den vakre frokostsalen første dagen, satt jeg ved et panoramavindu med utsikt til dampende monsunregn og en travel byggeplass. Fortsatt med 40 våte grader ute, men sval tørr airconditioning i spisesalen for inntak av continental frokost. En eldre lærd inder kom smilende bort og spurte om han skulle holde meg med selskap. Lurte kanskje på hvem denne unge fyren var. Han ville gjerne fortelle litt om indisk kultur og skikker for en som var her for første gang, var belevent og hyggelig selskap. Godt ute i sitt lille kåseri fortalte han om hvilken viktig plass kvinnene hadde i indisk kultur. Knyttet til ulike guder, Kali, Sita, Ganga og til omsorg for kvinner. Kvinner skulle ikke slite tungt, men unngå byrder. De ble båret på hendene. Eller noe slikt. Jeg mente at det vel ikke kunne stemme. Indiske kvinner kunne da slite under tunge byrder? Nei, slett ikke, smilte han. Jeg insisterte på at det ikke kunne stemme. Han ble stram. Dette kunne jo ikke nykommeren vite noe om? Jeg pekte ut av vinduet. Utenfor gikk rader av unge og gamle kvinner kledd i laser med tunge sementkar på hodet. Sement rant nedover de slitne kroppene i det varme striregnet. Disse kvinnene slet ikke under tunge byrder? Han ble sint og forlot bordet. Åpenbart hørte ikke sliterne til hans begrep om kvinner, kanskje heller ikke om indiske medborgere.

Under oppholdet hadde vi base ved instituttet i New Dehli. Jeg bodde hos kolleger, Rukmini Rao og hennes samboer Vijay som jobbet med fagforeninger og landløse arbeidere. Betalte for kost og losji. Det var Rukmini som hadde besøkt AFI i forkant. Sammen med henne og

kollega Shaiba Husain dro vi rundt i landet, observerte og intervjuet medarbeidere på arbeidsplasser og skoler.^{cccxxiv}

Den lille forskergruppen som reiste rundt vakte visst både litt oppsikt og bestyrtelse. To unge vakre kvinnelige forskere, en hindu av høyeste kaste, fraskilt og nå samboer med en venstreradikal forsker. Den andre muslim med topputdanning, professordatter og gift med en av Indias internasjonalt kjente malere. Sammen med dem en lang, lys, nokså ung mannlig utlending. En iøynefallende gruppe. Med vår bakgrunn nok hevet over kritikk, men slett ikke mumling – som også kom oss for øre.

En av de varme dagene, besøkte vi en enkel landsbyskole. Denne dagen hadde skolen besøk av en liten omreisende folkemusikktrupp som holdt konsert i lunsjpausen. Hele skolen var samlet ute på skoleplassen for å høre på. Trolig stakk jeg meg nokså mye ut, lang og blek i hvit dhoti, et hverdagsplagg som de fleste bar, ledig og behagelig i varme og fuktighet. Etter konserten kom sitharspilleren opp for å prate med meg, spurte hvor jeg kom fra. Da han hørte jeg kom fra Norge, var begeistringens overveldende. Han hadde oversatt Ibsen til Telagu-språket, ville gjerne diskutere Byggmester Solness med meg! Ville diskutere sammenlikninger mellom Ibsen og Shakespeare som han også hadde oversatt. Langt mer Ibsen- og Shakespeare- kyndig enn den norske forfjamsede gjesten! Norge i verden. Det var ikke eneste nordiske innslag på turen heller. Da vi ruslet rundt i en fattig landsby med små hus dels bygd av tørket kumøkk og halm, tonet «ABBA» plutselig ut mellom de sølete gangveiene.

Vi observerte førskoleklasser, 4- 5 åringer blant de få med privilegert tilgang til skole. De satt som tente lys, eller snarere små dresserte papegøyer ved pultene sine. Ble stadig drillet og testet, hadde «eksamen» i to språk og matematikk. De hadde lært å reprodusere rett respons på bestemte spørsmål som ble stilt. Vi fikk høre at foreldre som hadde råd bestilte hjelp til test-drilling for de små på fritida. For norske barn i samme alder hadde nok testene og situasjonen den gang vært tilnærmet ubegripelig og utilgjengelig. Men vi er visst i ferd med å komme etter.

Ved samme skole observerte vi også mellomtrinn og ungdomstrinn. Like veldresserte elever på 11-14 år satt og gjentok mekanisk korte svar på lærerens oftest enkle spørsmålsbiter, gjentok til svarbiten ble rett om den først var feil. Mange lærebøker hadde kolonitidens engelske forhold og kultur som basis for innhold, puslespillet der elevene

skulle få bitene på plass. Norske, samtidige elever på ungdomsskolen hadde nok ledd og ristet på hodet av timenes banalt standardiserte og testfokuserede opplegg. De hadde sikkert ikke skåret spesielt høyt på testene heller. I en ungdomsskoleklasse hadde elevene tilfeldigvis geografiundervisning om Norden og Norge i timen vi var innom. Læreren stilte korte spørsmål fra boka. Elevene svarte rett (eller feil) i enstavelsesord eller korte setninger. Læreren virket utilpass over at vi var der. Da timen var nesten over, sa hun fort og litt fortvilet at hun gjerne ville brukt denne helt uventede situasjonen med en nordmann til stede til å snakke med meg. At jeg kunne fortalt litt rundt det klassen akkurat holdt på med, svart på spørsmål. Men timen var bestemt ned til minste detalj. Hun hadde ikke tid. Nå ville hun, i strid med instruksene, bruke de siste fem minuttene eller så likevel. Så fikk hun prøve å ta igjen de minuttene siden. Vi hadde en kort og vennlig runde der hun spurte. En gruppe ved instituttet jobbet med et prosjekt for å organisere og hjelpe landløse arbeidere til bedre arbeidsvilkår, bedre liv. De hadde intervjuet fattigarbeiderne, kasteløse som kyndig men med enkle redskaper, dyrket jord for landeieren. Som hadde sultelønn, og i tillegg satt i dyp gjeld til den samme eieren. Livslangt slavearbeid. Da de ble spurt om hva de trodde ville skje hvis landeieren forsvant, svarte de at «da ville de sulte i hjel.» Uansett om de selv hadde kompetanse for å dyrke og produsere jordbruksvarer. Uansett om de, slik livsvilkårene deres var nesten sultet i hjel uansett.

En helg deltok jeg i et selskap som ble holdt i den Norske Ambassaden. Seinere utenriksminister Knut Vollebæk var ambassadesekretær, ser jeg i dagboka. Det jeg husker fra det hyggelige selskapet var en liten diskusjon med andre nordmenn som jobbet med reiseliv, ulik business og bistand. De var opptatt av hvor fantastisk rimelig alt var der nede. Mat, klær, smykker og edle metaller, hoteller og reiser–alt. Det passet nok med erfaringene de hadde gjort, kunne passet med mine som FN -ekspert. Når jeg ikke ga mitt besyv med, var det fordi jeg bodde privat hos kolleger, godt betalt middelklasse. I og for seg som oss sjøl hjemme. Vi delte mat- og husleie. Jeg visste godt hvor mye av lønna si de brukte til nødvendige utgifter. Mine kolleger måtte arbeide svært mye lenger for en kilo ris, et par sko, en øl eller en måneds husleie enn jeg måtte for tilsvarende varer hjemme i Norge. Norge måtte forstås som et mye billigere land å leve i for nordmenn, enn India var for indere. For ikke å snakke om å leve i India med norske penger, eller dollar i et globalt marked der penger for enkelte kunne samles og skyves rundt. Løsrevet fra lokalt strev og

realøkonomi. Strev som noen, ofte internasjonale selskaper profiterte på. Verdiskaping burde kanskje forstås i forhold til tid og ressurser brukt på å produsere varer og tjenester snarere enn eieravkastning? Det ble ingen stor diskusjon av dette, men jeg registrerte at perspektivet mitt ble betraktet som underlig.

I løpet av en oval weekend dro vi med tog gjennom landet på langs. Hvor og hvilke dager reisen skulle gå var etter reglene meddelt den lokale FN-administrasjonen, men ikke hvordan jeg reiste, eller hvor jeg overnattet. Tilfeldigvis hadde administrasjonen hatt behov for å kontakte meg i løpet av disse dagene. De fant meg verken på fly- eller togselskapenes 1.klasselister, heller ikke på de beste hotellenes gjestelister. De ble noe oppskjørtet, og jeg fikk en liten reprimande da jeg meddelte at jeg hadde reist med kollegene på billigste klasse med tog, hadde bodd hos en tante underveis. Slikt var ikke forventet av en FN- ekspert. Man hadde diett penger til å dekke høyeste standard! Men mer spennende (på godt og vondt) ble det jo med en reise der du nærmest måtte slåss for å beholde en sitteplass, der høner, gjess, lommetyver og barn som var lemlestet for å skulle tigge var nærværende gjennom reisen. En myldrende, stinkende, svettende og støyende opplevelse. Da jeg rundt tjue år seinere leste Rohinton Mistrys «A fine balance» fra samme tidsepoke var mye gjenkjennelig. Noe det knapt ville vært om jeg hadde holdt meg til forventet luksusstandard.

Jeg undret meg over middelklassehusene med utvendig trapp. De var satt opp for at de som arbeidet med toalettrenhold, jamadarene, ikke skulle gå gjennom huset fikk jeg vite.

Kastesystemet virket beinhardt kontrollert, ufattelig detaljert og omfattende. Selv om det offisielt ble avskaffet i 1950. Gjennom tettpakke, stinkende trange gater i Old Dehli der vi skulle oppsøke en bokhandel, var jeg glad for å ha følge. Bak en unnselig, sliten dør i et av de shabby husene åpenbarte seg en Aladdins hule i dunkel belysning. Full av nennsomt stablet litteratur av alle slag, og med vennlig og kyndig veiledning. Dette var også India.

Rukmini representerte religiøs og økonomisk overklasse med privilegier hun selv jobbet for å endre. Vi besøkte den slektseide landsbyen der hun ikke hadde satt sin fot siden skoledagene. Der hun aldri hadde satt sin fot, fordi hun tidligere ble transportert rundt i bærestol ved besøk. Nå gikk hun der for første gang på egne bein. En eldre landarbeider kjente henne plutselig igjen, kastet seg nesegrus for hennes føtter. ^{cccxxv}

Reisekollega Shaiba inviterte oss hjem i familien til spennende møte og dypsindige diskusjoner med sin far filosofen om tid, rom og bevegelse til god mat. Til livfullt møte med

ektefellen Shamshad, sønn av maleren M.F.Husain og selv fremtredende maler. Etter en vennlig kveld med god mat og drikke, fikk jeg velge meg ut et maleri fra det velordnede magasinet. Valgte litt sjenert en stor abstrakt og figurativ kroppsnær komposisjon i jordfarger. Det henger i blindramme på soverommet vårt der fargenyansene endres gjennom året i samspill med vekslende lys fra gryende dager. ^{cccxxvi}

Mot slutten av oppholdet ville instituttleder Nitish De at jeg deltok på et møte. Med forskere og næringslivsledere antok jeg. Noen informasjon om tema, eller om man forventet noe bidrag fra min side fikk jeg ikke. Møtelokalet var mørkt, varmt og klamt. Det var ikke mulig å se hvor mange som var til stede, heller ikke lett å høre hva som ble sagt. Plutselig ble jeg bedt om å kommentere det som var diskutert, som jeg bare hadde fått halvveis med meg- ut fra mine indiske erfaringer. Lett panisk prøvde jeg å si noe knytta til oppsummeringen av prosjektet som jeg såvidt hadde begynt på: At organisasjonsendringer i bedrifter ute på landsbygda måtte sees i sammenheng med alminnelige levekår, i en større men også lokal kontekst. Reint vann til husholdningene og rimelig helsestell var kanskje viktigst som forutsetninger for mulig organisatorisk medvirkning. Folk måtte ha dekket livsnødvendigheter om de skulle ha rimelig grunn til å tro at deres erfaringer, deres medvirkning kunne spille noen rolle for dem selv, for bedriften, for samfunnet. At mekanisk drill av fragmentert innhold i lærebøker som bygget på engelsk kolonitid og stil kanskje ikke var beste forutsetning for endring og bedring av livsvilkår og arbeid i India. Akkurat hva jeg sa husker jeg ikke. En svett opplevelse.

I tillegg til høy skattefri lønn fikk jeg utbetalt rikelige diett penger. Overklasse så det holdt. Lønna ble overført direkte til Norge underveis. Diettpengene dekket daglig forbruk, til å betale kollegene for kost og losji og å kjøpe med gaver til dem hjemme. Før jeg dro, opprettet jeg en bankkonto der ubrukte diett penger ble satt inn. Fullmakt ble gitt slik kontoen kunne disponeres fritt av forskningsgruppa som jobbet med landløse arbeidere. Trolig ikke helt etter FN-reglementet.

Et par år seinere fikk jeg et kort, hyggelig brev fra en organisasjon for landløse arbeidere. De hadde kjøpt et lite trykkeri for overskuddet av mine diett penger og takket for det.

Walks and talks.

En morgen, på nyåret i 1983, dukket det opp en høy amerikaner med grånende skjegg, stålullhår, intense brune øyne og pipe på AFI. Han skulle treffe Einar Thorsrud. Vi var vant til internasjonalt besøk knyttet til Thorsrud og Herbst sine nettverk, men det måtte være en misforståelse et sted; jeg var helt aleine i det lille huset øverst i Ullevålsveien.

Mannen presenterte seg som Don Schön, et navn jeg kjente så vidt som forfatter av boka «Beyond the Stable State.» Bød på kaffe mens jeg litt febrilsk og uten hell prøvde å huske noe av boka. Det var ingen grunn til å være febrilsk. Han tok initiativ til å spørre hva jeg drev med. Snart var vi inne i en spennende diskusjon og holdt det gående nesten hele dagen.

Samtalen ble spennende fordi begge skrev på bok. Noen av de tankene jeg strevet med i egen bok akkurat da, var i slekt med problemstillinger han var opptatt av i boka si. Ei bok snart ferdig som skulle hete «The Reflective Practitioner.» Den handlet om hvordan vi tenker og lærer gjennom erfaringer. Tenker etter, prøver og tester mens vi gjør det vi gjør, tar egne metaforer og bilder i bruk som verktøy for oss sjøl og hverandre for å kunne løse oppgaver og problemer vi står overfor. Han skulle være i byen flere dager, og vi møttes igjen, fant felles interesser rundt metodikk. Tamar Bermann, nokså ny medarbeider ved AFI, ble med i diskusjonene. Besøket innledet 13 års kontakt og vennskap. Et års tid etter første besøk, ble jeg invitert over til Boston, og var der som «visiting scholar» om høsten. Siden også som gjesteforsker ved Dons avdeling ved M.I.T. i et sabbatsår høsten 91, og flere ganger innom på kortere visitter.

Under det første besøket ved M.I.T., etablerte vi en liten uformell internasjonal gruppe som møttes jevnlig i flere år. Som oftest uten noen detaljert agenda eller plan. Kjernegruppa besto av Don, Dan Bar-On, Jeanne Bamberger, Tamar Bermann og meg selv fra AFI. Don var en litt stillferdig høvding i gruppa, professor i «Urban studies and Education» og pragmatisk filosof også med musikkstudier ved Paris-konservatoriet. Dan Bar-On og Jeanne Bamberger i gruppa var Dons nære venner og fagfeller. Dan var psykologiprofessor ved Ben-Gurion universitetet i Beer Sheva, og også «visiting scholar» ved M.I.T. Han jobbet med dialog- og forsoningsarbeid mellom barn av overgripere fra nazityskland og barn av holocaust-overlevende, seinere mellom palestinere og israelere, irske katolikker og protestanter, spilte

cello. Jeanne var professor i musikk ved M.I.T., selv fremragende pianist, elev av Arthur Schnabel, hadde studert med Messiaen, Sessions og Krenek. Hun hadde jobbet med særbegavede barn, og hadde laget et basislæreverk i hørelære. Nå jobbet hun med et praktisk prosjekt knyttet til læring i barneskolen der utprøving av IT- verktøy inngikk. Tamar var en klok og lærd medarbeider ved AFI med spesiell erfaringsbakgrunn. Hun kom til instituttet fra Roskilde Universitet. Østerriker med tysk doktorgrad om utvikling av sionisme og antisjonisme. Hadde studert med det seinere Bader-Meinhof medlemmet Gudrun Ennslin.^{cccxxvii}

En gruppe med bredt tilfang av erfaringer og læring, personlig, samfunnsmessig og politisk. En gruppe med mye teoretisk og metodisk nysgjerrighet. Ulik institusjonell forankring bidro til ulike perspektiver og ga oss oss rimelig økonomisk rom. Felles referansepunkter var læring og kunnskapsutvikling knyttet til reflektert praksis, medvirkning og dialog, systemtenkning innafor organisatoriske rammer.

Kjernegruppas første «fellestreff» våren 1985, var 14 dagers diskusjoner i Kibbutz Revivim i Negevørkenen der Dan bodde med familien. Jeg delte rom med Don disse dagene, som alltid startet morgenen med en liten runde «push-ups» før frokost i felleskantina. Shoshana Keiny (biolog- og seinere pedagogikkprofessor ved Beer-Sheva universitetet) koblet seg til gruppa.

Seminaret var uformelt, lagt opp som diskusjoner rundt observasjoner og undring: Vi prøvde å få grep om forståelse av kvalitet i kunnskapstilegnelse ved praktisk oppgaveløsning. Diskuterte koblinger mot forutsigbare datasystemer, program- og testløsninger, grenseflatene mellom algoritmestyrte systemer og en mer uforutsigbar «taus kunnskap,» hverdagskunnskap. Intense diskusjoner og ikke så mange svar. Løpende avtaler ble gjort om felles observasjoner, intervjuer og samtaler knyttet til oppgaveløsning. Som i landbruksproduksjon av ulikt slag, barneskoleundervisning i matematikk ved en liten skole i lokalmiljøet utenfor. Vi brukte vårt eget spøkefulle begrep «cowknowledge» som synonymt med «taus» men praktisert «hands-on» kunnskap, hentet fra observasjoner i melkeproduksjonen. De ansvarlige for fjøset syntes å stole mer på erfaringsnær kunnskap enn det avanserte datasystemet som var installert. Den første indikasjonen på at noe var galt var nesten alltid direkte iakttagelse av atferden til et dyr og en hypotese som fulgte. Som så kunne testes ved konkrete tiltak. Eller et målt dataavvik ble testet mot

observasjoner. Iakttatt atferdsendring i tillegg til målte verdier, ga fasit etter at evt. tiltak var truffet.^{cccxxviii}

Vi observerte elever i småklasser som brukte datamaskiner i matematikkopplæringen. Hver elev hadde sin maskin. Et sentralt program var lagt opp slik at progresjon og videre arbeid ble knyttet til individuelle svarmønstre og løsninger underveis, resultater enkelt å laste inn, kontrollere, teste og rangere. Envher skulle gå fram i eget tempo. Jeg ble minnet om IMU - erfaringen fra mer enn 10 år tidligere og fikk dem på et vis bekreftet her: Etter å ha observert ungene i noen timer, så vi jo at de gikk inn på hverandres maskiner, delte passord med hverandre, løste hverandres oppgaver, tullet og tøyset med det de hadde foran seg. Det programmerte systemet for å identifisere «individuelle svarmønstre» som utgangspunkt for videre opplegg for den enkelte, ble et uoversiktlig sammensurium av hva ulike individer hadde lekt med på hverandres maskiner. Oppleggets struktur ble på et vis falsifisert gjennom barnas lek.^{cccxxix}

På dette treffet ble jeg kjent med Hannah Arendts siste ufullførte arbeid. Dan hadde en ett-volums utgave av «Life of the Mind» som jeg lenge forsøkte oppspore via ulike bokhandlere, forlag og datasystemer. Alle svarte at en slik utgave ikke fantes – selv om jeg hadde sett boka med egne øyne, hadde bladd i den. Under et kort opphold ved M.I.T. noen år seinere, fant jeg en liten, akademisk bokhandel i Boston som hadde ett eneste eksemplar. Kjøpt, grundig lest og påkostet innbinding før paperback- utgaven gikk helt i oppløsning.

Gruppa møttes i ulike sammenhenger gjennom åra, flere ganger på ulike konferanser i regi av «American Society of Cybernetics» der vi ble medlemmer. Om praktisk og økonomisk mulig dro vi igang små uformelle seminarer i tilknytning til faglige seminarer eller oppdrag betalt av våre respektive institusjoner. Trakk gjerne inn andre i noe som fungerte som løse former for nettverk rundt gruppa. I nettverket var Philip Herbst både sentral og perifer. Ble lest og refert, var tidvis innom. Fred Steier, president i American Society of Cybernetics og norgesentusiast, ble tidlig koblet på.^{cccxxx}

På et uformelt seminar holdt hjemme på terrassen hos oss, deltok både kjernegruppa og flere i nettverket rundt. Philip ville gjerne ha med Ragnar Rommetveit, som også kom. På et tidspunkt syntes Jeanne at samtalen ble for teoretisk og abstrakt, og utbrøt: «Let us *do* something!» Hun spurte om ungene hadde legoklosser. Vi har en legokrok på loftet og sønnen kom med en kasse full av klosser. Jeanne instruerte oss i et konstruksjons,

refleksjons- og kommunikasjonseksperiment som vi holdt på med en lang stund. Der vi individuelt bygget opp logikk og begreper knyttet til hvordan vi konstruerte enkle figurer hver for oss. Noe av poenget var kommunikativt: undersøke i hvilken grad andre presist kunne imitere, gjenskape både den synlige figuren og logikken bak konstruksjonen. Det siste viste seg praktisk talt umulig, uansett hvor enkle figurene var. Ut fra det samme grunnmaterialet utviklet vi forskjellige logikker i praksis. Rommetveit mente det dreiet seg om en form for kombinatorikk. Det gjorde det vel også, men ikke bare. Han ble heftig imøtegått.^{cccxxxi}

Massachusetts Institute of Technology (M.I.T).

Flere opphold ved den sagnomsuste institusjonen var forankret i «Department of Urban Studies and Planning» der Don holdt et Ford-professorat og tidvis var avdelingsleder. Jeanne hadde fast stilling ved institusjonen og Dan var innom som gjesteforsker. Jeg nøt godt av deres rike faglige nettverk og rause form.

Under det første oppholdet i 84, bodde jeg noen dager hos Jeanne, ble vekket av flerstemmig togfløyt hver morgen (en e-moll 7). Leide en gjesteleilighet resten av tiden, vandret gjennom slitne slumpregede fabrikkstrøk til instituttet hver morgen; svarte bydeler. Fikk låne kontoret til Jeanne som også hadde annet kontor på campus, ved Department of Music. Kontoret var i «Building 20,» en legendarisk bygning ved M.I.T. En sliten brakke der kjellergangene var overstrødd med psykedelisk grafitti mens de store kontorene virket støvet og litt forlatte. Du møtte ikke andre alt for ofte. Det var i disse lokalene Norbert Wiener gjorde banebrytende radarforsøk ved «Radiation laboratory,» grunnleggende kybernetisk- systemteoretiske arbeider. Også med filosofiske innspill. Den lille pamfletten hans «Gud og Golem a/s» hadde jeg hatt med meg i mange år. I etasjen over, ved avdeling for filosofi og lingvistikk hadde Noam Chomsky kontor. (Ham så jeg aldri og gjorde ikke noe forsøk). Noen år tidligere hadde en gruppe rundt interdisiplinær utdanningsforskning holdt til i bygget, opptatt av «learning about learning» med Don som en av initiativtakerne. Tretten år seinere var bygningen revet.^{cccxxxii}

Under neste lengre besøk, i 91, delte jeg et trangt kontor i en av hovedbygningene med en overstrømmende ung prosjektforsker, Tom. Ved siden av å snakke ganske mye, skrev han intenst på PC-en, hadde høy musikk i øretelefonene samtidig som han spiste fete

hamburgere med stor appetitt. Han brukte mest tid på forskningssøknader, på å hente inn private sponsorer for å holde prosjektet han deltok i flytende.

Det ble til at jeg brukte kontoret lite, satt heller på et felles datarom, eller «hjemme» i kollektivet, der jeg leide rom sammen med tre andre, den norske arkitekten Turid Horgen, som jeg hadde truffet i American Society of Cybernetics, og hennes samboer Crispin Miller. En ryddig, nysgjerrig og leken realist. Tredjemann, en sveitsisk post.doc. realist.

Diskusjonene kunne være livlige og morsomme når vi inntraff samtidig. Vi bodde på en idyllisk gammel gård i en liten forstad til Cambridge, Kendall Green med tråder tilbake til de første innvandrerne fra England og peis i nesten hvert rom. Det var plass til et lite bibliotek med klassisk europeisk litteratur fra Dante til Goethe på engelsk, egnet for dypdykk om kveldene. Vi kunne dekke opp med husets Meissen-porselen. Tok toget hver morgen inn til Cambridge der jeg stort sett jobbet med egen sammenfatning av lederevalueringsprosjektet LEVIS, dukket ned i biblioteket, kunne ha interessante treff. Under oppholdet høsten 91, inntraff to nasjonale dødsfall i løpet av ei uke. Den første som gikk bort var Dr. Seuss - forfatter av absurde barnebøker vi har hatt sans for hjemme. På M.I.T. arrangerte studentene stor sørgedag med plakater, opptrekk og absurde innslag. Den andre som døde var Miles Davis, en av mine musikkhelter. Det var sterkt å oppleve at kanalen jeg lyttet endel til, «National Public Radio» umiddelbart farget hele dagen «Kind of Blue» med minneprogrammer. NPR var den eneste tilnærmet reklamefrie radiokanalen.

På lang avstand flyter de to litt lengre, og noen kortere opphold i hverandre med intense faglige og sosiale opplevelser. Først og fremst møtene med Don og Jeanne, dels Dan som var innom i perioder, deres nettverk. Vi dro på turer, deltok i seminarer og møter, gikk på konserter og utstillinger, traff kolleger. Diskuterte «reflective practise,» hvordan vi får erfaringer til å henge sammen, kan ta dem i bruk. Var med Jeanne på feltarbeid, diskuterte med lærerne hun samarbeidet med i forsøkene sine, med kollega Eleanor Duckworth (en tidligere Piaget- student). Vi studerte og diskuterte videoopptak av læringssituasjoner og eksperimentelle opplegg der ulike elever kommuniserte om oppgaveløsning under ulike betingelser. Sentralt sto begreper om elev-lærer relasjoner betegnet som «critical exploration». Lærere som forsket i- og med elever som oppdagere og problemløsere innafor ulike fag, på tvers av fag og ut fra deres egne forutsetninger.

Ved instituttet for Artificial intelligence diskuterte jeg IKT og læring med Seymour Papert, også han Piaget- elev, tidligere gift med Sherry Turkle, kjent IKT-pedagog. I nært samarbeid med Apple laget han et da nokså kjent program for spesialpedagogikk, «Logo-Turtle» – som han entusiastisk forklarte. Han hadde tilrettelagt det for salg og spredning i amerikansk skole. Jeg spurte om det kunne være vanskelig å overføre resultater fra et vellykket eksperiment til andre institusjoner? Som kanskje var bygget organisatorisk rundt andre måter å forstå kunnskap på? Andre logikker der egne erfaringer og utforskning ikke sto sentralt? Han sukket – og fant innfallsvinkelen gjenkjennelig, hadde visst møtt denne type utfordringer...

Joseph Weizenbaum ved instituttet for Artificial Intelligence fikk jeg et kort, spennende treff med. Noen år før hadde han laget en parodi på et psykoanalytisk behandlingsopplegg, «Eliza», koblet opp mot ikke-dirigerende klientterapi, Rogers-terapi. Programmet var en tidlig simulering av «intelligent konversasjon» og en av forløperne til utvikling av dataspill. Han oppdaget at programmet hans ble utviklet, omsatt og brukt på alvor i stor skala og så seg nødt til å skrive en bok om computeres begrensning. Han syntes å være både stolt, frustrert og forskrekket over hva dette egentlig litt parodiske eksemplet på hva et dataprogram kunne brukes til, hadde avstedkommet. Nå var det utenfor hans rekkevidde, nærmest «tatt av markedet.» ^{cccxxxiii}

I samtalen med ham dukket det opp diskusjoner jeg hadde hatt med Herbst, knyttet til programmering, forutsigbarhet og tenkning. Vi hadde snakket om at man kunne trene opp en ape eller en due (eller en robot) til å trykke på rett knapp for å fyre av en atomrakett eller en maskin på grunnlag av algoritmebasert identifisering av bestemte input, eller stimuli. Men man kunne knapt tenke seg at apen eller duen skulle kunne forstå, begrunne og bedømme for så å foreta et valg? Eller en datamaskin? Kanskje det vil være lettere å gjøre mennesker maskinlike gjennom algoritmisk organisering enn å gjøre maskiner menneskelige? Det virket som om vinklingen passet godt til Weizenbaums refleksjoner og erfaringer. Han var opptatt av forskjellen mellom beslutninger og valg. Beslutninger kan bygges på regnestykker, datakraft (og tilsynelatende forutsigbare resultater gitt forutsetningene regnestykkene bygger på), mens valg er knyttet til skjønnsutøvelse i uryddige, kanskje kaotiske situasjoner omfatter følelser og erfaringsbasert klokskap. Følelser, klokskap og skjønn kan vanskelig fanges opp av kalkulerte beslutninger alene.

Kalkulasjonenes forutsetninger vil alltid være heftet med usikkerhet. Men robotene er på vei. De kan handle tilsynelatende «kreativt» om rammen de handler innenfor er nøye definert med et avgrenset, men for oss uoverskuelig stort antall valgmuligheter.

Kalkulasjoner kan komme til kort, slik jeg forstår matematikeren Gödel.^{cccxxxiv}

En av Dons mangeårige samarbeids- og diskusjonspartnere, Chris Argyris, møtte jeg ved ulike anledninger. Lynskarp kjapp og vennlig. På paradoksalt vis virket han ikke alltid så interessert i å lytte til andre. En gang, på et flere dagers seminar Chris holdt sammen med Don, kom vi i heftig diskusjon. Grappa hadde levert inn små tekster på forhånd, små erfaringshistorier knyttet til atferd i organisasjoner. Det var først og fremst Chris som kommenterte. Han pekte gjennomgående, ved å vise til tekstene, på hvordan vi forfalt til «unilateral thinking.» En form for ensidig kommunikasjon der vi forsvarer oss sjøl og eksisterende organisasjon. Vi går i enkle sløyfer uten å gi rom for dialog, testing av rammer og antakelser, for nytenkning.^{cccxxxv}

I diskusjonen syntes jeg han raljerte litt i overkant over kommentarene til en svært vennlig og åpen sosiolog. Kommentaren min gikk på at Chris sin form syntes å bite seg selv i halen ved at han opphøyet egen modell til norm. Denne brukte han så i en form for ensidig «unilateral thinking»; til å forsvare seg selv og modellen, dukke den andre. Han kretset på et vis i en enkel sløyfe rundt sin egen modell for dobbelkrets-læring. Slik forfalt han selv til modell 1 som han jo ville ha oss vekk fra. Chris gikk i kraftig selvforsvar, og litt spennende var det. I øyekroken observerte jeg at Don moret seg over seansen. Vi pratet litt rundt det etterpå, uten noen klar konklusjon. Snakket litt om at kanskje en hvilken som helst teori eller modell, ikke minst slike vi sjøl har et nært eierforhold til, kan komme i konflikt med egne forutsetninger når vi prøver forklare dem, eller vil sette dem ut i livet. De kan forfalle i tilpassing for omsetting i et konkurransebasert marked til egen fortjeneste, eller i en ideolo-gisk ramme for ensidig påvirkning, kanskje for klatring i ulike makthierarkier. Kanskje bare som speiling og nytelse av eget bilde.

Don sitt seminar ved Dept. of Urban Studies and Planning – «The Design Seminar,» var en begivenhet. Han inviterte fremragende praktikere, blant dem noen omtalt i boka «The reflective practitioner» til å legge fram hvordan de tenkte rundt oppgaveløsning for så å invitere til diskusjon. Seminaret var åpent og alltid sprengfullt. Lærere og studenter fra ulike fakulteter fulgte det. En matematikkprofessor syntes det var utfordrende. Som han sa:

han hadde en intuitiv forståelse av at dette var viktig, men han hadde ikke klart å «oversette det» til sitt eget fagfelt enda, og hadde ikke lyst til å gi seg før han fikk det til! Det var ideer fra dette seminaret jeg mange år seinere tok med meg til HiO uten stort hell.

Et av lunsjrommene, brukt av lærere og forskere fra ulike fakulteter, var uten vinduer og med nakne vegger. Et steinkjedelig rom, om enn praten gikk livlig rundt småbordene. Det manglet liksom noe på veggene til å tegne, illustrere-notere på; tavler med kritt, flip-overs eller «white-boards» med tusj. Sånt var viktig på AFI, og jeg foreslo det for noen i administrasjonen. Etter få dager var tavler og tusjer på plass. De ble tatt i bruk. Spennende i lunchdiskusjoner å høre på genetikere i elitedivisjonen legge ut om DNA-sekvenseringsprosjektet de var med på, som nøstet menneskelig utvikling tilbake til en urmoder i en Afrikansk dal, Rift Valley.

En dr.disputas ved Department of Urban Studies and Planning hadde preg av uformelt seminar i olabukser og t-skjorter. Doktorkandidaten la fram prosjekt og funn for 10-15 fagfolk fra eget felt i det åpne seminaret, og i allefall kommisjonen hadde lest grundig på forhånd. Kandidaten ble utfordret gjennom en skarp og livlig diskusjon før kommisjonen kort trakk seg tilbake for å avsi dom. Da alt var klart sprettet doktoranden en sjampis han hadde hatt med, og delte rundt i plastglass umiddelbart etterpå. Det var vel mer høytidelige markeringer seinere.

Don ruslet med selvfølge rundt i de innerste og ypperste akademiske kretser ved Harvard og M.I.T. Inviterte med til halloween-party der jeg storøyet traff betydeligheter med løs snipp som jeg såvidt kjente fra pensum- og rapporters referanselister eller artikler. Berlinmuren hadde nettopp falt, Fukuyama var i ferd med å erklære historiens endepunkt, markedsliberalismen hadde seiret. Dette var tema over cocktail-glassene, ikke minst blant økonomene.^{cccxv} En episode fra selskapet berettet jeg seinere som et «økonomisk forvarsel»: I utkanten av en liten gruppe økonomiprofessorer fra ledende universiteter sto jeg og lyttet. De diskuterte hvordan de kunne bidra til å få sving på markedene i de falne kommunistlandene. «Du» - sa en til en annen, «jeg har noen kontakter over mot Mongolia - har ikke du noen ph.d. studenter som kan gå inn med opplæring i markedsøkonomi, være rådgivere for de mongolske myndighetene?» Umiddelbart fikk jeg en litt kvalmende opplevelse av faglig og politisk arroganse der jeg sto i utkanten med glasset.^{cccxvii} Kanskje

en oppmerksom deltaker i gruppa merket ubehaget mitt. Han henvendte seg litt etterpå, spurte hvor jeg kom fra? Syntes det var interessant at jeg kom fra Skandinavia, så alvorlig på meg og sa omtrent: «Markedsliberalismen har sett sine storhetsdager. Om ikke mange år vil den være i krise. Da trenger vi den nordiske modellen. Verden vil trenge den.» Jeg spurte hva han la i den nordiske modellen? «Jo,» sa han. «Slik jeg har forstått modellen, dreier den seg om et system for offentlig fordeling av økonomisk produktivitet bl.a. gjennom progressiv skatt. Et offentlig system for sikring av alles rett og mulighet til utdanning, helse, bolig. En sterk fagbevegelse og likeverdige forhandlinger mellom arbeidsgivere og arbeidstakere. Sterk stat, rom for marked og blikk for bærekraftig utvikling.» Jeg mumlet vel at jeg delte hans forståelse – men også at utviklingstrekkene hjemme nok pekte mot svekking av modellen. Utviklingstrekk vi hadde advart mot på slutten av 70-tallet, syntes styrket i løpet av tiåret vi hadde bak oss: Alle partier, også det sosialdemokratiske, deltok i den markedsliberale vendingen; virket mest opptatt av privatisering og deregulering av offentlig virksomhet. I første omgang ved oppsplitting og markedsliknende regnskapsførsel av offentlig sektor. Mer opptatt av målstyring og konkurranse med kortsiktig vinning og vekst som bærebjelke enn av bærekraft og nordisk modell. Den videre diskusjonen druknet vel i champagneglassene. ^{cccxxxviii}

En gang Dan, Don, Jeanne og jeg møttes, hadde Jeanne med sine «Montessori-bells.» Små klokker som står på en liten sokkel og ser helt like ut, men gir forskjellig lyd, hver av tonene i en skala. Hun har brukt disse mye i undervisning og eksperimenter. Hun ga oss åtte klokker og en liten hammer hver. Ba oss lage hver vår melodi med klokkene som utgangspunkt.

De tre melodiene ble svært forskjellige. Don sin melodi var den enkleste. Han plasserte klokkene etter hverandre raskt og praktisk i en vanlig skala, spilte en grei «Twinkle-twinkle little star» type melodi. Han hadde vel også gjort denne øvelsen før. Dan sine klokker var, (tror jeg) plassert i en slags stjerneform eller matrise, og melodien kunne begynnes og slutes ulikt, det fantes alltid andre veier. Slik var det med min også, men jeg hadde plassert klokkene i en ring i tilfeldig rekkefølge. Snarere enn en melodi handlet det om anslag, klangfarge og mulig rytme, der klang, rytme og evt. melodi kunne veksle etter hvordan hammeren ble ført, hvordan føringen kunne endres etter lydene som klang tilbake, og du ble litt kjent med dem slik de sto. Vi diskuterte hvorfor melodiene ble forskjellige, og det er

forklaringen til Dan jeg husker best. Han hadde vært soldat under 6-dagers krigen; var vant til at hvor som helst han befant seg, måtte han ha ryggen fri og ulike mulige utveier. Hvor vi landet hen på Don husker jeg svakt, noe med å starte fra de enkle, sikre strukturene.

Rammene. Hvordan min ble forklart husker jeg heller ikke helt – det var kanskje den mest uklare; hadde noe med relasjoner å gjøre. Høre hvordan elementene man hadde til rådighet klang sammen, hvilke potensielle melodier eller rytmer som kunne «bo i dem,» som jeg vel uttrykte det. Vi diskuterte hvordan musikalsk uttrykk, musikalsk skolering og levd liv trolig vevde seg sammen.^{cccxxxix}

Episoden knyttes til en personlig liten tilbakemelding fra Don under en liten fjelltur. Som ofte dro det vi rundt lærings- og erfaringsbegreper som ikke enkelt lot seg fange, men glapp unna; som ble for store, for uklare. «Ineffable» var et uttrykk vi tok i bruk.^{cccxl} Forsøkte knytte opp våre egne erfaringer med å undervise, forske - det ugripbare til tross. Kanskje burde ikke erfaring og læring tenkes som endelig gripbart; at noe sentralt for læringsforståelse nettopp ligger i det uforklarte? Det var vel da han nevnte at jeg kunne være forvirrende å gripe - som fagperson i det akademiske systemet: Sa at det var ikke så ofte han traff noen som var så ambisiøse, og som samtidig helt syntes å mangle ambisjoner. Både sikker og usikker, tydelig og utydelig. Det virket gjenkjennelig.

På en av turene til Jeanes hytte, prøvde vi (Don, Dan, Jeanne og jeg) å utforme et prosjekt knyttet til skoleutvikling som kunne inkludere sentrale administrative og politiske beslutningstakere som aktive diskusjonspartnere og prosjektmedarbeidere: Ideen var å knytte nivåene sammen rundt utprøving av erfaringer. Vi tok det videre til våre respektive institusjoner. Det ble vanskelig å finne administrativt, økonomisk og faglig rom, sjøl satt jeg brått med lederansvar. Vi la det på is. Der ble det liggende.^{cccxli}

Don inviterte på slutten av 80-tallet til å bidra i en bok om hvordan organisasjonskonflikter eller dilemmaer kunne løses ved endring av forståelserammer. Det var

Vinmonopolprosjektet jeg jobbet med da som han ville ha med. Som instituttleder fant jeg ikke tid. Boka kom først i 94, kanskje burde jeg tatt meg den tida.^{cccxlii}

Don fikk meg med på en liten ukes seminar om organisasjonslæring ved INSEAD i Fontainebleu et år.^{cccxlili} Vi skulle levere inn små skriftstykker på forhånd, gi korte betraktninger om vår forståelse av begrepet «organizational learning.» Uka ble organisert i fellesseminarer som tok mye av dagen, brutt opp av mindre diskusjonsgrupper. De sentrale

convenere, tilretteleggere på seminaret, var Henry Mintzberg og Don. Mintzberg hadde første dagen, Don kom dagen etter. Mintzberg holdt glitrende forelesninger basert på egne arbeider og teorier om organisasjonsdesign rundt «Structures in Fives,» tok i mot enkelte spørsmål som han elegant foreleste videre over. Vi satt i et ganske lite auditorium formet som et bratt amfi, der kateteret var nederst, midt i halvsirkelen.

Da Don kom dagen etter, ble forestillingen en helt annen. Han hadde åpenbart lest hva vi hadde levert inn, sveipet raskt over noen problemstillinger og inviterte konkret enkelte i salen til å spinne videre på noen spørsmål. Først og fremst dirigerte han en diskusjon mellom deltakerne. Diskusjonen gikk etterhvert livlig og inkluderte de fleste. Innimellom kom han med korte kommentarer, bidro litt til å holde diskusjonen på sporet. Mintzberg som satt bakerst, øverst i salen ble på et tidspunkt tydelig irritert over seansen og Dons form; kom med noen heller aggressive utbrudd. Det hele ble ganske ubehagelig. Don parkerte ham vennlig før diskusjonene fortsatte. En underlig opplevelse der kontroversen nok gikk på at Mintzberg oppfattet at Don ikke formidlet og «sto for» egne teorier, ikke valgte en form der han framsto som tradisjonell autoritet. Autoriteten var knyttet til ledelse av seminaret der han, med overordnet tema som ramme, tenkte gjennom og tok i bruk det som skjedde der og da. Knyttet det litt til informasjon om deltakernes utgangspunkt og tenkning som han hadde på forhånd og brukte som innspill til videre diskusjon. Egentlig i tråd med egen teori.

Vi fikk en følelse av at Mintzberg følte seg truet som autoritet. Han hadde framstått i ganske dominerende form dagen før. Kanskje kjente han på at diskusjonen ikke ga anledning til å konfrontere sin egen posisjon mot en annens. Det ble ikke lagt opp til noen konkurranse. Det var slikt vi diskuterte og oppfattet det som deltakere, dette ble jo kveldens «snakkis.» Mange år etter traff jeg tilfeldig en av deltakerne, Shahaf Gal, på en konferanse. Han spurte umiddelbart om jeg husket episoden som vi mimret litt rundt og hadde opplevd nokså likt. Vi registrerte at de to guruene gikk en lang tur sammen om kvelden og at stemningen var grei resten av seminaret.

På konferanser i regi av American Society for Cybernetics (ASC) – i Virginia, Philadelphia, Oslo, var leken systemtenkning kjernevirksomheten. Under konferansen i Virginia,

opplevde vi en lett absurd performance, der en slags stor ballong blåste seg opp og sprakk- og ut av sprekken vandret «kybernetikernes kybernetiker» Gordon Pask.^{cccxliv}

Fred Steier i nettverket var selskapets president på den tida. Konferansene kunne innebære spennende personlige møter med størrelser som Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster, Humberto Maturana, Mary Catherine Bateson. Deltakelsen førte også til at jeg kunne føre «consulting editor» i foreningens tidsskrift «Cybernetics and Human Knowing» på cv-en, og blei litt kjent med Søren Brier som startet det.^{cccxlv} Konferansene, diskusjonene og lesingen knyttet til ASC ga dybde til tankeledsagere siden 70-åra som Spencer-Brown, Gibson og Bateson. Det var oppløftende da jeg etter å ha holdt en forelesning på en konferanse knyttet til teoridelen av lærerprosjektet, fikk en klapp på skulderen av Maturana som sa at forelesningen var interessant og viktig. En liten blomst til knappullet. Kontakten med kybernetikermiljøet glapp mot slutten av 90-tallet. Tilværelsen ble for travel og opp-stykket. Unntaket, og den jeg – opp til nå har hatt kontakt med, er Fred Steier. Han har deltatt i våre seminarer ved HiOA, jeg litt på seminarer han har hatt - fram til 2016. Rundt årtusensskiftet hadde vi en fellessesjon omkring aksjonsforskning på en konferanse ved University of South Florida. Hadde en morsom og underlig konfrontasjon med en amerikansk forsker som anklaget oss for ikke å følge «oppskrift, blueprint og fasit» for aksjonsforskning punkt for punkt som hun selv underviste etter.

I mitt «profesjonelle liv» har jeg aldri, eller i liten grad dyrket privat sosial omgang med kolleger. Med denne lille gruppa var det litt annerledes. Vi fulgte litt med på hverandre, stakk innom hverandre, overnattet gjerne privat når vi var på reise. Gikk turer i skog og mark, i Lillomarka og i Rondane, rundt granittbruddene ved Rattlesnake Hills og Thoreaus Walden Pond i Concord, til Oljeberget i Jerusalem. Musiserte litt sammen. Vi har besøkt barnas skoler og fritidsaktiviteter. I en musikktime på skolen til et av Freds barn, ble anledningen umiddelbart brukt til å spørre litt om Norge, få demonstrert en folkemusikktrudelutt på blokkfløyte. Don var publikum ved Nordtvet skoles strykeorkesters 25 års jubileum i Grorud Samfunnshus. Han var ingen størrelse innenfor pedagogikk da vi ble kjent. Da en av våre døtre var innom ped. på Blindern for noen år siden, oppdaget hun at Don Schön figurerte som sentral referanse på et seminar og utbrøt overrasket: «Han har vært ofte hjemme hos oss!» Ved siden av faglig fellesskap hadde vi

private felles referanser: Begge hadde fire barn, tre piker og en gutt og ikke minst sterke selvstendige ektefeller. Begge spilte klarinett, noe vi også fra tid til annen delte – han mye mer kompetent, men også der med en felles erfaring: Et uforløst «kjærlighetsforhold» til jazz. Ingen av oss behersket improvisasjonens kunst på tilfredsstillende vis. Men glede av musiseringen hadde vi. Han hadde gjerne med seg klarinetten på tur.

Don var den første som tok kontakt da jeg ble liggende i månedsvis med en kraftig prolaps. Vi holdt kontakten da han ble rammet av uhelbredelig kreft.

«Walks and talks» kalte vi de uformelle treffene våre. Dette lille nettverket ble viktig faglig og personlig. Det rommet ikke ambisjoner om synlighet eller utvikling av felles faglig arbeid, teoretiske eller metodiske anslag. Slikt produserte vi i ulikt omfang hver for oss innenfor ulike institusjonelle rammer evner og muligheter. Det viktige for meg ble å kunne kaste «faglig ball» - uforpliktende, gjensidig og åpent med internasjonale enere på sine felt. Det ble gjerne min «lilla doft från den stora världen,» «dans med traner» eller mine «syskenbån på Gjøvik» som jeg tar fram og lufter nå...^{cccxlvi}

«Walks and talks» kan sees som en knoppskyting fra Einar Thorsruds nettverk og ideer, selvstendig systemtenkning rundt Herbst og Emery sine arbeider. Da Einar døde hadde vi hatt vårt første «sammensveisende møte» i kibbutz Revivim året før. Den store minnekonferansen for ham, med etterfølgende fjelltur føyde seg til rekken. Hele gruppa møtte opp.

Siden er det blitt flere minnekonferanser, eller seminarer, i rimeligere formater. Philip døde i 1989 uten noen stor minnekonferanse, men med en «walk and talk» i Oslo og seinere et lite seminar i 1995 hjemme på terrassen hos oss.^{cccxlvi} Tamar gikk bort i 1991 og vi hadde et lite minneseminar i etterkant av ASC – konferansen på Sundvollen der hun skulle vært med. De siste samtalene med Don hadde jeg kort før han gikk bort i september 97. Vi diskuterte behov for en egen «design theory» knyttet til store utdanningsreformer. Det er spor av diskusjonen i sluttrapporten av R94 - evalueringen. To minnekonferanser deltok jeg i. Den første ved Ben-Gurion universitetet i Beer-Sheva, organisert av Dan, en i Malmø organisert av designprofessor Pelle Ehn. Dan gikk ut av tiden i 2008, uten at jeg kjenner til noen konferanser.

Et flertall i gruppa har jødisk bakgrunn, Tamar som konvertert. Alle var sterkt skeptiske til israelsk politikk overfor palestinerne, samtidig som de var bakgrunnen sin bevisst. Dan gikk inn i konfliktfeltet med intensjon om- og forsøk på å forstå og forsones. Han var opptatt av at palestinerne i praksis betalte prisen for urett som ble gjort mot jøder. I et intervju med en tysk avis på årsdagen for Wannsee-konferansen,^{cccxlvi} sa Dan: «Det å ha blitt forfulgt kan føre både til selvødeleggelse og ødeleggelsestrang. Jødernes innestengte aggresjoner mot nazistene er blitt overført på palestinerne.»^{cccxli} Slikt kunne både styrkes og usynliggjøres av feilslått politisk strategi. Fra en israel-palestina-konferanse fortalte han en gang fra en dialog: Den israelske kvinnen som var fortvilt over at den palestinske kvinnen ikke virket å ville ta deres katastrofe «Shoah», konsentrasjons- og dødsleirene fra siste krig, på alvor. Som fikk til svar at utryddelsene dengang ikke var palestinernes ansvar. Men at deres tilsvarende «Nakba», utdrivelsen fra Palestina i 1948, var israelernes ansvar og en pågående katastrofe. Siste gang jeg traff Dan, rundt 2004, holdt han et foredrag på Nobel-instituttet i Oslo om forsoningsarbeidet sitt. Under ulike vandringer diskuterte vi ideologisk og politisk ekstremisme. Vi var enige om at innenfor grenser, var det viktig å ivareta spillerom, mulighet til bevegelse. En motsats til ensrettet og stivnet ideologisk forutsigbarhet. Om vi oppdaget tenkemåter, institusjoner eller politikk som stivnet, kanskje fikk for mye fart i én retning burde vi løpe i motsatt retning for å prøve gjenopprette nødvendig dynamikk slik at dynamisk balanse kunne holdes ved like..^{ccccl}

Mens jeg skriver, blar jeg litt i Dans bok «The Indescribable and the Undiscussable» fra 1999. Han bruker stifinnerbilder, en gruppe som orienterer seg i en omskiftelig ørken; en israelske soldat, en beduin og flere. Bilder hentes fra studier av hjertepasienter med behov for å kunne snu egne tenkemåter. I krisesituasjoner kan vi låse oss til ubevisste mentale kart innrammet i sosiale og territoriale kontekster. Temaet berøres i en liten epilog knyttet til besøk hjemme hos oss på Ammerud, der han bodde under et seminar og gikk seg vill på treningstur i Lillomarka. Han hadde vært der før og trodde han kjente terrenget. Det var ikke epilogen, men prologen som fanget meg nå: Dan sitter og tenker over hvordan han vil gripe boka an. At han ønsker å tenke gjennom arbeid han har gjort, lete etter fellestrekk... han tenker han snakker med Philip (David) Herbst, og spør hva han ville tenke om det? *"David laughed in his quite frightening loud way: "So you would like to develop a theory out of your experiences?" I nodded, becoming quite agitated: I was not sure I could defend a theory.*

Do I have a complete set of hypotheses and a verification system for constructing a theory...Still, the challenge to say something theoretical developed from practice was appealing. I actually could not see myself leaving these studies without making an additional effort to try and reflect deeply on them. But it was not just theory I was interested in. I was puzzled by the social processes which my studies signify converging with psychological internal ones. I tried to confront David's challenge: "Perhaps I will begin with some notions in the direction of a theory, but it will probably be a pretty weak construction, something relating to discourse and moralizing, to the ways we tend to silence very important issues." I could hear David....quietly muttering to himself: "Weak and strong are frequently mixed up with soft and hard. Soft can be strong and hard can be weak." I liked his formulation as it came back to me.....Once again I felt my own inadequacy. If I could have formulated a few simple sentences, right to the point like those David used to utter at such moments – perhaps I would not feel the urge to write a book made up of so many words. But I have to recognize that I do not have this talent, just as I have to accept my incapacity to philosophize." cccli

Jeg husket ikke prologen da jeg tok boka fram igjen. Både form og innhold illustrerer på sitt vis samtaler vi har hatt gjennom årene. Denne gangen snakker teksten annerledes til meg fordi jeg, tjuer år seinere, sitter litt i samme posisjonen som Dan gjorde i 1996.

Andre albumblad: Arbeid og familie. Oikos. ccclii

De siste bladene i albumet med overskriften «En større verden,» er familieblad. En større verden favnes og myntes ut i det nærmeste. Hverdagens opp- og nedturer gir sammenheng og mening, rommer en «større verden» gjennom øyeblikkene, ved rutiner og brudd, krav og prioriteringer. Liv og læring er alltid sammenvevd, to sider av samme sak. Også som tråder slått inn i en større historisk fellesvev, i ulike fellesskap.

De få familiebildene, eller historiene jeg plukker fram, har fungert som bilder å tenke med for egen del, kanskje delt med andre. Små gledesfylte «aha» -opplevelser, som jeg tror har gjort en forskjell når jeg har forsøkt tenke gjennom hva «læring» kan handle om. De fleste bildene har vært luftet i offentlige rom tidligere med ektefelle og barns gjennomlesning og samtykke. De kan gjenbrukes.

Det finnes mange andre bilder også, både gledes- og motsetningsfylte. De mer private bildene holder jeg for meg sjøl. Alle familieåra, alle dagene vi har med hverandre har jo ikke vært sammenhengende rekker av gledesfylte historier, lysglimt og vellykkethet. Krangler, konflikter og misforståelser finnes.

Om det innimellom har vært litt mye, er jeg kanskje blitt unnvikende eller masete. Har gjemt meg vekk i en krok med bøker eller PC, uryddige forventninger og tanker. Men lysglimt og støtte i hverdagens fellesskap bærer gjennom mange transportetapper og motbakker. Det er flest hverdager.

Når vi stifter ny familie får vi del i hverandres historie som blir våre barns felles historie. Vi holdt bryllupsmiddag på «Den gyldne elefant». Restauranten nær oppvekstens gamle torg var valgt fordi far ikke kom seg lenger enn dit. Vi var bare nærmeste familie, foreldre, søsken og forlovere.

Under middagen tittet en gjest kjapt inn, trolig for å sjekke om det var bord til middag og en øl: Min gamle norsklærer fra realskolen. Forvirringen hans virket akutt: Som tidligere elev hilste og nikket jeg til ham. Det gjorde også min far som han hadde hatt som elev på gymnaset i Sarpsborg en generasjon tidligere. Dessuten hilste min svigerfar som han hadde vikariert for i professoratet i fransk ved handelshøgskolen i Bergen. Den gamle læreren ristet litt på hodet, gratulerte skyndsomt, snappet etter pusten og forsvant.^{cccliii}

Signe, kona mi, er filolog, fra en språk- og kultursterk familie, utdannet i romanske fag. Hun fikk et arbeidsløp som spente svært vidt. Fra undervisnings- og tolkearbeid, lære- og ordboksarbeid til internasjonalt bistandsarbeid i felt og på ledernivå. I fullt monn med en «større verden» som arbeidsfelt; muligheter til å komme nær internasjonal konflikthåndtering og samspill, dels på dramatisk vis. Det har vært rikelige utfordringer organisatorisk, i forhold til styring, ledelse og samarbeid, kulturforståelse og politikk, økonomiforvaltning og kvalitetssikring. Det skal jeg ikke si mer om.

Vi har blandet oss lite i hverandres faglige områder selv om de kan ha overlappet. Selvsagt har vi vekslet dagsrester og erfaringer, opp- og nedturer. Vi har prøvd å ta vare på familien, gi hverandre rom for å følge jobbmuligheter, interesser og oppdrag, dels i utfordrende vekslinger.

Svigerfamilien bragte inn nye faglige perspektiver. De blandet seg uformelt med alt annet jeg slentret innom, uten at de derfor helt blei mine. Svigerfar, som lingvist, gjorde meg oppmerksom på sociolingvistik, strukturalisme. Forholdet mellom uttrykk og innhold, betegnelsen og det betegned. Språk som system, som kontekstuet og historisk foranderlig.^{cccliv} Han demonstrerte hvordan presis og grundig dybdekunnskap innenfor et fagfelt kunne ha betydning i større, politiske sammenhenger. I en EU - debatt i 1972 om viktige oversettelses- og presisjons-spørsmål knyttet til avtale-tekst om framtidig melkeproduksjon, var både svigerfar og svoger sentrale. Et viktig forhandlings-resultat var feil oversatt til norsk. Det hadde fått motsatt innhold av det som forelå i originalversjon og i andre lands oversatte versjoner fra fransk. Den norske feilversjonen var blitt formidlet til hjemlig presse og allmennhet som en seier. Saken om «melkefilologene» fikk noe oppmerksomhet, jeg var med å skrive en pamflett, «Kampen om melkesubsidiene».^{ccclv} Det ble klart at vel ansette politikere og ledere nasjonalt og internasjonalt kan tåkelegge og jule for å få en sak gjennom. Også om det faglig sett ikke er tvil til stede og de er blitt gjort oppmerksom på feilen. Gjør svart til hvitt eller omvendt; blank uredelighet. I dagens politikk- og mediebilde er «fake news» blitt et dagligdags begrep. En lett omsettelig vare for skjulte politiske og økonomiske formål. Språk, kommunikasjon og forskning kan knyttes til politikk og makt, definisjonsmakt til bruk og misbruk i ulike spill.

Kjennskapet mitt til nye fagfelt ble nokså overfladisk (i forhold til faglige dypdykk), men sporet til lesing. Lesingen føyde seg sømløst til utenomfaglig aktivitet som har fulgt meg ujevnt gjennom åra: Særlig i feriene har jeg, ofte ved siden av skriving, sneiet innom litteratur fra felt jeg ikke har vært eller er fortrolig med. Ulike realfag, økonomi, antropologi, filosofi - eller kanskje teologi, og med svigerfamilien - språk.^{ccclvi}

Lesestoffet plukkes gjerne ut fra en innskytelse, snappet opp fra en avisartikkel, en samtale, et tidsskrift eller i seinere år: en lenke på nettet. Ikke alltid med relevans for det jeg ellers måtte drive med, men kanskje likevel.. Innimellom har det ført til små dykk i biblioteker, antikvariat, bokhandlere eller søk på nett, til teater og konserter, utstillinger; har sporet til nye samtaler. Noe er først plukket opp på loppemarkeder. Markeder som kan bugne av kulturhistorie, ikke minst på bok og litteratursida. Historier som vår egen samtid er tuftet på. Godt brukt og i ferd med å bli kastet. Det er gjerne Signe som snuser opp både loppemarkeder og ulike kulturbegivenheter. Tilfeldig lesing innebærer ikke opparbeiding

av kyndighet innenfor de ulike feltene. Kanskje litt blikk for andre perspektiver og forståelsemåter enn hentet fra egne fag. Mulighet for å kunne bruse litt med lånte fjær i nye og nye.

Rolleforventninger, i yrkes- og familieliv.

Prøvende måneder på hybelleilighet med doble jobber stilte krav til daglig logistikk. Til å prøve gi rom for hverandre, dele på arbeidsoppgaver i heimen. Helst uten detaljerte lister eller regnskaper over slikt eller anta eierskap og ansvar til bestemte oppgaver. Det har ikke alltid vært enkelt.

Vi fikk vårt første barn. En dramatisk velsignelse, Signe blei svært dårlig etter fødselen. Kjønnroller vi snaut hadde tenkt over blei umiddelbart satt på prøve. En periode måtte mye av spedbarnstellet falle på meg. Ikke minst når det gjaldt å stå opp om natta. Siden har det vært slik, også etter de øvrige barna. Ved det minste barneklynk våknet jeg, mens hun sov som en stein. Slikt har gitt oss et litt avslappet forhold til morsinstinkt og kjønnroller. Da tredje barn meldte sin ankomst fant vi det riktig å ta arbeidsdelingen et skritt videre for å kunne gi rimelig rom for faglig og yrkesmessig liv ved siden av familieomsorg. Jeg søkte deltid for å være mer hjemme, Signe hadde i praksis ikke full jobb, kunne tenke seg å jobbe mer. Begge fikk anledning til å jobbe i 2/3 stilling i nesten 10 år, i praksis 6 timers dag for begge, (eller oftere tre 9-timers dager).^{ccclvii}

Slik familieorganisering var knapt vanlig i tidsrommet det fant sted, mellom 1977 og 86, i alle fall ikke at det varte så lenge. Årene og erfaringen som delvis hjemmeværende husker jeg som utfordrende og gledesfylte. Fleksibel deltid ga gode betingelser til å få en tidvis komplisert logistikk til å gå i hop, selv om det ikke var tilstrekkelig. I noen år skjøtte vi på med dagmammahjelp for å komme i havn, besteforeldre kunne gi uvurderlig støtte. Med skrinne besteforeldreerfaringer fra tida de hadde oppdrageransvar for oss, blei besteforeldrerollen en lykke.

Instituttet ville først ikke gi meg deltid. Etter å ha gått noen runder med styret ble den innvilget. Avslag ville vært kjønnsdiskriminerende. På jobb- og utenfor var noen kommentarer overraskende. Enkelte, særlig kvinnelige kolleger, mente jeg stilte for lite opp på jobben, bidro for lite med et par dagers fravær ukentlig. Mens klubbleder Ryste, min

gamle romkamerat, hintet om at jeg var ukollegial av motsatte grunner: Fordi jeg «sprengte akkorden.» Han kunne ikke se at jeg gjorde mindre enn andre. Det gjorde jeg nok, men tenker også at disse åra med mer «fritid» ga andre viktige erfaringer og læringsimpulser fordi jeg *ikke* var så mye på jobb, men vekslet.

Det hendte jeg blei betraktet som kvinnfolk, eller en slags feilkategori. Det moret meg. Som ved sivilforsvarssesjonen, da jeg fortalte om deltid: «Så du er er for kvinnfolk å regne du..» Eller da jeg kom med et av våre barn på spedbarnskontroll. Legen kom ut, så uttrykksløst på meg, mann med fullskjegg og 1.92 på strømpelesten mens han ytret: «Versågod frue.» Småjenta i nabolaget som med finger i munnen spurte da jeg hengte opp klesvask en formiddag: «Har du ingen mamma du da?»

Erik Rudeng i Universitetsforlaget oppfordret til å skrive bok om familie- arbeidsdeling, arbeid og læring ut fra erfaringene. Det var ikke en tråd jeg fant tid til å sy sammen noe med. AFI- kollega Øystein Holter inviterte meg som kommentator til en konferanse om mannsforskning noen år seinere. Henvendelsen ga anledning til å plukke tråden opp likevel, sy noen sting, vise noen bilder. Mitt oppdrag var å kommentere under overskriften «Husarbeid og rettferdighet.» Det lille innlegget ble publisert i konferanserapporten. Et forsøk på å si noe om læring og kunnskapsutvikling i familiært arbeidsdelingsperspektiv. En læringsprosess der begge gjerne strever i forhold til forventninger, fordommer, mønstre og roller. Enten det gjelder hverdagsomsorg eller å gi rom og muligheter for yrkesidentitet, rimelig likeverdig deltakelse i alminnelig faglig og økonomisk virke. ^{ccclviii}

Da jeg lette innspillet fram igjen, blei jeg minnet om at det var skrevet omtrent da perioden som instituttleder blei avsluttet. Fra ni års deltid gikk jeg umiddelbart over i fulltid som leder, neppe den beste «oppladningen» for en slik oppgave. Kanskje det skarpe skiftet bidro sitt til at de tre lederåra virket bratte. Jeg kunne kjenne på savn av tida som «deltids husfar.»

Lære av egne unger.

Egne unger har i alle år vært en kilde til undring, særlig over det utrolige omfanget av tilpasning og mestring – altså læring gjennom de første åra. Lenge før møter med skoleverket og institusjonalisert opplæring. Fra toårs alder riktignok i møter men voksne og unger i barnehagen med sine rutiner, men før deltaljplanlagte læringsprogrammer var

vanlig der. Mønstre for videre læring ble preget av sånne foreldre som vi var med egen oppvekst blant bokhyller og musikkinstrumenter. Dels som ekko av mønstre fra besteforeldrene som hadde preget oss, og som fortsatt var nærværende.

Da første barn meldte sin ankomst, lurte jeg på å studere barnets utvikling systematisk. Slik jeg hadde lært at Piaget til dels gjorde. Etter å ha tatt lydbåndopptak av de første lydene og utvikling av språk i kim, oppdaget jeg at det kjentes som en kunstig og kanskje utilbørlig tilnærming og påvirkning. Et metodisk-teoretisk og strukturerende blikk jeg ikke følte meg vel med og la vekk. Som uansett bare ville fanget en flik av vekslingene med omgivelsene. Som foreldre blei vi vel enige om ett prinsipp for oppdragelsen: Ikke å bruke noen bestemte prinsipper, metoder eller teorier, heller ikke fra psykologien. I alle fall ikke som oppskrifter. Heller hente fram og forsøke være konsekvente med utgangspunkt i alminnelig fornuft på vårt vis. Finne og ta i bruk, teste våre egne rutiner og ritualer som de vi var blitt, var og strevde med å være i veksling med andres og egne erfaringer. Søke hjelp utenfra om det skulle være nødvendig.

Blant egne erfaringer fantes jo psykologistudier. Som i noen grad kunne tenkes å ha bidratt til den jeg var blitt, bevisst eller ubevisst. Fra studiene hadde jeg med meg en advarsel mot å tenke diagnoser eller drive terapi i nærfamilie. Du er for tett koblet til innslagene i livsveven, har ikke tilstrekkelig avstand, en avstand du bør ha som terapeut, men ikke som far og ektefelle. Kanskje slike tanker og overveielser gjorde meg mer forsiktig enn jeg burde i familiære relasjoner. Samtidig tenker jeg at det har passet meg bra slik jeg blei og er... Men jeg har brukt eksempler fra egne barn som illustrasjoner i ulike sammenhenger. Eksempler som ga meg noe å tenke på og tenke med, men som ikke blei lagt til rette for systematisk bruk. Brukt ikke for å oppdra, forme, eller behandle ungene. Men til å formidle og diskutere med studenter eller fagfeller noe allment jeg mente å ha lært av samspillet med ungene. En mulig måte å knytte sammen nærhet og faglighet på likevel kanskje. I samtaler om hvordan vi lærer, har jeg gjerne kommet tilbake til en liten historie: Det var tirsdag morgen. Jeg, pappa, var på vei til barnehagen med vår sønn, 3-4 år gammel. Vi hadde rimelig god tid. Han ruslet i eget tempo på gangveien fra borettslaget, rundt Stovnerbanen, stoppet den første voksne vi møtte og spurte: «Hvilken dag er det i dag?» Den voksne smilte og sa at det var tirsdag. Den neste vi møtte ble også stoppet. Med det samme spørsmålet: «Hvilken dag er det i dag?» Jo - det var tirsdag. Vi møtte ikke veldig mange, men alle ble

stoppet og spurt om det samme av den lille gutten. Alle svarte også det samme. Igjen og igjen. Pappa begynte å bli utålmodig, kanskje litt irritert, lurte på om om ikke denne leken hadde vart lenge nok. Før jeg kom så langt, og vi var nesten framme, utbrøt pjokken gledesstrålende: «Pappa - det er tirsdag alle steder!» Jeg merket en nesten triumferende glede ved utbruddet. Så var vi framme, og det var det. Opplevelsen hadde jeg med meg utover dagen. Den dukket opp seinere også. Jeg forsøkte forklare og forstå pjokkens målretta spørring, gledesutbrudd. Men uten at han ble trukket inn i mine forsøk på å forstå eller forklare.

Du ser eller hører noe. Tenker på det, strever med å forstå, prøver ut antakelser–legger til side og prøver igjen. Plutselig faller noen brikker på plass, et bilde eller mønster trer fram; du har forstått. En «aha-opplevelse,» Arkimedes sitt «Eureka!» Nye tankeskjemaer.

Pjokkens spørring og utbrudd ble tenkt inn i dagens historie og kontekst, noe som kunne ha muliggjort den. De kjente beskrivelsene manglet noe.

Som nok mange småbarnsfamilier hadde vi våre forsøksvise morgenritualer. Et av dem, som vel kunnskapsbevisste foreldre var under frokosten å rive av gårdsdagen på kalenderen som hang på veggen i kjøkkenet, identifisere den nye dagen ved navn, et annet enn gårdsdagens. Et lite, gjentatt rituale som innebar å spørre, slik man gjerne gjør i småskole og barnehage: «Hvilken dag er det i dag?» Så si navnet på dagen i dag høyt sammen med barnet. «I dag er det tirsdag.» Ganske snart husker de og kan gjengi rekkefølgen riktig. Var det mandag i går, er det tirsdag i dag, onsdag i morgen. Alltid. Vi hadde trolig gjennomført ritualet denne dagen også. Leksikalsk kunnskap.

Pjokken må ha fått en anelse om at noe ikke stemte. Forståelsen hans var trolig at dager, tirsdager og andre dager var på kjøkkenveggen, på kalenderen. Som et innøvd gjenkjennelig mønster (som ikke kunne være hans begreper). Nå murret kanskje en tanke om at koblingen mellom kjøkkenet, kalenderen og navnet på dagen ikke var det hele. Noe i mønsteret skurret eller klødde. Noen hadde sagt tirsdags- eller onsdagsordet andre steder også, som i barnehagen. Det var dette (eller noe annet) han undret seg over og testet. Og han fikk bekreftelsen: Tirsdag (og kanskje andre dager) var ikke bare på kjøkkenet. De var overalt! På sitt nivå hadde han testet og fått bekreftet en «ny teori» om dagens navn, omfang og frikobling fra ett sted; hadde laget seg en historie som feste for tanken, for videre tenkning.

Stikkord fra historien ble notert, som jeg av og til har gjort med slikt. Men ikke noe mer. Langt seinere plukket jeg den fram igjen. Et mulig eksempel på at vi, kanskje tidligere enn vi tror, begynner å «forske,» teste hypoteser. Noe vi gjerne venners av med gjennom skolegang ved tilbud og påbud om fasitsvar. Slik vi tilbys å kjøpe ferdige løsninger på stadig flere av områder som svar på livets forunderligheter.

Mot slutten av 90-tallet ville jeg dele historien i en artikkel. Da var pjokken blitt rundt 20 år gammel. Det var rimelig at han leste gjennom og ga tillatelse til at den ble brukt. Jeg spurte ham om han husket episoden? Det gjorde han. Han kom også med en tilleggshistorie som dels bekreftet min forståelse fra dengang. Han fortalte at han seinere hadde testet funnet sitt på nytt, men nå i forhold til klokka, som han (og gjerne vi) også øvde litt på å forstå. Han hadde spurt folk han møtte hva klokka var. Og den var aldri det samme noe sted! Dette var ikke noe han hadde fortalt om, men noe som han lenge hadde gått og grunnet på. ^{ccclix}

På forsommeren 84 satt jeg hjemme for å skrive ferdig boka om «Arbeidsmiljø i Grunnskolen» da vår eldste datter kom og kikket meg over skulderen. Hun hadde nettopp slutta barneskolen, spurte hva jeg skreiv om. Jeg forsøkte forklare at det var om åssen lærere hadde det i jobben sin. Hun spurte intuitivt om jeg hadde snakka med elever. Det måtte forskerpappaen innrømme at han ikke hadde gjort. Selv om det var mange elevobservasjoner fra skoletimer, hadde han ikke brukt systematiske elevintervjuer eller spørreskjemaer. Datteren slo kategorisk fast at: «Du kan ikke si noe om åssen det er i skolen og åssen lærerne har det uten at du har spurt hva elevene syns.» Kanskje en skrape som gjorde undersøkelsen mindre hel. Jeg spurte om å få intervjuer henne som et lite metodisk plaster. Det kunne jeg, og nokså spontant blei to samtaler ble tatt opp på bånd med litt mellomrom.

Den første samtalen var et åpent intervju, der jeg fulgte opp hennes svar. Intervjuet ble en kjapp gjennomgang av åra på barneskolen, hva hun husket best, hva hun syntes var ok og ikke. Den andre samtalen var en hverdagslig hjemmeepisode knytta til skolearbeid. Da jeg hørte gjennom båndet oppdaget jeg at det som kom fram gjennom samtalene på sitt vis speilet mye av det rapporten og boka prøvde å vise.

Samtalene ble gjengitt i sin helhet i en avsluttende diskusjonsdel av boka. Episoden bidro til at jeg organiserte hele diskusjonsdelen gjennom fire dialoger, med dattersamtalene som de

eneste autentiske. De tre andre var konstruert rundt forskerens samtale med en lærer, en far, en forskerkollega som idealtyper basert på reelle møter og samtaler gjennom det forutgående arbeidet. Konstruert for å gi forskeren rom til å forsøke oppsummere analyser og funn.

Jeg tar med noen sekvenser fra intervjuet med 13-åringen:

De hadde vært heldig med læreren de siste åra, sa hun, og jeg spurte åssen en fin lærer var?

Jo -

"Du skal lære a´n men ikke overdrive altså, så må´n forstå deg og ha litt hummør og sånn, men kan bli sinna òg."

Jeg spør åssen du du lærer a´n?

"Hvis du skjønner de´n forklarer og tør å spørre og sånn, da lærer du noe."

Og når lærer du ikke noe? fortsetter jeg.

"Når du ikke gidder å følge med og ikke tør å spørre eller ikke får svar når du spør." (s. 92).

Svarene speilet i noen grad slikt lærere hadde nevnt om gode og dårlige læringssituasjoner i forundersøkelsen. Den videre samtalen viste på en enkel måte et nokså stort gap mellom brokker av halvfordøyd skolekunnskap på den ene siden, på den andre siden kanskje mer solid kunnskap hentet gjennom hverdagserfaringer. Solid da forstått som kunnskap som når som helst kunne hentes fram, tenkes og samtales rundt. Som kunne diskuteres, prøves ut og knyttes opp mot etablerte faglige innsikter. Noe som også ble et omdreiningstema i boka – uavhengig av denne samtalen.

Den andre samtalen tok jeg opp da hun kom med en leksebok og ba om å bli «hørt i lekse.» Samtalen sladret om skolens fragmenterte kunnskapsorganisering- og forståelse. En form for tilrettelegging jeg har iaktatt gjennom mer enn 60 år - og som trolig fortsatt er ganske gyldig.

Den tomme oppramsingen antydet jeg i et epigram som innledet samtalen, hentet fra Jan Erik Vold:

«Sem, Kam, Jafet, Sjoa, Vinstra.»

Den andre samtalen gikk slik: (s. 99-100)

Kan ikke du høre meg i samfunnsfagleksa? Vi skal antakelig ha prøve i morra.

- Jo, hva er det dere har om?

Til side 46. Her er boka.

Sverige på 17 - hundretallet, begynnende industri...

Ja, de begynte å bygge fabrikker.

Her er et kjent ord – «manufaktur» - hva vil det si?

Klesforretning.

Her står det i en annen sammenheng. At maskiner drevet med muskelkraft, vannhjul eller vindmøller blei kalt manufaktur.

Si det en gang til: muskel - vind eller....

Vannhjul. Men «manu» må vel henspille på hånd, så blir det riktig med vann eller vind sånn som det står her da?

Står det det eller?

Ja, men jeg lurer på....

Ikke lur på. Står det det så står det det.

Javel. Åssen gikk det med den første industrialiseringa?

Ikke så bra visst.

Hvordan da?

De fikk ikke solgt varene. Og så trykket de opp masse penger.

Hvorfor hjalp det ikke å trykke opp penger?

Veit ikke. Står det ikke no´om. De blei mindre verdt.

Hva er sammenhengen mellom produksjon av varer og trykking av penger? Hvorfor ble de mindre verdt?

Kutt ut. Det står det ikke no´om.

Ja, men du må vel skjønne hvorfor det ikke virket bra? Det må være en sammenheng mellom produksjon og....

Skal du høre meg i leksa eller?

Jo, men dette handler jo litt om hvordan økonomi fungerer i samfunnet og....

Er jeg ikke interessert i. Har mye annet å lese på også. Vil ikke ha masse innvikla «forståelse.»

Skal ha prøve i det som står i boka. Punktum.

Vel, vel....Hva het kongen på den tida?

Gustav den 3.

OSV....^{ccclx}

Sekvensen minnet meg om episoden fra året jeg var klasseforstander i 4.klasse rundt 20 år tidligere. Da jeg avbrøt eleven i ferd med å ramse opp bibelhistorieleksa for å tenke litt over det Jesus hadde sagt i denne fortellingen, og hun blei ganske fornærma: «Lærer da, nå må jeg b'yne helt på nytt igjen!» Eller den kinesiske kvinnen som brøt sammen i gråt da spørsmålene våre brøt erklæringen hennes.

Vi fikk tilbud om å kjøpe ei lita hytte på Ammerud midt på 70-tallet, og slo til. Tok t-banen fire stopp mot byen og dro på hytteferie. Tente i den svære peisen, henta vann i brønn, brukte utedo og lå trangt. Det var stas.

En gang hadde vi (ungene) prøvd ut et kamera, med ytterst tvilsomt resultat. Det oppdaget vi da bildene ble framkalt en stund etter.

Jeg kom på tanken om å bruke dem til et lite eksperiment med den minste, rundt to år gammel.

Først viste jeg henne noen andre, helt greie fotografier som var fra ukjent sted. Ba henne fortelle hva hun så på hvert bilde. Hun var ikke så interessert, men med litt insistering og peking beskrev hun ulike detaljer, biler, og hus, identifiserte noen dyr, trær. Gikk nok fort lei av en lek som ikke var hennes. Innimellom disse bildene la jeg et svært dårlig bilde fra turen. Det var uklart og tilfeldig knipset, kaotisk; et utsnitt av en peiskant, litt av et gulv med teppe, noe som kunne være en støvel. Jeg ville trodd det kunne være vanskelig for hvem som helst å identifisere hva det skulle forestille. Ba henne igjen om fortelle hva hun så. Nå, ganske begeistret, identifiserte hun alt hun så og fortalte en hel historie, redegjorde for en sammenheng. Om at vi var på hytta og hadde bål på peisen og der var støvelen - og ting som skjedde disse dagene. Dette hang sammen med hennes liv og lek!

For meg sjøl tenkte jeg at episoden trolig sladret om at vi er biologisk/nevrologisk utrustet til å identifisere sammenhenger og mønstre. Umiddelbart å koble det vi iakttar og deltar i rundt oss gjennom helhetsinntrykk der detaljer inngår, kan hentes ut fra den større historien og opplevde sammenhenger der vi er tilstede og orienterer oss. Som vi kan fortelle om. Uten først å identifisere løsrevne detaljer koblet til merkelapper og kategorier.^{ccclxi}

Et oppdragerforsett ble at ingen unger skulle gå til sengs med konflikt eller fortvilelse som ikke var forsøkt rydda. Guttungen, da omtrent skolebegynner, hadde vært involvert i noe jeg ikke husker hva var, skulle legge seg, grein og var utrøstelig. Jeg satt ved sengekanten og forsøkte finne ut, snakke litt, klappe litt-roe ned. Etter en stund så plutselig ungen på meg, sa nesten trøstende mellom hikstene: «Jaja pappa, du gjør så godt du kan du...» Det gjør vel de fleste av oss. Også for en pappa kan det være godt å bli sett når han prøver, kanskje også for en liten gutt å oppdage at noen prøver...

Første skritt. Forskjellen som gjør forskjell: ccclxii

Vi sitter med fastelavnsboller og krem hos familien til minstedatteren. Hennes yngste, vårt siste barnebarn-ett år i morgen, har nettopp fått spise krem med hele ansiktet. Er tørket av og krabber rundt på gulvet mens han iakttar to store fettere på 12 og 16 som turner på gulvet, storesøster på sju som også turner rundt og prøver stå på hendene. Prøver kanskje å etterlikne. Småttingen reiser seg, mister balansen og dumper ned på rumpa, reiser seg igjen og dumper ned igjen. Fortsetter og fortsetter. Oppmuntres av voksne som holder ham i øyekroken og smiler, kommenterer litt. Speiler ham. Nå går han kanskje snart?

Storefetteren som støtter ham litt. Så reiser han seg for egen maskin, blir stående, ler og lager lyder. Hopper framover, to små hopp og roper i glede, det lille ansiktet sprekker opp. De voksne ser, smiler og ler. Bestefar får «flashback:» Til alle ungene som med nesten uforståelig energi har tatt tak i en bordkant, eller kanten på lekegrinda, reist seg og falt, reist seg og falt. Den eldste, mor til de store fetterne som da hun begynte med egne skritt fikk holde i den ene enden av en blyant mens mamma eller pappa holdt i den andre enden. En ende vi slapp uten at hun merket det mens hun fortsatte prøvende skritt bare med egen hånd om blyanten. Gleden da hun oppdaget at hun klarte!

En strek med fargestift på et ark som setter spor igjen og igjen. Som blir en krusedull, kanskje et begeistret uttrykk for en sau med ull og en sang som kan synges og gjentas. Ikke bare som synlig på arket men i hånden og øret. Rekker av gledesfylte «aha»- øyeblikk. Av å gjenta et ord, gjenta, speile en tone som høres likt, gjenta en strofe, en rytme, kjenne igjen navnet sitt og skjønne det er seg. Som spor i hele kroppen, et eget mønster vevd inn i og ut av andres. Spor og mønstre som gror av gjensidighet, muligheter for speiling. Mønstre som knytter sammen, kan utforskes, prøves og deles, oppmuntres og korrigeres. Kan gi trygghet

til å vandre langs ukjente stier. Til å undres, prøve noe nytt, knytte det nye sammen med noe kjent på andre måter. Læring og overskridelse forankret i nyfødt liv som et skille. En ny mulighet til å gjøre en forskjell; som seg sjøl men alltid blant og med andre. Håp om bidrag til å sette ny kurs i større sammenhenger om nødvendig. ^{ccclxiii}

Forvitring av «norsk modell» og nytt ideal om «gagns menneske»?

Første kapittel i den lille boka fra prosjektet om grunnskolelærernes arbeidsmiljø fra 1985 har en innledende illustrasjon. Denne viser på naivistisk vis sammenhengene rundt læringsarbeidet i skolen. Målet er formulert som hjerte rundt to barn, hjertet formet av stikkordene «gagns menneske – kunnskap.» Med piler inn til den organiserte skolen fra lokalsamfunnet rundt, og de mulighetene det har gitt for arbeid, familie, mening og forståelse. Det trengs en landsby for å oppdra et barn heter det i et gammelt afrikansk ordtak. Oppdra til å kunne ta ansvar for seg sjøl og hverandre, muligheter til å ta kunnskap i bruk der de er. Kanskje andre steder.

Kapitlet med illustrasjonen fikk overskriften: «Å sette ord på en virkelighet.» Poenget med å åpne boka slik var å vise utdanningsfeltets kompleksitet. Hvordan ulike beskrivelser og innfallsvinkler er mulige i forsøk på å forstå skolearbeid, skolemiljø og kunnskapsutvikling. Mulighetsbetingelser skolen og lærerne gis for å møte utdanningens samfunnsoppdrag: å bidra til «gagns menneske i heim og samfunn.» I åpningskapitlet nevnes at ethvert lokalsamfunn har sitt kulturelle særpreg, sosiale mønstre og språk, også med ulike mønstre innafor samme område. Skolen skal være møtested for alle. Den skal tilby likeverdig undervisning og samtidig ta vare på individuelt særpreg. Den skal være en riksskole med felles språk og felles innhold for hele landet. Men også gi rom for kritisk forståelse av en felles historie, innvevd i en større. Sosialantropologiske studier av mindre lokalsamfunn, økonomiske analyser av hjørnesteinsbedrifter og språkvitenskapelige dialektstudier kan si noe om rammene for arbeidet i skolen. Som også sosiologiske studier av sosioøkonomiske forskjeller, lønns og arbeidsforhold i en stadig mer globalisert verden. Utdanningsarbeid kan forstås i et historisk perspektiv der pedagogikken, målene for undervisningen og måten

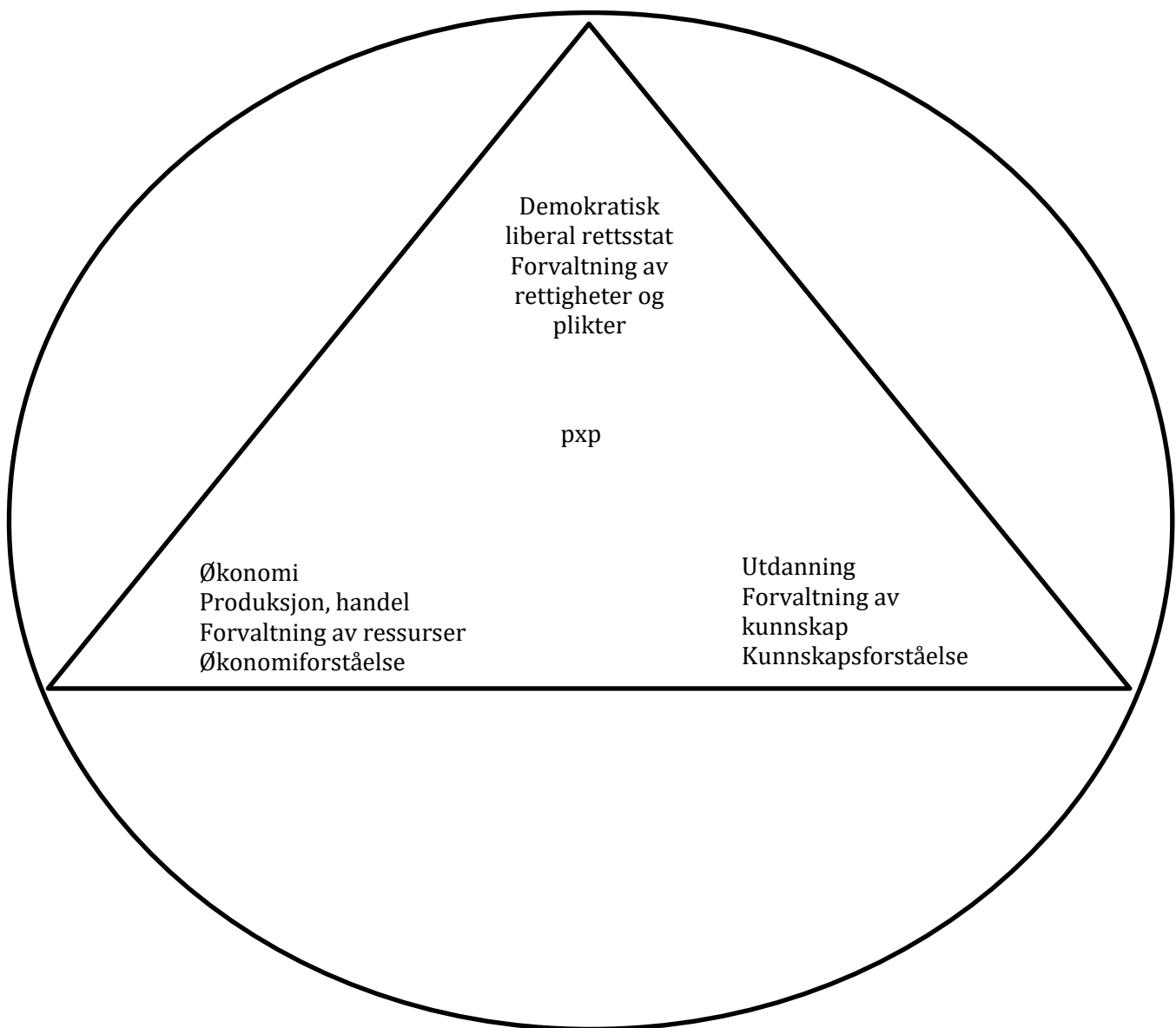
den er blitt tilrettelagt på speiler samfunnets skiftende verdier, begrepsbruk, mål og maktstrukturer som ulike kunnskapsregimer.

Ikke noen av disse mulighetene til beskrivelse og forståelse vil isolert kunne årsaksforklare kunnskaps- og læringsprosesser, være fyllestgjørende for å skape mening og gode miljøer. Men det kan være mulig å nøste opp mønstre og sammenhenger, se på mulighetsbetingelser for ulike utfall.

Det er slikt jeg har forsøkt jobbe med. I arbeidet har jeg ofte tvilt meg fram til *hvordan* man metodisk kan jobbe med slike tema, har forsøkt å koble ulike vinkler. Arbeidet har verdimessig vært forankret i en *retning*; noe vi (som samfunn) bør forsøke bidra til, noe vi bør forsøke å unngå. En slik forankring må bli generell. Enklest kanskje formulert som: Vi bør bidra, gis mulighet til å bidra til - at liv går rundt, fortsatt kan gå rundt - for alle. Den «norske modellen» som vår generasjon dels jobbet fram, synes å ivareta en rimelig dynamisk måte å få dette til på ut fra våre naturgitte og historiske forutsetninger. En modell å forstå bedre, å ivareta, utvikle.

I trekantens hjørner finner vi tre «dimensjoner» i det moderne samfunnet. I det ene hjørnet finner vi grunnleggende verdier, hos oss en demokratisk liberal rettstat med offentlig forvaltning av rettigheter og plikter. I et annet hjørne finner vi forvaltning, bruk og utvikling av naturgitte ressurser, produksjon, handel og fordeling av varer og tjenester nødvendig for vedlikehold av liv. Hushold i stor og liten skala. Det dreier seg om «oikos» eller økonomi og økonomiforståelse. I det siste hjørnet finner vi forvaltning av kunnskap, ved erfaringsutveksling institusjonelt tilrettelagt gjennom utdanningsinstitusjoner.

Det går linjer og utvekslinger mellom trekantens hjørner, de antas å inngå i et dynamisk vekselspill der de er gjensidig avhengig av hverandre. Vi har illustrert de kompliserte sammenhengene ved å sirkle inn trekanten. Sirkelen som omkranser den tenkes bevegelig. Den kan også illustrere den ene felles jorda vi alle deler og er avhengig av å holde ved like, men også samspillet mellom ulike «dimensjoner» i forsøk på å forvalte samspillet.



Perspektivet er systemteoretisk, med antatte tilbakekoblinger både innafor og mellom trekantens hjørner. Inne i trekanten antyder vi den relasjonelle «pxp» modellen: Samspillet rundt oppgaveløsning i hverdag og jobb der vi som «p-er» utveksler erfaringer og forsøk med hverandre for å få det til å «gå rundt».

Samspillet mellom de tre dimensjonene har variert og vil variere gjennom historien. I ulike perioder har teologi og kongemakt, politiske ideologier, kunnskaps- og vitenskapsforståelser, økonomisk makt vært definerende. De har fått plass øverst i trekanten, som blir

sterkt hierarkisk. Med definisjonsmakt innafor en dimensjon til også å definere de andre, får vi ulike former for totalitære samfunn.

Endrede økonomiske forhold på 18-tallet, teknologiske framskritt og handel, pengehus-holdning og økte behov for statlige midler gjorde det nødvendig at underklassen fikk ferdigheter i lesing, skriving og regning. Disse fagene, «pluss kirkens undervisning i religion, som først og fremst innprentet lydighet mot øvrigheten, aksept av sine kår og samfunnets hierarkiske ordning, ble grunnlaget for den gamle «allmennskolen»^{ccclxiv} Kunnskap og erfaring bidro til at underklassen organiserte seg, dels sprenget seg ut av elendige kår og hierarkiske system. Hos oss la det grunnlag for en «norsk modell» og velferdssat før krigen kom.

Gjenoppbygginga etter krigen var knyttet til produktivitet, fordeling av verdskaping, demokratisering og medvirkning, felles rettigheter. Alle medborgere skulle med, ha individuelle muligheter til sam-funnsdeltakelse, helse, utdanning osv. understøttet av institusjoner finansiert av fellesskapet under oppbygging. Skolens mål om «gagns menneske» innebar oppdragelse til demokrati, opplæring i grunnleggende ferdigheter for å kunne delta–for alle. Sirkelen mellom dimensjonene ble bevegelig.

Minnealbumene har vektlagt utdanningsinstitusjonenes rolle ut fra egne erfaringer og læringshistorie i denne oppbyggingstida. Erindringer om- og endring i Groruddalen gjennom 70 år, antyder hvordan visjon og mønstre ble nedfelt i hverdags- og dagligliv. Vi hadde oversikt over hverandre, visste hvor og hvem vi hørte til. *Identitet* var knytta til folka og det vi gjorde, de «*vi tilhørte.*» Oversikten beholdt vi stort sett mens vi grodde til og stifta egne nye familier gjennom 60 og 70-tallet. Praktisk talt alle hadde jobb, det var bruk for alle. Gode boliger kunne skaffes for ei årslønn. Hus, mat, helse og utdanning var tilgjengelig for (nesten) alle. Det gikk rundt. Velferdssystemet funka uten noe oljefond, verdiskaping ble fordelt ved forhandlinger mellom partene. Lovverk, sindige forvaltnings- og fordelings-systemer ble festet politisk. Systemer som folk flest hadde tillit til, hadde tilgang til. Langt på vei var vi sjølforsynt med mat og nødvendige varer. Det var jevn vekst i sysselsetting i bygdenorge dels med vekselbruk, såvel som i industri inn på 60-tallet.

Oppbyggingsperioden var prega av fellesskap og dugnadsånd, mer å rutte med for folk flest, innebar spirende og realiserbare drømmer om mer materiell velstand. *Identitet og mening*

ble i større grad flytta til virke og oppgaver, det vi *gjorde* og *gjorde sammen*. De institusjonelle bærebjelkene i en «norsk modell», et rettighetsbasert og produktivt velferdssamunn med offentlig forvaltning av allmenninger og ressursbruk, av felles infrastruktur for kunnskap- helse- energi, samferdsel og sikkerhet ga rammer for handlefrihet, frihet til ulike handlinger, til å *gjøre* noe hver for oss og sammen.

Fra midt på 80-tallet syntes et begrep om handlefrihet å bli knytta til å kunne *handle* mest mulig, forstått som å kjøpe. Fellesskapet og samarbeidsånden bleknet. Stort varetilbud og høy omsetning til lavest mulig pris, flaske individuell velstand, ble viktigere enn felles tilgang til rettigheter og muligheter; helse, utdanning, kommunikasjon, brukstilgang til allmenninger. *Identitet og mening* fikk en ny, individuell og materiell vri: «Jeg er det jeg har, har omsatt og kjøpt.»^{ccclxv}

Boligmarkedet eksploderte, bankene ble fristilt, offentlig sektor omstilt, mediasamfunnet eksploderte. Midt på 80-tallet flytta vi til enebolig. Boligen gikk fra å være livsprosjekt til et investeringsprosjekt for mange; et omsetnings- og forbruksprosjekt–ofte et livslangt gjeldsprosjekt.^{ccclxvi}

Velfungerende offentlig institusjoner, forvaltere av rettigheter og felles eiendom bygget opp for offentlige midler kom under press og langsom omstilling for privatisering og utsalg. Offentlig virksomhet og tjenester skulle markedtilpasses for å bli mer effektive, gi «mer for hver krone» til meg som individuell kunde og forbruker. Egeninteresse, vekst og grådighet ble drivkraft for utvikling i samfunnet.^{ccclxvii} Omleggingen syntes forankret i økonomisk modelltenkning, i global konkurranse- og markedsorientering. Vi ble mindre sjølforsynte med mat og nødvendige varer, småbruk ble nedlagt, bygder fraflytta. Vi ble sluset inn i intrikate globale og mulinasjonale logistikk og verdikjeder.^{ccclxviii}

Begge de to store partiene, Høyre og Arbeiderpartiet sto sammen om skiftet i utviklingsretningen gjennom 80-tallet. Noen av de raskeste omleggingene skjedde under Stoltenbergs første regjering i 2001, bl.a. med gjennomføring av sykehusreform og delprivatisering av Statoil og Televerket.

Modellen myntet ut i praktisk organisering fikk etterhvert betegnelsen «New Public Management,» et uttrykk politikerne ikke identifiserer seg med på samme måte som «den norske modellen», dels har fornektet ved å si at de ikke kjenner til den.^{ccclxix}

Steg for steg ble offentlig sektor omorganisert etter næringslivets styringsmodeller hentet fra markedet. Lov om statsforetak kom i 1991 og åpnet for konkurranseutsetting og oppsplitting av offentlige sektor, regnskapsloven ble endret. Med dette ble offentlige virksomheter klargjort for konkurranse, privatisering og omsetning i markedet. Drift og regnskapsførsel ble innrettet etter samme premisser som forretningslivet: Å sikre avkastning på investert kapital. ^{ccclxx}

Den litt naive, kanskje ideale tegningen om forutsetninger for læringsarbeidet fra 1984, burde vært forbedret med tilbakekoblinger. Kunne bedre ha vist et tilnærmet selv-regulerende system bygget på lokal erfaringsdeling og initiativ. Vi kom ikke helt dit før det snudde.

Ut fra observasjoner og iakttakelser ved ulike utdanningsinstitusjoner og arbeidsplasser, ville vi måtte tegne et annet bilde i dag: Et flytskjema som en hierarkisk, effektiv og målbar produksjonslinje eller verdikjede som går i én retning. Der den sentrale verdien er at virksomhet og institusjoner, offentlig som privat skal bidra til konkurranseevne og vekst. Med få tilbakekoblinger eller muligheter for korreksjon utover påvist svikt i vekst, lønnsomhet og effektivitet. Offentlige virksomheter som målt mot lønnsomhet og resultater. Der resultatmål kan være nokså uavhengig av særpreget i ulike forvaltnings- og tjenesteoppgaver. Tall for vekst og omsetning viser om man når mål, får til det man ønsker. Det man ønsker blir det man kan måle, teste og kontrollere. Et «gagns menneske» er en omsettelig vare, en konkurransedyktig, effektiv og kontrollerbar poengsanker, forbruker, selger og kjøper i et altomfattende marked.

Gjennom åra har jeg stusset over manglende samsvar mellom ideale mål og måtene vi prøver å nå dem på. De ideale målene og verdiene har jeg ikke tvilt mye på. Mer har tvil vært knyttet til hvordan vi la til rette for oppnå eller måle om vi oppnådde det vi sa vi ønsket. Fragmentert organisering og ulike testformer som midler virket vindskeive i forhold til idealene.

Etter omlegging til privatisering og NPM i offentlig sektor og ny kurs, kan vi synes bundet til masta i samsvar med denne kursen. Men kanskje uten tanke for at vindretning snur. Mannskap og skippere kan ha behov for å justere, kanskje leite opp mer egne havner. Midlene har fått prege ideale mål og verdier. Fastlagt ny kurs og verdi er konkurranse, vekst

og avkastning. Tallene og kalkylene, tilretteleggingen for å nå dem ble mål, ikke midler. Offentlig sektor ble omstilt for kjøp og salg, for konkurransebasert omsettelighet. Konsulentselskaper med økonomisk kompetanse utredet behov for- og la til rette omstillingene.

Enkelte av selskapene som bidro i omstillingsarbeidet redegjorde i grei klartekst for behovene og motivene for endringene i offentlig sektor, skifte av retning:

- *Behov for endring i styringsmodell, beslutningslinjer og styringsformer tilpasset tradisjonelle styringsprosesser fra privat næringsliv.*
- *Behov som oppstår om virksomheten er blitt utsatt for eller i ferd med å bli utsatt for konkurranse.*
- *Om virksomheter skal slås sammen over fylkes- eller kommunegrensene.*
- *Om virksomheter skal selges eller delprivatiseres.*
- *Man ønsker å synliggjøre kapitalverdier og kapitalslit, legge til rette for «benchmarking» mot private aktører gjennom sammenliknbare regnskaper osv.^{ccclxxi}*

Omstillingene innebar et verdi- og kulturskifte, en nedbygging av «norsk modell» med potensielt vidtrekkende konsekvenser. En ny samfunnsorden som verken synes grundig diskutert eller forstått.

Statsviteren Johan P.Olsen uttrykte visjonen som fulgte verdi- og kulturskiftet slik:

"Visjonen er en samfunnsorden med det konkurransebaserte markedet som den sentrale institusjon....Hovedspørsmålet er hvilke institusjonelle ordninger som tjener økonomien best og er best egnet til å skape velfungerende markeder. Staten og det representative demokratiet blir hjelpestrukturer for økonomisk verdiskaping, lønnsomhet og internasjonal konkurranseevne"^{ccclxxii}

Gjennom den andre og tredje innvandringsbølgen i Groruddalen forsvant små lokale arbeidsplasser. Dels ble de overtatt av store konserner i konstante oppsplittings- og sammenslåingsprosesser. Med internasjonal arbeidskultur, arbeidsinnvandring i fri «EØS-flyt» og press på fagbevegelse, forhandlede rettigheter. Det var ikke bare hos oss. Kulturen fikk preg av «just-in-time» organisering, omfattende oppsplitting i underentrepriser og

tilsetting gjennom bemanningsselskaper med pulverisering av ansvar og rettigheter. Et siste tilskudd: Arbeidsforhold som direkte individuelt avtalt gjennom «apper» i et uoversiktlig og svært sårbart datasamfunn. Individuelle valg, oppmerksomhet og tidsbruk både på jobb og hjemme blir overvåket, styrt og omsatt gjennom et globalt marked. Nasjonalt opparbeidede og produktive ressurser sluses over i privat internasjonal finansforvaltning og spekulasjon. Forskjeller øker. Ustyrlig rikdom og frirom for få, knappere tider og manglende handlingsrom for de mange. Demokratisk styring, medvirkning og langsiktighet svikter. Avkastning av offentlige fond og selskaper samles i internasjonale finansbobler som bidrar til det samme. Milliardene renner fort ut i ingenting for de som allerede strever når pandemi, miljøkrise og krakk kommer. Kanskje de mest forutsigbare resultatene av det veivalget som ble tatt.

Kulturskiftet

Den «norske modellen» som ble festet etter krigen var et system vi som forskere ved AFI dels var født inn i, blei oppdratt i. Vi jobbet med å forstå, underbygge og videreutvikle modellen gjennom noen tiår fra midt på 60-tallet. Den allmennpolitiske siden, verdiene, var forankret hos arbeidslivets parter på begge sider, i offentlig administrasjon gjennom lov- og regelverk. Verdigrunnlaget ble i stor grad tatt for gitt som retningsgivende for forskningsarbeidet. Endring og utvikling var også en selvfølge for medarbeidere som jobbet ut fra demokrati og medbestemmelse, med produktivitet og organisasjonslæring på dagsorden.

Faglig sett hadde AFI rimelig godt internasjonalt rykte og bredt kontaktnettverk da instituttet, som offentlig virksomhet ellers, gradvis ble omstilt fra midt på 80-tallet. Mens det skjedde var vi alle innvevd i personlige prosjekter. Kunne streve med å forholde oss til etablering av familie og familereelasjoner, kanskje til helseutfordringer for oss sjøl og de nærmeste. Var opptatt av materielle nødvendig- og unødvendigheter knytta til drømmer og følelser. Som alle andre. Som forskere var vi vevd inn i meritterings- og karrieresystemet i høyere utdanning. Slikt som har personlige sider knytta til evner og væremåte, til ambisjoner, forventninger og forfengelighet. Kort sagt levde vi våre liv, leg eller lærd på våre felt. Langt på vei tilhørte vi en klasse som selv hadde nytt godt av den «norske modellen». Den passet godt for sånne som oss. Vår øvre middelklasse ble heller ikke

materielt rammet av nye tider, vi klarte oss godt. Det som skjedde kunne nesten umerkelig skape nye forutsetninger for måter å forstå oss sjøl, hverandre og omgivelsene på.

Profesjonell oppgaveløsning begynte å bli utfordrende. Uten at forskningens mål og oppdrag var omdefinert, ble vi pålagt organisasjonsendringer som våre egne studier hadde dokumentert svakheter ved: Byråkratisering, mål- og resultatstyring mot skarpere definerte inntjeningskrav, mindre spillerom for medbestemmelse, samarbeid, langsiktighet og faglighet. Endringene ble lite diskutert i noe norm eller verdiperspektiv. Hvordan endringer i budsjett- og styringssystemer kunne undergrave den «norske modellen» som normgivende også for forskning og kunnskapsforståelse ble for implisitt. Til noen av oss begynte å kjenne endringene på egen kropp.

Som forskere og kunnskapsforvaltere skulle vi ikke bare bryne oss på metodiske, praktiske og teoretiske utfordringer i ulike felt i stadig veksling. Vi skulle konkurrere om størst mulig omsetning og utbytte i et åpent marked. Være omsettelige i ulike, dels nye markedssegmenter som helse, kunnskap og utdanning, sikkerhet, privat og offentlige tjenesteyting. Varene vi skulle tilby måtte være nyttige og til å sammenlikne for bestillerne. Varene vi skulle tilby gjennom markedenes «bestiller utfører» - modeller, ble mer standardisert og forutsigbare, det ble konkurrert på pris. Vi måtte være synlige for bestillerne i den delen av markedet som kan kalles «oppmerksomhetsmarkedet», legge oss tett på definerte bestillinger. De siste tjue åra ble grensene mellom forskning, konsulentvirksomhet, markedsføring og politikk mer uklare. Forskningens begrunnelse og verdi blir: «å klare seg i markedet.»

Penger er verktøy og middel for sammenlikning og transaksjoner. Universalverktøy for å åpne eller lukke alt, ønske oss alt både på individuelt, lokalt, nasjonalt og globalt nivå. For politikk, sosialt samspill og maktbruk. Et slikt universalverktøy blir mål i seg selv. Vi vil aldri få nok penger, må alltid vokse; kverna som maler på havsens bunn. ^{ccclxxiii}

Vi tar utviklinga for gitt, tilpasser oss. Det er knapt til å undres over at vi som samfunn står valhendte overfor ulike nasjonale og globale utfordringer som flyktning- natur- og klimakriser, pandemier. Den økonomiske forståelsesmåten er ikke mindre normativ eller ideologisk enn modellen som synes å forvitte. En liberal demokratisk rettsstat kan være truet av dogmatisk konkurranse- og vekstdrevet markedsliberalisme med «fri flyt» av kapital, varer, folk - og virus. Et kulturskifte.

Iakttakelse av disse trekkene innebærer verken nostalgisk glorifisering av fortida eller noe ønske om å vende tilbake til den. Snarere er det ønske om at det må bli mulig å prøve forstå, gjennomtenke og ta utgangspunkt i erfaringer når videre veivalg gjøres. Økonomiske læresetninger, ideologier (uansett hvilke) og kunnskapsforståelse er menneskeskapt. Omsatt i valg og handlinger får de konkrete følger for framtidens muligheter. Vi mente å stå foran et veiskille da vi skulle si noe om framtida i 1979. At det kunne være viktig å bakke opp for å tenke oss om før vi havnet i ei blindgate. Med den globale klimatiske og økologiske utviklinga som en kjensgjerning, med demonteringa av norsk modell som svært tydelig, kan det være spørsmål om tid før vi ikke bare enkeltvis, men som samfunn møter veggen i blindgata vi ser ut til å ha valgt.

Konkurransen, vekst og økonomiforståelse som gjennomgripende definerende ideologi øverst i trekanten kan gjennomtrenge kunnskapsforståelse, utdanning og rettighetsforvaltning. Den er effektiv på egne premisser og kan vise seg katastrofal ved å være så effektiv. Som potensielt totalitær, kan den overta identitet og mening, etterlate frykt og fortvilelse for mange. I avslutningen av scenariet skrevet til Forsøksrådets jubileum i 1979, advarte vi : « *...når mange nok kjenner håpløshet og angsten tar tak, kan skred løsne. Det kan bli tid for sterke menn.*»

Epilog

«Det er lett å forkaste en lære. Men det er knapt mulig å forkaste en kjensgjerning ved bare å forkaste den.»

Henry Lanz ^{ccclxxiv}

Her og nå (da).

Noe av gleden ved å være pensjonist er å kunne stå opp når jeg våkner. I dag traff lyset meg tidlig. Det er blitt mai 9 ½ år etter at jeg begynte å sortere bilder. En bleik vårsol sildrer gjennom grantoppene, rester av et lett snøfall ligger over taket på garasjen. Spettmeisen strever med å vidrereføre slekta i fuglekassa på bjørka utafor. Travler ut og inn med mat til familien. Uberørt foreløpig av plutselig global pandemi, av utvikling mot økonomisk og økologisk sammenbrudd.

Noen nye bøker er kommet til i rommet mitt, enkelte bilder. Lite er fjerna siden sist. Rommet er det samme; gjenkjennelig. Kontorstolen og skrivebordet, det lette kaoset. Ingenting har skjedd med den løse ledningen i taket, men lampa lyser fortsatt. Mac-en synger på siste vers, synes å eldes raskere enn eieren. Varer bør ikke vare i markedsøkonomiens tid. De bør byttes i noe nyere, større, raskere og mer. I den frie flytens, vekstens, konkurransens, velstandens og egoismens og robotiseringens tid.

Pensjonistene hoster på fjerde uka i korona-karantene, men er knapt i noen risikogruppe verd å bekymre seg for. Risikograppa er snarere de unge som må møte stadig nye, varslede men likevel uforutsette kriser med utgangspunkt i vår generasjons tvilsomme læresetninger og veivalg gjennom siste årtier. Vår generasjon har lagt til rette for å ødelegge deres og vår felles bolig, jorda.

Når kriser banker på døra, blir det brått behov for instusjonelle rammer, fellesskap, solidaritet og håndfast kunnskap. Vi trengte visst hverandre på måter vi kanskje var i ferd med å glemme, men som fortsatt synes å kunne hentes fram. Som ennå ikke helt har forvitret, kanskje kan stoppe forfallet.

Det er håp i liv som spirer, kanskje også i strevet vårt med å sortere og forstå slik at liv fortsatt kan gå rundt. Det er kanskje det vi alltid har drevet og driver med, slik vi er laga? Å

sortere, kjede erfaringer, bilder og historier sammen i egne og felles album; for bedre å kunne forstå - skape mening for oss sjøl og hverandre, for å kunne skape tid sammen? Etter å ha vist fram bilder, kjedet historier og ettertanker kjennes det litt som å være ferdig med å skape tid, slik det ble mulig. Så er det med historiefortelling som min gamle lærer Herbst sa:

«Det er underlig hvordan noen kan fortelle en historie. Det er alltid noe før begynnelsen og etter slutten...» Der vi ikke er. Kanskje kunne tilføyes: Alltid er det noe utafor det indre, noe innafor det som er rundt - og en bevegelig grense imellom. Det ligger håp i sangene som ennå ikke er sunget, historiene som ikke er fortalt. Ettetalen, som en epilog er, blir knapt siste ord. ^{ccclxxv}

Stikkord

Aall;110
Aamodt;264; 410
Aano;252
Aas;41
Aase;179; 180; 235
AFP;282; 317; 342
akademia;115; 170; 304; 307; 312; 329;
412
Akademos;106; 108; 109; 153
aksjonsforskning;198; 200; 229; 234; 247;
259; 260; 292; 304; 349; 373; 409
Aktuell;39
aktør;94
alternativ karrierevei;329
American Field Service;141
American Society of Cybernetics;364; 366
amerikansk drøm;144
amme;64; 142; 175; 213
Ammerud;19; 25; 42; 49; 52; 53; 56; 61;
66; 118; 129; 375; 386; 411
Andresen;44
ansvar for egen læring;103; 135
Arbeiderpartiet;25; 113; 174; 204; 392
Arbeidervernlov;55
arbeidsforhold;62; 68; 209; 213; 214;
297; 343; 388
Arbeidsforskningsinstituttet (AFI);5; 169;
172
arbeidskultur;146; 149; 394
arbeidsmiljø;207; 208; 209; 212; 213;
214; 224; 225; 235; 243; 265; 268; 279;
280; 297; 315; 322; 388
arbeidstid;64; 131; 132; 175; 211; 212;
223
Arbeidstilsynet;243
Arbetslivsinstituttet;284; 285
Arendt;134; 409
Argyris;173; 368; 409
Ariansen;119
Arnljot;114; 306
ataraxica;124
atomvåpen;101; 102; 116
AUF;97
Austad;204; 253; 254; 258
Autonomiprojektet;179; 180; 190; 192;
196; 199; 201; 206; 212; 268; 287; 348;
352; 355
autoritet;31; 32; 33; 86; 102; 104; 152;
176; 227; 232; 270; 372
autoritær;34; 103; 115; 134; 160
Ave Verum Corpus Natum;28
baby-boom;5
Bach;92; 319
Backer;115
Bakerst i klassen;198; 290; 409
Bakke;4; 179; 180
Bamberger;362
Bankakademiet;298
Bar-On;362; 409
basisgrupper;236
Bateson;373; 409; 438; 440; 464; 466;
467
Beatles;139
Becker;409
Beer Sheva;362
Befring;292
belønningssystem;278
Berg;251; 409
Berggrav;123
Berman;226; 239; 293; 362; 409; 455;
463
Bernhardsen;45; 230
Bjerke;48; 251; 252; 268
Bjørke;328; 335; 339; 342; 409
Bjørndal;409
Blegen;198; 250; 255; 257; 258
Blegen-utvalget;198; 250; 255; 257; 258
Bognerud;25
Bologna-prosessen;339
Bondevik;204; 254; 319
Borgen;25; 40; 97
Bourdieu;410
Bourdieu Pierre;410
Braatøy;120
Bratz;26
Brier;373

Bringsværd;106; 410
 Briseid;257
 Brock-Utne;192; 292; 409
 Brostigen;296
 Brundtland;229; 258; 265
 Bråthen;49; 192
 Buer;81
 Bugge;109; 118; 125; 179
 Building 20;365
 bygdebobler;64
 byråkrati;280; 356
 Bøe;158; 159
 Callewaert;292
 Camp Pocono;143
 Camus;127; 157; 410
 Carnap;125
 Cervantes;9; 410
 Chandler;414
 Christie;193; 194; 239; 303; 410; 412
 Clemet;266; 273; 277
 Creativity in School;348
 Cuba;101
 Cuurland;23; 24
 Dale;292
 Dalin;192; 199
 Damsgaard;297
 Davis;366
 Deichman-Sørensen;259; 349; 410
 demokratisering;176; 227; 229; 247; 391
 Demokratisering;172
 Dewey;120; 126
 diagnostisering;159
 Dokka;292
 Donald;38; 39; 413
 Dr.Seuss;366
 drabantby;8; 47; 48; 57
 Dubcek;116
 Duckworth;366
 Dørum;114
 Eagelton;410
 Ebeltoft;146; 149; 207; 410
 Efskind;42
 Egeland;250; 258
 Egner;39
 Eide;191; 348
 Eikeland;239; 312; 340; 409; 410; 415
 eklektisme;122
 eksperimentalpsykologi;109; 121
 Elden;207; 228
 elev;35; 78; 84; 86; 87; 88; 90; 98; 107;
 120; 134; 136; 138; 141; 160; 161; 197;
 212; 217; 218; 269; 300; 363; 364; 366;
 367; 377
 elevkultur;150
 Elingaard;113; 114
 Elvenes;42
 Emery;177; 181; 228; 247; 374; 411
 Engelstad;228
 Enger;51; 325
 evaluering;180; 226; 240; 259; 263; 265;
 266; 271; 272; 273; 317; 410
 evalueringspraksis;263
 Evers;143
 Evje;25; 27; 101
 evnetester;99; 135; 164
 EØS;244; 249; 394
 Fagerli;327; 328
 fagfelleurdering;303; 307; 311
 fellesskap;30; 54; 59; 62; 67; 70; 91; 145;
 177; 204; 217; 225; 248; 269; 274; 284;
 294; 313; 314; 348; 373; 376; 377; 391;
 398
 fenomenologi;126; 411
 finansspill;66
 Finborud;116
 Five;251
 Fjelde;188
 Fjærli;104
 Flydal;411
 Fløistad;291
 Foerster;373
 Folkeskolen;74
 Folkets Hus;24; 54; 55; 82
 Fondazione Eni Enrico Mattei (FFEM);350
 forfengelighet;9; 36; 170; 395
 Forfengelighet;36
 forming;192; 290
 Forr;116
 Forsøksloven;187; 190; 204
 Forsøksrådet for Skoleverket;176; 179
 forutsigbarhet;165; 174; 309; 315; 348;
 367; 375

Fosli;411
 FoU;327; 329; 330; 331; 332; 340
 frihetsgrader;313
 Friskyttten;29
 fritid;37; 38; 63; 203; 211; 285; 314; 380
 Frøland;41
 Frøyland;119; 120; 125; 127; 144; 179;
 180; 192; 193; 200; 291; 411
 Frøyland Egil;411
 Fukuyama;369; 411
 Føreland;192
 Første mai;55; 63
 Gaarder;411; 428; 441
 gagns menneske;6; 74; 90; 100; 103; 180;
 254; 278; 388; 391; 393
 Gagns menneske;135
 Gal;372
 Gallup;132
 Gardemusikken;29; 99; 100; 112; 120
 Gaudeamus Igitur;122
 Gerhardsen;58; 201
 Gervin;112
 Gibson;373; 411
 gjengkriminalitet;67
 gjenreising;56
 Gjerde;187
 Glasersfeld;373
 Goodman;44; 92
 granitt;50
 Grimberg;94
 Grimsmo;235; 245
 Grorud kirke;52; 65
 Grorud skole;19; 52; 89; 289; 411
 Groruddalen;1; 5; 6; 24; 47; 48; 53; 58;
 60; 61; 62; 69; 72; 97; 120; 133; 141;
 142; 148; 163; 172; 195; 213; 214; 218;
 280; 288; 391; 394; 410; 415
 Grorudgranitt;108
 grunnbevilling;316
 Grøholt;233
 gudshus;65
 Gundersen;410
 Gustavsens;175; 185; 322; 325; 411; 436;
 438; 442; 443; 444
 Gödel;368
 Habib;329; 339
 Hackman;240
 Haga;114; 291
 Hambe;118
 Hamsun;120
 Hanssen;114; 411
 Harmonia;118
 Haug;23; 265; 409
 Haugesund;35; 37; 45; 46
 Haugtussa;28
 Havnes;328; 335; 344
 Heen;266
 Hegel;125; 411
 Hegnar;100
 Heiret;325
 Helle;175
 Helsvig;254; 293; 411
 Hem;148; 411
 Henriksen;179
 Herbst;171; 173; 176; 177; 179; 181; 182;
 190; 193; 194; 239; 296; 304; 322; 362;
 364; 367; 374; 375; 399; 411
 Hernes;202; 257; 258; 259; 260; 261;
 263; 265; 414
 Hervik;239; 240
 Hesse;411
 hierarki;303
 Himmelen;8
 historielag;24; 64; 413
 Hoel;38; 411
 Holtan;193; 194
 Holter;380; 409
 Hompland;117
 Horgen;366
 Hovden;23; 90
 hullkort;210
 Hume;125
 Husserl;126
 Huuse;105
 Hvaler;31
 Høge;179
 Høgset;119
 Høgskolen i Oslo;6; 286; 317; 321; 324;
 326; 340; 414
 Høivik;328; 335; 339; 342
 Høyre;26; 60; 97; 113; 204; 258; 392
 Ibsen;42; 257; 358

idealer og realiteter;149; 151; 153; 183;
 217; 219; 220; 222; 287
 identitet;46; 65; 148; 294; 397; 412
 idrett;65; 80; 98; 327
 IFIM;173; 243; 411
 Imsen;270
 IMTEC;192; 253
 IMU;183; 364
 Industriseminalet;296; 297
 inntjeningskrav;235; 284; 316; 319; 396
 innvandring;62; 72; 214
 instrumentell;127; 346
 internasjonale nettverk;228; 229; 304;
 339; 349
 Iversen;257
 Jagland;251
 Jamissen;328; 329
 Jangård;196; 409
 jappetiden;299
 Jarning;342; 409
 Jensen;45; 411
 Johannessen;114
 Johansen;190; 228; 322; 411
 Johnsen;59; 68
 Johnson;43
 Johnstad;146
 Jørgensen;86; 148
 Kaltenborn;251
 Kant;125
 karakterer;36; 79; 80; 89; 93; 94; 95; 98;
 99; 150; 164; 186; 270; 289; 291; 311
 Karlsen;411; 412
 katolsk;65; 191
 Keiny;363
 Killingmo;128
 Kjærstad;411
 klasseforstander;133; 134; 212; 386
 klassereise;27
 klasseromsobservasjoner;146; 149
 Klemsdal;412
 Klæbo;40
 Knutson;23; 24; 27; 412; 415
 kompetanse;36; 88; 91; 95; 148; 158; 168;
 182; 188; 224; 226; 232; 237; 244; 245;
 247; 248; 249; 255; 292; 293; 296; 298;
 299; 303; 305; 307; 316; 323; 328; 335;
 337; 340; 344; 351; 359; 394
 Kongsemnerne;28
 konkurranse;114; 142; 197; 234; 238;
 244; 246; 249; 278; 310; 311; 315; 329;
 370; 372; 392; 393; 394; 396
 kor;24; 25; 28; 30; 35; 41; 55; 64; 66; 137;
 175
 Kramm;45
 Kreiner;209
 kriminalitet;68; 164
 kunnskapsregime;254; 263; 264; 409;
 410
 kvalifisering;133; 196; 261; 302; 307;
 329; 337
 kvalitet;130; 176; 182; 197; 235; 246;
 249; 250; 253; 259; 263; 280; 298; 302;
 303; 304; 305; 306; 309; 310; 311; 316;
 363
 Kvalitetsreformen;302
 kvalitetssikring;300; 304; 306; 377
 Kviberg;353
 L97;264; 265; 268; 272; 274; 275; 276;
 277; 278; 279; 284; 306; 316
 Lahn;226; 239; 312; 340
 Lange;120
 Lanz;398; 412; 469
 Lauvdal;259; 410
 Lauvås;342
 Lein;200
 Leonardo da Vinci;351
 lesehest;38
 levekår;50; 54; 361
 levekårsundersøkelser;213
 Lie;26; 27; 55; 122; 415
 Lillomarka;41; 50; 69; 373; 375
 Lindal;179; 180; 200; 268
 Lindbekk;253
 Linderud gård;27
 livsfase;47
 livsmuligheter;214
 LO;173; 179; 201; 233; 234
 Logo-Turtle;367
 Lorelei;95
 Lorentzen;112; 130
 LOS-programmet;315

Ludvigsen-utvalget; 437; 441
 Luftfartsverket; 245; 247
 Lyng; 266; 279; 412
 Lysgaard; 192; 412
 lærende organisasjoner; 194; 248
 lærerrollen; 84; 328
 lærerslekt; 31
 lærerutdanning; 35; 133; 192; 198; 302; 328
 lærervikar; 5; 47; 87; 103; 111; 120; 123; 127; 133; 149; 150; 163; 164; 180; 213; 287
 løsarbeider; 129
 M87; 254
 Magga; 252
 Malkenes; 429; 440
 Mao; 353; 355
 Mao Zedong; 354
 marked; 68; 72; 118; 197; 204; 232; 234; 235; 237; 248; 298; 342; 359; 368; 370; 393; 395; 396; 412
 Marmøy; 187; 250; 253; 257
 Martinsson; 412
 matematikk; 139; 183; 184; 358; 363
 Mathisen; 27; 51; 130; 239; 412
 Maturana; 373
 medløper; 94
 Mehren; 111
 mening; 59; 70; 112; 119; 122; 126; 127; 149; 157; 248; 266; 305; 319; 346; 376; 388; 389; 391; 392; 397; 399; 410
 Merleau-Ponty; 47
 Metliaas; 114
 metode; 122; 184; 211; 237; 275; 304; 310; 351
 Meyer; 412
 militærnekting; 175; 181
 Mintzberg; 372
 Mjøs-utvalget; 412
 mobbing; 113; 132
 Monsen; 114; 256
 motivasjon; 95; 107; 148; 163; 170; 214; 215; 216; 294; 312; 334
 musikk; 27; 39; 41; 44; 63; 65; 71; 111; 118; 139; 363; 365
 mønster; 32; 77; 79; 82; 121; 212; 216; 217; 298; 309; 382; 387; 415
 møteplasser; 25; 65; 118; 201; 244; 281; 330
 målstyring; 224; 235; 244; 254; 263; 370
 Narvik kommune; 245; 413
 NATO; 97; 105; 113
 NAVF; 196; 322; 412
 Neill; 144
 nettbrett; 39; 71
 nevrose; 108; 119; 124
 New Education Fellowship; 144
 New Public Management; 257; 276; 392
 NHO; 173; 233
 NOKUT; 304; 305; 333
 Nordisk Sommeruniversitet; 346
 Nordland; 193
 Nordstress; 207
 Nordtvet skole; 88; 373
 normalitet; 59; 120; 159
 Normalplanen; 269
 Norman; 412
 normativt; 174
 Norsk Lærerlag; 223; 226
 Norsk modell; 72; 172; 388; 415
 NPM; 229; 393
 Nygaard; 116
 nyregning; 320
 Næss; 111
 OECD; 192; 265; 279; 284; 311; 316; 348; 412
 Offentlig sektor; 234; 394
 Olsen; 394; 412
 omorganisering; 228; 279; 315; 320; 332
 oppdrag; 5; 6; 74; 85; 118; 132; 182; 192; 234; 243; 244; 246; 247; 254; 257; 260; 261; 264; 277; 279; 310; 316; 322; 323; 331; 349; 364; 377; 380; 396
 oppgave; 66; 89; 137; 138; 149; 168; 176; 187; 228; 261; 265; 290; 308; 380; 415
 oppgavemønster; 150
 Opplæringslova; 412
 Orientering; 39
 Ornum; 142
 Oslo Lektorlag; 195
 Papert; 367

partssamarbeid;5; 47; 179; 280; 355
 Pask;373
 Paulsen;112
 Pedagogisk forskningsinstitutt;227
 Pedagogisk utviklingscenter;326; 332;
 333; 344
 Pedagogisk utviklingscenter (PUS);326
 Peer Gynt;195
 Peirce;126
 Piaget;120; 121; 127; 366; 367; 381
 Picasso;30
 Pickett;414
 Pirsig;305; 412
 PISA;268; 270; 311; 411; 413
 Platon;107
 politi;68
 politikere;114; 214; 251; 252; 253; 254;
 258; 278; 281; 310; 378
 politikk;40; 53; 56; 95; 96; 97; 103; 111;
 114; 115; 116; 117; 132; 143; 180; 201;
 252; 324; 375; 377; 378; 396; 410
 positivisme;199
 praksis og teori;6; 287; 294; 327; 339;
 345
 praktikant;294
 praktisk organisasjonsanalyse;297
 produktivitet;6; 172; 173; 176; 182; 227;
 229; 237; 244; 247; 248; 370; 391; 395
 prosjektarbeid;189; 226
 Prosjektarbeid;287
 prosjekter;10; 81; 127; 172; 174; 196;
 206; 215; 236; 237; 240; 243; 258; 264;
 265; 279; 285; 301; 304; 313; 314; 315;
 320; 321; 322; 335; 337; 342; 347; 348;
 349; 351; 395
 prøver;3; 79; 80; 87; 95; 106; 126; 135;
 138; 141; 148; 167; 174; 184; 218; 219;
 222; 268; 306; 307; 362; 368; 382; 387;
 393
 Psykologisk institutt;296; 300
 psykologistudiet;107; 127
 Quality of Working Life;229; 411
 Qvale;228; 229; 409
 Raaen;328
 Ramstad;233
 Ramsøy;256
 Rand;413
 Rand Ayn;413
 Rasmussen;233; 239; 251
 Ravn;324; 413
 RCT;309
 realskole;38; 40; 47; 95; 121
 Realskole;91
 realøkonomi;360
 refleksjon;218; 277; 292; 301; 413
 refleksjonsnivå;163
 reformer;199; 224; 250; 274; 276; 278;
 412
 reformevaluering;278
 registerdata;213
 regler;53; 67; 68; 83; 95; 100; 103; 112;
 117; 133; 150; 174; 177; 186; 232; 233;
 236; 270; 280; 281; 295; 310; 316; 351;
 356
 Reinert;413
 Reinert Erik;413
 Rekruttskole;99
 relasjon;119
 religion;63; 64; 81; 86; 143; 391
 religiøs;64; 360
 respekt;20; 26; 33; 55; 84; 93; 95; 101;
 103; 130; 131; 133; 218; 248; 252; 270;
 296
 Ribsskog;413
 Ringstabekk;193; 194
 Ringstabekk skole;193; 194
 Rococcasalen;44
 Rogers-terapi;367
 Rommetveit;303; 364
 Rorschach-test;147
 Rudeng;380; 413
 Ryste;177; 230; 379
 Sagan;413
 Sagan Carl;413
 Sagen;123
 Sagene lærerskole;192; 287
 Salomon;242
 Samarbeidsforsøkene;173; 176; 177; 182;
 244; 325
 Samfunnsvitenskapelig fakultet;109; 110
 SAMTAK;269
 Sandal;262

Sande;114
 Sandemose;39
 sang;27; 28; 29; 37; 41; 45; 54; 65; 79; 81;
 87; 89; 91; 96; 111; 112; 119; 120; 137;
 140; 145; 175; 355; 387
 Sargent Pepper;140
 Sargent Peppers Lonely Heart Club
 Band;140
 Schelling;410
 Schjelderup;38; 40; 107; 108; 110; 173;
 413
 Schön;228; 237; 337; 362; 373; 409; 413
 Schönfeldt;100
 Scott;89; 413
 Scotus;468
 SEFIA;330; 331; 343
 Seim;200
 Selander;347
 Senter for Bedre Arbeidsliv;229; 323
 Siem;325
 Simonsen;179; 197
 SI-utvalget;250; 254; 268
 Sivertsen;187
 Sjaastad;101; 114
 sjukefravær;213; 214; 215; 224
 sjukehjem;47; 66
 Sjøberg;254; 413
 sjølberga;45
 Skard;179
 skille;38; 51; 217; 249; 258; 264; 288;
 289; 388
 skippertak;94; 96; 151
 Skjervheim;117; 127; 413
 skolefrokost;76
 Skouen;44
 Skrindo;290
 Slagstad;413
 slåssing;37; 85; 134
 Solhaug;40; 41; 42
 sosialpsykologi;127; 146; 151
 Spencer-Brown;373; 413
 spesialskoler;159
 språkferdigheter;164
 SPS;317; 330; 331; 336; 337; 340; 343;
 344
 spørreskjemaer;132; 166; 383
 spørreundersøkelse;270; 347
 standardisering;117; 278; 310
 statistikk;124; 137; 208; 210; 279; 292
 Statoil;392
 Steier;364; 373
 Steinbra;23; 64
 Stensvold;119
 Stikkord;383
 Stjernø;326; 328
 stoffmisbruk;163; 251
 Stovner;22; 51; 52; 56; 58; 59; 60; 61; 69;
 91; 289
 strategi;274; 331; 332; 375
 strategidokument;331
 Studenttinget;115
 Studentvenstrelaget;114; 116; 291
 Stålsett;192
 SV;109; 251; 255
 Svae;44
 Svare;336
 sykepleie;286; 293
 sykepleieskole;167; 207
 Søggen;260; 261; 263; 271; 273
 Sørensen;235; 239; 240; 259; 349; 410
 Sørhaug;238; 239; 242; 312; 413
 Sørheim;111
 taus kunnskap;74; 176; 219; 221; 363
 Tavistock;173; 177; 350; 411; 414
 t-bane;24; 25; 61; 70; 137; 139; 386
 tellekanter;306
 test;102; 124; 125; 147; 163; 165; 166;
 180; 271; 272; 275; 276; 306; 358; 413
 testresultater;268; 270; 271; 275; 278
 The Monn Keys;28
 The Platters;92
 Thommesen;116
 Thorkildsen;4
 Thorsrud;173; 175; 177; 179; 180; 181;
 182; 186; 190; 193; 227; 247; 249; 285;
 296; 297; 303; 314; 322; 325; 355; 362;
 409; 414
 tilfeldig;31; 91; 108; 130; 132; 133; 137;
 138; 173; 174; 183; 190; 193; 208; 233;
 248; 327; 334; 343; 370; 372; 386
 tilfeldigheter;123
 tilskuer;94

timeplan;138; 190; 203; 315; 356
 Torget;19; 48; 49; 64
 Torgård;195
 Touch-metoden;109; 150
 TQM;229
 trening;100; 101; 103; 112; 142; 275; 318
 Trist;177
 Tvedt;26; 30
 tverrfaglig;110; 172; 175; 307; 311; 346
 U&H sektoren;286; 296; 303; 316; 339
 Ula;45
 UNESCO;206
 ungdomskultur;269
 universitet;108; 115; 191; 192; 233; 242;
 286; 292; 300; 307; 319; 339
 universitetsstudier;106
 Ursin;123
 USA;63; 122; 125; 142; 177; 204
 Utdanningsdepartementet;226; 250; 279
 utdanningsekspljosjonen;58
 utenforskap;67; 68; 72; 108; 214; 252
 utvalgsarbeid;249
 utviklingsarbeid;197; 200; 201; 223; 227;
 244; 254; 268; 292; 308; 328; 330; 331;
 333; 336; 339; 340; 409
 Utøya;65
 vaktmester;22
 vareproduksjon;182; 264; 316
 veiskille;202; 204; 254; 258; 277; 397
 velferd;110; 205
 velferdssamfunn;47; 55; 113; 249; 312
 velstand;8; 30; 56; 62; 110; 205; 391; 392
 Venstre;113; 114; 116; 118
 Viet-Nam;59; 104; 113; 116
 Vigeland;65
 Vik;281
 Vinmonopolet;240; 245; 411
 vippepunkt;118
 Vold;112; 384
 Vreeswijk;118
 være blant andre;112; 157
 Wapner;414
 Weizenbaum;367
 Werenskiold;39
 Wergeland;22; 24
 Werner;239; 412; 414
 Wiener;365
 Wilkinson;414
 Willoch;61; 204; 245; 254; 258; 299
 Willoch-regjeringen;61; 299
 Wilson;38; 414
 Wilson Colin;414
 Wittek;329; 335
 Wittgenstein;126; 414
 Wright;89; 414
 Øie;232
 økologi;117; 181; 346
 økonomisk vekst;56; 115; 298
 Østerberg;414; 438; 439
 Ålvik;326; 327; 328; 329; 335; 414
 Åsgren;266; 412

Litteraturliste

- Allport, Floyd (1955). *Theories of Perception and the Concept of Structure*. John Wiley & sons.
- Arendt, Hannah (1978) *Life of the Mind*. Harcourt Jovanovich, Inc
- Argyris, C and Schön. D (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Aven H.B (2018): «*Kunnskap, regime og kunnskapsregime*» Norsk Sosiologisk Tidsskrift 05/2018 vol. 2 .
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskolen i Volda.
- Bar-On, Dan. (1999): *The Indescribable and the Undiscussable. Reconstructing Human Discourse After Trauma*. Central European University Press.
- Bateson, Gregory (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine books.
- Bateson, Gregory and Bateson, Mary (1987) *Angels Fear Rider*.
- Becker, Gary (1975) *Human Capital*. NBER
- Berg, Anne Marie. «*Vellykket forvaltning.*» Tano 1995.
- Berman, T. og Blichfeldt, JF (1983). *Mot en ny sykepleieorganisasjon*. AFI - dok. 21/1983
- Bernstein, B ((1971) *On the Classification of Framing of Educational Knowledge*. In: Young (red): *Knowledge and Control* McMillan.
- Birkegaard Hansted, A (2011): *Kampen om videnssamfundet med fokus på filosofiens rolle*. Kbh.Universitet, Kandidatspeciale.
- Bjørke, G, Jarning, H og Eikeland, O (2011): *Ny praksis- ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. ABM-media as
- Bjørndal, Ivar. *LEVIS – en stor utfordring*. Videregående opplæring 1990:2
- Blake, R., Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Blichfeldt, J.F (1972). *Organizational Change as the Development of Networks and Mutual Trust.* AI-S dok.
- Blichfeldt, J.F.(1973). *Bakerst i klassen*. Norli
- Blichfeldt, J.F.(1975). *Skole møter skole*. Norli
- Blichfeldt, J.F. : «*Hvorfor aksjonsforskning?*» i Brock-Utne, B. (1979) red: «*Fra ord til handling.*» Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, J.F., Haugen, R og Jangård, H (1979) *Mot en ny skoleorganisasjon*. Tanum
- Blichfeldt og Qvale (1983) red. «*Teori i Praksis*» *Festskrift til Einar Thorsrud*.Tanum.
- Blichfeldt, J.F. (1984). *Der mennesker møtes*. Arbeidsmiljø nr. 3.
- Blichfeldt, J.F. (1985) *Lærer for livet?* Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, JF: «*Husarbeid og rettferdighet. En hverdagslig kommentar.*» I Haukaa,R. og Holter, Ø (1990) red: *Mannlighet og forståelse*, s. 91- 95. NORAS
- Blichfeldt, J.F et.al. (1992): *Evalueringsrapport av Ledelse i Videregående skole. Nasjonal rapport*. AFI – rapport 9/92
- Blichfeldt, JF (1996): «*Arbeidsforskningsinstituttet. Norsk base for organisasjonsforskning gjennom 30 år.*» Impuls nr 4: 35-41.
- Blichfeldt, JF (1996): «*Tvungen til forandring og mulighetene til å ville.*» *Sosiologi i dag* 2/1996

- Blichfeldt, J.F. *Erfaringer fra evalueringstiljø*. Rapport frå Statskonsult sin konferanse om evaluering. Rapp. 1997:13
- Blichfeldt, J.F og Aamodt, P.O. (1999): *Om følgjeforskningen i Reform 94*. I: Kvalsund, R, Deichman-Sørensen, T og Aamodt, P.O (red): *Videregående opplæring - ved en skilleveg?* Tano Aschehoug.
- Blichfeldt, J.F, Deichman-Sørensen, T og Lauvdal, T (1998): «*Mot et nytt kunnskapsregime?*» AFIs rapportserie nr. 7.
- Blichfeldt, J.F, (2003). *Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring*. AFI-rapport 7/2003
- Blichfeldt, J.F (2004): «*Oppgaverasjonalitet og kunnskapsforståelse.*» Nordiske Organisasjonsstudier 6 (3) 21-48. Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, J.F (2005): «*Praksisberetning fra en kunnskapsarbeider.*» I Fossestøl, K (red): *Nytt arbeidsliv - nye former for kunnskapsproduksjon*. AFIs skriftserier nr. 12 s.233 -258.
- Blichfeldt, J.F. (2007): Supporting Good Work. In: Löwstedt, J , Larsson, P, Karsten, S og Vand Dick R: *From Intensified Work to Professional Development. A Journey through European Schools*. P.I.E. Peter Lang.
- Blichfeldt, J.F.«*Når kunnskap blir vare og vekst viktigst.*» Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.5 i 2007
- Blichfeldt, J.F. (2011). *Om gyldig forskning og bruk av forskningsresultater*. Bedre Skole. Nr. 4/2011.
- Blichfeldt, J.F (2014): *Mens det ennå er tid*. Kolofon.
- Blichfeldt, J.F. (2014) «*Om å vokse opp i Kjosgården.*» K.Gundersen forteller.» Groruddalen Historielag. Årbok 2014.
- Blichfeldt, J.F. i samarbeid med Jøklings, B. (2019): «*Streif i musikklivet på gamle Grorud.*» Groruddalen Historielag. Årbok 2019.
- Blichfeldt, J.F. (2015) *Kunnskap skal styra*. Sosiologisk Årbok 2015.
- Bourdieu Pierre (1995) *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax forlag.
- Bowie, A (2016). *Schelling and modern European Philosophy: An introduction*. Routledge.
- J.Brewer, A.Hunter (1989): *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*. Sage
- Bringsværd, Tor Åge (1968). *Kodémus eller: Datamaskinen som tenkte at hva faen*. Elektronisk forpost.
- Bringsværd, Tor Åge og Heger, Anders (red.) (2014). *Tilfeldighetene er våre venner. Tekster i utvalg*. Cappelen Damm
- Bull, E. d.e. (1919) : *Det tyvende Århundre*. Universitetsforlaget.
- Camus, Albert (1963). *Myten om Sisyphos*. Cappelen upopulære
- Castells, M (2000). *The Information Age. Econom, Society and Culture. Vol.1 The Rise of The Network Society*. Blackwell.
- Cervantes, M.de. (1605). *Don Quixote de la Mancha* Norsk utgave 1964. Gyldendal Fakkell
- Christie, Nils (1971) *Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget.
- Eagelton, Terry 2015: «*Hope without Optimism.*» Virginia university Press.
- Ebeltoft, A (1972). *Nye Samarbeidsformer i Skolen*. Norli.
- Eikeland, Olav (1998a). *Anámnêsis–dialogisk erindringsarbeid som empirisk forskningsmetode*. I Eikeland, O. Og Fossestøl, K. (red.) *Kunnskapsproduksjon i endring–nye erfarings- og organisasjonsformer*. AFIs skriftserie nr. 4.
- Eikeland, Olav (1997: *Erfaring, dialogikk og politikk - den antikke dialogfilosofiens betydning for rekonstruksjon av moderne samfunnsvitenskap*. Oslo Universitetsforlaget.

- Emery, F. (1980) *Educational Paradigms*. Mimeo, Canberra.
- Ende, Michael (1973). *Momo eller kampen om tiden*. Cappelen
- Firstenberg A. (2016): *The Invisible Rainbow: A History of Electricity and Life*. Kindle Edition.
- Flydal E og Nordhagen E (2019): *5G og vår trådløse virkelighet. Høyt spill med helse, og miljø*. Z-forlag.
- Foucault, Michel (1972). *The archaeology of Knowledge*. Tavistock Publications.
- Fosli, Halvor (2015) *Fremmed i eget land*. Tanum
- Freire, P (1970). *Pedagogy of the Opressed*. Herder & Herder.
- Frøyland Egil (1974) *Verpekassen. Tre akter i norsk akademisk pedagogikk*. Pax
- Fukuyama, F. (1992): «*The End of History and the Last Man.*» N.Y. Free Press.
- Gammelsrud, T. (1975) «*Stovnerappporten.*» *Sinnets helse* nr. 5.
- Gibson, J.J (1980). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Miffling
- Gibbons, P og Nowotny, M et al. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Society*. London Sage.
- Grepperud, Gunnar og Tiller Tom (1987): «*Nye kurs eller ny kurs*» Tano
«*Grorud skole 75 år. 1900-1975*» Jubileumbok. Grorud Skole.
- Gustavsen, B (2017): «*General Theory and Local Action. Experiences from the Quality of Working Life Movement.*» *Nordic Journal of Working Life Studies*. nr. 7
- Gaarder Inger Margrethe (1970) *Skoledemokrati i praksis*. J.W.Cappelen
- Hansen, T. Sæterdal, A. *Ammerud*. Pax 1970.
- Hanssen, F og Nielsen. K.A. (red.) (1996) «*Dansk Sociologis historie*». Forlaget Sociologi.
- Haugen, R (1974): «*Videregående integrert enhetsskole – en studie av innovasjon i skolesystemet.*» *Magistergradsavh. Institutt for Sosiologi. UiO*.
- Hegel, G.W.F. (2009.) *Åndens fenomenologi*. Pax Forlag
- Helsvig, Kim Gunnar (2003) *Pedagogikkens grenser*. Dr.avhand. Hist.Fil. Universitetet i Oslo
- Helsvig, Kim Gunnar (2017). *Reform og Rutine*. Pax
- Hem, L og Remlov, T. (1969) *Forsøksgymnaset i praksis*. Pax.
- Herbst, Philip G. (1971). (red.) *Demokratiseringsprosessen i arbeidslivet*. Universitetsforlaget.
- Herbst, Philip G. (1975). *Sociotechnical Design*. Tavistock.
- Herbst, Philip G. (1977). *Alternativ til hierarkisk organisasjon*. Tanum.
- Hesse, Herman (1970) *Glassperlespillet. Forsøk på en beskrivelse av magister ludi Josef Knechts livsløp samt Knechts efterlatte skrifter*.
- Hoel, S (1933). *Veien til verdens ende*. Gyldendal.
- Hoffman, E (2011). *The life and Legacy of Abraham Maslow*. Psychology Today.
- Huxley, Aldous (1932). *Brave New World*. Chatto & Windus
- Irgens Karlsen, J og Svarva, A. i samarbeid med Blichfeldt J.F. 1990: «*Tapperiprojektet i Vinmonopolet. Erfaringer og resultater fra omstilling i en industribedrift.*» IFIM STF82 A90002, AFI 7/9
- Jensen, Bjarne m.fl. (2018): *Kommersialisering av fellesgodene*. Skriftserien 2/2018 Høgskolen Innlandet.
- Johansen, Tor Arne (2014). *Bedriftsdemokrati- medvirkning eller medbestemmelse*. [Arbeiderhistorie2014 7.pdf](#)
- Jølstad, Jørgen (2016). *Milliardsselskapet Pearsons vei mot PISA*. Utdanningsnytt 16.1.2016.
- Kjærstad, Jan (1993). *Forførreren*. Aschehoug.

- Karlsen, Gustav E (2006.) *Utdanning, styring og marked*. Universitetsforlaget.
- Klemsdal, Lars (2003). *Organisasjonsutvikling i innviklede organisasjoner*. AFI-rapport 2003/1.
- Knutson, Tormod (1950): «*Vårt folks historie: ei lita lesebok i Norgeshistorie for heim og skole.*» Nasjonalforlaget.
- Kuhnle, Stein (2012): «*Den nordiske modellen: Liberal, konservativ, sosialdemokratisk.*» Civita 11.10.2012.
- Lanz Henry (1937): *Relativitetsmoral*. Johan Grundt Tanums forlag
- Lewin, K.(1946). Action research and minority problems. *J. Soc.Issues* 2(4)
- Lyng, Selma Therese (2004). Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen. Universitetsforlaget.
- Lyng, Selma Therese; Åsgren, Gunn-Elin (2004). Den nye grunnskolelæreren og elevene hennes. *Relasjonsmestrene. Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Kapittel. s. 76-84. Gyldendal Akademisk.
- Lyng, Selma Therese og Blichfeldt, Jon Frode (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Contry Background Report for Norway, OECD*. AFI - rapport 4/2003.
- Lysgaard, Sverre (1972) *Arbeiderkollektivet. En studie i de underordnedes sosiologi*. Universitetsforlaget.
- Luhman, Niklas (2000) *Sociale Systemer. Grundris til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Lægreid E. og Olsen J. (red): *Organisering av offentlig sektor*. Tano 1993.
- Martinsson, H (1935). *Nässlornas blomma*. Bonnier
- Mathisen, Werner Christie (1989) *Mellom akademia og marked - Styring av forskning i instituttsektoren*. NAVF-melding 1989-2, Report 1989-3)
- Meyer, Christine og Norman, Victor (2019)*Ikke for å konkurrere*. Fagbokforlaget.
- Moser F & Moser M-B (2007): *Scholarpedia*. 2(7), 3394.
<http://www.scholarpedia.org/article/Speccial:Journal2/>
- NoU 1975:8 «Alternativ opplæring i ungdomsskolen.»
- NoU 1984:23, Om «produktivitetsfremmende reformer i statens budsjettssystem»
- NoU 1989:5 «En bedre organisert stat.
- NoU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*
- NoU 1991:28: Mot bedre vitende? Effektiviseringsmuligheter i offentlig virksomhet.
- NoU 2000:14 «Frihet med ansvar». Mjøs-utvalget.
- Nørretranders, Tor. (1987) «*Videnskabsvurdering.*» Gyldendal.
- Olsen, J.P. (1991): *Byråkrati, marked og det gode samfunn*. LOS-senter notat 91/23
- Olsen, J.P. (1998): *Offentlig styring i en institusjonsforvirret tid*. Nytt Nordisk Tidsskrift. nr. 1 s. 13.
- Olsen T og Hærnes (2001) Pricewaterhouse Cooper: «*Fra kontant og anordningsprinsipp til regnskapsloven*» Magma Econa 2001 nr.6. Tidsskrift for økonomi og ledelse
- Opplæringslova. L17.07.1998 nr. 61 Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa.
- Orwell, George (1949). *Nineteen eighty-four*. Secker &Warburg
- Pedersen Paul og Pettersen Reidar J. (1983). *Fungerer våre barnehager?* Universitetsforlaget
- Piercy, Marge (1992). *Body of Glass (He she and It)*. M.Joseph publ.
- Pirsig, Robert G (1974). *Zen and the art of Motorcycle Maintenance*. Penguin.

- Pluye P, Hong QN. *Combining the power of stories and the power of numbers: Mixed methods research and mixed studies reviews*. Annu. Rev. Public Health 2014; 35: 29–45.)
- Rand Ayn (1943) *The Fountainhead*. Bobbs Merrill
- Ravn, J.E (2012). «*Quo Vadimus? Tre scenarioer for samarbeidsmodellen i fremtidens arbeidsliv*» Magma 4/2012 s.68-77
- Reinert Erik (2004) *Global Økonomi, hvordan de rike ble rike og hvorfor fattige blir fattigere*. Oslo: Spartacus.
- Ribsskog, B og All, A (1936), *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Gyldendal.
- Ricoeur, Paul (1984) *Hermeneutics & the Human Sciences*. Cambridge University Press.
- Rudeng, Erik (1999). «*Kunnskapsregimer: debatten om «De nasjonale strateger.»*» Pax Forlag
- Sagan Carl, http://www.goodreads.com/author/show/10538.Carl_Sagan. Samfunnsspeilet 2002/4-5 SSB
- Schjelderup, H (1957). *Innføring i psykologi*. Gyldendal
- Scott, Gabriel (1949). *Historien om de fire dukkene*. Åsmund Lærdal Forlag.
- Schön, Donald 1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. and Rein, M. (1994): *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books.
- Sjøberg, Svein (2016) PISA: «Gjennom en totimers test klarer man altså å besvare helt grunnleggende spørsmål om elevens og landets framtid» Utdanningsnytt 23.11.2016
- Skjervheim, Hans (1957) *Deltakar og tilskodar*. Stensilserie. Inst. for sosiologi Universitet i Oslo
- Skjervheim, Hans (1964) *Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon*. Johan Grundt Tanum
- Skjervheim, Hans(1972) *Det liberale dilemma*. I Mediaas, N. m.fl.(red): *Etablert pedagogikk-makt eller avmakt*) Gyldendal
- Skogheim, Dag (1969) *Gagns Menneske*. Tiden
- Slagstad, Rune (2001) *De nasjonale strateger*. Pax Forlag.
- Solheim, Jorun. (1997): «*Kunsten å bygge en båt- ute på havet.» Den administrative utviklingsprosessen i Narvik kommune 1991-1995*, AFI skriftserie 1997 nr. 2
- Spencer-Brown, George (1969) *Laws of Form*. Allen and Unwin ltd.
- Stamnes, John H. (2013): *Bernhof Ribsskog (1883-1963), reformpedagog og skoleforsker*. Flatanger historielag.
- Storeide, A.H. (2014). *Norske krigsprofitører*. Gyldendal
St.meld. 79 83-84
- St.meld. 37 (1990-91) *om organisering og styring i utdannings-sektoren* St.meld.28 2015-2016. *Fornyelse av Kunnskapsløftet*
- St.meld.28 1998-99. *Mot rikare mål*.
- St.prp.1 (2002-2003). Kap.5.4.4.
- Szable. David B.(ed.)(2017) *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers*. Palgrave MacMillan.
- Sørhaug, Tian (1996): «*Om ledelse.*» Universitetsforlaget.
- Sørhaug, Tian (1995) *Forskning om forsøk*. I Eikland, O og Finsrud D. *Forskning og handling*. AFI skriftserie nr 19

- Thorsrud, Einar (1972), *Policy-making as a learning process: A work note on social science policy*, I Cherns, A.B., Sinclair, R. & Jenkins, W.I., *Social science and government – policies and problems*. Tavistock
- Thyssen, Ole (1994): *Kommunikation, kultur og etik*. Handelshøjskolens forlag. Kbh.
- Tiller, P.O. (1969). *Verdiorientering hos tre grupper norske skolebarn*. Tidsskrift for samf. forskning nr. 10
- Tiller, Per Olav (2010) Intervju i *Barn nr. 4 2010:71–79, ISSN 0800–1669 2010 Norsk senter for barneforskning*
- Trippestad, Tom Are (2009) *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Dr.avhandling. Institutt for Samfunnsvitenskap Universitetet i Bergen.
- Wapner, S, Werner, H, Chandler K.A.(1951)
- Warner, Sylvia Ashton (1966). *Teacher*. Penguin books.
- Werner. A.(1970). «Fritidssysler blant skoleelever i Finnmark før og etter fjernsynets inntreden» Inst.for Presseforskning vol.11 M.
- Wertheimer (1945) «*Productive Thinking*». NY Harper
- Weisenbaum, J(1976): *Computer Power and Human Reason: From Judgment To Calculation* (San Francisco: W. H. Freeman
- Whitehead, A.N.(1929a).*The Aims of Education and Other Essays*. 1985 heftet, Free Press
- Wilkinson, Richard& Pickett Kate (2010) *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*. Penguin.
- Willis,P. (1977): *Learning to Labor*. Saxon house
- Wilson-Miller, J.(2005). *Conflict in the Valley: The Triumph of The Wonnama*. Paper at the AARE Annual conference, Parramatta.
- Wittgenstein, Ludwig (2003) *Filosofiske Undersøkelser*. De norske Bokklubbene
- Wollebæk, Knut. *Makt og fortrøstning. Norsk lederutvikling i historisk perspektiv*. (2016) Kolofon.
- Wright, Georg von (1996) *Å forstå sin samtid. Essay*. Samlaget.Wilson Colin (1957) *Utenfor sirklene*. J.W.Cappelen
- Zuboff, Shoshana (2019) *The Age of Surveillance Capitalism*. Profile books.
- Østerberg, D (1966): *Forståelsesformer*. PaxÅlvik,
- Ålvik, Trond (1970). *Undervisningslære I*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Ålvik, Trond (1997/989. «Høgskolepedagogikk ved Høgskolen i Oslo. Hvordan oppsto ideen, hvordan kom det hele i gang og hvordan utviklet satsingsfeltet seg de første årene?» Rapport fra seniorstipend. HiO.

Sluttnoter/fotnoter

ⁱ De omfangsrike sluttnotene som følger er tenkt som utdypende henvisninger og kommentarer til teksten. Dels som refleksjoner og diskusjon av samfunnsmessig utvikling som rammer inn bildene vist i ulike album. De skal nesten kunne leses uavhengig som parallell tekst.

«Norsk modell», ble en slags rød tråd i teksten, her satt i anførselstegn. Begrepet oppfatter jeg litt tvetydig. En modell kan forstås statisk som en støpeform. En modell kan også forstås som et forbilde å forme noe etter, «en ting å tenke med». Et diskuterbart forbilde mer enn en entydig mal for et produkt. I den siste betydningen tror jeg modellen med tenkning, forsøk og handlinger den har bidratt til, har tjent samfunnet vårt godt. Det er erfaringer vi bør kjenne til, fortsatt kan lære av.

ⁱⁱ «Lesekoden» ble knekt et halvt års tid før jeg ble tre. Det å praktisere og mestre lesing (eller skriving eller hva som helst annet) kan neppe tilbakeføres til noen bestemt «kode» som gir fasit på en ferdighet eller løsning av en oppgave, men bør forstås metaforisk. Som et bilde på at man har identifisert et mønster, demonstrert en ferdighet, kanskje ved å ha gitt rett respons til rett tid på rett sted. Men ikke nødvendigvis som tegn på spesiell begavelse eller kunnskapsnivå. Erfaringer bæres av tegn og språk. Noe av det sikreste vi trolig kan si om slik mestring på et definerbart nivå, er at oppvekst i språkstimulerende omgivelser (eller musikalske, eller snekkermessige osv.), speiles i disse. Vi mestrer ferdigheter som funker akkurat i vårt miljø etterhvert som vi utforsker det. Noe som utgjør vår «dannelsesvei.» Bildene som vises, kan slik sees som «min vei» diskutert «innenfra», men i vekslning med alt «utenfra.» (Jfr.Eikeland 1998a om dialogisk erindringsarbeid som forskningsmetode, og J.J. Gibsons(1980) sitt økologiske persepsjonsbegrep).

ⁱⁱⁱ Groruddalen Historielag. Årbok 2014.

^{iv} Navnet Lidarende er hentet fra Islands ættesoge - Njåls saga. Dette var fortsatt i nasjonsbyggingstida - rundt 1905. Lærerne og skolen betydde noe for bygginga.

^v Groruddalen Historielag. Årbok 2019.

^{vi} Trygve Lie hadde sjøl gitt bildet i gave til skolen fikk jeg vite mange år seinere. En selvbevisst mann.

^{vii} Tormod Knutson (1950): «*Vårt folks historie: ei lita lesebok i Norgeshistorie for heim og skole.*» Nasjonalforlaget.

^{viii} Trygve Lie blir ofte kalt Groruddalens eller Groruds «store sønn». På FN-dagen 24.oktober, foran statuen på Furuset senter får han gjerne lokal oppmerksomhet. Feiring av innsatsen som FNs første generalsekretær er ikke selvsagt, inneklemt som han var mellom stormaktene i oppstarten av den «kalde krigen.» Han hadde fingre med i skismaet mellom Israel og Palestina i 1948, såvel som splittelsen mellom Sør- og Nord-Korea omtrent samtidig. To internasjonale verkebyller som verden har slitt med siden - og som fortsatt kan ende i total forferdelse. Innsatsen hans for Hovedavtalen mellom arbeidslivets parter, for arbeidervern, oppspill til arbeidsmiljølov og «norsk modell» kan være vel verd å feire.

^{ix} Sangene lærte jeg utenat. «Kom bukken til gutten,» «Småsporven», «Blåbærli», «Nu løftes laft og lofte.» Dels kan jeg dem ennå. Myk innføring i norsk kultur. Hva slags kategorier de kunne plasseres i fikk jeg vite siden.

* Formell musikkbagrunn er begrenset for egen del, institusjonene jeg streifet innom henger sammen i min og en felles historie. Lindemans Musikkonservatorium ble nedlagt i 1973 og seinere del av nystartet Norges Musikkhøgskole. Veitvet musikkskole starta i 1959, og var ny da jeg hadde timer der. Seinere gitt til Oslo Kommune som grunnlag for Kommunal kulturskole og Østlandets Musikkonservatorium. Det siste seinere overtatt av Staten og Høgskolen i Oslo (1994) og to år etterpå innlemmet i Norges Musikkhøgskole. En kulturell, akademisk og nasjonal samlingsprosess.

^{xi} Vi har noen som jobber profesjonelt med musikk i nærfamilien:

<http://www.musikkterapi.no/book-of-abstrats/2016/6/3/stine-camilla-blichfeldt-r-organisasjonsteori-og-musikkterapi>, <http://musikant.no>, <https://www.ofsdal.no>

Mellom lærere i flere slektledd

^{xii} I min sammenheng er ikke slektshistorie vesentlig, men spennende nok slik de fleste familier har sine svake, skjulte, og sterke sider. Poenget er ikke å vise eller tolke private følelser, egenskaper eller individuelle personlighetstrekk, men omgivelsene deres; handlinger og valg de kan ha gitt rom for. Glimt fra forhold med mulig betydning for egen læringshistorie.

^{xiii} Bestemor var nok en upålitelig muntlig kilde til familiehistorie. Den økonomiske siden av historien har jeg ikke prøvd å ettergå, den gartnermessige virker å være sannsynlig. «Jiffypot» som så dagens lys på 1950-tallet, bygget på omtrent samme konsept, langt seinere. Den første fabrikken lå på Grorud.. <http://www.jiffypot.com/en/about-jiffy.html> Først norsk- seinere internasjonal, amerikansk-kanadisk storindustri. Oppfunnet av en «driftig norsk gartner» som altså ikke ble min farfar.

^{xiv} Min kusine Liv Ofsdal som jobber med slektsforskning, fant nylig dødsannonser til vår felles bestefar i Riksarkivet. Her fremstår han som barnløs. Annonseren er underskrevet av daværende hustru, søsken, nevøer og nieser.

^{xv} Onkelen hennes, diakon Ådne Steensnæs, var en av pionerene i norsk arbeid for psykisk funksjonshemmede. https://www.jaermuseet.no/samlingar/wp-content/uploads/sites/16/2015/09/2000_031_Nærlandheimen.PDF

^{xvi} Manglende skille mellom hjem og skole kan gi skarpe skiller: Skolen fungerer som instans for sortering til videre yrkes og arbeidsliv. Sortering dels på grunnlag av konkurranse om poeng i lesing, regning, språk. Det klart at noen av oss fikk stille til start langt foran mange andre. Uten at det nødvendigvis skyldtes egeninnsats eller spesielle evner.

^{xvii} Mye kan gi aktive bidrag til hjernens egen dopaminproduksjon, lykkefølelse.

Avhengighet kan bygges opp: Først gleden, kicket. Så behovet, dernest kravet: Bare *må* ha. Koste hva det koste vil. I utgangspunktet et biologisk bidrag for å åpne fluktruter fra smerte eller uro, men også til nysgjerrighet og utforskning av den gode opplevelsen. Vi sløyfes ubevisst inn i følgingen av ulike lykkespor, i dag i overveldende mengde og store doser. «Alt» er umiddelbart tilgjengelig gjennom globale sosiale- og informasjonsmedier, økonomisk drevet både for flukt og avhengighet, forbruk, godt eller dårlig liv. Om det dreier seg om dop, sex, spill, sport, underholdning, tro og meninger, utseende, klær og helse, bil osv. Foreldre og skole får nye utfordringer som oppdragere.

<https://forskning.no/hjernen/2008/02/rusa-pa-kroppens-egne-stoffer>.

Leik og fritid. Tilværelsens intense letthet.

^{xviii} For et par år sida satt jeg med Leif Kjærstad, gammel borettslagsnabo da godt over 90, streket opp leiligheter og navn fra den gang. Oversikten hadde vi fortsatt etter rundt 60 år, kunne sette navn på nesten hver eneste dør, visste litt om de enkelte. De betydde noe for oss, enkeltvis og gjennom sitt mangfold. Navn som Wyller, Lange, Kolberg, Brekke, Hoemsnes, Berge, Riis, Wister, Vedeler kunne eksemplifisere innslag av unge kunstnere, intellektuelle som dels skulle bli nasjonalt tydelige seinere. Sønnen til Kjærstad ble kjent forfatter: Jan. Han har beskrevet perioden i tiåra etter krigen som sosialdemokratiets høydepunkt i første boka av sin «Wergeland-trilogi.» Oppvekstmiljøet i borettslaget er gitt glimtvis beskrivelser så tett på at jeg nesten trodde bare jeg hadde opplevd det sånn. Siden jeg er en liten generasjon, ni år eldre enn Jan, er det nok oppveksterfaringer som kan deles av mange over en 20-års periode.

^{xix} Guttemusikken på Grorud ble stifta sju år før Musikkorpsforbundet, som ble starta i 1918. Korps var for gutter, og forbundet åpna for jenter først i 1956. Her lå grorudkorpset sytten år etter – jenter slapp ikke til før i 1973.

^{xx} Mangfoldig, dels selvforsynt bygdevirkelighet, var like vanlig som drabantbylivet i Norge gjennom 50-60 tallet, for mange i drabantbyen var veien til slike familierøtter kort.

^{xxi} Hugo Kramm var musiker, leder av musikkavdelingen i NRK og startet forløperen til Kringkastingsorkesteret. Sånt visste jeg fordi han var skrevet om i «Musikkens Verden.»

^{xxii} Tiller (2010) oppsummerer mange års arbeid med barns oppvekst, der barns muligheter, medvirkning og fortellinger står sentralt. Stabile oppvekstsamfunn, med mangesidige funksjoner er forbundet med god oppvekst. Turbulente eller ensidige oppvekstforhold kan være problematiske. Men han sier også: «*Ethvert lokalsamfunn er unikt, makeløst, enestående. Det utgjør et totalt mønster, en "gestalt" der vi bare kan forstå detaljene ut fra helheten og ikke omvendt. Og der er her at barndommens "livskvalitet" særlig avdekkes.Barn forteller om verden slik de ser den. Det er hva barn ser, hører og sanser i det hele tatt som former deres personlighet.*» (s. 76..79). Barn nr. 4 2010:71–79, ISSN 0800–1669 © 2010 Norsk senter for barneforskning. Det første albumet, iakttagelser fra oppveksten, føyer seg i hovedsak til Tillers beskrivelse: Et flott samfunn å vokse opp i. Beskrivelsene får dels et nostalgisk preg. Det innebærer *ikke* noe ønske om å «vende tilbake» til fordums enkelhet og mangesidige gleder. Heller ikke til å tro at iakttagelsene er dekkende for alle, at «alle burde eller kunne hatt det som meg».

Oppvekst. Hjemsted Grorud.

^{xxiii} Sitatet fra Merleau-Ponty er plukket fra en sitatsamling:

<https://www.goodreads.com/quotes/7630024-the-aspects-of-our-existence-that-limit-us-merleau-ponty-says>

^{xxiv} Den rødlige granitten finnes rundt i Nordmarka, fra Sognsvann til Gjelleråsen og kalles «Nordmarkitt.» Geologene kaller vår utgave for «Grefsensyenitt.» For oss har «Grorudgranitt» hevd som betegnelse. Var del av bygdeidentiteten som naturgitte mulighetsbetingelser for arbeid og stolthet. Vi visste godt at løvene foran Stortinget var hogd i Grorudgranitt, fantes i flere sentrale nasjonale bygg i hovedstaden. Som søylene foran Universitetet og Universitetsbiblioteket.

Bygdas steinhoggerhistorie har fått et lite museum i en av to restaurerte arbeiderboliger mellom skolen og idrettsplassen. De siste åra med sin egen lille «Steinhoggerfestival» og skulptører fra hele Europa i aktivitet.

^{xxv} Oslo kommune, veivesenet, startet pukkverket på Grorud i 1947, med knuseverk fra 1954, asfaltverk fra 1967. Det er lite kvarts i pukken, den blir seigere og egner seg godt i asfalt, lokale mulighetsbetingelser. I 2001 ble verket «privatisert» som kommunalt eid aksjeselskap, Oslo Vei a/s. Selskapet begjærte seg konkurs i 2012. Lokalt gikk det mange rykter om underlige investeringer og transaksjoner fra ledelsens side i forkant. Kommunen ble varslet om økonomiske misligheter og blanding av roller i selskapet, noe som nok bidro til at kommunen varslet avvikling. Etter konkursen mistet kommunen råderett over området, og videre drift ble et privatrettslig spørsmål; advokatmat. Oslo Vei a/s anla erstatnings sak mot kommunen og ville ha en halv milliard. Saken ble løst ved forlik, a/s-et fikk 85 mill. Noen tjente nok feite penger på prosessen. Knappt bygdefolket eller kommunen. Verket har siden 2012 vært drevet av bostyret og Åsland industrier, med sterk økning i uttak, drift og transport og ble lagt ned ved årsskiftet 2018/19.

^{xxvi} Beregnet ut fra opplysninger i jubileumsboka «Grorud skole 75 år. 1900-1975»
Første innvandringsbølge.

^{xxvii} Hans Nielsen Hauge bodde på Rødtvet på 1820-tallet de siste åra sine. Han satt mye i fengsel i åra fram mot Grunn-loven i 1814 for sitt virke som næringsgründer, og som lekmannspredikant. Etter at Thrane-bevegelsen var slått ned midt på 1850-tallet av den lille embetsmanns- og godseiergruppen som var framsynte, men også sikret økonomi og rettigheter for seg sjøl, kan demokrati og velferdsutvikling ha blitt satt på vent. Stemmerett var for de få velbeslåtte menn. Liberale og framsynte idealer og formuleringer i Grunnloven samsvarte ikke nødvendigvis med hverdagslige realiteter. Ikke da heller. Både Haugianer- og Thrane-bevegelsen bragte urett og uro opp til overflaten. Slik også Eilert Sundts litt seinere studier av livsvilkår for folk flest gjorde. Ingen av dem var populære i maktkretser, ble holdt utafør, dels utstøtt av det gode selskap. Utviklingen av skolelover, langsomme endringer i rettigheter for folk flest kan forstås som tiltak fra embetsverk og overklasse for å demme for den urett og uro som var kommet til syne bla. gjennom folkebevegelsene, eller for å kanalisere dem i roligere former mot en liberal rettsstat, f.eks. ved skolereformatoren Hartvig Nissen. Kim Helsvig (2017) s. 26

^{xxviii} Grorudgutten Trygve Lie var LO- rådgiver i 30-åra med arbeidskonflikter og arbeidsrett som spesialer. Han hadde skrevet utkast til Hovedavtalen, bidro til lovverk om arbeidervern og satt som justisminister da Arbeidervernloven ble satt i verk.

^{xxix} Skoleplikt, den første «allmueskolen» kom i 1739 gjennom «Forordning om Skolerne på Landet i Norge,» etter at obligatorisk konfirmasjon var gjennomført tre år tidligere. Grunnskole omfatta de fleste lenge før første innvandringsbølge flata ut. Utdanning ble en rettighet, ikke bare plikt. Norsk allmue fikk tidlig leseferdigheter, tidligere enn i de fleste europeiske land. Leseferdighetene bidro sitt til folkebevegelsene, og til en samlet fagbevegelse, i Norge mer samlet og nok ordkyndig enn vanlig i Europa. Sein industrialisering rekrutterte arbeidere fra en lesende bonde- og almuebefolkning. Middelskole og gymnas kom fra midt på 1800-tallet, men var lenge for de få, som også fagbrev. Folkeskolelovene av 1869 og 1889 kom med framveksten av liberal rettsstat og parlamentarisme, samtidig med den første innvandringsbølgen til bygda. Et solid

utdanningsnivå for alle kan sees som mulighetsbetingelse for utvikling av allsidig produktiv samfunnsdeltakelse, likeverd og former for frihet, kanskje også begrensninger. Som rammer for kyndig forvaltning av lov- regelverk og institusjoner. Konesjonslovene av 1907 og 1917 var viktig for å sikre offentlig norsk forvaltning av naturressursene, felles ressurser og økonomisk trygghet for mange. Alt dette kan forstås som bidrag til det vi seinere har kalt «norsk modell» i arbeids- og samfunnsliv.

^{xxx} *Andre innvandringsbølge*

Det er rimelig godt dokumentert at større kollaboratører slapp rimelig unna krigsoppgjøret. Eks. A.H.Storeide (2014)

^{xxxi} Krigshistorien er ikke eget tema for bildene, men gir rammer for vår generasjons liv, som også den europeiske og internasjonale utviklinga etter krigen. Politikk og økonomi gir retning, nødvendige forutsetninger for institusjons- og hverdagsliv; for liv og læring blant folk flest. Krigsåra innebar tyskdrevet anleggsarbeid og bygging av infrastruktur som ikke var fullført ved krigsslutt, ga drahjelp til gjenreisninga. Oppbyggingsarbeid etter krigen fikk økonomisk støtte ved gaver og lån gjennom Marshallplanen tilbudt fra USA. Arbeidet ble først koordinert ved en praktisk-politisk komité CEEC, så gitt organisatorisk retning ved «Organisasjonen for Europeisk samarbeid», OEEC, seinere kalt OECD. Samarbeidet ble videreført gjennom Europakommisjonen og EF (i dag EU) dannet i forlengelse av den Europeiske Kull- og Stålunionen fra 1951. Iverksettingen i Norge ble innrammet av eldre lovgivning, avtaleverk og partssamarbeid fra århundreskiftet. Av konesjonslovene og tidlige innslag av planøkonomi fra AP-regjeringer siden 30-åra som motvekt mot arbeidsledighet og gjeldsslaveri. Ole Colbjørnsen, «Ola Tiltak» var viktig strateg i samarbeid med Bondepartiet og primærnæringene. Et arbeid som trolig demmet opp for nazistiske stemninger i mellomkrigstida og nok også la økonomisk grunnlag for gjenoppbyggingsarbeidet etter krigen.

Marshallhjelpen var tvetydig. Den støttet opp om produktiv reindustrialisering av et Europa i ruiner og ga noe av støtet til den «kalde krigen» ved opprettelse av NATO. Planen la til rette for langsiktig utvikling mot frimarked og nedtoning av planøkonomi. I Norge ble gjenoppbygginga godt forenlig med industrisatsinga fra før- og under krigen. Amerikanske rådgivere ønsket rask avvikling av norske reguleringer, men møtte motstand. Norsk lov- og avtaleverk besto i stor grad. Ved å delta i planen, valgte Norge side i den kalde krigen. Døra til nordisk union ble lukket og satt på gløtt for frimarkedsutvikling.

^{xxxii} Ref.: T.Hansen, A. Sæterdal: «Ammerud.» Pax 1970.

^{xxxiii} «Oslo Bolig og Sparelag», OBOS, sto for mye planlegging, administrasjon og drift av drabantbyggingen. Etter krigen fikk OBOS avtale med kommunen om å være kommunens byggende organ. Laget blei startet som et boligbyggelag av bygningsarbeidernes formann Martin Strandli, og organisert etter en kooperativ medlemsmodell. Martin Strandlis vei ligger på Rødtvet i Grorud bydel, et kjerneområde for bygginga. Siden 2013 heter det OBOS BBL. Det siste som en fortsatt markering av at selskapet ikke er et a/s. Det drives nå etter forretningsmessige prinsipper med virksomhet over store deler av landet.

^{xxxiv} «Svenskehusene» var ferdighus som kom etter krigen med hjelp fra Den Svenske Rikskomité og Svensk Røde kors.

^{xxxv} Stortingsmenn med tilhold på Grorud var bl.a. Kolbjørn Varmann, Jakob Remseth, Johannes Olsen fra AP, Erling Nordvik fra H og Per Borten fra Sp.

^{xxxvi} Det var en topp i boligbyggingen i de tidlige 50- åra; det ble ikke bygget like mange boliger før 20 år seinere. Det har aldri vært bygd så mange 3-roms, den vanligste leilighetstypen å vokse opp for oss i Groruddalen og andre bynære strøk. Det var sosial boligbygging, regulert boligmarked gjennom husbankfinansiering og samarbeid mellom kommunen og OBOS. Når de gamle leilighetene kjøpes i dag, er de blitt 4-5 ganger dyrere også korrigeret for lønns- og prisvekst. Det er få unge som kan kjøpe seg inn på boligmarkedet uten hjelp fra foreldre med penger og tilgang på store banklån, ofte med sikkerhet i boligene de en gang kjøpte for ei årslønn. Husbanken har endret rolle fra å være boligbank til å bli en velferdsetat som gir lån til boligkvalitet, utleieboliger til vanskeligstilte, studenter og barnehager.

^{xxxvii} Når elever på 50-tallet ble skyfla rundt innafor og mellom skoler pga manglende plass, var det vanskelig å få kabaler med klassestørrelse, klasseroms- og timetabeller til å «gå opp». Små sosiale miljøer internt på skolen ble stadig splitta opp. Klasserom var sjelden faste, man vandra rundt gjennom uka.

^{xxxviii} En liten undersøkelse fra 1975, viste at 15% av ungene på en nybygd Stovnerskole nord i dalen hadde gått på fire skoler, 45% på tre skoler - mens de bodde samme sted. Blichfeldt.J.F.(1975).

^{xxxix} Alminnelig folketrygd kom i 1967, arbeidsmiljølovgivningen revidert i 1977 med bedre arbeidstakerrettigheter og omsorgspermisjon, sjukelønn for alle fra 1978. Statens Pensjonskasse blei opprettet ved lov i 1917, ny lov kom i 1949, med seinere endringer og tillegg. Fra 2001 omdannet til forvaltningsbedrift med nettobudsjettering.

^{xl} Stovner som område ble kjent som drabantbylum der mye var galt. Før noen innvandring. En artikkel i tidsskriftet «Sinnets Helse» 1975, omtalt i en NRK – dokumentar samme år festet inntrykket. Drabantbyen var skyteskive. For skolene var utfordringene kjent, om enn i artikkelen satt på spissen. Det var også utviklingstrekk man kjente fra før fra bygging av andre drabantbyer. Men denne var større.

https://www.nrk.no/video/PS*94159

^{xli} Ei lett tendensiøs bok som Halvor Foslis «Fremmed i eget land» fra 2016, 30 år seinere, gir gjenkjennelig vinkel: Alt som kjennes galt her hos oss. Frustrerende erfaringer fanget opp innenfra. Formidlet og redigert utenfra. Nå med innvandring og innvandrergupper som skyteskive og syndebukker for det som kjennes galt.

^{xlii} Da Willoch-regjeringen deregulerte boligmarkedet på 80-tallet gjorde OBOS «århundrets tomtehandel». Vi som kjøpte rimelige OBOS-boliger fikk brått en formuesøkning på hundretusenvis av kroner; ble invitert inn i finansspekulantenes omland. Individuell vinning og avkastning var takknemlig politikk å selge inn til generasjonens voksende middelklasse. Få av oss sa nei til invitasjonen; vi tok den for gitt uten å tenke mye. Det gjaldt oss også. Et hus kunne gå fra å være et livsprosjekt til å bli en investering, en vare for omsetning og kanskje kjapp fortjeneste. (Det gjaldt ikke oss..) Samtidig ble stigen trukket opp for etterkommerne. Mulighetene til ny rimelig bolig for unge med alminnelig inntekt forsvant. Med mindre de kan surfe videre på vår generasjons «lottogevinst» gjennom arv og foreldrestøtte. Eller bindes opp i livsvarig gjeld til finansinstitusjonene. En liten redegjørelse for den politiske dynamikken i disse åra er skrevet av Jardar Sørvoll HiO (2009): <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Hva-gjorde-Willoch-med-Norge>. Eller økonom Kjell Senneset sin artikkel: <https://www.aftenposten.no/viten/i/qqaKO/Heldige->

[Halvorsens-bolighistorie---slik-ble-100000-til-millioner](#) En kan spørre hvem som har tjent på utviklinga?

^{xliii} Det er knapt individene, deres tro eller utseende som truer norsk samfunn. Det er de som hyrer dem på dårlige vilkår. Politikerne nasjonalt og internasjonalt som gjør det mulig. Politikere som søker å svekke etablerte rettigheter og fagforeningsinnflytelse. Som legger til rette for spekulanter i fri flyt av eiendom, medie- og oppmerksomhetsmonopoler, dop i ulike former. Arbeidsinnvandrere og flyktninger kan fungere som brekkstang eller stråmenn for å underminere eller demontere av deler av reisverket i en norsk samfunnsmodell, særlig av politikere på ytre høyreside

^{xliv} Bygdas torg kan likne litt på bygdas eller småbyens (polis) agora i det gamle Hellas, demokratiets vugge. Der folk møttes for å handle, for å utveksle informasjon og drive politikk. «Polis» betegnet en borg og borgerne, de som bodde innafor, var sjølforsynte og vernet. «Politi og politikk» kommer fra samme ord.

^{xlv} De fleste religioner har fellestrekk, oftest preget å ta vare på hverandre, vise omsorg. Man finner tidvise utslag av ekstremisme innafor alle religioner. Egen tro og tvil har jeg streifet før: <http://jonfrode.no/tro-og-tvil/>

^{xlvi} Ny «heimstadiktning» fra Groruddalen kan bidra til ny identitet. Som M. Navarro Skavangers «Alle innvandrere har lukka gardiner,» Z. Shakars «Tante Ulrikkes vei» eller rapgruppa der Romsås-gutten Martin Raknerud, «Don Martin»- opptrer sammen med Jonathan og Felipe Castro, «Castro og Fela» fra Haugenstua. De har satt opp en bejublet forestilling «Fra blokk til blokk» på Det Norske Teater. Don Martin og Shakar har nylig laget en kritikerrost teaterforestilling, «Linje 5.» Konstruktive bidrag til forståelse av tredje bølge.

^{xlvii} Rundt 30% av alle ungdommer deltar i organisert idrett. Basert på SSB - tall: <http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/attachment/229040?ts=14d901926c8>

^{xlviii} Etter kort drift reklamerte det nye lokale sjukehemmet, Ammerudlunden, drevet av private Unicare, med at brukerundersøkelser kåret det blant byens beste. Som pårørende fylte jeg ut brukerundersøkelsen på vegne av mor og ved det gamle sjukehjemmet. Jeg ante at undersøkelsen var av tvilsomt slag og forhørte meg med ledelsen: Hvordan så de på sammenlikning av tall fra slike brukerundersøkelser mellom hjemmene? Lederen flirte litt og sa at på undersøkelsen dette året hadde det nye sjukehjemmet fått mye bedre brukerskåre på maten enn de hadde fått på det gamle. Men all maten, både til det nye og gamle hjemmet var laget på samme kjøkken. Kjøkkenet til det gamle sjukehjemmet.... Litt seinere kom det for dagen ulovlige arbeidsvilkår og mye negativ omtale av det nye hjemmet. Unicare synes å være gründervirksomhet som er ganske vanlig: Henter offentlige midler, vokser fort, omsetter og investerer store beløp som kan være vanskelig å spore. Mens denne teksten ble jobbet videre skiftet eierskapet. De som starta Unicare og drev dels for skattepenger har solgt videre til internasjonale «G-Square.» Har høstet eventyrlige gevinster på få år. Eier- og selskapsstrukturene, jusen rundt dem er intrikat. Mulighetene for å sluse fellesskapets investeringer i kompetanse og institusjonell infrastruktur nokså risikofritt over i internasjonale private finanskaruseller er åpenbar. Det kan forstås som politisk regissert ran av felles ressurser. Historien er, som mange slike saker, å lese som løpende finansakrobatikk politisk tilrettelagt. Påpekning og kritikk fordamper lett i

tåkelagte omtaler av regnskapstall, brukerfornøydhets og svulstige reklame, kan få juridiske men sjeldnere politiske konsekvenser. <https://www.tanum.no/velferd-uten-profit-9788283420876> <https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-velferdsprofitorer> <http://www.klassekampen.no/article/20170906/ARTICLE/170909976>.

^{xlix} NRK lager dagsrevyreportasje om skumle drabantbyer med mange innvandrere, «svenske tilstander» i ferd med å utvikle seg. Lokale byrådsledere og politi fra Groruddalen rykker ut og viser nøkternt til forsknings- og statistikkbasert kunnskap. Den slår fast at det ikke er så ille...verken i Sverige eller her hjemme, slett ikke her. Kriminaliteten sank med nesten 50% i Groruddalen mellom 2000 og 2015. Meldte voldsepisoder i det offentlige rommet gikk ned med 76% på samme tid. (SSB). Det vil gå i bølger. Politiet peker på at det er en liten gruppe på ca 150 ungdommer som står bak de fleste urolighetene. (ca. 3 promille av ungdommen.) Det er få som gjør mye ugagn- og får medioppslagene. Men selvsagt må man ta tak i det som skjer. Forsøke å forstå og stoppe det.

^l Den verste terroren på norsk jord som helnorsk og ideologisk kommenterte jeg:

<http://jonfrode.no/om-a-snu-hodet-i-ferien/>

^{li} Gjennom et større arbeidsmiljøprosjekt i bygg- og anleggsbransjen der jeg var prosjektleder, støtte vi på store utfordringer knyttet til stordrift, oppsplitting i underentrepriser, småle fortjenestemarginer, begynnende bruk av utenlandsk arbeidskraft, ansvarspulverisering og sosial dumping, Åpenbart forelå invitasjon til snarveier, svart økonomi og sviktende håndheving av rettigheter. Det politisk-økonomiske rammeverket lå utenfor prosjektets tematikk, men med klar relevans. (Klemsdal 2003).

Hvor lenge lokalt politi kan være en positiv kraft kan man lure på. Groruddalen politistasjon på Stovner (opprettet i 1998) har leid lokaler av private foretak. Bygningen er solgt og framtida uvis. Lokalisering av en offentlig rettighets-institusjon satt i markedsspill.

Nedlegging av stasjonen er foreslått. <http://www.estatenyheter.no/2018/12/14/kjoper-stovner-politistasjon/> Den såkalte «Nærpolitireformen» medfører at politi såvidt synes i biler og helikopter, klarer gjerne ikke lenger å følge opp den utsatte ungdomsgruppa gjennom forebyggende arbeid, slik de har gjort- og med rette vært stolt av.

[https://www.nrk.no/norge/politiet-om-150-tenaringer - -vi-greier-ikke-a-stoppe-dem-1.14029325](https://www.nrk.no/norge/politiet-om-150-tenaringer--vi-greier-ikke-a-stoppe-dem-1.14029325) <https://www.dagbladet.no/kultur/politiet-selv-vender-tommelen-ned/70685100> En av mange systemendringer som kan bidra til at den norske modellen

forvitrer.

^{liii} *Statistisk og strukturelt sideblikk:*

Levekårsundersøkelser fra Oslo (SSB, Samfunnspeilet 2002 4-5), har sammenliknet bydeler etter en indeks. Indeksen er et samletall som bygger på optelling av rapportert sosialhjelp, dødelighet, uføretrygd, attføringspenger, rapportert vold, arbeidsledighet og overgangsstønad. Tallet indikerer hvor mange som sliter, i bydelen vår sliter flere enn snittet. Det har de gjort lenge. Men de fleste har det ganske bra. Statistikk bør uansett tolkes varsomt. Også SSB-statistikk kan framlegges litt ulikt, men likevel riktig, basert på de samme tallene ordnet forskjellig.

Det er mer familievold i vårt distrikt enn ellers i landet. Det har ikke vært uvanlig at frustrasjon, fortvilelse og usikkerhet tas ut innafor leilighetens fire vegger. På «bilfrie dager» med kjøreforbud i helgene under olje-krisa på 70-tallet, rappor-

terte lokalt politi skarp økning i anmeldt familievold. Innvandrerfritt. Eilert Sundts banebrytende arbeider om almuenes kår rundt 1860 gir en god pekepinn om at fattigdom, arbeidsledighet, elendige bo- og sanitærforhold, fyll og kriminalitet, og manglende skolegang henger sammen. Det var tilfellet i første bølge, har vært det gjennom alle bølger. En felles drivkraft bak ulike innvandringsbølger kan være befolkningsoverskudd i forhold til livsgrunnlag. Altså periodisk fallende dødelighet samtidig med stabilt høye fødselstall, sviktende lokal økonomi og produksjon, store forskjeller mellom folk. Den alminnelige økonomiske globaliseringen (multinasjonale selskaper) tvinger mange i tredje verdens nasjoner på flukt fra ulike miljø- og helsekriser i veksling med økonomisk, politisk og trosbasert undertrykking og forfølgelse. Norge har lenge, siden før oljealderen, skilt seg ut globalt ved å ligge nær toppen på ulike velstands- og velferdslistene. Et «første-verdens land.» Kanskje fordi vi, hittil, har rådd over egne produktive ressurser, dels har klart å fordele dem, styre sjøl gjennom «norsk modell.» Mens «tredje-verdens» land snarere er prisgitt andres eierskap og styring, og med katastrofal forskjell mellom folk. Wilkinson & Picketts «Spirit Level» fra 2009, dokumenterer ved omfattende statistikkanalyser at rimelig fordeling av verdiskaping samsvarer positivt med svært mange kjennetegn på velferd.

Andre album: Utdanningsbilder

^{liv} Skolens mål og oppdrag har, litt ulikt formulert, vært det samme gjennom alle år. Siste utgave av Opplæringslova dekker grunnskole og videregående skole: Lovens § 1-1. Formålet med opplæringa, vektlegger bl.a. samarbeid og forståelse med hjemmet, historisk og kulturell innsikt og forankring, respekt for menneske og natur, åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet forankret i menneskerettene. Det skal gis innsikt i kulturelt mangfold og respekt for den enkeltes overbevisning. Demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte skal fremmes. Kunnskap, ferdigheter og holdninger skal utvikles slik at elevene skal kunne mestre sine liv og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, de skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. De skal ha medansvar og rett til medvirkning. Alle former for diskriminering skal motarbeides. <https://www.rettsdata.no/rettsdata-apen/opplaringslova/l-gl19980717z2d61-r100001/>

^{lv} Det jeg hørte i mors fortelling nå, var en mulig forventning fra dengang som kan ha ligget taust og vaket. Et test-resultat (eller annet) ervervet i et bestemt miljø kan trigge forventninger i omgivelsene, kanskje egne – i en veksling som ikke trenger være uttalt, bevisst eller tilsiktet. Forventninger og valg kan ubevisst styres av et uutalt framtidsprosjekt. Et potensielt bidrag til handling «vilje», eller «strategier.» Handlinger som forklart av utilsiktede virkninger, jfr. Bourdieus «Distinksjonen.» Men knapt årsaksforklart. (Opplegg for en medie-akademisk Eia-utfordring og et fleipete blogg-innlegg fra min side:«Distinksjon fra en sofa.»)

<https://morgenbladet.no/samfunn/2013/elsters utfordring>,
<http://jonfrode.no/distinksjon-fra-en-sofa/>)

^{lvi} Oslofrokosten var videreføring av et tilbud for fattigbarn på 1880-tallet. Overlege Carl Schiøtz tok initiativ til å sette sammen et sunt måltid for skolebarn på 20-tallet. Fra 1929 startet man opp ved flere skoler, fra 1932 var det et kommunalt tilbud ved alle Oslo skoler. For alle som ville ha. Skolefrokosten holdt fram som tiltak til 1980.

<https://www.oslo.kommune.no/OBA/gallerier/Mat/oslofrokost.asp> Det kan være grunn til å anta at mange unger, særlig i familier som sliter, også i dag går til skoledagen med manglende næringsgrunnlag. Nå uten offentlig tilbud.

^{lvii} Det kan hende at dårlige minner fester seg bedre fordi de er knytta til et brudd, en historie eller noe som ikke blei fullført eller avslutta på greit vis, som ligger og gnager. Liknende det som også kalles «Zeigarnik- effekten» i psykologi. Slike minner er neppe mindre relevante for seinere handlinger og valg enn det som gikk bra.

^{lviii} Mobbing var ikke noe begrep, men klart noe som foregikk slik vi bruker ordet i dag, trolig i større omfang og dels grovere enn i dag.

^{lix} På et lokalt pensjonisttreff prata vi litt, som ofte, om skole. Også om all slåssinga. Bortsett fra episoden nevnt, bemerkta jeg aldri å ha vært innblanda i slåssing. En fra den gamle parallellklassen svarte litt tørt at «det var nok ingen som ville prøve seg på en lærerunge, sønn til en tøff gymlærer...» Kanskje det var slik også.

^{lx} Da jeg for litt siden kom over utsagn av fysikeren Carl Sagan på nettet, mintes jeg de barnslige fantasiene mine fra skoletida: Sagan oppsummerte den utrolige ferden med Voyager I slynget ut i verdensrommet fra planet til planet. Før sonden forlot Neptun i siste slynge for videre interstellær ferd, tok den et bilde i tilbakeblikk på ferden gjennom vårt solsystem som den var i ferd med å forlate. Bildet avdekket jordkloden som et støvkorn i det uendelige universet:

«Se omigjen på det støvkornet. Det er her. Det er hjemme. Det er oss. På det er alle du elsker, alle du kjenner, alle du har hørt om, alle mennesker som noensinne har vært og levd ut sine liv. Forrådet vårt av glede og sorg, tusener av selvsikre religioner, ideologier og økonomiske læresetninger, hver jeger og sanker, hver helt og feiging, hver skaper og ødelegger av sivilisasjon, hver konge og bonde, hvert forelsket par, hver mor og far, håpefullt barn, oppfinner og oppdager, enhver som preker moral, hver korrump politiker, hver «superstjerne», hver strålende leder, hver helgen og synder i historien om vår art levde der – på et støvkorn fanget i en solstrime.» (Min oversettelse).

http://www.goodreads.com/author/show/10538.Carl_Sagan. Slike tanker har nok alltid fulgt meg. Innimellom har jeg satt ned noen enkle ord om det: <http://jonfrode.no/juletid/>

^{lxi} Til mors bisettelse kom en krans bare med fornavn. «Fra Bente.» Vi visste ikke hvem hun var. Hun presenterte seg da vi kom ut av kirken. Fortalte at hun hadde vært i en av mors klasser i for henne vanskelige år. At hun hadde møtt støtte, forståelse og oppmuntring. Også i seinere år hadde de hatt jevnlig kontakt. Hun ble Norges første kvinnelige professor i sitt fag. I familien hadde vi aldri hørt om henne.

^{lxii} Formingsarbeider som foreldrene hadde tatt vare på, oppdaget vi først da huset blei ryddet. Gitt til Barnekunstmuseet som ville fotografere dem for digitalt arkiv. Kanskje finnes de fortsatt.

^{lxiii} Historien om praktisk kunnskap og annen kunnskap har jeg seinere diskutert med brødrene det gjaldt og brukt den litt i ulike sammenhenger, bl.a. i en artikkel i *Sosiologisk årbok* 2015. «Kunnskap skal styra.»

Rekruttskole. Frikvarter med unge menn.

^{lxiv} Begrunnelsen for militærnekting (og rettssak) på tidlig 70-tall synes ikke svekket i åra som fulgte. De siste tiåra har vi og våre allierte deltatt i «out-of-area» - krigshandlinger: Irak, Afghanistan, Libya, Syria, katastrofalt for innbyggere og omverden. «Operasjoner»

iverksatt på premisser som knapt tåler historiens lys, men i allefall bidrar til å opprettholde det militær-økonomiske komplekset. Menneskeskapt økologi-og klimautvikling er forsknings- og kunnskapsmessig akseptert som vår tids største globale trussel. Våre egne aktiviteter og tenkemåter blir vår fremste fiende. Politikere og mange av oss som velger dem, finner det likevel fornuftig å jobbe for konkurranse om ubegrenset vekst på en begrenset klode. Det sees som verdifullt og rasjonelt. En praktisk politikk og et verdigrunnlag som virker suicidalt er det vi skal forsvare, slåss, dø og drepe for? Internasjonal politikk virker som et absurd skuespill av Ionescu. Underlig er det å iaktta en tidligere norsk statsminister og sosialdemokrat være sentral støttespiller og pådriver for mer vekst i dette komplekset. Mens albumene monteres har vår største allierte fått en president som virker som en blanding av dårlig spøk og mareritt, Donald Trump. Som vi må spille på lag med uansett hva han finner på?.

Universitetsstudier. Akademos sin lund.

^{lxv} Bringsværd T.Å. (2014). I utgangspunktet er tilfeldighetene våre venner, tenker jeg også. Men ikke for alle, og ikke alltid. Tilfeldigheter kan være både venner og uvenner, men uten tilfeldigheter ville vi vært venneløse. Samtidig som vi ikke bør la kaos råde, bør vi ta imot tilfeldighetenes vennlige hender om de strekkes ut, men ikke bruke håndslag til å binde andre, eller tro det er Sannheten vi har funnet, eller som har funnet oss.

Det er ved tilfeldigheter at håp kan finnes, at tilfeller blir til. Håp ligger i vekslingene; i et rom for ubunden lekenhet. Det ligger også i å diskutere fram regler og konvensjoner for å tøyte tilfeldighetene nok til at sivilisasjoner framtrer. Vi må skille mellom nødvendige forutsetninger, tilfeldighet og årsaker. I et essay av Terry Eagleton (2015 s.81-82), diskuteres håp og tilfeldighet. Han viser bl.a. til Ricoeur. (1981): Vi må velge mellom håp og absolutt kunnskap. Hvilket ikke betyr at vi ikke kan ha kunnskap, men at det blir for snevert å identifisere viten med absolutt visshet og vitenskapelig forutsigbarhet, og slik begrense kunnskap til forklaring heller enn fortolkning. Han hevder også at kristen religion lærer at tro ikke innebærer fullstendig kunnskap, men likevel en form for visshet.

^{lxvi} Norsk Akademi's Ordbok, forklarer bl.a. opprinnelse av ordet «universitet» slik: «.....fra middelalderlatin *universitas*... 'helhet; kollegium', avledet av *universus* 'hel, fullstendig'; jf. [universum](#) og suffikset [-itet](#) «

^{lxvii} Boka «Utenfor sirkelene» av Colin Wilson (1957) hadde jeg lest hjemme, kanskje lagret den i underbevisstheten. Mer bevisst fungerte hans gjennomgang av outsiders i litteraturen nesten som «leseliste» et stykke ut i studietida, uten noen systematikk. Camus, Sartre, Dostojevski og Hesse lå høyt oppe på lista. Særlig Camus med sitt bud om at mening må man skape sjøl, at gleden kan ligge i å streve etter å finne mening blant andre, at verdinihilisme kan ligge og true, som også selvtilstrekkelighet og faustisk overmøt.

^{lxviii} Det er vår generasjon, som har bidratt til å gjøre universitetet til en institusjon det faller naturlig å kalle «skolen». Men da knapt brukt i sin opprinnelige betydning i antikkens Hellas som «frirom», skholê.

^{lxix} Akademos sin lund skal ha vært en hellig lund eller hage, med prydplanter og oliventrær utenfor Athen. Lunden har navn etter en helt fra Trojakrigen som forsvarte Athen mot ødeleggelse, og betegner et «stille område.» Lunden var viet visdommens gudinne Athene. Det var her Platon seinere holdt sine forelesninger og underviste i det som fikk navnet Akademia. Akademia æret Apollon og musene. Musene var gudinner som inspirerte

skapelsen av de skjønne kunstartene sang, dans, litteratur og billedkunst; kilder til kunnskap. Akademiet besto i rundt 900 år. Litt orientert, men uten å være noen kjenner av gresk eller romersk kultur, liker jeg å tenke at vi inngår i lange sammenhenger, tradisjoner. Språk, myter og tenkemåter som innvevd i nåtidens handlinger og forståelse. Som vi kanskje fortsatt kan ha ett og annet å lære av. Ikke minst når det gjelder kilder til kunnskap, rom for samtale, ettertanke og forsvar mot ødeleggelse.

^{lxx} En komité for å utrede embetseksamen i psykologi blei nedsatt straks etter krigen. En serie forelesninger var lagt opp som studiesirkel gjennom NRK. Serien blei gitt ut som hefte i 1950, «Mennesket i søkelyset - som art, individ og samfunnsmedlem,» redigert av Einar Thorsrud og Per Mentzen. Hovedlinjene i serien trakk Harald Schjelderup opp. Den var tverrfaglig, med innspill fra psykologer, nevrologer, biologer, juristen og sosiologen Vilhelm Aubert. Et arbeidsutvalg som la serien til rette besto av ferske psykologer som seinere gjorde seg bemerket, flere assistenter hos Schjelderup: Rolf Jangård, Arvid Ås, Per Mentzen og Einar Thorsrud. Serien kan sees som eksempel på samfunnsansvar og forventninger etter krigen knyttet til samfunnsfagene.

^{lxxi} Ordet «nerd» skal ha sin opprinnelse fra studentslang, opprinnelig «nuts», litt sprø folk, gira på «sin greie» og tatt i bruk av den amerikanske barnebokforfatteren Dr. Seuss i 1950. «*If I ran the Zoo*». Bøkene hans, med både skjeve og prinsipielle blikk på tilværelsen har vært populære i vår familie.

^{lxxii} Romernes uttrykk «inter homines esse» - være blant andre, ble brukt synonymt med å leve - eller dø. («inter homines esse desinere») Et grunnvilkår for menneske - og samfunnsliv.

^{lxxiii} «En sunn sjel i et sunt legeme» er et uttrykk som sies å stamme fra den romerske poeten Juvenal, eller enda tidligere - fra den førsokratiske filosofen Thales fra Milet.

^{lxxiv} Det «politiske dyr,» jfr Aristoteles ser mennesket som del av et målrettet fellesskap, i familie, arbeid og samfunn, der målet var å realisere menneskets iboende natur og dannelse gjennom fellesskapet. Vi kan fortsatt streve med å forstå slike sammenhenger. Den vandrende filosofen hevdet at siden vi kanskje er den eneste arten med evne til å handle etisk, bør vi varsomt og ettertenksomt jobbe med å utvikle slik evne for å kunne ta ansvar for oss sjøl og hverandre, for våre materielle forutsetninger og medskapninger der vi er, slik at liv kan gå rundt. Et medansvar i motsetning til ensidig mål om nytelse for en sjøl, som egoisme. (Ref. Olav Eikland 1997.)

^{lxxv} Erfaringen fra Libertas-kurset var rundt 10 år før Anders Langes parti ble stiftet, forløperen til Fremskrittspartiet. Iakttakelsen og forståelsen av disse liberalist-ungdommene virker gjenkjennelig i dagens FrP-politikk. Med Ayn Rand som ideologisk ankerfeste og egoismen som rettesnor og bærende verdi. Rasjonell egoisme framstår her prinsipielt som en dyd, fellesskap og medansvar som et onde. Uregulert frimarked etter «la det skure- prinsipp» (laissez faire), en slags alles kamp mot alle, hevdes å ivareta individets «frihet» bedre enn offentlig tilrettelegging og regulering av mulighetsbetingelser. https://snl.no/Ayn_Rand. Ideologier enten de vektlegger marked eller stat bør kunne gjøre rede for hvordan samspillet mellom det individuelle og kollektive muliggjøres. De ungtkonservative hadde vel ofte et visst økonomisk arvet grunnlag for å anta at pengene etter deres frimarkedsforståelse ville medføre at pengene ville «følge deres faner» - til dem sjøl.

^{lxxvi} Fra 1995 ble ulike profesjonsutdanninger slått sammen med distriktshøgskoler til Statlige høgskoler.

^{lxxvii} Jacobinerklubben som forløper for den franske revolusjonen var venstreorientert, sammensatt med utgangspunkt i småborgerskapet, med støtte blant arbeiderne. De møttes i et nedlagt kloster. I utgangspunktet var de mot diktatur og vold, forfektet teoretiske frihetsidealer, «frihet-likhet-brorskap» dels inspirert av Rousseau. Flere av jacobinerne ble sentrale i den tunge voldsspiralen som utviklet seg. En frihetsideologiens pervertering. Møtene i Hafrfjorsgate var- og forble av helt fredelig karakter.

^{lxxviii} Naturvitenskap slik jeg forsto den kunne i stor grad knyttes til universelle konstanter når det gjaldt funksjonell form og gitte verdier som økte eller minket. Fysikken kunne ha tydelige årsaksforklaringer, biologien funksjonelle i tillegg. Samfunnsvitenskap kunne tilføre intensjonelle forklaringer men knapt forlite seg på slike alene. Mulighetene til årsaksforklaring ble svekket fra fysikk til samfunnsvitenskap. Den siste måtte omfatte heuristikk; hverdagslig tilrettelegging for å finne noe som «funker». Den måtte jobbe hermeneutisk, med kontinuerlig fortolknings- systematiserings- og begrunnelsesarbeid dels i historisk perspektiv.

^{lxxix} Et vippepunkt knyttes til en selvforsterkende utvikling (positiv feedback) som når et punkt der utviklingen, hvis den tipper over, vanskelig kan reverseres eller balanseres, men bryter sammen. Før kajakken velter, konkurransen inntreffer, betingelsene for liv kanskje ikke lenger er bærekraftige om utviklingen fortsetter i samme retning. I et slikt perspektiv framstår målrasjonalitet knyttet til kalkulerbar «vekst» og «mer av det samme» som meningsløst.

^{lxxx} Harmonia var en gresk guddom for harmoni og samhold. Utlagt som beskytter av den kosmiske harmoni. Mytene knyttet til henne drar også med seg rikelig av ulykker - som ikke uvanlig i gresk mytologi.

^{lxxxi} Visebølgen starta «offisielt» med viseklubben Dolphins i 1966 der jeg aldri var med. Men bølgen hadde lange understrømmer å surfe på, som «Visens venner» opprettet under krigen. Deres visesamlinger brukte jeg mye.

^{lxxxii} Vegetoterapien er bl.a. inspirert av Wilhelm Reich. Kjent er samarbeidet mellom Braatøy og fysioterapeuten Bülow-Hansen. Navn med tilknytning til tenkningen er Ola Raknes, Nic. Waal, seinere Berit Heir Bunkan.

^{lxxxiii} Åse Gruda Skard, som er nasjonalt kjent for innsats på dette feltet møtte jeg aldri som lærer. Hun hadde kanskje mye permisjon på den tida.

^{lxxxiv} Piaget sine utviklingsstudier kunne i oversettelse framstå som mer rigide og avgrenset enn de var tenkt; blei forstått lineært mer enn som systemiske koblinger. Vi lot oss forskrekke over amerikanske målrettede forsøk på å «få barna raskere igjennom stadiene...», de fire utviklingsstadiene fra 0-12 år.

^{lxxxv} Da jeg ganske nylig kom over serien «Mennesket i søkelyset» dels lagt opp av psykologer fra det første kullet i 1948, slår det meg at flere av de faglige referansene er de samme som sto på mine pensumlister 15 år seinere.

^{lxxxvi} At helheten er mer enn summen av delene var ikke noe gestaltpsykologene fant på, men kan spores til førsokratikeren Parmenides og til Aristoteles. (Metafysikken).

^{lxxxvii} På Skjervheimseminaret 2019, i matkøen, så jeg plutselig studiekameraten som fant eklektismen min tvilsom, Tor Jakob Sandvik, som jeg ikke sett siden den gang. Husket

umiddebart kommentaren om eklektisme og minnet ham om den. Han husket ikke episoden, men mente leende at man da gjerne brukte «eklektiker» som betegnelse på en «som ikke mente noe.» Det var et trivelig lite møte.

^{lxxxviii} Overskriften er hentet fra den internasjonale invielsessangen til Akademia:

Gaudeamus igitur. Livet er kort - la oss være glade!

https://no.wikipedia.org/wiki/Gaudeamus_igitur

^{lxxxix} At læring ved å lese, pugge pensumbøker for eksamen har begrenset verdi, er godt kjent. Allerede Ribsskog og Aall (1936) dokumenterte at pensumpugget stoff fort blir borte etter eksamen. Men om det har fått deg gjennom eksamen er kanskje det viktigste oppnådd? Fag læres best (et diskutabelt mål) om studenter er aktive, diskuterer og får anvende kunnskapsfelt også på praktiske problemstillinger med medstudenter.

^{xc} Øvelsen var nok fra Werner og Wapners undersøkelser om «sensory-tonic field theory of perception» fra 1951 har jeg funnet ut seinere. Uten å kunne redegjøre for teorien...

^{xci} Tester er tilpasset en nipunkts skala der resultatene er standardisert for å få normalfordeling. Der gjennomsnitt er 5 og standardavvik 2. De tre midterste nivåene utgjør tilsammen 47% av alle, mens ytternivåene i skalaen hver utgjør 4%.

^{xcii} Ataraxica er fellesbetegnelse for angstdempende og beroligende medikamenter. Far var på denne tida på vei inn i misbruk av slike medikamenter.

<https://www.dagensmedisin.no/artikler/2013/05/21/lettere-psykiske-lidelser/>

^{xciii} Navn og bevegelser jeg blei litt fortrolig med (og leste noe om og av) gjennom samtalene med Frøyland-Nielsen, var foruten Dewey, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Freinet, Montessori. Mer samtidige som Kragh-Müller, Bettelheim, Braithwaite («To Sir with Love»), selvsagt Piaget. A.N. Whiteheads «Aim of Education» passet med gryende forståelse av prosesser og sammenhenger, nødvendigheten av å tenke på tvers av disipliner.

^{xciv} Seinere, etter å ha hørt Hans Skjervheim som var innom «Jacobinerklubben,» leste vi boka hans «Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon» (Tanum 1964). Den åpnet «positivismestriden» i Akademia og blei en sterk bekreftelse på tvil jeg hadde hatt om psykologifaget og mulighet for «meningsdannelse.» Vi leste også tidligere tekster, og blei fanget av teksten om «deltakar og tilskodar.» Det umulige i å skulle kunne gi et objektivt bilde av mening og sosialt liv gjennom måling av ulike sider ved menneskelig virke. Egentlig umulig uansett hva slags metode man la til grunn. Noe som jo også måtte gjelde meg og deg som individer og medmennesker. Det nærmeste vi kunne komme forståelse av liv, læring og mening måtte ligge i å veksle mellom beskrivelser og perspektiver, innenfra og ut - og utenfra inn uten å tro at det var noen «absolutt sannhet» vi hadde funnet. Disse spenningene blei lagret, og nok videre med i det jeg gjorde - uten at referansen alltid var oppe i dagen.

^{xcv} Frøyland-Nielsen hadde kanskje en liten «kant» mot Sandven. Hun og Sandven var de eneste to søkerne til professoratet i pedagogikk etter Helga Eng i 1949, en stilling han fikk. Jeg visste ikke at hun hadde søkt stillingen før jeg nylig leste det i en biografi om Bernhof Ribsskog. John. H. Stamnes (2013.)

^{xcvi} Undringene min knyttet til Rorschach-testen gjorde jeg ikke mer ut av, men har sneiet innom diskusjoner siden. Testen er stadig hyppig i bruk, mange mener at den er interessant, men også brukes for langt mer enn den er verd i diagnostisk sammenheng. Eks.:

<https://www.nytimes.com/2003/04/27/magazine/the-way-we-live-now-4-27-03-crash-course-the-roschach-test.html>

^{xcvii} Et åk blei lagt over trekkdyr for at de jevnt skulle kunne trekke tunge bører. Bl.a. i bibelen brukes åket som bilde på slaveri, å være underlagt noen; et bilde på undertrykkelse og lidelse.

^{xcviii} Mye av det jeg erfarte, kunne jeg langt seinere gjenkjenne i Sverre Lysgaards «Arbeiderkollektivet» fra 1972..

^{xcix} I vår Google- tid ettersporet jeg nylig studien. Det var en pionérstudie gjennomført av psykologen Arnold Havelin i 1967. Studien den gang viste at det var langt fram til alminnelig aksept av homofili. Mange aksepterte, men holdt personlig avstand. Mine svært begrensede observasjon hentet fra erindringen femti år seinere, samsvarer godt med hva studien faktisk viste. <http://skeivtarkiv.no/skeivopedia/arnold-havelins-forskningsprosjekter>

^c Skolehistoriene er «anekdotisk kunnskap.» Historier som ikke uten videre kan antas «gyldige» ut over seg selv der og da. Når jeg har plukket historier fra dette «referansearkivet» seinere, er de brukt for å utdype egen forståelse i situasjoner som kunne likne. «Anekdotisk kunnskap» som personlige historier, kan bindes sammen til mønstre, mulig å teste mer allment. Spesifikke iakttagelser har alltid en kontekst, omfavnes av noe generelt, vil dels kunne gyldiggjøres. (Se f.eks. Hannah Arendts diskusjon av Kants «Kritikk av dømmekraften» i «The Life of the Mind» appendix s. 255-272). Dømmekraften som fellesnevner for praktisk og teoretisk fornuft.

^{ci} Den samme skolen, fra samme tid, blei gjenkjennelig og malende beskrevet i Roy Jacobsens «Seierherrene.» Han var elev der mens jeg var vikar. Boka bekreftet egne iakttagelser da den kom nesten 30 år seinere. Etter ytterligere 25 år traff jeg forfatteren i en bisettelse, fortalte om vikarerfaringene uten å nevne navn. Han bekreftet og plasserte navn umiddelbart.

^{cii} «Ansvar for egen læring» som ikke var noe begrep den gangen, har røtter bl.a. hos Dewey og i pragmatisk tenkning, går godt sammen med alternative pedagoger som Sylvia Ashton Warner, Paolo Freire, John Holt, A.S.Neill, Neill Postman. Det blei et begrep i Norge med psykologen Ivar Bjørgen(1994): *Ansvar for egen læring*. Tapir forlag. I faglig og politisk sammenheng synes begrepet dels misforstått og misbrukt. Se også: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=65795&a=2

^{ciii} Læreren var Inger Margrethe Gaarder. Jeg hadde litt kontakt med henne siden, da som øvingslærer. Noen år etter vårt første treff ga hun ut et hefte om erfaringene: I.M.Gaarder (1970) «Skole demokrati i praksis.» Cappelen.

^{civ} Testen lærerne brukte var trolig Kuhlman-Andersons test. En internasjonal IQ test fra 1927 lagt opp for å teste potensiell skoleflinkhet, og som vel fortsatt brukes, i revidert form. <http://www.ststesting.com/kaweb.html>

^{cv} Kanskje episoden bare ga meg noe å tenke på: Over 50 år seinere, traff jeg igjen denne eleven. Episoden som gjorde inntrykk på meg hadde ikke gjort noe inntrykk på 8-åringen den gang. Han husket den ikke. Noe som har gjort forskjell for meg har altså ikke nødvendigvis gjort det for andre. Og dermed også omvendt: Noe som kan ha vært opplevd som skjellsettende for andre der jeg har vært involvert, har glidd ubemerket forbi meg. Slikt gjør det selvsagt umulig med sikkerhet å verifisere episoder, historier eller erfaringer som

brukes i disse bildene. Falske minner er ikke ukjent i psykologien.

<http://www.psykologibloggen.no/?p=2500>. Min egen opplevelse og betydning kjennes likevel sikker, selv om slike historier kanskje nøkternt sett rendyrkes og forstørres gjennom åra..

^{cvi} Slike historier fra klasserommene blei gjerne fortalt av kvinnelige lærere med mye erfaring. Flere av disse lærerne hadde lærerutdanninga si fra rett etter krigen. Jeg fikk stor respekt for dem og lærte at det hadde vært lærermangel i åra etter krigen. For å bøte på dette, ble studenter etter et innledende år sendt ut i et helt praksisår før de kom tilbake til siste år på lærerskolen. Året hadde nok gitt studentkullet solide erfaringer å hekte seinere teori på, tenkte jeg. Slikt kunne man vel undersøkt.

^{cvii} Historien er 50 år gammel. I 2018 leser jeg om lektor Malkenes som, anonymisert, forteller om erfaringer med uro fra klasserom som likner de jeg observerte på 80- 90- og 2000 tallet. Det er knapt egnet til å overraske. Skolen den gang hadde ikke «fritt skolevalg», det fantes ikke innvandrere, annet var også forskjellig. Men noe var altså likt. Det dreier seg mer om system enn person. Klasseforskjeller fantes og finnes, sortering i «vinnere og tapere» fantes og finnes. Skolen har alltid i noen grad fungert som en sorteringsmaskin i samfunnet. Sorteringen har aldri vært uavhengig av sosioøkonomiske forhold.

^{cviii} American Field Service er blant de eldste utvekslingsorganisasjonene, startet som ambulanseskorp for allierte tropper i 1914. Norsk AFS ble etablert i 1947, kanskje som integrert del av Marshall-hjelpen etter 2.verdenskrig.

^{cix} https://en.wikipedia.org/wiki/Medgar_Evers

^{cx} Minnene er gitt et eget bilde på blogg: <http://jonfrode.no/king-of-maui/>

^{cxii} På denne tida skiftet organisasjonen navn fra New Education Fellowship til World Education Fellowship og har i dag status som UNESCO-organisasjon.

<http://libguides.ioe.ac.uk/WEF>

^{cxii} Forfattere jeg blei oppmerksom på gjennom praksistida var bl.a. Etzioni, Schein, Blake og Mouton, Rogers.

^{cxiii} De gruppedynamiske oppleggene ved Statens teknologiske institutt hadde tråder til National Training Laboratory med Kurt Lewin i USA etter krigen, tråder til humanistisk psykologi etter bl.a. Maslow og Carl Rogers.

^{cxiv} Vi brukte individuelle evnetester som Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS), projektive tester som Thematic Apperception Test (TAT) og Rorschach. Vi hadde et tilrettelagt gruppecase med instruksjon: Bygg en by sammen!

^{cxv} En studie av språkbruk ved Roschach-testing kunne gitt utgangspunkt for sammenlikninger over tid. Språk, språk-bilder- og mønstre varierer lokalt, og synes bli mer standardisert med utvikling av masse- og sosiale media. Anita Werner gjorde omtrent samtidig en studie i Øst-Finnmark som viste hvordan fritidsmønstre og spåk mistet særpreget da TV- kom allment i bruk, jevnet seg ut nasjonalt. A.Werner(1970): «Fritidssysler blant skoleelever i Finnmark før og etter fjernsynets inntreden» Inst.for Presseforskning vol.11. Med riks-TV ble det kanskje mer ensartet en stund. Etter «frislipp» er mediebildet blitt mer oppsplittet, men nok også standardisert, mer knyttet til felles algoritmeskapte avhengighets-mønstre i et eget «oppmerksomhetsmarked». I markedets vrimmel av «valgmuligheter» får vi kanskje mer standardiserte mønstre for språkatferd og forståelse? Eller også bobler, små enklaver av særpråk- og synspunkter?

cxvi Sammen med Tom Remlov skrev Lars Hem en bok (1969) som kom ut samtidig med egen hovedoppgave.

cxvii Institutt for Organisasjonsutvikling startet Ebeltoft sammen med Nils Petter Marstrander og Per-Erik Sæle.

cxviii Verktøyet, utformet som en matrise, er et forsøk på å plotte inn kjennetegn i en arbeidsorganisasjon langs to akser. Den ene: Opptatthet av folk. Den andre: Opptatthet av oppgaver. Ideelt skulle man kunne identifisere organisasjoner som klarte begge deler; å bidra til produktive og sosialt gode arbeidsplasser. Blake, R.; Mouton, J. (1964.)

cxix En seinere versjon av testen ble brukt kommersielt av IFO som verktøy for organisasjonsutvikling i skoler. Det hadde jeg ikke noe med. Ebeltoft ga i 1971 ut en bok om «Nye samarbeidsformer i skolen.» Et omfattende kapittel knyttet til testen er kalt «Skolens organisasjonskultur» uten henvisning til oppgaven med nesten samme ordlyd skrevet to år før.

cxix Observasjonene ble knyttet til kvantitativ kartleggingsteknikk hentet fra pedagogikk og omarbeidet til eget bruk; Flanders' kategorier, som dr.stipendiat i pedagogikk Håvard Rian gjorde meg oppmerksom på. Dette ved siden av kvalitative observasjoner og den nevnte testen. En slags multimetodisk tilnærming, metodetriangulering eller «mixed methods» uten at slike begreper kom i bruk før 10-20 år seinere. (J.Brewer, A.Hunter (1989). Pluye P, Hong QN. Combining the power of stories and the power of numbers: Mixed methods research and mixed studies reviews. Annu. Rev. Public Health 2014; 35: 29-45.)

cxix FNL – navnet på den vietnamesiske frigjøringsbevegelsen, og altså motstand mot Vietnam krigen som opprørte mange.

cxix Et gammelt ordtak sier: «The proof of the pudding is in the eating.» Du kan bare bedømme kvaliteten av noe etter å ha prøvd, brukt og erfart at det virker. Uttrykket er visst fra middelalderen, det hevdes at Cervantes brukte det i «Don Quixote.» Historien om ridderen av den bedrøvelige skikkelse handler om drøm og virkelighet. Om å fortape seg i bøker, miste kontakt med virkeligheten, drømme om ry ved illusjonsmakeri. Men også om forsøk på å gjenerobre en erfaringsbasert sammenheng. Det kan være grunner til at jeg har hengt oppslaget fra «Don Quixote» over pulten min...

cxix En forståelse som kan ha sitt opphav i den tyske filosofen Schelling (1775-1854). Han hevder at de sentrale emnene for vår viten og forståelse, natur og ånd - må forstås i en sammenhengende begrepsutvikling. Med slektskap til studiekameraten Hegel. Filosofien må fremføres som selvbevissthetens fremadskridende historie. En slags endeløs oppstigning mot og frigjøring fra og til hva? Vil vi, som Ikaros med vinger av voks i selvberuset hybrist stige mot solen for brått å styrte?

Del II: Voksenliv. Fjerde album: Arbeid og Læring

Skolepsykolog og normalitetsforvalter.

cxix Blomkomitéen om omorganisering av spesialskoler kom året etter. (1970). I 1975 ble loven om spesialskoler borte. De statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992, og i 1998 ble individuelle rettigheter til tilpasset opplæring en del av Opplæringslovens §5.1.

^{cxxv} Seinere så jeg at opplegget kan sies å ha trekk av atferdsteoretisk tilnærming. Det var ikke slik teori som var utgangspunkt for forslaget. Jeg tenkte praktisk. Praksis er alltid relasjonell; dreier seg om forhold mellom folk, oppgaver og oppgaveløsning.

^{cxxvi} Det var fortsatt vanlig å knytte diagnostisering av utviklingshemming til evnetester, noe man forlenget er gått bort fra. Utviklingshemming som begrep kom med spesialscoleloven av 1951, knyttet til funksjonsnedsettelse - som kunne ha mange grunner, blant disse dårlig kognitiv funksjon og lærevansker.

^{cxxvii} De hadde fast vaktmester da, som også i egen skoletid. Gjerne en som ikke bare passa på løpende vedlikehold, men også kunne spille en konstruktiv sosial og pedagogisk rolle. Kanskje særlig for dem som ikke hadde vokst opp i bokhyller. En som kjente lokalsamfunn, folk og skolemiljø fra en praktisk og hverdagslig side.

^{cxxviii} Paul Willis beskrev liknende dynamikk i undersøkelsen sin om arbeiderungdom og skole noen år seinere; nærmest en sosiologisk grunnbok om temaet. Elever kan lykkes i å bygge opp en motkultur mot skolen, kanskje med hjelp. Det kan bli en phyrros-seier, ved at de blir yrkes- og klassemessig låst likevel. P. Willis (1977): *Learning to Labor*. Saxon house.

^{cxxix} De bråmodne elevene kunne sikkert virke provoserende, men ble også gitt rom ved noen skoler. En ivrig ungdom, kledd i lang frakk, palestinasjerf og høy selvsikkerhet, var med å gi ut alternativ skoleavis «Klasserampen». Fra et portrettintervju nylig antar jeg at det var den seinere Dagens Næringslivredaktøren Kjetil Alstadheim jeg møtte den gangen.

^{cxix} Basil Bernstein kom et par år seinere (1971) med en studie der han utviklet begreper om «restricted and elaborated code» og påpekte hvordan språkutvikling og språkbruk varierte med sosial klasse. Nyanserikdommen i arbeiderklassens «begrensede kode» faller lett utafør skolens kommunikasjonsmønstre. <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-5/basil-bernstein-on-restricted-and-elaborated-codes> Australieren James Wilson-Miller viste hvordan Koori-folket ble språklig undertrykket også ved kulturelt svært skjeve tester. Dette må også gjelde når barn fra ulike sosiale klasser sammenliknes. Testregimer kan være velegnet til å opprettholde ulikhet, kontroll og overstyring. Ikke nødvendigvis godt i samsvar med verdier knyttet til norsk modell og samfunnssystem.

^{cxixi} Testene var Bender-Gestalt og Ravens Progressive Matriser. Disse testene er antatt å kunne (ved siden av mulige nevrologiske, perseptuelle eller også personlighetsmessige avvik) gi mulighet for å anslå evnenivå.

^{cxixii} Opplegget skulle tilfredsstillende enkle metodekrav til tradisjonell spørreundersøkelse.

^{cxixiii} En ordinalskala på en test eller spørreskjema måler om det er mer eller mindre av en egenskap, gjerne identifisert ved tall i rekkefølge, f.eks. fra 1-5. Noe forekommer oftere, likes bedre osv. Samtidig som rangeringen er klar, måles ikke verdiene i absolutte størrelser, heller ikke avstanden mellom verdiene blir målt. Egentlig heller ikke hvilke minnemønstre spørsmålene der og da aktiverer innenfor en opplevd sammenheng og som skjemaene vanskelig kan ta høyde for. «Noe» vi velger å spørre om er ikke alltid avgrensbar, men «kommer an på.» Knappt er begreper som å «like» eller «trives» noen entydig egenskap.

^{cxixiv} Undersøkelsen ble seinere publisert som kommentar i Tidsskrift for samfunnsforskning, og figurerte en tid i et kompendium i sosiologisk metode på sosiologi grunnfag. «Om å undersøke skoleelevers holdning til skolen» *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1973, *bd.14* 137-144.

^{cxxxv} Dag Skogheim 1970 «Gagns menneske.» Tiden.

Arbeidsforskningsinstituttet.

^{cxxxvi} IFIM/AFI- oppstarten i Trondheim var del av et nettverk utviklet rundt Norges Handelshøgskole (NHH) og Administrativt Forskningsfond (AFF) i Bergen på tidlig 50-tall. Ved NHH gjennom Rolf Waaler, som var initiativtaker til AFF. Rolf Jangård var i en årrekke leder for AFF, fra samme psykologkull som Thorsrud. Blant IFIMs første medarbeidere, Thor Paasche, Arne og Erna Walle, ble Arne Walle tilsatt ved AFF fra 1968. Gruppedynamisk tenkning, ideer rundt sosioteknisk teori ble utvekslet mellom miljøene. I en kort faglig gjennomgang av AFI- historien (eller organisasjons-psykologi i Norge) hører dette nettverket hjemme. I mitt erfaringsbaserte albumoppsett tas det ikke med, fordi jeg personlig aldri var eller ble noen del av dette nettverket. (Selv om en nær medarbeider i flere år, Hilde Jangård var datter av AFF-lederen.) Litt:

https://www.researchgate.net/publication/277309929_AFFs_Solstrand_Program-50_years_of_challenging_leadership_development..

^{cxxxvii} Thorsrud fortalte at de siste gymasåra måtte elevene sjøl stå for mye av undervisninga. Det samme hadde vært tilfellet i deler av det ferske psykologistudiet: Studentene måtte sjøl ta mye ansvar for gjennomføring, undervise hverandre. Han vurderte erfaringene som svært positive og lærerike.

^{cxxxviii} I et intervju kommenterer Thorsrud både nettverksforbindelser og forskningsfaglig organisering etter krigen: «Jeg kom borti opprettelsen av NAVF ..fordi kirkeministeren var en skredder jeg kjente fra Gudbrandsdalen. Senere kom jeg til å sitte i NAVF i en gruppe som fordelte penger. Det ble en sørgelig erfaring. Lukkede gruppers forsvar for snevre interesser ledet oss svært langt inn på troen om at nye profesjoner skulle løse problemene omtrent på samme måten som ingeniører bygget broer og kraftverk». I Blichfeldt og Qvale (1983) s.306. red..

^{cxxxix} Blant disse Per Engelstad, Jon Gulowsen, Knut Lange, Thoralf Qvale, Lars Ødegaard.

^{cxl} Noen av AFIs røtter i offentlig forvaltning går tilbake til «Lov om tilsyn med arbeid i fabrikker» fra 1892. I henhold til loven ble et sjefsinspektorat for arbeidstilsyn etablert i 1914, etablert som Direktoratet for Arbeidstilsynet i 1949 og lagt under Kommunal- og Arbeidsdepartementet. Et eget laboratorium ble omtrent samtidig opprettet for analyse av kjemisk eksponering i arbeidslivet. Dette var forløperen til de medisinske avdelingene av Arbeidsforskningsinstituttene, opprettet i 1964, der API ble ansvarlig for den samfunnsfaglige delen, til utskillingen i 1987. I 2002 ble instituttene del av Arbeids- og organisasjonsdept.

^{cxli} Kriseforliket var en avtale mellom Bondepartiet og Arbeiderpartiet etter år med tilnærmet nød. «By og land hand i hand.» Det åpnet for Nygaardsvold-regjering, en næringspolitikk med støtte til primærnæringene, en økonomisk omfordelings- og distriktspolitikk som styrte unna tidens internasjonale ytterliggående ideologier representert ved fascisme og kommunisme. Hovedavtalen som ble inngått mellom arbeidslivets parter, var en videreføring og revisjon av tidligere avtaler. Ulike historiske analyser av avtalen kan sikkert gjøres fra ulike vinklinger. Det går jeg ikke videre inn i.

^{cxlii} Ansattes rett til styrerepresentasjon ble hjemlet i Arbeidsmiljøloven på begynnelsen av 70-tallet. <https://www.magma.no/hovedregler-for-ansattes-medbestemmelse-og-styrerepresentasjon>. Seinere har denne retten både vært omdiskutert - og ikke minst

rammet inn i et omfattende byråkratisk regelverk, bl.a. med egen «bedrifts-demokratinemnd.» <https://www.regjeringen.no/no/dep/asd/org/nemnder-styrer-rad-og-utvalg/permanente-nemnder-rad-og-utvalg/bedriftsdemokratinemnda/nemdas-praksis/id447138/>

cxliii Herbst, P.G. (red). (1971): *Demokratiseringsprosessen i arbeidslivet*. Universitetsforlaget.

cxliv Hovedprosjekter er publisert i bøker, artikler og rapporter og blir vist til. Beskrivelser og historier fra arbeidene, sluttnoter og kommentarer i det foreliggende essayet kvalifiserer ikke som faglig sammenfatning av prosjektene.

cxlv Utsagn om at «liv og læring ikke bør gå på skinner», eller at forskning bør holde «råka åpen» er normative. For meg knyttet til begreper om demokrati, medvirkning- og læring, og et overordna mål om at «liv skal kunne gå rundt,» være selvbærende. Motsatte normative utsagn kunne være at liv og læring bør være knytta opp mot kurs lagt i én bestemt retning, forstått som stadig progresjon eller fremskritt mot endelig forståelse og fasit. Naturfagenes fokus på etterprøv-barhet og replikasjon er utilstrekkelige for samfunnsfag. Liv og læring som kontrollert og rydda kan gi lite plass for medvirkning og demokrati. Makt definert og forvaltet, kanskje satt på formel ideologisk, politisk, religiøs, økonomisk, oligarkisk, faglig eller også meritokratisk kan føre oss mot stup vi står maktesløse overfor. Som i «Glassperlespillet» av Herman Hesses (1970): Et hermetisk kombinatorisk spill knyttet til autoritet og rang. Spillmester Joseph Knecht i Hesses bok mestret ikke virkeligheteten utenfor spillet når det kom til stykket.

cxlvi Svangerskaps- omsorg- og fødselspermisjoner var etter Arbeidervernloven av 1956.

Den ga rett til seks ukers ulønnet permisjon etter fødsel, og rett til nødvendig ammetid. De seks ukene var forlenget over da vi startet i hver vår jobb etter sommerferien.

cxlvii Hierarkisk- byråkratisk, kan sies å innebære at makt og rang knyttet til oppgaveløsning, anseelse og beslutning er ordnet i en slags pyramide. Definisjons- og beslutningsmakt ligger øverst i pyramiden og herfra defineres oppgaver og beslutninger på underliggende nivåer. Gjerne på forsøksvis forutsigbart, ofte autoritært vis og knyttet til systemer for belønning og straff, dels til skarp målstyring. Forskningsleder Herbst jobbet med å forstå slike systemer, og publiserte flere arbeider. Mest kjent er kanskje *Alternativ til hierarkisk organisasjon*. (På norsk 1977).

cxlviii Eric Trist var engelskmann med bred akademisk bakgrunn, litteratur- og psykologistudier, og forskningskarriere i England, men særlig USA. Under krigen arbeidet han tett med Tavistock-gruppen i London bl.a. med Bion og Melanie Klein. I USA hadde han før og etter krigen kontakt med Kurt Lewin og Gestaltniljøet. Han ble professor i Organisatio-nal behaviour and Social ecology ved UCLA der han jobbet med systemteoretikere som Russel Ackhoff, og ved Wharton School i Pennsylvania der han bl.a. la grunnlag for Sosio-teknisk teori med systemteoretikeren Fred Emery.

cxlix Blichfeldt, JF og Qvale, T (1983): *Teori i praksis*. Festskrift til Einar Thorsrud. Tanum

cl Herbst hadde dr.grad og æresdoktorgrad i psykologi fra Australia, samt en av de første norske doktorgradene i sosio-logi. Innvotert medlem av Royal Academy of Statistics i London og kjenner av buddhistisk filosofi. Han var tysk, ble sendt i eksil som gymnasiast til England før krigen. Under krigen ble han med mange andre jøder sendt til Australia, internert der i leir før overføring til militæret. Krigstjenesten åpnet for seinere

universtudier. Han fortalte at i leiren underviste man hverandre, selvdrevet. Det det beste universitetet han hadde vært ved, sa han.

Første Hovedprosjekt: Autonomiprojektet.

Lokalt samarbeid skole-arbeidsliv.

^{cli} Einar Nyhus fra KUF kan ha vært der. Seinere oppdaget jeg at han stillferdig hadde fulgt prosjektet fra starten. Han ledet et utvalg for å utrede alternativ opplæring i ungdomsskolen, nedsatt i 1973. NoU-en som kom, fanget opp og refererte sentrale systemmodeller fra prosjektet vårt mens de ennå bare var publisert som underveisnotater. (NoU 1975:8 «Alternativ opplæring i ungdomsskolen.»)

^{clii} Sylvia Høge døde kort tid etter, meningsløst ung, med en spennende uferdig magistergrad om Sagene Lærerskole. Ganske snart kom psykologstudenten Hilde Jangård inn, noe seinere sosiologstudenten Rolf Haugen som assistenter. Etter ferdige studier fortsatte de som vit.ass. og forskere. Vi forble, i 5-6 år en liten, egen utdanningsgruppe gjennom dette første prosjektet. Alt arbeid vist fram i dette albumet har vært fellesarbeider. ^{cliii} Prosjektet kunne forstås i forlengelsen av pragmatisk, undersøkende pedagogikk og demokratisk utvikling i Dewey-tradisjonen som jeg kjente litt til, uten at det var noen eksplisitt teoretisk forankring

^{cliv} Skoler og bedriftsgrupperinger fra Sandes-regionen deltok på seminaret etter initiativ fra Forsøksrådet. Steenkomitéen for samordning av den videregående skolen hadde gitt rom for lokale forsøk. Forsøksrådets initiativ kan sees i denne sammenhengen, kanskje også som forberedelse til loven om videregående skole som kom fire år seinere. Rådets virke var i stor grad å iverksette utdanningsreformer etter krigen. Dets første leder Tønnes Sirevåg (faren til klassekamerat Trond på Grorud), uttrykte at dept. i sin tid hadde brukt forsøksloven og Forsøksrådets arbeid for å «brøyte vei for innføringen av 9-årig enhetsskole overfor både den borgerlige opposisjonen og den skolepolitiske opposisjonen innad i Arbeiderpartiet.» Kim Helsvig (2017): «Reform og Rutine.» Pax. s. 65.

Arbeidet vi startet opp ble eksplisitt sett i sammenheng med forsøk rundt «toårige kombinerte grunnkurs». Men skolepolitisk reformarbeid var ikke tema på seminaret eller i våre prosjektoverveielser. Vi forholdt oss til skolepolitiske rammer, men deltok ikke i politiske diskusjoner om skolereformer verken innledningsvis eller seinere i prosjektet.

^{clv} Emery, F (1967): «The Next Thirty Years»: Concepts, Methods and Anticipations. *Human Relations* 20: 199-237. Et par år seinere ga Herbst meg ei helt ny bok som hint til det jeg hadde tatt opp, «Steps to an Ecology of Mind» av Gregory Bateson. En av mine grunnbøker siden da.

^{clvi} Utdanning og skolegang ble i flere sammenhenger framhevet som en økonomisk investering. Ikke bare i Finansdepartementets analyser. Steen-komitéens (1965-70) ferske utredning om samordning av videregående skoleverk, hadde som uttrykt mål en bedre utnytting av menneskelige ressurser, bedre og raskere tilpasning til arbeidslivets behov, tilrettelegging for mobil arbeidskraft. Arbeidskraftens kompetanse og produktive virke hadde vært tema både hos Adam Smith og Karl Marx, begrepet «Human Capital» ble for alvor et markedsteoretisk begrep med Gary Becker fra den økonomiske «Chicago-skolen»

fra 1964. Dette var teorier vi hadde hørt litt om, men ikke dukket ned i knyttet til skoleprosjektet.

clvii Foredraget til Herbst ble lagt fram på en konferanse i Lund i 69. Jeg oversatte det til norsk for utgivelse som artikkel. Den originale teksten er trykt som kapittel i P.G.Herbst (1974) "*Sociotechnical Design*." Versjonen av sosioteknisk teori ble kalt «sosioididaktisk» for å vise til rammer for undervisningsarbeid; relasjoner og samspill mellom de sentrale aktørene lærer-elev, elev-elev, lærer-lærer, og lærer-elev. Relasjoner formidlet gjennom tilrettelegging og forståelse av faglige oppgaver ved den enkelte skole, rammet inn av nasjonale læreplaner og regelverk. Modellen er grunnleggende systemteoretisk. En sentral modell i artikkelen kan sees som beslektet med, kanskje en forløper til «didaktisk relasjonsmodell» som innafor pedagogikk har fått mange versjoner. (Eks.: Bue 1973, Bjørndal og Lieberg 1978, Handal og Lauvås 2000, Hiim og Hippe, 2006. Nyere oversikt og diskusjon kan finnes i Birkeland et. al 2015).

clviii *ibid.* s. 74-78.

clix JF Blichfeldt: *Bakerst i klassen*, Norli 1973 s. 128-29..

clx Samarbeidet gjennom TESA-gruppen omfattet flere regionale virksomheter og var knyttet til utviklingsarbeid, kompetanseutvikling, innkjøp osv. i en årrekke - mellom 1968 og 2007.

clxi Siden personalsjefene diskuterte spørsmålene sammen, og kom med en begrunnet felles uttalelse, kunne selvsagt ikke skjemaene telles opp og kvantifiseres. Ville opptelling i enkeltkategorier av isolerte svar gitt mer gyldig kunnskap, informasjon om det vi ville vite noe om? Kunne det ikke gitt et dårligere grunnlag for videreføring av arbeidet - enn den diskusjonen som faktisk fant sted?

clxii Selskapet gjorde det svært bra innen elektronikk. Kanskje så godt at det kom i finansspill. Robotdelen ble solgt ut i flere omganger, først til ASEA seinere ABB; internasjonalt eierskap. Historien virker ikke utypisk for norsk gründer-virksomhet, samfunns-og økonomiutvikling. Gjennom en rekke fisjoner og fusjoner er eierinteressene i dag knyttet til eiendom, finans og helse. Det siste området gjerne med tappekraner inn i offentlig opparbeidet infrastruktur og store fellesverdier. Det lokale samarbeidet i TESA-gruppen ble nedlagt i 2007. En rekke av bedriftene var da oppkjøpt av store konsern med egne standarder. <http://slideplayer.no/slide/2620682/>

clxiii «Skjermet forsøk,» ble i de tidligere «Samarbeidsforsøkene»t avtalt mellom de sentrale arbeidslivspartene for å kunne gi større spillerom enn kanskje regelverket ga rom for, om erfaringene skulle tilsi det. Også som mulig utgangspunkt for regelendringer.

clxiv I ettertid har jeg tenkt at skolen som offentlig institusjon under eget departement hadde færre frihetsgrader enn arbeidslivet, utvikling og samspill mellom partene. Dette kunne vært, og er kanskje fortsatt en interessant problemstilling.

clxv Prosjektbegrepet har utgangspunkt i Deweys pedagogiske filosofi. Min egen Dewey-lesning åpnet for at kunnskap må forstås som knyttet til hverdagslivet, til det å være medborger og medmenneske, ikke bare innebære reproduksjon av «fakta.»

Prosjektorganisering av undervisning kunne legge til rette for mer enn slik reproduksjon. Noen år seinere løftet Knud Illeris fram prosjektundervisning som begrep. Et «prosjekt» peker mot framtida, og kan i filosofisk forstand sies å være redskap for å kunne ta evne til

vilje i bruk, knyttet til begreper om frihet. (Se Hannah Arendts diskusjon i kapitlet om «Willing» i «Life of The Mind.»)

clxvi Skoleledelsen var nok litt betenkte over tegn på selvstendige elever og mulige lokale kontroverser. Det kom fram i samtaler, men var ikke noe vi ville tillegge vekt.

clxvii Rolf Haugen skrev magisteravhandlingen sin fra oppstarten av den nye videregående skolen som del av prosjektet. Haugen, R (1974.) Han blei snart tilsatt som fast forsker på prosjektet.

clxviii I skipsprogrammet var Ragnar Johansen sentral, flere sosialantropologer ble rekruttert, den første Aslaug Hetle. Siden Tordis Borchgrevink, Marit Melhuus, Tian Sørhaug. Ingeniøren Karl Rogne var i miljøet, pedagogen Leif Lahn. Flere av prosjektene var relevante for utdannings- og læringsarbeidet i vår gruppe. Fellesdiskusjonene var livlige.

clxix Mannen på fotografiet utafor kontoret var av den katolske presten José M.

Arizmediarrieta. Han starta Mondragon- kooperativet med utgangspunkt i en yrkesskole og selvberende lokal småskalaproduksjon i en fattig region. En grunnleggende forståelse var at overskudd skulle gå til kollektivmedlemmene heller enn til eksterne aksjonærer. Gjennom åra vokste virksomheten til omfattende, også konkurransedyktig produksjon med egen bank, universitet osv. Regionen er blitt en av Spanias mest produktive og velstående; distribuert velstand.

clxx Artikkel til seminaret ble publisert internt (1972). En av de internasjonale nestorene som deltok, Eric Trist, ga en positiv tilbakemelding på den. Det kjentes som et viktig klapp på skuldra. Oppslaget ble ikke systematisk fulgt opp gjennom prosjektet. Det kan i ettertid framstå som en svakhet. Gode eksempler blir lett stående isolert uten nettverksoppfølging. Begrepet «nettverk» kom i alminnelig bruk ved utviklingen av informasjonsteknologi mot slutten av 60-tallet, gjennom ARPANET (Advanced Research Project Agency Network), seinere Internet. Castells sitt omfattende verk om økonomisk og sosial dynamikk i informatikkens tidsalder er gitt tittelen «The rise of the Network Society» på første bind (1996). I prologen (s1) har han en kinesisk referanse til Qian (145-c.89 B.C.) En dialog mellom Zi-gong og Confucius, der den siste avstår fra å tenke om seg selv som en lærd mann...»...*I have simply grasped one thread which links up the rest*».

clxxi Dette var i en periode da man forsøkte å støtte distriktene, bl.a. gjennom Distriktenes utbyggingsfond, differensiert arbeidsgiveravgift og reduserte skattesatser i Nord-Norge. EF-avstemmingens «nei» i 72 ga kanskje et dobbelt insitament, særlig til Arbeiderpartiet: Neistemningen var klarest i distriktene, som måtte gjenvinnes. Utafor EF kunne man gi statsstøtte ganske uhindret av EF- regelverket for slik støtte. Retningslinjene for den nye oljevirkosmheten ga distrikter og regioner stor plass. Hele landet ble tatt i bruk, bosetting og folketall var gjennomgående stabilt i perioden.

clxxii Kursopplegget for skolene slik Herbst seinere oppsummerte det, lå nær opp til hva som noen år etterpå ble kalt «søkekonferanser» og «dialogkonferanser» og som hadde en australsk forløper «flocking.» Trolig et tidlig forsøk på slik læringsorganisering. Konferansenes plass i utviklingsarbeid ble seinere, med ulike filosofiske og metodiske innfallsvinkler diskutert og prøvd ved AFI ved særlig Per Engelstad og Bjørn Gustavsen, Øyvind Pålshaugen og Olav Eikeland . Den siste med omfattende dybdeboring og forankring i Aristotelisk tenkning.

clxxiii «Lærende organisasjoner» var ennå ikke noe begrep, vi snakket om «selvbærende læringsprosesser» i systemperspektiv og som et parallelt begrep brukt om organisasjoner.

clxxiv Mønstre kan utfordres selv om erfaringer ikke er «nye». Vi presenterte nok ikke erfaringene våre som noe grunnleggende nytt; de hadde tråder tilbake i tidligere pedagogisk og filosofisk tenkning og forsøk.

clxxv Prosjektarbeidet bidro også til egen kompetanseheving. Instituttledelsen ba meg søke forskerkompetanse for formelt å kunne ta et prosjektansvar som jeg allerede de facto hadde hatt i et par år. En tverrfaglig kommisjon med to eksterne ved institutt for pedagogikk og sosiologi UiO og en intern, konkluderte med kompetanse som forsker II, (seniorforsker, på førstestillings/dr.gradsnivå). Det var helt uventet, og medførte for meg og familien et gedigent hopp i lønn. En uttalelse satte jeg pris på: Kommisjonen betraktet arbeidene mine som en uvanlig vei fra praksis mot teoridannelse.

clxxvi Teori forsto vi som modellering og testing av erfaring; tolkning, sammenfatning og forsøk på forklaring.

clxxvii Det vi hadde funnet gjennom prosjektet, sammenfalt godt med Marton og Säljøs omtrent samtidige arbeider og utvikling av sosiokulturell teori. (1976) Dette arbeidet ble vi kjent med seinere. Når jeg skriver i 2019, virker prosjekt-innretning og funn på 70-tallet, godt i tråd med de siste utredningene på skolefronten: Ludvigsen-utvalget, NoU 2014:17 og NoU 2015:8, Stortingsmelding 28, «Fordypning-forståelse - En fornying av Kunnskapsløftet.»

clxxviii «Bakerst i klassen» solgte bra, gikk i flere opplag. Den andre boka, som omhandlet praksisprosjektet ved lærer-skolen, endte på snaut 1000 solgte eksemplarer, mens sluttrapporten solgte noe mer, og fikk vel middels salg som fagbok. Bortsett fra den første, ble de lite offentlig diskutert, og lite brukt i akademisk sammenheng.

clxxix Konturene av et marked for kartleggingsverktøy og «utviklingstilbud» hadde jeg fått anelse om gjennom Blake & Moutons modell brukt i hovedoppgaven, og som seinere brukt kommersielt av IFO. Ved oppstarten av IMTEC noen år seinere, deltok jeg noe i utarbeidelsen av et kartleggingsverktøy. Dette var to av de første tilnærmet standardiserte norske verktøyene for kartlegging av skoleorganisasjon og «skoleutvikling». I ettertid har jeg litt doble følelser over å ha bidratt til begge. Ulike kartleggingsverktøy som omsettes i markedet kan gi nyttige innspill i praktiske diskusjoner, men enkle standardiserte tallfestinger og motebegreper kan også fungere som irrelevante, passiviserende eller overkjørende i forhold lokale diskusjoner og erfaringer såvel som tvilsom støtte for politiske beslutninger på sentralt nivå.

clxxx Metodearbeidet vårt kunne vært bedre integrert i det akademiske systemet, kanskje særlig som utdyping av aksjonsforskning som metode: Begrepet aksjonsforskning ble først brukt av Kurt Lewin, knyttet til gruppeorganisering og sosiale forsøk like etter krigen. Lewin, K. (1946) 34-46. Ulike gruppedynamiske retninger er knyttet til Lewins arbeid. Med ståsted i det gestaltpsykologiske miljøet, søkte han å bygge bro mellom «nature and nurture» («født sånn eller blitt sånn» i norsk medietapning). Formelen hans var allmenn og selvsagt: B f(P,E): Atferd - behaviour(b) er en funksjon (f) av personlige (arvede/iboende egenskaper - (p) og omgivelsene (environment - (e). Kanskje den første som brukte en liknende formel var M. Wertheimer (1945). Han regnes som gestaltpsykologiens grunnlegger. Gestaltpsykologene går inn i en lang tradisjon, der filosofene Carl Stumpf og

Ernst Mach var sentrale. Stumpf var lærer og veileder også for Husserl. Det går tråder fra dette miljøet tilbake til Kant og Hume, fram mot pragmatisme, fenomenologi og systemteori. Med slektskap til nyere sosiokulturell læringsteori og virksomhetsteori med nedslag i pedagogikk.

Gestaltpsykologene var, som seinere Bateson, opptatt av å finne sammenheng mellom «mind and nature», tanke og natur. Herbst sine (egne- og andres) formaliseringer av relasjoner mellom omgivelser, folk, oppgaver og kunnskapsutvikling har slektskap med modelleringen til Wertheimer og Lewin. Lewin illustrerte læring- og utvikling i organisasjoner som en dynamisk sløyfe eller spiral knyttet til planlegging - handling/utprøving og faktabeskrivelser. En illustrasjon som er gjenbrukt og utviklet i AFI - miljøet, bl.a. ved Thorsruds- «Policy making as a learning process.» Den kan sees som en slektning av Maslows behovshierarki, men med vekt på organisatorisk tilrettelegging, mulighets- og spillerom for utvikling både personlig og institusjonelt. Maslow ble under krigen inspirert av mentorene Wertheimer og Ruth Benedict. (Hoffman.E (2011). Aksjonsforskning burde metodisk kunne forstås som tilskudd til grunnforskning innen samfunnsfag. (I norsk tapning bl.a. med Thorsrud og Herbst som sentrale, i seinere år dels med referanse til Morten Levin, Bjørn Gustavsens arbeider og videreføringene Olav Eikeland har gjort etter sin doktorgradsavhandling med grundig forankring i Aristotelisk filosofi.

I en artikkel peker Tian Sørhaug (1993) på utfordringer ved praktiske utviklingsforsøk, såvel som deres berettigelse. Forskningsprosesser som organisert tvil. AFI-forskningen som har levd i spennet mellom lovregulert rettighet og åpen utprøving.

https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-49820-1_42-1
<https://bokelskere.no/bok/erfaring-dialogikk-og-politikk-den-antikke-dialogfilosofiens-betydning-for-rek/161158/>) Det kan kanskje trekkes tråder til Hegels dialektikk, forstått som historiens dannelsesformer som vender tilbake til seg selv, utvikles på nytt og videre. Nærmest i spiralform. Tilskuddet bør kunne knyttes til å forstå betingelser for endring og overskridelse av samhandlings- og samfunnsmønstre. Metodisk tilrettelegging for å kunne vise fram, dele og drøfte erfaringer som utgangspunkt for videre valg og handlinger. Altså systematisk undersøkelse og tilrettelegging av mulighetsbetingelser med utgangspunkt i erfaringer for å gjøre noe nytt. (2009)

Slik tilrettelegging forutsetter noe som er ubestemt i forhold til iakttagelse, analyse og diskusjon. Noe som er ubestemt men likevel mulig, ønsket - eller uønsket som praksis eller en ramme. Mulighetsbetingelser for det ubestemt mulige som tilnærmet objektivt. På et vis å overskride motsetningen mellom noe ytre tilsynelatende «objektivt» og noe indre, tilsynelatende «subjektivt.» Kanskje både «deltakar og tilskodar» med Skjervheims begreper, også med slektskap til Luhman.

Østerberg diskuterer begrepet «forandring,» på leting etter nye forståelsesformer. Han sier at: «Det ubestemt mulige er muligheten for forandring, dvs. for noe nytt som ikke kan tilbakeføres til en gjentakelse av fortiden, men som heller ikke er noe fullstendig *annet* enn den.» Han viser til Hegel som skriver at « når man sammenligner begrep og gjenstand for å prøve vår viten, så tilpasser begge seg til hverandre.» Og viser til Næss når han hevder at: «Hva begrepsoppfatningen til Kant og hans etterfølgere går glipp av, er den kjensgjerning at våre begreper forandres ved å bli anvendt på nye værender, og det bare er herved at vi får

egentlig ny innsikt. Ser man isteden på det å begripe som en slags sorteringsvirksomhet, blir det ubegripelig hvordan nye sorteringsregler, nye begreper oppstår.» Østerberg, D (1966): *Forståelsesformer*. Pax. s.64-65. Aksjonsforskningen kan ha et bud i sammenhengen. Det er vel slike tilnærminger jeg forsøker pirke litt borti gjennom dette biografiske essayet. Tråder jeg ikke fulgte opp eller boret dypt nok i tidligere. Tråder som dessverre fortsatt må bli nokså løse for egen del.

clxxxix I samtaler kom det fram at «Bakerst i klassen» av enkelte ble tatt til inntekt for en helt «fri» skole; en slags «skure-la-gå» pedagogikk nærmest uten læreres innblanding. Det syntes vi var underlig. Eksemplene og diskusjonene hadde ikke lagt opp til noen faglig abdikasjon, snarere spørsmål om hvordan faglighet og læring kunne ivaretas som noe annet og bedre enn overfladisk gjengivelse og kontroll, og med blick for fagenes egenart.

clxxxixii Historikeren Kim Helsvig (2017) sitt store arbeid om Kunnskapsdepartementets historie beretter levende om drag-kamper mellom ulike fløyer i Arbeiderpartiet både politisk, administrativt og pedagogisk, der seinere statsråd Helge Sivertsen, pedagogen Eva Nordland, Forsøksleder Tønnes Sirevåg samt økonomen og seinere ekspedisjonssjef Kjell Eide har sentrale roller.

clxxxixiii Sitert etter Helsvig, s- 65, kapittel 2.

clxxxixiv Autonomiprojektet gikk i perioden 1970-77. Kim Helsvigs gjennomgang av Kunnskapsdepartementets historie etter 1945 fram til 2017 er interessant lesning fordi projektet dels gikk parallelt med dragkampene som han beskriver. Dette var ikke politiske, eller fagpolitiske politiske føringer vi var opptatt av å forstå eller dokumentere. I minnebokas tilbakeblikk er det nesten påfallende at vi, selv om vi deltok noe i faglige debatter og kontroverser, hadde lite kjennskap til- eller deltok i den partipolitiske eller administrative tautrekkingen rundt kunnskapsforvaltningen i disse åra. Beskrivelsene hans står ikke i motsetning til hva vi kunne se i sidespeilet, men gir heller ikke klar bekreftelse.

clxxxixv Blichfeldt, JF, Haugen, R, Jangård, H (1979): Mot en ny skoleorganisasjon. *Tanum*.

clxxxixvi Ibid. s. 130 - 132 «Byråkratiets irrganger.»

clxxxixvii Røtter til «norsk eller nordisk modell» kan spores til tida etter 1.verdenskrig. I Norge ganske sikkert til Hovedavtalen fra 1935, og dermed både til arbeidstaker- og arbeidsgiversiden. Stråth (1993) hevder at begrepet ble brukt fra 1980-tallet. Det kan stemme, men forutsetninger for- og forestillinger om en slik modell er nok eldre. (Stein Kuhnle: «Den nordiske modellen: Liberal, konservativ, sosialdemokratisk.» Civita 11.10.2012.) Både sosialdemokrater og liberalkonservative har abonnert på eierskap til begrepet. Fremskrittspartiet som eneste parti, ved sin leder Siv Jensen, har tatt eksplisitt avstand fra en slik modell: «Den norske modell står i veien for det norske folk....!» (Under FrPs landsmøte 2013).

clxxxixviii Trykket i Grepperud og Tiller (1987), «*Nye kurs eller ny kurs*.» Det ble vanskelig å se forskjell på de to store norske partiene Arbeiderpartiet og Høyre når det gjaldt kurs og veivalg. Jan Syse sa på Høyres landsmøte i 1989 at «Nu skal vi ta tilbake og kle på oss de klærne våre som andre stjal mens vi badet!» Willoch hevdet at AP ved Brundtland og Stoltenberg kanskje gjennomførte mer høyrepolitikk enn hans eget parti hadde klart..

clxxxixix Vann som transportressurs internasjonalt og nasjonalt, som næringsgrunnlag langs hele kysten for fiske, som effektiv energibærer gjennom vannkrafta, igjen et utgangspunkt for industrireising.

^{cxc} Max Elden fikk ikke stillingen ved AFI, men snart en dosentstilling og seinere professorstilling ved Institutt for psykologi og sosialforskning ved NTNU.

^{cxc}_i Både aksjonsforskning og tradisjonell empirisk kvantitativ tilnærming rammes inn av verdibetraktninger, blir normative. Politiske og administrative beslutninger basert på statistisk og tallbasert forskning bør ikke alene ha hevd på å være «objektiv» eller «kunnskapsbasert.» Slikt forsøkte jeg å diskutere i artikkelen «Hvorfor aksjonsforskning?» (Birgit-Brock utne red. Universitetsforlaget 1979). I artikkelen la jeg inn en dialog mellom en tradisjonell empirisk samfunnsforsker og en aksjonsforsker. Artikkelen jobbet jeg med mens Lærermiljøprosjektet var i startfase.

^{cxc}_{ii} Rasch-modellen bygger på arbeidet av Fisher viderearbeidet av økonomen Ragnar Frisch. Litt for moro skyld laget jeg en index etter «McQittys elementary linkage analysis». Den kan raskt gjøres for hånd om man har korrelasjoner. De to analysene ble praktisk talt identiske, og det var litt morsomt. Analysen hadde jeg lært av Herbst, og har seinere sett at den knytter opp mot Fischer og Frisch.

^{cxc}_{iii} En undersøkelse med tilsvarende datamengde kunne jeg vel i dag kjørt fra den bærbare PC- en min.....

^{cxc}_{iv} Arbeidstidstudier er kompliserte, synes ikke gå ut på dato. Mange år seinere (da andre arbeidstidsundersøkelser blant lærere var gjennomført), nevnte professor Tore Lindbekk at vår gamle arbeidstidsstudie sto seg som en grundig studie også i ettertid. Studien har vært innom de generelle fagfellerundene ved publiseringer og bedømmelser, men andre bekreftelser på at vi hadde solide data har jeg forsåvidt ikke.

^{cxc}_v Overskriften i en artikkel om skolemiljøstudien speilet dette: «Der mennesker møtes.» «Arbeidsmiljø» (nr.3 1984).

^{cxc}_{vi} Registerdata er data som offentlige etater samler inn for administrative formål, SSB er en vesentlig kilde.

^{cxc}_{vii} Slike gamle funn og mønstre bekreftes stadig. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-podcast/barnefattigdom-finnes-i-norge/1745307>. Når lektor Malkenes i 2018 varslers om problematiske lærings- og miljøforhold i Osloskolen er det gjenkjennelige fra iakttagelser og beskrivelser vi har gjort gjennom 50 år. Nok særlig relevant for Groruddalen, kanskje Søndre Nordstrand. Mediedeoppdrag får fort personfokus, enten det dreier seg om Malkenes som varslers, utdanningsdirektør Søgner som administrerte det, eller en for øyeblikket sittende byråd som er hennes politisk overordnede, og setter rammer. Det er sammenhengene og systemene som er viktige å forstå faglig og politisk, ikke personene i og for seg. Man får ikke diskutert systemet, tar mannen eller kvinnen, men ikke ballen, noe som kan innebære systemsvikt.

^{cxc}_{viii} Skoler, men ikke enkeltindivider var identifiserbare i materialet. Vi navnga ingen skoler i undersøkelsen, og kunne heller ikke spore enkeltpersoners spørreskjemasvar.

^{cxc}_{ix} Blant stoffet vi hentet inn og dels nyleste var bl.a. persepsjonspsykologen J.J. Gibson (1980), Biologen og antropologen G.Bateson (1980) og F.Emery, (1980) Vi leste opp mot Aristoteles sin etikk, Comenius sine pedagogiske arbeider fra 1600-tallet med talende titler: «*Janua linguarum reserata*» («Språkets åpne dør»-1631) og «*Orbis sensualium pictus*» («Den sansbare verden i bilder»-1658). Eller Dewey sin arbeider om utdanning og etikk, i en dynamisk og konstruktiv Piaget-Vygotsky-tradisjon, forenlig med både eldre og nyere forskning, kanskje Biesta. De langt seinere arbeidene til nevrofysiologene Moser & Moser

synes å støtte vinklingen og forståelsen vår. Moser F & Moser M-B (2007): Scholarpedia. 2(7), 3394. <http://www.scholarpedia.org/article/Speccial:Journal2/> Poenget mitt her er ikke teoretisk å utdype eller diskutere likheter og forskjeller mellom ulike teoretikere eller mellom filosofiske, pragmatiske, sosio-kulturelle, systemteoretiske, aktivitetsteoretiske eller konstruktivistiske vinklinger.

^{cc} Vi satte opp nærliggende valgalternativer i en firfeltstabell langs to akser: Aktiv-passiv som den ene og Akseptere-forkaste langs den andre. De fleste synes befinne seg i en «passiv-aksept»- rute, noen i «passiv-forkast,» omtrent like mange som i «aktiv-aksept» -ruten og noen få i «aktiv-forkast.»

^{cci} Slik jeg hadde truffet hos I.M.Gaarder i vikarjobb 20 år tidligere, eller også som alternative opplegg i Steiner-pedagogikk. Med parallelle eksempler i videregående skole fra «Autonomiprojektet.»

^{ccii} Blichfeldt, J.F. (1985): *Lærer for livet?* Universitetsforlaget.

^{cciii} Litt morsomt var det at de to barnehagestudiene med helt ulike tilnærminger ga nokså overlappende bilder. Den andre studien mer kvantitativt basert. På et vis validerte de hverandre; viste at ulike tilnæringsmåter kan ha gyldighet.

^{cciv} En skole sør i Groruddalen ønsket å arbeide med gryende innvandring som en utfordring. Noe som bekymret var at elever, særlig med pakistansk bakgrunn, tviholdt på en form for selvsegregering – med foreldrestøtte. Holdt klar avstand til tradisjonelle norske samværs- og uttrykksmåter slik de kom til anvendelse i skolen. (Særlig deltakelse i fellesaktiviteter som, turer, gymnastikk, ulike faglige prosjekter knyttet til forestillinger eller opptredener). Det var forhold rundt innvandrernes familiesituasjon som man ikke forsto, kanskje burde forstå bedre. En mulig forsterking av tradisjonelt patriarkat i en vanskelig situasjon for familien, der også mors rolle kunne bli usikker. Forståelsen forble usikker for oss, det var ikke noe vi fikk jobbet videre med.

^{ccv} Mens denne teksten har vært sløyfet fram mot 2020, er det kommet omfattende utredninger og rapporter om lærer-rollen og fornying av læreplanverket, bl.a. Ludvigsen-utvalget og lærerutvalget. «Fornyning av Kunnskapsløftet» Det vises til mye nyere forskning og teori. «Dybdelæring» er et grunnleggende begrep som handler om gradvis, helhetlig refleksjon over egen erfaring og læring, kunne løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger osv.

Det heter at lærere i stor grad er blitt iverksettere av politikk ovenfra. At det oppleves mye overstyring og detaljering. At det er viktig å styrke lærernes profesjonelle fellesskap, noe lærerne selv lokalt bør ha rom til å utvikle. I St.meld 28 (2015-2016), står å lese at klasseromsstudier fra perioden 2007 – 2010 viser at det ikke har vært «vesentlige endringer i undervisningspraksis.» Ut fra egen erfaring og forskning, ville jeg utvidet perspektivet til perioden 1950-2010... Som forsker i perioden 1969 – 2010 har jeg latt meg forbause noe over at undervisningspraksis i norske skoler ikke synes å endre seg vesentlig. Kanskje for første gang tas utvikling av profesjonsfellesskap opp i en læreplan; en mulig bevegelse mot skoler som «lærende organisasjoner.» Det er bra, mye virker gjennkjennelig. På alle nivåer synes det fortsatt å være spenninger mellom et behov for styring og klare rammer på den ene siden og et behov for skjønn og handlingsrom på den annen. Slik vi fant i 1984. De nye ideale målene som flagges vil neppe mange være uenig i - om de er lærere eller forskere. Knapt ville de vært det før heller. Så spørres det om praksis vil bli endret denne

gangen. Praktiske og estetiske fag virker nedprioritert. Nye fagplaner virker godt tenkt, men målformuleringer kan skjevforstås mot gjengivelse av kunnskapsbrokker. Mål for musikkfaget er eksempelvis «å oppøve evne til å lytte oppmerksomt og gjenkjenne musikalske elementer.»

Ludvigsen- og lærerutvalgets interessante tanker kan fordampe på vei fra utredning til departement gjennom direktorat til skolehverdag, slik ideale tanker har gjort før. Kanskje fordi det fortsatt kan mangle epistemologisk refleksjon; forståelse av hvordan vi som mennesker erkjenner, lærer og forstår, tar kunnskap praktisk i bruk. Forståelsen av sammenhenger mellom kunnskapssyn, almenne mål, lokal kontekst og praktisk organisering av skoledag kan svikte; mangle system-perspektiv. Ved videreføring av vurdering- og belønningssystem knyttet til tallfesting av innholdselementer målstyrt mot standardiserte tester, oppsplittet time- og fagplan, vil man om noen år igjen kunne si at «det ikke har vært vesentlige endringer i undervisningspraksis.» Om praksisen da ikke er blitt heldigitalisert, noe vurderingspraksis knyttet til effektiv bestiller-utfører organisering i målstyringsperspektiv for såvidt kan bidra til.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappor-t-om-laererrollen.pdf>

^{ccvi} Den enkle formelen « pxp » kan sees i sammenheng med «norsk modell.» Den kan sies å sammenfatte Husserls begrep om intensjonalitet. Bevissthet, handling og samhandling er alltid *om* noe, knyttet til oppgave eller saksforhold, i organisasjoner samhandling mellom personer om oppgaveløsning. Den har slektskap til Lewins og Wertheimers formler vist i en tidligere sluttnote, kan nesten sees som et konsentrert uttrykk for dem. Den lille « pxp » - modellen ble videre bearbeidet langt seinere: Blichfeldt, JF (2004).

^{ccvii} TQM – «Total Quality Management», NPM - «New Public Management». Det siste begrepet ble opprinnelig brukt av Peter Drucker på 50- tallet. Han var opptatt av målstyring som retning snarere enn detaljering. Videreføringen de seinere åra mot effektiv gjennomføring ved detaljert prosess- og resultatkontroll, kan virke nokså fjern fra hans begreper som omfattet forhold mellom kompetente myndige mennesker. Knappt kverning av tall solgt inn som effektiv og «verdi-nøytral» kunnskap og informasjon. «Kunnskap» som er tydelig markedsliberalt politisk og ideologisk forankret.

^{ccviii} QWL var et internasjonal forskningsdrevet nettverk, en «bevegelse» som bygget på omfattende internasjonale forsøk av samme slag som Samarbeidsforsøkene. Organisering av medbestemmelse på arbeidsplassen hadde potensial for utvikling og forståelse av demokrati, produktivitet og arbeidsmiljø. Påvisning av gode effekter viste seg imidlertid vanskelig å overføre i større samfunnsmessig skala. Bevegelsen nådde et høydepunkt før konferansen. En oversikt over utvikling finnes i Gustavsen, B (2017)

^{ccix} Opprettelsen av utvalget kan sees i en større historisk sammenheng. Forholdet mellom «medvirkning» og «medbestemmelse» har vært diskutabelt gjennom alle år, dels som politisk drakamp og diskusjon mellom arbeidslivets parter. Det bør nok fortsatt være det. For en kritisk gjennomgang se f.eks. Tor Are Johansen (2014)

^{ccx} Senteret eksisterte i fire-fem år, igangsatte lokale utviklingsprosjekter i kommunal sektor og ulike arbeidslivsbransjer. Noe av arbeidet ble videreført gjennom egne programmer under Forskningsrådet, BU2000 og VS2010. I planleggingen av disse programmene var AFI sin BU- gruppe sentral ved bl.a. Bjørn Gustavsen og Øyvind Pålshaugen. Brubakken- utvalgets arbeid kan fortsatt spores:

https://www.forskerforbundet.no/Documents/landsradet/LR_2017_Innlegg-Falkum.pdf

^{ccxi} Førstestilling vil si seniorforsker på dr.gradsnivå tilsvarende 1.amanuensis, eller tilkjent professorkompetanse ved bedømmelse. Teoretisk underbygging av aksjonsforskning i perioden ble dels ivaretatt av BU-gruppa ved Bjørn Gustavsen, Per Engelstad og Olav Eikeland i litt ulike retninger. De tre første gjennom en «kommunikativ vending» med litt øre til postmodernisme, Olav med dypdykk i filosofisk handlings- og kunnskapsteori. I utdanningsgruppa jobba vi også litt med slikt, men i forlengelse av systemteoretisk tenkning og pragmatisme.

Omorganiseringer i offentlig sektor - prosjektglimt.

^{ccxii} Tanken var at AFI kunne institusjonalisere en viktig innsikt og også sikre en stabil langsiktig inntekt nærmest på siden av markeds konkurransen. Fra 2016 ser jeg at man har etablert et barometer som kan likne, og det er litt morsomt.

<https://www.forskerforbundet.no/var-politikk/aktuelle-saker/medbestemmelsesbarometeret/>

^{ccxiii} Ved instituttet hadde vi hatt prosjekter knyttet til offentlig forvaltning siden tidlig 80-tall. Disse ble videreført og samlet som «Moderniseringsprogrammet» fra 1987 innenfor NORAS- og LOS-programmet. I programmet sto Anne Marie Berg sentralt. Flere av arbeidene dokumenterer kulturskiftet, gir empirisk og teoretisk kritikk av utviklingstrekk, samtidig som arbeidene konstruktivt forsøkte finne kriterier for- og eksempler på vellykket forvaltning. Anne Marie Berg (1995).Også i statsvitenskapelige og sosiologiske forskningsarbeider forelå godt fundert kritikk: Lægred og Olsen (red 1): *Organisering av offentlig sektor*. Tano 1993.

^{ccxiv} Eller som Tor Sagli seinere beskrev: «*I stedet for det som retorikken foreskriver...delegering og desentralisering, har i realiteten mange av de konkrete tiltakene som har seilt under hatten målstyring, hatt som effekt bedre, mer raffinert og mer detaljert informasjon til høyere nivå om ulike sider ved virksomheten på lavere nivå.*» «1980-årenes visjoner og 1990-årenes praksis» s. 59-72. I Lægred og Olsen (red) op.cit.

^{ccxv} Overskrifter på prosjekter var: Bedriftsutvikling, organisasjon og medbestemmelse, Organisasjon og arbeidsformer i statlig forvaltning, Næringsutvikling og kommunal virksomhet, Arbeidsmiljø, Attføring og sysselsetting, Arbeidslivsforskning i Nord-Norge, Skipsprogrammet, Oljeforskningsprogrammet, Læringsprogrammet, Familie og arbeid, Kvinner og arbeid, Etniske og kulturelle minoriteter, Strategier for næringsutvikling, Ny teknologi – menneske, data og miljø.

^{ccxvi} Sørhaug, T. (1996): «Om ledelse.» *Universitetsforlaget*.

^{ccxvii} Etter en tidligere myndighetsbestemt evaluering ved Kbh universitet, der Bødtger Sørensen hadde bidratt, ble Sociologisk Institut besluttet lukket i 1986. F.Hanssen og K.A. Nielsen red. (1996)«*Dansk Sociologis historie*». *Forlaget Sociologi*. Tanken om at et liknende scenario, et ønske om å legge ned AFI, kunne ha feste i eget dept. var ikke så fjern.

ccxviii Evalueringskomitéen som vurderte AFI hadde flere medlemmer. En av dem, professor Hackman, også han ved Harvard, hadde nesten motsatt syn på aksjonsforskningsarbeidet ved AFI enn hva Bødtker Sørensen førte i pennen. En egen uttalelse fra Hackman ble lagt ved vurderingen, men fikk liten oppmerksomhet. Hackman skrev at AFI representerte den internasjonale forskningsfronten når det gjaldt aksjonsforskning, at miljøet burde få videreutvikle denne forskningen som han fant langt mer utfordrende og interessant enn å følge tradisjonell paradigmatisk forskning der: «one can follow the book and turn the crank with reasonable assurance that if one behaves competently and fate is kind, publishable results will obtain.»

ccxix Da jeg hadde skrevet brevet, spurte jeg Hackman om han kunne tenke seg å lese det før jeg sendte det. Om han oppfattet kritikken som rimelig? Det gjorde han, den virket vel også å more ham litt...

ccxx Mens disse minnebildene blei pusla sammen, hadde både AFI og Samarbeidsforsøkene 50-års-jubileum, markert med store seminarer i 2015 på HiOA. Da Bjørn Gustavsen gikk bort, blei det arrangert en minnekonferanse i 2019 samme sted. Kanskje blei de bare annonsert uten invitasjoner. Tilfeldig fikk jeg vite om de to første og var til stede. Den siste fikk jeg ikke kjennskap til før lenge etter at den var avholdt. Det bekrefter ikke, men styrker en institusjonell like-gyldighets- og usynlighetsforståelse av det jeg var med på.

ccxxi Uroen hadde toppet seg da fagforeningsleder Håkon Høst fikk sparken året før. Blant konsulent- og forskningsmiljøene som søkte oppdraget ved Vinmonopolet, fikk IFIM/AFI tilslag – med fagforeningens støtte. Vi tok ikke stilling til tidligere konflikter. Disse er dels tolket som nederlag for «selvproletariserte AKP-ere» i perioden, og var kanskje i en viss forstand det. Vi møtte flere av de radikale frontfigurene fra streikene i prosjektet. Åpenbart hadde de stor faglig respekt, med god grunn. Prosjektet ga godt rom for bidrag fra deres side, et rom de tok konstruktivt i bruk.

ccxxii Koordineringsansvaret lå hos IFIM. AFI sin hovedansvarlige måtte tre ut av prosjektet tidlig. Vi manglet noen med kapasitet til å overta, og jeg gikk som leder inn med aktivt delansvar; særlig knyttet til kompetanseutvikling og motivasjonsarbeid for å sikre framdrift i prosjektet. Irgens Karlsen. J og Svarva, A. i samarbeid med Blichfeldt J.F. 1990: «Tapperiprojektet i Vinmonopolet. Erfaringer og resultater fra omstilling i en industribedrift.» *IFIM STF82 A90002, AFI 7/90*

Nye prosjekter, nye spor. System- og oppgavekompetanse i spill.

ccxxiii Sitert etter RVO- direktør Ivar Bjørndal (1990).

ccxxiv De fire miljøene var AFI (med koordineringsansvar), Oppland distriktshøgskole, Bodø lærerhøgskole og Rogalandsforskning.

ccxxv Et sentralt anliggende for Normann-utvalget, *NoU 1991:28: Mot bedre vitende? Effektiviseringsmuligheter i offentlig virksomhet.*

ccxxvi Olsen, J.P. (1991): Byråkrati, marked og det gode samfunn. *LOS-senter notat 91/23.*

ccxxvii Kapitlet fikk en lang overskrift, en forsøksvis antydning av konteksten for arbeidet: «Videregående skole på 80-tallet: I skjæringsfeltet mellom mange og konflikterende politiske intensjoner». Blichfeldt, J.F et.al. (1992)

ccxxviii Jorun Solheim (1997).

^{ccxxix} Vi skrev flere rapporter knyttet til luftfartsprosjektet, men det oppsto uklarheter rundt en sammenfattende publisering. Noen i organisasjonen var ikke villige til å gi «grønt lys..» Jeg jobbet fram en større rapport for å ivareta krav både til aksept hos bestiller - såvel som til forskningens integritet. Som vanlig for slike rapporter gjennomgikk den en intern fagfellevurdering før godkjenning og videre publisering. Min fagfelle fant rapporten akseptabel, men ønsket seg utdyping og tydeliggjøring av teoretiske og metodiske perspektiver. Hun mente disse kunne være interessante i videre utvikling av aksjonsforskning, men ble for implisitte. Det ga jeg henne rett i. Men andre oppgaver sto i kø. Oppdragsgiverne virket fornøyd med det de hadde fått, vi hadde fått vår betaling. Utdypingene ble ikke gjort, rapporten aldri ferdigstilt eller offentlig tilgjengelig. Det var ugreit. Jeg sviktet et mulig mulig teori- og metodebidrag, og gjorde erfaringsformidlingen litt fattigere på eksempler. Det ble kanskje i seg sjøl et eksempel på forskning i ferd med å komme i nytt spill.

^{ccxxx} I internasjonale faglige fora har det vært morsomt å diskutere samarbeidsforsøk og erfaringer, dels nedfelt i Arbeidsmiljølovens §12 om «Tilrettelegging av arbeidet» integrert i «Norsk modell.» Omtrent da jeg begynte ved instituttet hadde Thorsrud vært på en konferanse i København og møtt den amerikanske «Human-relation» gurun Frederick Herzberg. Han var tvilende til medvirkning og innflytelse for arbeid slik Einar antydte, og advarte mot at utviklingen i demokratiforsøkene kunne bli uforutsigbar: «You might get a tiger by the tail....» Hvorpå Thorsrud smilende svarte: «Yes- of course!» Et helt forutsigbart demokrati er kanskje ikke noe demokrati?

På et internasjonalt seminar midt på 80-tallet, antydte jeg for tyske forskere at forsøkene, dels loven som fulgte, kunne forstås som en slags praktisering av Habermas sine tanker om ideell kommunikasjon med rom tilrettelagt for fritt å vurdere hverandres utsagn. Tyskerne nikkete, det var gjenkjennelig. I flere runder i USA har jeg forelest om Arbeidsmiljøloven, og møtt vantrø spørsmål om man i Norge faktisk hadde en lov som påbød arbeidsplasser å *motvirke* fremmedgjøring (alienation) og å fremme læring og samarbeid i arbeidslivet? Det hadde man jo...

^{ccxxxi} Den kvalitative aksjonsforskningen bak bl.a. «jobbkravene» kan sies å være normativ og verdibasert. Så er den kanskje ikke «objektiv»? Trolig er den verken mer eller mindre «objektiv» som kunnskap i samfunns- og humanistiske fag enn standardisert og etterprøvd tallfesting. Også kvantitative studier rammes inn normativt og verdimesig gjennom valg av problemstilling og metoder, ved at resultater tas i bruk, vurderes som vellykket i forhold til kriterier for noe ønsket. Det er spørsmål om mål og «ønsker». Hvem ville normativt og allment ønske motsetningen til kriteriene i de seks jobb-kravene? Altså: *Forutsigbart og repetitivt arbeid – behov for alltid å gjøre det samme – behov for å følge ordre, la andre bestemme – behov for å bli nedvurdert og behandlet respektøst – behov for ikke å ha andre mål og perspektiver enn jobben – ønske om manglende framtidsmuligheter..???*

Det finnes mange for hvem motsetningen til kravene kan gi adekvat beskrivelse av faktisk livs- og arbeidssituasjon, av mulighetsbetingelser: Folk i arbeidslivets gråsoner: Flyktninger, innvandrere, lavtlønnede, utdefinerte grupper. Det er enkelt å gjennomføre kvantitative studier egnet til å tåkelegge slike sammenhenger, men også til å påpeke dem. Det vil avhenge av metodisk definisjonsmakt. Gyldighet kan vise seg på et (midlertidig) tilstrekkelig nivå ved praktisk uttesting (også en type eksperimenter) av hvorvidt det man

prøver «funger.» Om man fikk til det man «ønsket», gjerne også metodisk- og statistisk etterprøvet. «Jobbkravene» kan sees i sammenheng med nordisk modell og den store undersøkelsen til Wilkinson og Pickett (2009). Det vi normativt bør kunne ønske for hverandre forutsetter institusjonelle systemer for å motvirke ulikhet. Vi styrer globalt mot et forutsigbart økologisk sammenbrudd. Vi ønsker vel knapt brå avkortning av framtidsmulighetene for etterkommerne våre? Motsatsen blir et normativ ønske om fri konkurranse for størst mulig vekst. Som erfaringsmessig tilfaller eiere og skaper større forskjeller. Oftest med dårligere muligheter for levelig arbeidsmiljø, medvirkning og ønskverdig framtid for mange. Problemstillingene ble streifet i første album under « første og tredje innvandringsbølge» i Groruddalen. Innvandret folk som verken har ønsket eller skapt en vanskelig situasjon sjøl, som gis dårlige mulighetsbetingelser eller makt til å endre den.

^{ccxxxii} Spriket mellom real-og finansøkonomi er påpekt bl.a. av Erik Reinert som hoppet av «Finanskriseutvalget» opprettet i 2009.

<https://www.abcnyheter.no/nyheter/2011/01/25/124671/her-er-den-virkelige-grunnen>. Utvalgets utredning: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-1/id631151/>

Jeg undres ikke lenger over overskridelser, protester, feilinvesteringer, kvalitetsavvik og manglende rettsforståelse i helseforetak, utdanning, eller arbeidsmarkeds- trygde- eller annen forvaltning etter at NPM fikk feste i offentlig sektor. Med økonomibasert målråsonalitet som overordnet. Utviklingen er omfavnet av de tre store partiene, av de sentrale informasjonskanalene. Offentlig sektor kritiseres for dårlig effektivitet forstått som dårlig økonomisk avkastning målt med næringslivsmål. Offentlige investeringer, felles eiendom og virksomhet blir stykket opp og omorganisert for privat omsetning og spekulasjon i milliardklassen. Ulike allmenninger selges ut: Energi, hav- og fiske-rettigheter, skog, NSB, flygeledertjenester. Helse omsorg og utdanning. Statoil er blitt Equinor og den type internasjonal big-business som norsk olje-politikk skulle være et vern mot. Norsk skog er kjøpt opp av et internasjonalt investeringselskap, et hedge-fond med spekulasjon og kjapp avkastning som drivkraft snarere enn samfunnssikkerhet, bærekraft og produktivitet. Pensjonsfondet er ennå ikke sluset ut til private eiere, men avhengig av internasjonale børser og finansspill, trolig sårbart for sammenbruddene som jevnlig kommer i slike spill, sammenbrudd i omgivelsene som spillet bidrar til.

Forleden dukket det opp en forskningsrapport om «Kommersialisering av fellesgodene» fra Høgskolen Innlandet. Sitat fra sammendraget: *«Formålet med prosjektet har vært å belyse om bruk av kommersielle foretak til å ivareta felles- godene gir lavere kostnader og bedre fellesgoder enn ved bruk av egenregi. Hovedkonklusjonen er at det ikke er slike gevinster. Den viktigste økonomiske virkningen er økte inntekter til eierne av de private foretakene og reduserte inntekter og lavere pensjonssparing for de ansatte. Med andre ord bidrar kommersialiseringen til mer ujevn inntektsfordeling. Konsekvensen av å overføre fellesgodene til kommersielle aktører innenlands og utenlands har virkninger på en rekke andre samfunnsforhold. I all hovedsak er disse konsekvensene negative for de samfunnsmålene vi har i Norge. Det er heller ikke dokumentert at kommersielle aktører i dekningen av fellesgoder gir mer og bedre innovasjon.»* En klar bekreftelse av egne inntrykk gjennom mange år.

<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/QgrcJHsbkfbDXWCtTVBtcsdHSLsfMKtgiPL>

AFI- har de siste åra laget et «medbestemmelsebarometer.» Funnene virker å underbygge inntrykkene av en norsk modell under press. I virksomheter som sliter med omstilling (ikke minst i offentlig sektor) sliter man også med å involvere ansatte. Standardisering og kontroll synes å bli dominerende i mange bransjer, dels i spenn med global konkurranse. Det avdekkes store forskjeller, man har store problemer med å fange opp mange som befinner seg i utkanten av det etablerte arbeidslivet.

<https://blogg.hioa.no/medbestemmelsesbarometeret/>

<https://frifagbevegelse.no/bloggen/arbeidsgiverradet-i-staten-utfordrer-synet-pa-arbeidsgiver-og-arbeidstaker-som-likeverdige-parter-6.158.622863.c9d3a33657>

Utvalgsarbeid og skolepolitikk. Nytt kunnskapsregime.

^{ccxxxiii} SI-utvalget skulle analysere innholdet i grunnskole og videregående skole i lys av hovedmålene for arbeidet som framgår av lover, læreplaner og stortingsmeldinger. Man skulle søke å gi et samlet virkelighetsbilde av av skolens hverdag, og på det grunnlaget vurdere samsvaret mellom mål og praksis. I mandatet framgikk at man skulle gi forslag som kunne tjene til å fremme skolens mål for stadig flere. Det skulle legges vekt på hvordan skolen kan «skape og styrke sosialt fellesskap gjennom kontakt med lokalmiljø, arbeidsliv og samfunnsliv.» Man skulle se på muligheter for å øke forståelsen for sammenhengen mellom teoretisk og praktisk arbeid og mellom skapende aktiviteter, opplevelse og læring. Utvalget skulle drøfte hvordan man gjennom arbeidet i skolen kan vekke og utvikle unge menneskers bevissthet om ansvar så vel for andre mennesker som for seg selv.

^{ccxxxiv} I utvalget satt bl.a. professor Tore Lindbekk (utdannings sosiolog) som også var høyremann, Kari Hauge Rasmussen fra Stavanger som representerte lærerne og SV. Rektor Ferd.Otto Kaltenborn representerte lektorene ved siden av Marmøy, og var høyremann. Inspektør Elsa Eriksen fra Nord-Norge representerte skolen og AP, Kaci Kullman-Five og Thorbjørn Jagland var med som ungdomspolitikere for Høyre og AP. Kirsti Kolle Grøndal (AP)og Jacob Aano(KrF) var seniorpolitikere, begge med bred utdanningsbakgrunn og praktisk skoleerfaring. Thorbjørn Kultorp hadde bred LO- bakgrunn (AP) og var som Karen Sogn fra Høyre stortingspolitiker. Egil Kjølner, en stille alvorlig rektor ved kombinert videregående skole fra KrF. Liv Mjelde en livfull sosiolog, pionér og representant fra yrkesskolesektoren. Mona Persvold kom fra LO. Juul Felin representerte forvaltningen som fylkesskolesjef, Ingebjørg Prestegard Senterpartiet.

^{ccxxxv} På ett av møtene omtrent midtveis i prosessen, hadde vi en uformell samtale om sammensetningen av komiteer som vår. Marmøy bemerket at det ikke alltid var så ryddig, at departementet hadde «tatt feil av en av oss» - men at det ikke spilte noen rolle. Han sa ikke hvem, ingen spurte. I en pause spurte jeg ham direkte om det det var meg; om noen hadde trodd jeg var Venstremann. Det bekreftet han. Statssekretær Rolf Lassse Lund hadde trolig gjort det praktiske arbeidet med å stokke sammensetning av politisk farge, parter, distrikter, kjønn, faglighet og erfaring i komitéen. Vi hadde truffet hverandre som ungdomspolitikere i 60-åra, da jeg hadde jobbet med Unge Venstres skoleprogram. I løpet av komité-arbeidet hadde jeg ingen kontakt med SV som jeg da var medlem av.

^{ccxxxvi} Det høyrerepresentanten Kaltenborn iakttok, og ikke likte, var kanskje et tegn på at foreldre (og elever) fra øvre samfunnslag, finansiell eller også politisk elite kunne kjenne

seg hevet over alminnelige lover- og regler, ikke ble rammet av dem. Andre ville bli rammet, satt på sin plass. Bidrag til oligarki og makt for noen få, undergraving av likeverdighet i et samfunn.

^{ccxxxvii} Det virket å være tverrpolitisk enighet om å ivareta nasjonal styring, ta klare distriktshensyn og ikke la norsk økonomi bli oljeavhengig.

^{ccxxxviii} Willoch-regjeringen delte dept. i 1982, mens Syse-regjeringen samlet det igjen i 1989 som Utdannings- og forskningsdepartement (UFD).

^{ccxxxix} St.meld. 79 83-84 om pedagogisk utviklingsarbeid og forsøksvirksomhet, har kanskje spor av utvalgsarbeidet vårt. Et sitat passer til utvalgets innspill om skolens plass i samfunnet: «Det er forholdsvis lett å få lærere til å undervise i nytt stoff, å utvikle nye lærebøker eller gi skolen nye funksjoner som f.eks. spesialundervisning og yrkesorientering. Det er vanskelig å utvikle en kvalitativt bedre undervisning, antakelig fordi dette krever en ny forståelse av skolen og dets plass i samfunnet.» s.4. Sitatet fra 1984 synes ikke å ha mistet aktualitet.

^{ccxli} Se Kim Helsvigs gjennomgang av departementets historie, særlig kapittel 5, "Splittelsen av departementet og utviklingen av den nye staten" Kim Helsvig (2017): «Reform og Rutine. Kunnskapsdepartementets historie 1945- 2017.» Pax.

^{ccxlii} Haga-utvalgets utredning NoU 1984:23, om «produktivitetsfremmende reformer i statens budsjettssystem» ble fulgt opp av nytt inntektssystem for kommunene (1986), seinere programmet «Den nye staten,» lansert som særskilt vedlegg til St.meld 4 1987-88, parallelt med OECD-vurdering av norsk utdanning. NoU 1989:5 «En bedre organisert stat,» eller «Hermansenutvalget,» introduserte for alvor ideer om målstyring, resultatoppfølging og resultatrevisjon. Utvalget åpnet for liberalisering og «fristilling» av offentlige virksomheter. St.meld. 37 (1990-91) om organisering og styring i utdannings-sektoren, fulgte opp OECD -kritikken av Utdanningsdept. og slo fast målstyringskonseptet som overordnet styringsprinsipp også for denne sektoren. Det er disse prinsippene som ble festet fra midt på 80-tallet og har fått betegnelsen «New Public Management.»(NPM). For grundig gjennomgang se Karlsen G. (2006) *Utdanning, styring og marked*. Universitetsforlaget.

Arbeidet i Blegen-utvalget ble, i tråd med prinsippene, gjennomført i høyt tempo, klart målstyrt mot sluttrapport og forventede resultater. Utdanningsfeltet, gjerne under betegnelsen «Kunnskapssamfunnet» synes å få økonomisk utvikling og vekst som mål. Et kunnskapssamfunn hevder seg i den internasjonale markedskonkurransen. Kunnskapen i seg selv standardiseres som omsettelig vare i denne konkurransen.

Reformevaluering. R94.

^{ccxliii} Iakttakelser om usikre forhold rundt kontraktene for forskningsmiljøene ble drøftet og gjort rede for i sluttrapporten s. 213 ff. Kanskje i seg sjøl tegn på et nytt kunnskapsregime.

^{ccxliv} Kontroversielle iakttakelser om planarbeidet dreide seg om arbeid med VK1 - planer. Rapporten det vises til var Underveisrapport II s.47-48. Hele episoden ble referert og også satt inn i den sammenfattende rapporten: Blichfeldt, JF, Deichman-Sørensen, T og Lauvdal, T (1998) s. 190-191.

^{ccxliv} Omtrent samtidig som sluttrapporten kom, publiserte Rune Slagstad boka «De nasjonale strategier.» I innledningen (s.17) omtaler han «Moderniseringen av Norge er historien om skiftende kunnskapsregimer, formet ved en varierende konstellasjon av makt, kunnskap og verdi.» Begrepet som vi hadde brukt som rapporttittel, lå kanskje i tida. Fra vår vinkel hadde vi også iaktatt varierende konstellasjoner, dels konflikter myntet ut i organisatorisk praksis. Vi ante et nytt forvaltningsregime, preget av en ny kunnskapsøkonomi, med målstyring, politisert forvaltning og «allmenfagliggjøring,» dels i motsetning til intensjoner om mer aktiv elevrolle og fagopplæringens tradisjonelle praktiske, lokale bedriftsforankring. Vi hentet ikke begrepet fra Slagstads arbeid som vi ikke kunne kjenne til, prøvde ikke skaffe hevd på det. Litt seinere redigerte Erik Rudeng (1999) ei bok i forlengelsen av debatten rundt Slagstads bok. (For en diskusjon av disse debattene, se Aven H.B (2018). Vi gikk aldri inn i disse akademiske debattene om begrepene knyttet til sosiologi, statsvitenskap, historie og politisk økonomi, gjorde ikke noe forsøk.

^{ccxlv} Innlegget mitt: *Erfaringer fra evalueringsmiljø* er trykt i konferanserapporten: «Evalueringspraksis i departementa. Rapport frå Statskonsult sin konferanse om evaluering. Rapp. 1997:13. I konklusjonen hevdet jeg at man skal ha oversikt over det som kan måles, telle det som kan telles. Men økonomi og tempo kan vanskelig sees som noe hovedmål...God husholdning med ressurser skal være hjelpemidler for å sikre god undervisning, pleie eller transport, ikke mål i seg selv.

I diskusjonen fikk jeg en vennlig kommentar av Per Schreiner, økonom, tidligere ekspedisjonssjef i Finansdept. Da som pensjonist og aktiv i Econ: Han hadde fått med seg nyanser i det jeg prøvde å legge fram, og synes å like det.

^{ccxlvii} Det er seinere kommet forskningsbasert kritikk av reformgjennomføringen, bl.a. Tom Are Trippestads dr.-avhandling om «Kommandohumanismen» fra 2009 som dels virker å være i tråd med hva vi fant i arbeidet.

^{ccxlviii} Blichfeldt, J.F og Aamodt, P.O. (1999)

^{ccxlviii} **Evaluering, L97. Grunnskolereformen.**

Leting etter formlikhet over lange tidsspenn knyttet vi til filosofen G.H.von Wright (1996) som snakker om «motivkretsens morfologi over lange tidsspenn.» Det lange tidsspennet i skoleobservasjoner hadde jeg sjøl. Motivkretsene knyttet vi til institusjonelle strukturer, hva man ønsket å få til gjennom tilretteleggingen. Vi knyttet an til våre kjente systemteoretiske betraktninger (Herbst, Schön), la en lenke til Foucault (1972) som antar at ulike epoker har sine ideologisk og implisitt kunnskapsteoretiske regimer og antakelser. Slike fremmer bestemte organisasjonspraksiser, mellommenneskelige relasjoner og selvforståelser. Enten det dreier seg om religiøse regimer, vitenskapsbaserte regimer, regimer rammet inn av marxisme eller markedsliberalisme. Eller i vår sammenheng; «norsk modell» som rimelig omdreiningspunkt for kunnskapsforståelse i norsk tapning uttrykt i skolens og reformens uttrykte verdier og mål.

^{ccxlix} Selma Lyng dokumenterte dette i sin hovedoppgave, og egen bok (2004). Sammen med Gunn-Elin Åsgren ga hun samme år ut en bok om samarbeidsrelasjoner.

^{cc} Samtak var et treårig kompetansehevingsprogram med fokus på atferdsvansker, sammensatte lærevansker, lese- og skrivevansker. Det ble lagt opp til systemrettede tiltak i

regi av Senter for atferdsforskning. Man ønsket i første rekke å nå PPT-tjeneste og skoleledere, men ønsket "spin-off-effekt" i forhold til lærere og elever. SAMTAK kunne sees som ledd i implementering av de ulike reformer.

^{ccli} Evalueringen av L97 begynte på tampen av Lilletuns periode som kunnskapsminister, ble avsluttet under Clemet. Stortingsmeldingen under hans ledelse, «Mot rikare mål», var godt i tråd med den tidligere læreplanen M87. Med bredt kompetansebegrep og vekt på lokalt spillerom, lokal tilpasning og pedagogisk frihet. Meldingen bar bud om overordnet mål for et nasjonalt evalueringssystem: *“Det overordna målet med vurderingsarbeidet i skole og lærebedrift er å gjere opplæringa betre for elevane og lærlingane og vidareutvikle institusjonane som lærande organisasjonar. Informasjon og tilstandsvurdering skal først og fremst tene kvalitets- og utviklingsutvikling, ikkje brukast som grunnlag for ekstern kontroll og rangering av læringsinstitusjonar»* (St.meld.28 1998-99 kap.5.5.1) Lest i etterkant representer Lilletun et lite pusterom, en parentes i målstyringsinnretningen som ble tilrettelagt sju år tidligere under Willoch-regjeringen i St.meld 37. Målstyringen fikk god fart under Lilletuns forgjenger Hernes, videreført fra årtusensskiftet av Kristin Clemet. Kanskje den som for godt festet New Public Management-tenkningen. Særlig ved innføring av et nasjonalt vurderingssystem med andre mål enn Lilletun hadde flagget.

^{cclii} SI-utvalgets NoUer fra 79-83 ble ikke nedfelt i noen stortingsmeldinger. Kanskje ga de noe av grunnlaget for M87. Både M87 og dels L97 kan betraktes som departementale «atterslep» i forhold til motstridende utviklingstendenser de siste to tiåra av 1900-tallet. En periode da det ble tegnet et «bilde av et departement som rett og slett hang svært dårlig sammen.» «...avdelinger som drev gjennom sine reformer uten blick for hva de andre delene holdt på med. Departementets arbeid med de store reformene man var midt oppe i, var preget av en «gjensidig ignorering» « (Helvig op.cit. s195 og 197). Hernes sine reformgrep kan både ha vært for å «stramme opp» internt, såvel som å knytte utdanning tettere opp mot økonomisk effektivitet. Slikt lå utenfor vårt mandat og våre muligheter til å komme i inngrep med gjennom evalueringssystemene.

^{ccliii} Tilretteleggingen av det nye «kvalitetssystemet» bør sees i sammenheng med omfattende samarbeid innen OECD og EU for å standardisere- og bidra til «fri flyt» av arbeidskraft også på utdanningsfeltet. Jfr. Bologna-prosessen og DeSeco-prosjektet. [file:///localhost/. https://no.wikipedia.org/wiki/Bologna-prosessen](file:///localhost/.https://no.wikipedia.org/wiki/Bologna-prosessen) og <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. Innstillingen fra det norske utvalget virket sterk influert av OECD og DeSeco-arbeidet. (NoU 2003:16). Delinnstillingen som kom først, la premisser for hoveddokumentet. Delinnstillingen modellerte vurderingssystemet som en styringskjede, tett opp til begrepsbruken i NPM. Den første innstillingen forelå rett før sommerferien, med høringsfrist rett etter ferien. Kjapt og formelt innafor mht tid til medvirkning - men ikke i praksis. Modellen for vurderingsmåter blei vedtatt av Stortinget allerede samme høst, som del av St.prp.1 (2002-2003). Kap.5.4.4. Sektorreformer. Systemets form og struktur blei banket kjapt igjennom, nokså uavhengig den breiere, mer generelle diskusjonen om mål og hensikter med systemet. Midlene og metoden satte premissene for målet. Vurderingssystemet blei umiddelbart iverksatt skoleåret 2003/2004. Behandlingsprosessen kan virke som et snedig politisk grep av

utdanningsminister Clemet. Effektivt, nok overraskende, kanskje litt frekt. Men også trygt, fordi AP var med på laget. Testregimets utvikling mot konkurranse om «best skole» lokalt, nasjonalt (og globalt) ved offentliggjorte «resultater» er åpenbar. Norsk skole skulle være «konkurranssevinnende,» noe som forsåvidt var varslet i overskriften på utredningsarbeidet: «I første rekke.» Det ble et mål å «komme på pallen.» Ved å bruke oppslagsord: «Her er den beste skolen» er treffene rikelige.

Eks.: <https://www.nettavisen.no/nyheter/innenriks/sk-her-er-de-beste-barneskolene-i-landet/3423166122.html>

^{ccliv} Dette er seinere påpekt i (Bachmann& Haug 2006:19): «L97 må sies å ha lykket med tilpasset opplæring, sett i et idéologisk perspektiv, -i forhold til at det var ment som et virkemiddel for å ivareta enhetsskolen.» Haug ledet L97- evalueringen. Det påpekes at «Kunnskapsløftet» representerer en annen ideologisk overbygning enn L97. Det har vært lite framme i offentlig debatt.

^{cclv} Vurderingssystemet synes tuftet på markedsteorier om perfekt informasjon ved kjøp og salg av varer. Testbatteriene kan forstås som tilnærmet «perfekt informasjon» om sammeliknbare resultater. Kunnskap som potensiell målbar vare, omsettelig for presse, politikere – og allmennhet, tilrettelagt for kjøp og salg i markedsperspektiv, åpning for gradvis «fristilling» av en felles enhetsskole: Økt individuell «handle- og valgfrihet» for dem som har råd gitt «fritt skolevalg.» Det «plaget» meg lenge at jeg ikke skjønnte hvorfor påvisning av testenes feilbarlighet og begrensning ikke var verd en diskusjon. Påvisningen kan ha passet dårlig med tidens markedsvending, et kunnskaps- og kulturskifte. Det hadde knapt hjulpet om vi hadde påpekt at standardisert testing og kontroll har en lang, komplisert forhistorie, også som gangbare verktøy i ulike autoritære regimer.

Standardiserte holdnings- og evnetester ble utviklet tidlig på 1900-tallet. Pionerer var Binet, Terman og Brigham. De ble tatt i bruk for siling av rekrutter i krigssammenheng i første og andre verdenskrig, til å sortere elever og studenter for potensiale, for avvik og kontroll. Deler av historien har forbindelser til sortering i forhold til rase, økonomi og egnethet i USA som i Europa (også knyttet til Nazi-Tysklands evgeniske prosjekt). Med sin tilsynelatende presisjon og tellbarhet virker testregimene i nyere tid overtatt av økonomer, i studier av utdanningseffektivitet, og utvikling av teorier om «Human Capital.» (Gary Becker 1976-1994). For å måle nytte eller «avkastning» av læringsorganisering og sortering. Kunnskap som vare i økonomisk forstand kan knyttes til den amerikanske Chicago-skolen med sentrale pionerer som Gary Becker, James Buchanan, Milton Friedman. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40172-014-0012-2>). Flere av dem sentrale i Mont Pelerin Society – et neoliberalt selskap grunnlagt i 1947.

<https://www.montpelerin.org> Det ligger utenfor mine muligheter å gå grundigere inn i bakgrunnsstoffet. Mye foreligger, og det er nok mye upløyd mark. Det virker ikke som norske politikere, enn si skolepolitikere, seriøst har diskutert slike mulige sammenhenger. Unntakene er vel den markedsliberale tenketanken Civita under Clemets ledelse, og den radikale tankesmien «Manifest» med tilnærmet motsatte politiske agendaer.

Betraktningene dreier seg ikke om «konspirasjonsteorier», men er knyttet til iakttagelser om et mulig bevisst ideologisk skifte. Kvalitetsvurderingssystemet kan være en liten brikke i en større sammenheng.

Tilrettelegging for tellbarhet passer som hånd i hanske til digitalisering og algoritmifisering av læringsprosesser, innpassing i «Big Data» sine overvåkingssystemer, tapping og varegjøring av vår personlige atferd. Utviklingen synes ikke å ha svekket de multinasjonale tilnærmede monopolene, med opphoping av kapital på få hender, også med lange fingre inn i skolens vurderingssystem. Et stort selskap, Pearson, drifter f.eks. PISA-testingen.

<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/november/gjennom-en-totimers-test-klarar-man-altsa-a-besvare-helt-grunnleggende-sporsmal-om-elevens-og-landets-framtid/>

^{cclvi} I en undersøkelse referert på nettstedet Project Syndicate, framgår det at økonomer skiller seg ut fra forskere i andre fag ved at et flertall ikke mener de «trenger» andre. Bare 42% mener de har noe å lære av andre. De vet best, er i noen grad seg selv nok.

<https://twitter.com/ProSyn/status/944553682447646720>

^{cclvii} Det er mulig å vri forskning inn mot enkle kvantifiserbare undersøkelser gjennom belønnings- rekrutterings- og styringssystemer. Undersøkelser kan innpasses i en ideologisk overbygning eller mål, egentlig av hvilket som helst slags. Spørsmålsstilling og metodikk styres mot svar bestiller antas å ønsker som «nyttige». Eller svar som kan generere tellbare klikk, oppmerksomhet og penger. Som «brukerundersøkelser», metodisk i slekt med enkle markedsundersøkelser. Tallfestet statistisk underlag og tolkning antas å borge for objektivitet. Man korrelerer og etterspør signifikante sammenhenger i stor skala, gjerne «meta-analyser.» Men kategorier og tall kan danderes slik at de synes å vise til årsakssammenhenger – som de ikke gjør. Kunnskapen kan bli begrenset eller tvilsom. I en langt seinere artikkel har jeg kritisert metodisk grunnlag og bruk av en av tidens «skolegurer» - John Hattie. Det kan bli uklare skiller mellom forskning og konsulent- eller markedsføringsvirksomhet, muligheter for politisk styrt informasjon og brenne til ulike politiske bål. <https://utdanningsforskning.no/artikler/om-gyldig-forskning-og-bruk-av-forsknings--og-testresultater/> Forskning er utsatt for effekten: «Som man roper i skogen får man svar.» Om forskning eller utredninger skulle gi annet svar enn politikerne ønsket, kan veien til skrivebordsskuffen være kort for rapportene. Rundt 2003 jobbet jeg med en liten utredning for Skolenes Landsforbund, forsøkte trekke linjer fra norsk skolehistorie til tidens tenkning og praksis. Det slo meg at daværende «rødgrønn regjering» knapt hadde noen mer prinsipiell tilnærming til kunnskap og forskning enn borgerlige regjeringer. Stoffet ble brukt i en enkel artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.5 i 2007. «*Når kunnskap blir vare og vekst viktigst.*». <http://jonfrode.no/nar-kunnskap-blir-vare-og-vekst-viktigst/>.

OECD- prosjekt. Bakgrunnskunnskap om norsk skole.

^{cclviii} Rapporten fra OECD prosjektet ble, sammen med andre lands rapporter, lagt fram på et seminar i Athen, der den fikk greie tilbakemeldinger fra de internasjonale miljøene.

Livsfaseprojektet- et seniorprosjekt.

^{cclix} Vi koblet opp en liten gruppe studenter som ikke var særlig aktive i prosessarbeid, tre hovedoppgaver ble gjennomført.

^{cclx} J.F.Blichfeldt (2007).

Parallellprosjekteer som ble eller ikke ble.

^{cclxi} En miniversjon av den kjente personlighetstesten «Big Five» testen, ble lagt inn i spørreskjemaet. Spørsmål var tilgjengelig for forskningsformål, jeg hadde brukt testen i andre sammenhenger. H. Engvik ved universitetet, en nasjonal ekspert på testen, gjorde en

uformell liten forhåndsanalyse og kvalitetssjekk av materialet, og meldte at det så greit ut. Norske lærere syntes å passe helt inn i norsk normalfordeling. Variasjon som blant folk flest. Materialet blei aldri brukt - fordi jeg oppdaget at det ved en feil ikke var innrapportert for godkjenning til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste på forhånd. Svikt i administrative rutiner som kanskje skyldtes prosjektets karakter av venstrehåndsarbeid. I februar 2017 leste jeg om en engelsk-amerikansk forsker, Kasinski, som i 2008 hadde startet med noe som liknet mitt opplegg. Det ga frysninger. Han brukte også kortversjonen av «Big Five,» raffinerte funnene og koblet dem opp mot åpent tilgjengelig informasjon på «Facebook», hentet inn usannsynlige datamengder, «Big Data.» Algoritmer og data han hadde utviklet og brukt, blei satt i markedspill. Historier om hvordan det blei brukt bl.a. i britisk og amerikansk politikk (Brexit og Trump) florerte. En tidlig fotnote refererte disse historiene, men blei seinere sletta. De kunne ikke bekreftes, men fordampet i rykter, «fake news» og underlige økonomiske transaksjoner. Uansett blei et stort ovevåkings-påvirknings- og økonomisk potensiale for misbruk dokumenter. Zuboffs (2019) bok «The age of surveillance capitalism» er relevant. Hun går grundig gjennom saken i kapitlet «Rendition from the Self» p.269-281. Boka kan også leses som bekreftelse av mønstre vi har iaktatt, dels kommentert og advart mot siden slutten av 70-tallet.

cclxii Artikkelen kan nok leses som et teoretisk konsentrat av noe som legges fram i disse albumene. Blichfeldt, JF (2004): Oppgaverasjonalitet og kunnskapsforståelse. *Nordiske Organisasjonsstudier nr. 3 s. 21-49*. Fagbokforlaget. http://jonfrode.no/wp-content/uploads/2012/05/Sider_fra_-NOS-3_2004_T.pdf

cclxiii **Universitet- og høyskolesektoren.**

Ekstraoppgavene skulle ikke overskride 20% av hovedstilling.

cclxiii Med unntak av militærtida, har jeg undervist kontinuerlig mellom 1962 og 2018, vært innom alle nivåer i utdanningssystemet i ulikt omfang, stort sett uten at det har vært hovedjobben.

cclxiv Erfaringene fra praksisprosjektet ved lærerskolen ble publisert: Blichfeldt, JF. (1975)

Sosialpedagogisk studealternativ, «Sos.ped.»

cclxv Boka til Egil Frøyland har utgangspunkt i at Pedagogisk Forskningsinstitutt underkjente Erling Lars Dales magistergradsavhandling «Etablert pedagogikk og samfunnsforandring» tidlig på 70-tallet. Norsk Pedagogikklag arrangerte et debattmøte om saken, og Frøyland var invitert som kritisk motstemme til etablert pedagogikk. Innlegget om akademisk laugsvesen ble både fordømt og bejublet. Han ønsket å gå bredere ut med dokumentasjon, og skrev en kritisk gjennomgang av norsk pedagogikk i tre akter: Frøyland. E. (1974).

cclxvi Nokså nylig er jeg blitt oppmerksom på K.Helsvigs (2003) dr.avhandling om «Pedagogikkens grenser». En faghistorikers gjennomgang av pedagogikkens faglige, institusjonelle og politiske historie med «utenfrablikk». «Sos-ped»historien har et eget avsnitt, står ikke i motsetning til egne erfaringer og kan dels utdype. I omtalen av sensuren der alle studentene fikk karakteren 2.4, sleives det litt. Vi får ikke grep om sensorbegrunnelsen, han kaller meg Jan-Tore, og utelater Guttorm Fløistad, den mest meritterte av sensorene.

cclxvii Blichfeldt, J.F. : «Hvorfor aksjonsforskning?» i Brock-Utne, B. (1979) red: «Fra ord til handling.» *Universitetsforlaget*. Artikkelen blei også trykket igjen langt seinere i Eikeland, O. og Finsrud, H.D. (1995) red&ed : «Research in Action.» *AFI- skriftserie nr. 1*

cclxviii Noe av kritikken mot tradisjonen etter Sandven var rettet mot den pedagogiske instrumentalismen dels som motsetning til pragmatisk pedagogikk i Dewey-tradisjonen. Erling Lars Dale på «sosped- sida» kritiserte den samme Dewey-tradisjonen for å være instrumentell. Det passet dårlig med egen forståelse av Dewey fra 60-tallet, med kobling til aktivi-tetspedagogikk og «New Education Fellowship». Kunne Dewey være feiltolket på ulikt vis av to motstridende pedagogiske fløyer? Eller hadde jeg misforstått? Det var ikke noe jeg dukket dypere inn i, men andre har gjort det:

I dr.avhandlingen «Pedagogikkens grenser», viser Helvig til hvordan Dewey kunne framstå som ideal (eller det motsatte) på ulike fløyer. Han setter Sandvens prosjekt inn i en større, og for meg mer nyansert sammenheng. Det følgende er hentet fra avhandlingens s. 108-109: Her vises til Fredrik Thue sitt da pågående dr.arbeid om hvordan både tenkningen i UNESCO og i norsk samfunnsforskning etter krigen var sterkt influert av virksomheten i Society for the Psychological Study of Social Issues, opprettet i 1936 av en gruppe unge og radikale amerikanske sosialpsykologer. Det førte til et krea-tivt møte mellom disse og ledende europeiske intellektuelle i eksil, deriblant gestaltpsykologen Kurt Lewin og filosofene Theodor Adorno og Max Horkheimer. Det store forskningsprosjektet sammenfattet i *The Authoritarian Personality* (1950) søkte å definere karaktertrekk som disponerte for autoritære og antisemittiske holdninger. (AFI kan forstås som i randsonen av dette amerikanske miljøet.) Litteraturen fra prosjektet og det amerikanske miljøet blei sentralt pensumstoff på PFI. I 1954 forberedte Sandven utvikling av evalueringsmetoder i forbindelse med et UNESCO-program for opplæring i internasjonaltistiske holdninger og respekt for menneskerettighetene. Prosjektet: "Sosialpedagogisk forskning, utvikling av sosial innstilling og muligheten for påvirkning av denne gjennom skolen" var den største satsningen ved PFI mellom 1954 og 1967. Prosjektet til Sandven var iflg Helvig i tråd med en overordnet målsetning i vestlig samfunnsvitenskap på denne tida. Et forsøk på å rette skolens virksomhet mot intellektuelle, følelsesmessige og sosiale kvaliteter elevene burde utvikle for å bygge opp et indre forsvar mot autoritære politiske ideologier. Helvig finner Sandvens program noe tvetydig, vanskelig å plassere. Kurt Lewin uttrykte slik tvetydighet i en tese om demokratiets paradoks: Det kunne synes nødvendig med en viss profesjonsbasert ledelse og sosial kontroll for å utvikle demokratiets idealer om fri og rasjonell samhandling. «PFI og Sandvens utarbeidelse av pedagogisk-psykologiske tester for å måle elevenes intellektuelle, følelsesmessige og sosiale utvikling danser på line i dette paradokset», skriver Helvig. Sandven fastholdt, med referanse til Dewey, at individets vekst var hovedmålet. Skolen skulle bidra til å utvikle elevenes fordomsfrie, eksperimentelle tilnærming til tilværelsen. Selve nerven i en demokratisk holdning og i tråd med norske mål for skolen siden før krigen. Eventuelle målsetninger utover den pedagogiske prosess i seg selv, og som mulig utgangspunkt for en teknisk pedagogikk, ville vært i strid med «vekstens vesen.» For å oppnå målene trengte skolen den hjelp av pedagogisk-faglig ekspertise, som kanskje likevel fikk elementer av teknisk kontroll. Sandvens målsetning har likevel så mye av frigjøringsaspektet i seg at den hegemoniske historien etter Helvigs mening gjør en stor feil i å tolke programmet hans ensidig som uttrykk for et instrumentalistisk prosjekt, drevet av interesse for prediksjon og kontroll.

Profesjonsutdanning i sykepleie

cclxix Fra 1963 var alle sykepleieskoler selvstendige institusjoner og sorterte under fylkeskommunen. Fra 1982 ble de om-gjort til høgskoler.

cclxx Bermann, T og Blichfeldt, JF (1983).

cclxxi **Psykologisk institutt**

Siden blei seminaret bl.a. ledet av Lorentz Klüver, Guri Schweder, Jan Henrik Bjørnstad, Dag Gjestland. Det lever videre i dag. Etter en tid å ha vært organisert fra TIK – senteret, (Senter for Teknologi, Innovasjon og Kultur, UiO), går det videre under betegnelsen «Prosjektforum.» Det ble lagt til Sosiologisk institutt som del av «Organisasjon og ledelse,» ledet av tidligere AFI- kollega Tian Sørhaug fram til 2016, og etterpå av nok en tidligere AFI- kollega, Lars Klemsdal.

cclxxii En liten artikkel om det organisasjonspsykologiske feltet og AFIs historie ble publisert og brukt i kurset. Blichfeldt, JF (1996): En sammenfattende artikkel om erfaringene fra kurset og undervisningen ble seinere publisert. (Også oversendt Psykologisk institutt, uten noen form for reaksjoner). Blichfeldt, JF (2005)

cclxxiii Det rent norske av de to selskapene fra den gang, Elkem, er nå spist av kinesiske interesser, en slags bekreftelse av iaktatt mønster: spise eller bli spist. Trolig også eksempel på manglende forståelse av «norsk modell».

cclxxiv Liknende tanker hadde jeg hørt tidligere, fra bankdirektør og tidligere offiser Arne Pran. Han betraktet «Den norske modellen» som vårt beste konkurransefortrinn.

cclxxv

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdf/154798-nou1992-30.pdf>

cclxxvi «Jappetiden» var betegnelsen på 80-tallets vektlegging av materielle og økonomiske verdier, der noen levde høyt og luksuriøst på lånte penger og kjappe finanstransaksjoner. Noe som endte med børs- og bankkraket i 1987. En god del opplevde personlige gjeldskriser. Selv med lån på en brøkdel av det bankene ville kaste etter oss, var det såvidt det gikk rundt i noen år. Vi betalte ned lånet i løpet av 10 års tid og har siden ikke vært bundet opp av bank- og finans med nye lån. Huset vårt var et livsprosjekt, ikke en økonomisk investering. Vi har det vi trenger, og har så langt levd nokså uavhengig av jevnlig tilbakevendende finanskriser.

cclxxvii Kursets faste vinkling var knyttet til sosioteknisk teori og erfaringslæring. Den allmenne «pxp» - modellen kunne være hjelp i leiting etter konkrete oppgavekjennetegn, oppgaveforståelse og samspill rundt oppgavene – som form, knyttet til generelle trekk ved oppgaver og folk. Men oppgaver og virksomheter var aldri de samme fra semester til semester, ikke folk heller.

cclxxviii Med økende standardisering og algoritmifisering av oppgaver, handlingsvalg og resultatmål vil folk kanskje, i stadig større grad, komme og bli værende ureflektert i ferdigsorterte kategorier?

cclxxix Boka til Ayn Rand kom jeg tilbake til i et innlegg mange år seinere, i forsøk på å forstå omlandet av Behring Breiviks uhyrligheter i 2011.

<https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/ondskapens-akser-1.439068>

cclxxx Mjøsutvalget (NoU 2000:14 «Frihet med ansvar,» lå i bunnen av Kvalitetsreformen og representerte bl.a. en tilpasning til internasjonal høgere utdanning samt ny finansieringsordning knyttet til produksjon av studiepoeng. Komitéen søkte å koble tre ulike innretninger for høgere utdanning: a) En institusjon preget av frihet og selvforvaltning, «akademisk frihet,» b) statlig tilrettelegging og styring mot fellesskapets interesser også i et internasjonalt perspektiv, c) studenters (og samfunns-aktørers) ønsker om aktiv samspill mellom høgere utdanning, arbeids- og næringsliv.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b27a1ef056e64f9d85e3a93460710ac4/no/pd/fa/nou200020000014000dddpdfa.pdf> Kurset kunne sees i sammenheng med de tre innretningene, men mindre med tilrettelegging knyttet opp mot nye finansierings- og effektivitetsordninger.

cclxxxii *Kvalitetssikring, bedømmelser -fagfelle vurderinger.*

Jo da: Selvsagt er det formelle kompetansekrav for tilsetting i undervisningsstilling på ulike trinn, også i grunnskolen. Men for å forestå midlertidig faktisk og praktisk undervisning, også over lengre tid - har det aldri vært noe nødvendig krav. I 2018 ble 4,3% av undervisningen gjennomført av ukvalifiserte lærere, noe som tilsvarer ca 2300 lærerårsverk. (GSI - Grunnskolens informasjonssystem 2018)

cclxxxiii «Karrierestigen» i academia er knyttet til bedømt formalkompetanse for stilling.

Basisnivå er universitets- eller høg-skolelektor med master/hovedfag som utgangspunkt. I forskningssystemet tilsvarer det forsker III. Førstestillingsnivået har to trinn:

Førsteamanuensis/førstelektor og professor/dosent som det høyeste. I forskersystemet tilvarer førsteamanuensis/førstelektor forsker II, seniorforsker. Professor-dosent nivået tilsvarer forsker I. Førstenivå forutsetter dr.grad eller framlagt FoU-arbeid bedømt på nivå med dr.grad. Lov- og forskriftsverket er omfattende, gir noe rom for skjønn. Regelverket justeres jevnlig. Universitets- og høgskolerådet har laget en veiledning til førstelektoropptrykk som viser paralleller og forskjeller til dr.grad. En veiledning jeg har vært med på å utforme, som det er utfordrende nok å anvende.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>

http://www.uhr.no/documents/veiledende_retningslinjer_professoropptrykk_sv_fag.pdf

http://www.uhr.no/documents/endelig_versjon_sjekkl_forstelektor.pdf.

cclxxxiii Kommisjonsmedlemmer var professorene Carl Erik Grenness, Ragnar Rommetveit - begge Universitetet i Oslo og professor Jan Forslin, universitetet i Malmø.

cclxxxiv Opprettelsen av NOKUT, knyttet til Kvalitetsreformen vedtatt i 2001, er tett knyttet opp mot den europeiske «Bologna-prosessen» etter vedtak i 1999, videreutviklet for standardisering av europeisk høgere utdanning. <https://no.wikipedia.org/wiki/Bologna-prosessen> Forut for opprettelsen ligger en rekke utredninger knyttet til høgere utdanning som kom i åra mellom 1988-90. Mest kjent kanskje NoU 1988:23 «Med Viten og vilje.» Noe av det som kom ut av arbeidet var Hernes sitt «Norgesnett» - 1990. Norgesnettrådet var direkte forløper for NOKUT. Rådet hadde kort levetid. (1998-2002). Litt var jeg trukket inn via noen forelesningsinnspill i forberedelsesprosesser. Om NOKUT:

<http://www.nokut.no/no/Fagskoler/Kvalitetssikring-og--utvikling/System-for-kvalitetssikring/Veiledning-kvalitetssystem/>

Et begrep om «kvalitet» forstår jeg relasjonelt. Myntet ut mellom ulike aktører rundt forståelse av en oppgave. (pxp..)

Forståelsen er diskutabel på ulike nivåer. Den hverdagslige forståelsen myntes ut gjennom

praktisk samarbeid og erfaringsutveksling. Aktivitetene rammes inn av allmenne standarder og kjøreregler dels nedfelt i lov- og regelverk. (I norsk eller nordisk modell som diskutert mellom motparter). Uten relativt likeverdige parter ødelegges modellen. Om regelverket blir for detaljert, kan muligheten for diskusjon og forståelse i utøvende ledd bli skuslet vekk. Man kan lukke et rom for skjønn, for ansvar, for å kunne ta en rask beslutning om situasjonen tilsier det; for å kunne lære. Man kan også lukke muligheten til å ta feil. Det kan innebære kvalitetssvikt ikke å ha rom for å feile. Men: mulighetene til å ta ansvar, forstå og ta skjønn i bruk kan også ødelegges i mangel på regelverk. Om «alt flyter», overlatt til alle, enhver og ingen, kan alt bli like gyldig og likegyldig, man blir valhendt og prisgitt makt og vilkårlighet stilt overfor kriser eller uforutsette hendelser. Kanskje søkes det da tilflukt hos «sterke» menn...

^{cclxxxv}Sitatet er knyttet til kultboka til Pirsig om filosofi og vedlikehold av motorsykler. Kan minne om at kvalitet må vurderes i forhold til oppgaver og sammenhenger.

https://en.wikipedia.org/wiki/Zen_and_the_Art_of_Motorcycle_Maintenance

^{cclxxxvi} En omfattende evaluering av kvalitetssikringsarbeid rundt norskfaget var del av L97-evalueringen; KAL-prosjektet ved UiO. Prosjektet viste bl.a. at norsk skole hadde god kultur for vurdering, kunne vise til gode resultater. Ikke minst gjennom en drøftingskultur ved eksamener. Dette var altså før testregimet med bl.a. PIRLS-PISA og nasjonale prøver, det nasjonale kvalitetssystemet ble innført. I en sommerdebatt i Klassekampen 2018 (om PISA og Norsk skole) hevdet tidligere minister Clemet at man ikke trengte PISA – fordi man allerede hadde mye kunnskap om norsk skole, bl.a. gjennom L97-evalueringen. Omtrent samtidig (16.7.18) begrunnet hun testregime og system med at skolen hadde «en manglende kultur for læring og evaluering» og poengterer at norske elever hadde dårlige leseferdighetene da hun overtok som ministier. Enten kjente hun ikke til KAL-prosjektet, eller valgte å underslå det akkurat da. Hun kjente kanskje ikke PIAAC-undersøkelsene tilbake fra 1998 om leseferdigheter blant voksne. Den antydte at voksne nordmenn hadde leseferdigheter godt over internasjonalt gjennomsnitt. Med skolegang lenge før «Kunnskapsløftet». At de siste undersøkelsene blant voksne viser noe nedgang i leseferdigheter i de yngste årsklassene. Elever som i noen grad gikk på skolen under «Kunnskapsløftet.» Uten at jeg tror det er saklig å anta noen «årsakssammenhenger.»

^{cclxxxvii} Innstillingen ble klaget inn for Sivilombudsmannen av tre som ikke ble innstilt. Noe jeg ble oppmerksom på rundt ti år seinere, ikke ønsker gå inn på - utover en undring over hvilken kompetanse Sivilombudsmannen kan ha i forhold til faglige vurderinger og vitenskapelig skikk. <https://morgenbladet.no/2004/01/ikke-i-samsvar-med-god-vitenskaplig-skikk>

^{cclxxxviii} Randomisert kontrollerte studier (RCT) skal sikre gyldighet, evidens. Et eksperimentelt opplegg der man sammenlikner to tilfeldig trukne (randomiserte) og sammenliknbare utvalg, prøver ut en medisin. Den ene gruppen får medisinen man ønsker å teste, mens den andre får «liksom-medisin» eller ikke- opplegg. Så måler og sammenlikner man virkning etterpå. Slike studier er viktige og nødvendige, regnes ofte som forskningens «gullstandard.» De etterlater gjerne en «uforklart» gruppe, og klarer ikke alltid gjøre rede for kontekster. De har begrenset betydning i samfunnsfag og humaniora. Evidens-begrepet (medisin og psykologi) er tredelt, noe som ikke alltid påaktes: Ved siden av RCT studier

kompletteres evidens ved klinisk observasjon og praksis samt klientens egen oppfatning og forståelse.

^{cclxxxix} Kvantifiseringen knyttet til ulike vurderinger og godkjenningssystemer, «assessment» blir stadig diskutert - også som en mulig undergraving av universitetenes forskningsarbeid. <https://www.chronicle.com/article/The-Tyranny-of-Metrics/242269?key=1ec-4CjO5DCvTUeTrvdiDE-qLjEJaJ4hIKQd1sZdpK2eY5gSCQZszHhy39tqcXqVSDMxaDJ1XzIwVTVMThlZjJNNEpWMI9FUXJaMXl3YVFqLTh3bDNyQ1pfcw>

^{ccxc} Smultringmetaforen er ikke enkel. En smultring er et «hull med mat omkring». Et tomrom som nødvendig for dynamikk og komponering av mat. Det ville bli helt feil om tomrommet skulle fylles opp med en «deigklump» av gitt innhold, faglig eller ideologisk. Den ville bli noe annet, kvaliteten ved ringen ville bli borte, den defineres dels ved tomrommet. Et poeng kunne kanskje være at det må være tilstrekkelig bindemiddel, næring og smak i ringen (og temperatur i smulden under steking) til i å holde den sammen som en god smultring, med noe ikke-definert i midten. Adhokrati betegner en løs, midlertidig, gjerne uformell struktur. <https://www.pocketbook.co.uk/blog/2018/05/29/adhocracy/>

^{ccxci} Analyser til støtte kan hentes fra Birkegaard Hansted, A (2011): Eller Ole Thyssen (1994): Kommunikasjon, kultur og etik. *Handelshøjskolens forlag*. Kbh. Et tidlig sterkt innlegg ble levert av Tor Nørretranders (1987) «Videnskabsvurdering.» Gyldendal.

Omstilling og avskjed med AFI.

AFI i kort tilbakeblikk.

^{ccxcii} En omfattende gjennomgang av feltet ble gjort i samarbeid mellom AFI og Statskonsult ved Anne Marie Berg(1995): «Vellykket forvaltning - god organisasjon og ledelse i staten» *Tano*.

^{ccxciii} En ung forskerassistent, som kom til instituttet i første halvdel av 90-tallet hadde fanget tonene i ferd med å bli tidens melodi. På den årlige instituttkonferansen hadde nykommerne fått i oppdrag å underholde på sosial sammenkomst om kvelden. Svein Tore hadde brukt Askeladden som modell for nykommeren. Ute etter å finne lykken ved oppdragsinstituttet, innledet han hver gang i møte med noen som skulle «forskes på»: «*God kveld i stua, eg er ute og skal fakturere...*»

^{ccxciv} Det var kanskje statssekretæren hans Christine Meyer som gjorde grovarbeidet med å frakoble instituttet. AFI var ikke den eneste institusjonen som ble brå-omstilt etter mangelfulle medvirknings- eller drøftingsrunder på begynnelsen av 2000-tallet. Et nytt regime syntes å vinne innpass på tvers av den møysommelig opparbeidede medvirknings- og forhandlingstradisjonen mellom arbeidslivets parter, «norsk modell.» Tradisjoner som ble lagt til side også da forhandlingsansvaret for lærerne brått ble overført til KS, eller da kvalitetssystemet for utdanning ble innført. Tillit, samarbeid, kompetanse og institusjonell sindighet bygget over lang tid kan raskt brytes ned. Den skarpe mål- og resultatstyringen tilrettelagt for offentlig forvaltning fra midt på 80- tallet var politisk omforent av de to største partiene, Arbeiderpartiet og Høyre. Hernes og Søgner sin effektive «just-in-time» gjennomføring av R94 kan sees som et eksempel. Det er mange flere. Det er duket for rikelig med framtidige konflikter mellom politikere, jurister, byråkrati og førstelinjearbeidere på ulike forvaltningsområder. Nylig synes Normann og Meyer å ha fått tvil om

markedskonkurransen og NPM- styringen i offentlig sektor som de nok selv bidro til. Det er interessant. Meyer, C., Norman, V (2019)

^{ccxcv} Norske politikere synes ivrige etter å ligge i forkant av å godta alt som pålegges av regler fra EU/ EØS (uten nødvendigvis å diskutere eller skjønne dem); kan virke mer «katolske» enn man nasjonalt er internt i EU. Om det er bemannings-direktiver, NAV-regler, overstyring av energiproduksjon (Acer) eller annet. Kanskje blir det en slags tilsidesetting av norsk «nei til EU» i to avstemmingsrunder. Begge ganger på tvers av de store partiene og hovedorganisasjonenes ønske. Når internasjonale handelsavtaler «forhandles» eller settes i verk institusjonelt (EØS, TISA, TIPP osv) har de gjerne en «skralle-funksjon». Den innebærer at endringer bare kan skrus til i én retning: friere flyt av varer, penger og folk. En utvikling som ikke skal kunne reverseres, som drar med seg kostbart juristeri-byråkrati, er komplisert å forstå og åpenbart problematisk i et demokrati-og medvirkningsperspektiv. En stillferdig og langsom demontering av velferdsinstitusjoner, av offentlig forvaltede allmenninger, av fagforeninger og en demokratisk kultur for samtale og relativ likeverd mellom arbeidslivspartene.

^{ccxcvi} «Nyspråk» er hentet fra Orwells roman «1984» og betegner en sentralt tilrettelagt språkbruk som skal umuliggjøre andre tenkemåter enn rådende ideologi. Dette kan gjelde enten ideologien er politisk, økonomisk, religiøs eller også «vitenskapelig» bestemt, helst et sammenfall. Nyspråk kan nok også omfatte «nyregning».

^{ccxcvii} Virkelighet modelleres slik at bare det man kan telle betraktes som empiri. Altså «nyregning.» Hva man tillates eller tillater seg å telle og hvordan, kan være så ymse, knyttet til definisjoner og definisjonsmakt. Definisjonsmakt kan være forankret politisk, religiøs, økonomisk - eller faglig. Makt til knyttet til hva som utelates, inkluderes, tillates formidlet og mulig å diskutere.

^{ccxcviii} Jeg har gått inn på Forvaltningsdatabasen (NSD) som har oversikt over ansatte på regulativ ved instituttet mellom 1987 og 2002. Tallene er vanskelig å sammenstille med årsrapportene fordi det ikke skilles mellom stillingskategorier, men med heltid/deltid i forhold til hvorvidt ansatte er på regulativ – samt kjønn. I oversikten gjør NSD oppmerksom på at feil kan forekomme.

^{ccxcix} Av medarbeidere ved instituttet tilsatt gjennom de siste par tiårene før a/s teller jeg raskt rundt 20 som doktorerte og/eller fikk professorater etter alminnelige akademiske kriterier.

^{ccc} Senteret er en sammenslutning av AFI og NOVA. NOVA sprang ut av INAS (Institutt for anvendt sosialforskning), som igjen hadde det første selvstendige samfunnsvitenskapelige instituttet ISF (Institutt for Samfunnsforskning opprettet 1950) som utgangspunkt. Fusjonen med AFI samler på et vis anvendt samfunnsforskning etter krigen, kanskje som et av Oslo-Mets markedsrettede tiltak. ISF fortsetter som selvstendig stiftelse.

^{ccci} Et «fundament» betyr det grunnlaget noe bygges på, som kan bære vekten av det som bygges. Det er ikke sikkert uttalelsen eller overskriften som er sitert er så nøye gjennomtenkt, verken hva gjelder begrepet «fundament» eller «marked». Et marked er et sted der man omsetter varer, samler etterspørsel og muligheter for salg, bestemmer pris. Men som metafor for verdigrunnlag, forskning og kunnskap? Det som er etterspurt og salgbart til best mulig pris er det som er sant, rett, godt og gyldig?

^{cccii} Boka er skrevet av Knut Wollebæk. "Makt og fortrøstning. Norsk lederutvikling i historisk perspektiv. (2016) Kolofon. Han skriver: «*At man hadde fått til et slikt nasjonalt, tverrfaglig og tverrpolitisk samarbeid med aktiv medvirkning fra de sentrale partsorganisasjonene i arbeidslivet, fra gulvplanet i bedriftene til topps i organisasjonene, også med statens medvirkning, var ikke mindre enn unikt i verden. For meg står samarbeidsforsøkene LO/N.A.F. som den foreløpige krone på verket etter den lange historiske utvikling denne boka handler om. Det er interessant å ha truffet japanske industriledere som kun kjente og kunne uttale to norske navn. Det ene var Henrik Ibsen, det andre var Einar Thorsrud.*» s.291.

^{ccciii} Boka skulle hete «Thinkers on Organizational Change.» (Palgrave MacMillan 2017). Bjørn sleit med helsa i denne perioden - og så vidt jeg kan se av en oversikt, ble nok ikke kapitlet ferdig i tide. Men kapitlet om ham, skrevet av Richard Ennals kom på plass før Bjørn gikk bort høsten 2018.

Høgskolen i Oslo. Pedagogisk utviklingscenter (PUS).

^{ccciv} Kgl.res. av 7. mai 1993 (om de nye høgskolene fra 1. august 1994 står det bl.a: «*Stortinget har ved behandlingen av St.meld.nr.40 (1990-91) Fra visjon til virke - Om høgre utdanning, jf. Innst.S.nr.230 (1990-91), sluttet seg til at de regionale høgskolene skal organiseres som færre og større høgskolesentre innen et Norgesnett for høgre utdanning og forskning..... Stortinget hadde ved behandlingen av budsjettet for 1993 ikke merknader til departementets planleggingsforutsetning om at alle høgskoler innenfor samme by eller kommune skal organiseres innenfor rammen av én institusjon, og godkjente at departementet kan avgjøre hvilke høgskoler som skal gå sammen*»

Sitatet er hentet fra Forvaltningsdatabasen, der dette er enslydende innledningsbeskrivelser av de forskjellige høgskolenes endringshistorie.

<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/forvaltning/enhet/25616/endringshistorie>

Departementet hadde nok sett for seg en høgskole som dekket både Oslo og Akershus; før sammenslåing av de ulike utdanningene, hadde man opprettet et høgskolestyre for Oslo og Akershus.

^{cccv} Rapporten skrevet av Trond Ålvik, kjente jeg ikke til da jeg startet ved senteret: «*Høgskolepedagogikk ved Høgskolen i Oslo. Hvordan oppsto ideen, hvordan kom det hele igang og hvordan utviklet satsingsfeltet seg de første årene?*» Rapport fra seniorstipend 1997/98.

^{cccvi} PUS var det eldste av sentrene, opprettet i 1998. SPS kom året etter og var forskningsinnrettet, med høgskolens første dr.gradsprogram. SEFIA ble opprettet i 2000 med omfattende undervisningsprogrammer. Det ble nedlagt i 2007 og virksomheten inkorporert i lærerutdanningen.

^{cccvii} «Alternativ karrierevei» i anførselstegn fordi den aldri er blitt det likeverdige alternativet lov- og forskrift forutsatte. I det UHR- oppnevnte utvalget, gjennomgikk vi førstelektorveien ganske nøye. Det ble anbefalt å ivareta kvalifiseringsveien, bedre alternativer for innpassing i eksisterende system ble drøftet. Gjerne med en annen betegnelse, som PD (Professional doctorate), Phd.ed eller med et annet suffiks. Det er

uheldig at begrepet «førstelektor» både betegner et kvalifiseringsnivå og et stillingsnivå - noe vi påpekte. http://www.uhr.no/documents/Rapport_f_rstestilling_2.pdf

^{cccviii} Rapporten er visst fortsatt tilgjengelig ved AFI. Jeg kjenner på at det blir litt tynt om den skal stå som en slags konklusjon eller kvalitetssikring av arbeidet med førstelektorprogrammet.

^{cccix} I ettertid har jeg angret litt på at seminaret om «Den gode praktiker» ble lagt til side. Inntrykkene fra praksisfeltet varslet betenkelige sider ved den organisatoriske utviklingen i offentlig sektor, inntrykk som burde og kunne vært utgangspunkt for studier i samarbeid med profesjonsutdanningene i sykepleie- helsefag og etterhvert NAV-systemet. En anledning som jeg lot glippe; som glapp.

^{cccx} I arbeidet med artikkelen kunne jeg trekke litt på en bredt anlagt forskningssøknad som ikke nådde opp. All vår teoretiske og metodiske kunnskap må ha utviklet seg fra praktiske erfaringer og utprøving, gitt vår biologiske og naturgitte forankring. Menneskets kunnskapsutvikling kan umulig ha begynt med noen ferdig teori eller en algoritme - om vi holder teistiske forklaringer utenfor. Blichfeldt, J.F. (2010): «On knowledge bases an maps of knowledge. Some quiddities on getting to know in contemporary higher education.» *Nordic Studies in Education*. nr.4 p 252 - 265. Et begrep om erfaringsbasert kunnskap og kyndighet er i slekt med Aristolelisk tenkning, gir gjenklang i mange leire, grundig diskutert av Olav Eikeland i mange sammenhenger. Som O.E.(1997: *Erfaring, dialogikk og politikk - den antikke dialogfilosofiens betydning for rekonstruksjon av moderne samfunnsvitenskap*. Oslo Universitetsforlaget.

^{cccxi} Bl.a. i tråd med Gibbons og Nowotny et al. (1994).

^{cccxi} Bologna-prosessen startet opp omtrent samtidig med Mjøs-utvalget som leverte sin innstilling i 2000. «Kvalitets-reformen» i høyere utdanning er i tråd med Bolognaprosessens system for sammenliknbart gradssystem, og felles akademisk nivåsyklus: Bachelor – Mastergrad – Doktorgrad. Her er ingen praktisk forankret førstelektorvei.

^{cccxiii} Historien fikk en kuriøs fortsettelse. De første lønsslippene viste faktisk litt økt lønn. Seinere fikk jeg noen uventa lønnstrinnsopprykk ved lokale forhandlinger. Da økte inntekten mer enn forutsatt og antatt for AFP-delen som ble kuttet slik at også gevinsten ved lønnstilleggene forsvant. Høgskolens personalavdeling mente dette var i strid med regelverket, men jeg fulgte det ikke opp. Seinere fikk jeg gå tilbake til full stilling.

Norden

^{cccxiv} Staffan Selander ble Sveriges første professor i didaktikk, med omfattende og allsidig produksjon. Introduserte meg til bl.a. Ricoeur. <http://dsv.su.se/forskning/jag-är-alltid-nyfiken-på-nästa-steg-1.127420>

^{cccxv} Eide kommenterte notatets metaforiske innledning. Der omtalte jeg «kreativitet» som en slags vakker sjelden og vill sangfugl. Vi elsker sangen, vil gjerne at den skal synge for oss oftere, fanger den for å forstå nærmere. Men i fangenskap synes den å dø, eller å slutte å synge. Redskap og verktøy brukt for dissekering, programmering og telling var kanskje bedre egnet for annen fangst. Om vi skulle få øye- eller øre for noen eksemplarer, burde vi kanskje nøye oss med en avstandsbeskrivelse. Heller forsøke beskrive og forstå mer presist de omgivelsene den syntes å leve og trives i; mulighetsbetingelser for fortsatt og ny sang.

Dernest ga jeg eksempler på «vakker sang», noe som kunne illustrere kreativitet på tre ulike utdanningsnivåer under overskriften: «Is it a bird I see in that tree?» For så å diskutere organisatoriske mulig-hetsbetingelser for det jeg hadde iaktatt.

^{cccxvi} OECD er en organsasjon for økonomisk samarbeid og utvikling. Den franske vinklingen var kanskje koblet til markedsøkonomisk tenkning om likevekt. Noe jeg hadde lite begrep om og stadig undrer meg over. En slags tanke om at et marked som får operere fritt, vil etterstrebe likevekt til «alles beste». Samtidig etterstreber man fra sentralt nivå forutsigbar styring på meso- og mikronivå ved tilrettelegging av offentlig og privat virksomhet for konkurranse om stadig stør-re og målbar vekst. En slags paradoksal kommando: «Vær fri – slik ledelsen har bestemt!»

^{cccxvii} Slik bl.a. Argyris og Schön formulerte et par år seinere. Argyris, C and Schön. D (1978).

^{cccxviii} Et nesten motsatt perspektiv er mulig: Om disiplin, tvang og forutsigbarhet i oppgaveløsning blir overskyggende, vil det kunne føre til opprør, sterke behov for å bryte mønstrene. Kanskje utgangspunkt for kreativitet og overskridelse. Blichfeldt, JF (1996): «Tvingen til forandring og mulighetene til å ville.» *Sosiologi i dag*. Nr. 2 s 42-57, Blichfeldt, JF (2004): «Oppgaverasjonalitet og kunnskapsforståelse.» *Nordiske Organisasjonsstudier*. Nr.3 s 7-21.

^{cccxix} Innlegget ble publisert i en OECD-serie og seinere i *Acta Sociologica*, uten noen tilbakemelding fra KUF eller andre det jeg kan huske.

^{cccxx} *The Norwegian Case: Challenges to the Organization of learning, doing and knowing in vocational education*. Project report. EU project Regional Development and Initial Vocational Training. European Commission DG XXII, Leonardo Programme 1998-2000.

^{cccxxi} Beskrivelsen virker knapt utdatert. Men teksten files og redigeres, drypper det stadig inn bekreftelser på gamle iakttagelser

:<https://www.abcnyheter.no/penger/naeringsliv/2019/06/30/195590055/konkurstruet-etter-eu-forskning?fbclid=IwAR1y91IqaApdp2UM6pDLtp5riTAQe3squabgxY8OWIMlBbuYpdEiLu9a9M>

Asia. Kina, India, FN/ILO/UNDP

^{cccxxii} Mot slutten av samme år var Deng tilbake som sentralt politisk plassert, noe han var gjennom de neste tjue åra. Kjent for utsagnet: «Det er det samme om en katt er svart eller hvit bare den fanger mus.» Han sies å ha åpnet det kinesiske samfunnet for markedsøkonomi uten å gi slipp på detaljert partistyring. Et mer faglig referat fra turen ble seinere trykket i et særnummer av det radikale pedagogiske tidsskriftet «Praxis».

^{cccxxiii} UNDP og ILO er FN-organisasjoner. Den første «United Nations Development Programme» Den andre «International Labor Organisation», FNs organ for arbeidslivsrettigheter. Det indiske instituttet var med i det løst koblede forskernettverket knyttet til arbeidslivskvalitet og demokratisering: «Quality of Working Life» (QWL).

^{cccxxiv} Mer systematisk ble noen av inntrykkene sammenfattet i en artikkel trykket i instituttets publikasjonsserie, ved siden av en rapport til UNDP/ILO.

^{cccxxv} Rukminis samboer Vijay hadde uformelle kontakter til Naxalitt-bevegelsen som startet med bondeopprør på slutten av 60-tallet og hadde tilknytning til kommunistpartiet på

begynnelsen av 70-tallet. Seinere ble den splittet i ulike grupperinger. De to kollegene splittet også snart opp. Rukmini ble en betydelig nasjonal aktivist, grunnlegger av Gramya Resource Centre for kvinners rettigheter og likeverd, drevet siden 1997. Hun erklærer seg nå kasteløs, og ble i 2014 kåret til nasjonal «Woman of the Year.»

^{cccxxvi} Husain den eldre er blitt kalt «Indias Picasso»

[https://en.wikipedia.org/wiki/M. F. Husain](https://en.wikipedia.org/wiki/M._F._Husain)

^{cccxxvii} Doktorgraden er gitt ut som bok. Tamar Bermann: «*Produktivierungsmythen und Antisemitismus. Eine soziologische Studie.*» Europa Verlag AG, Wien 1973.

^{cccxxviii} Et eksempel på det tredelte evidensbegrepet som har vært basis i medisin- og psykologprofesjonene: Randomiserte statistikktestede eksperimenter, kliniske observasjoner og – for det tredje: Klientens erfaringer og verdier. (Kyr som klienter har riktignok begrenset uttrykksrepertoar – men likevel....)

^{cccxxix} En nærliggende strategi om man oppdager barn utfolde seg slik, ville kanskje være å disiplinere, effektivisere dem; få dem til å slutte å «leke og tøyse» for å ivareta systemet. Man kunne ganske sikkert testet framgang etter slike endringer. Om våre iakttagelser og etterfølgende diskusjon med skoleledelsen ble brukt til noe vet jeg ikke. Observasjoner eller diskusjoner vil neppe kunne trumfe store statistikkbaserte testtall og overordnet målstyring.

^{cccxxx} Faglig hadde Fred Steier røtter i sosioteknisk tenkning fra miljøet rundt Eric Trist (som også Herbst og Emery). Maxwell Elden, da professor i aksjonsforskningsmiljøet ved NTNU var innom. Fra AFI- miljøet deltok «Arbeid og læring» - gruppa med Tian Sørhaug, Paal Rasmussen (kanskje den eneste som hadde grep om Philips mer logisk-matematiske ideer), Olav Eikeland i ulike sammenhenger, med tung ballast fra aristotelisk handlingsteori.

^{cccxxxi} Fred tok lego-erfaringen videre til University of South Florida og jobbing med «participative design.» Flere dr.gradsstudenter har latt seg inspirere. De gamle legoklossene og legokroken har vi fortsatt. Den tas kreativt i bruk, er populær når barnebarna er på besøk. Igjen og igjen. Som besteforeldre har vi iaktatt de nyere versjonene av lego som barnebarna samler gjennom bursdager. Klossene kan ikke sees som ressurser for fri fantasi gjennom kobling av 1-er, 2-er 4- og 6- sekserbrikker eller striper lenger. De er knyttet opp mot spesifikke modeller og spesialtilpassede brikker som bare kan brukes til disse modellene. Omfangsrrike instruksjonshefter følger. Vi har undersøkt i butikk: De gamle, fritt kombinerbare brikkene er vanskelig å få tak i, kan kanskje spesialbestilles...Det er stas å bygge de fine modellene også, men når den er ferdig, ja så er den igrunnen ferdig, interessen tapes – og man trenger en ny modell..Tidlig tilvenning til instrumentell ferdighet for økonomisk vekst, en god forretningsidé.

^{cccxxxii} Bygningen har fått et langt ettermæle, og kan letes opp på Wikipedia:

https://en.wikipedia.org/wiki/Building_20

^{cccxxxiii} Weisenbaum, J(1976): *Computer Power and Human Reason: From Judgment To Calculation* (San Francisco: W. H. Freeman.

^{cccxxxiv}Ikke noe formelt system kan forstås fullt ut innenfor egne rammer slik jeg har forstått matematiker og logiker Kurt Gödel. Selv om det er konsistent og kanskje sant, kan ikke systemet bevises innenfor det. Man kan ikke sette opp noen generell matematisk regel for hvordan man finner ut om et tall er tilfeldig eller ikke. (Og nei: Jeg kan ikke matematikken i Gödels bevis, utlede det, men har lest ulike framstillinger av- og kommentarer til arbeidet

hans.) En av systemteoriens pionerer Warren McCulloch spurte i et omskrevet bibelsitat: «What is a man that he may know a number, and what is a number that a man may know it» (Her sitert etter Bateson & Bateson *ibid*). En livlig tenker som D.G. Hofstadter er også litt skremt av AI - artificial intelligence slik det utvikler seg. Han slår i et intervju fast at «*if you look at situations in the world, they don't come framed, like a chess game or GO.*» (GO er et gammelt kinesisk brettspill og også et dataspråk). <https://qz.com/1088714/qa-douglas-hofstadter-on-why-ai-is-far-from-intelligent/> Det Hofstadter ikke problematiserer i det lille intervjuet, er at roboter og mennesker også kan nærme seg hverandre ved at menneskelig atferd standardiseres og robotiseres. Sørger for at liv og virke *blir* ferdig innramma. (jfr. Huxley, Orwell og Piercy sine dystopiske romaner).

På en konferanse nylig «diskuterte» robotene Sofia og Einstein robotenes framtid «seg imellom». Når vi designer roboter i grenseflater mot menneskelig samhandling, unngår vi neppe å legge skjevheter i vår egen tenkning og forståelse av kunnskap inn i programmene. Noe uforstått, eller også villet. De speiles i modellene, statistikkene, datagrunnlaget, i verdigrunnlaget. Vi risikerer å øke og sementere skjevheter eller feil som ligger der fra før, skaper prediksjoner som påvirker de fenomener/spørsmål vi vil ta roboter i bruk for å vurdere eller løse. Sofia og Einstein blir vanskelig mer enn «puppets on strings»; noen fører dukkene.

Det var en vekker da Googles «Deep Mind» sjakkprogram, ved logaritmen Alpha Zero i løpet av få timer «lærte» å slå verdens til da suverene datasjakkprogram Stockfish. Og: «Deep Mind» var bare «foret» med sjakkspillet regler, hadde «lært» ved å spille mot seg selv. Spørsmålet kan være om Google-algoritmen også kunne endre reglene og rammene for spillet, eller om det ville være tenkbart at programmene ble stolte eller fortvilt over å vinne eller tape... reagere ved en kaotisk situasjon (velte brettet, sette fast en brikke i klypa. Utviklingen nærmer seg Faustisk tankegang - trollmannens læregutt som slippes løs. Man tenker på Mary Shelleys «Frankenstein», på myten om «Golem». På Tor-Åge Bringsværd's elleville novelle om temaet: «Kodémus, eller datamaskinen som tenkte at hva faen.» Slik en datamaskin ikke kan. En dagsaktuell kobling til diskusjoner om hvordan manglende spillerom gjennom utvikling av kunstig intelligens kan true utvikling av liv og læring gjøres av Margaret Boden: <https://aeon.co/essays/the-robots-wont-take-over-because-they-couldnt-care-less>

^{cccxxxv} Følger det han har kalt en «Mode 1» modell for tenkning og læring, enkelkretslæring, istedet for «Mode II» eller dobbelkretslæring. *Organizational Learning*.

^{cccxxxvi} Festdeltakerne kjente til statsviteren og økonomen Fukuyamas artikkel fra 89. Viderført som bok året etter: Fukuyama, F. (1992)

^{cccxxxvii} Kanskje økonomiprofessoren fant en student. I en fersk omtale av Erik Reinerts (2004) økonomibok ser jeg at Mongolia i løpet av noen få år med markedsøkonomi mistet 90% av industrien sin, har utviklet omfattende fattigdom. Tatt av markedsflommen - og/eller økonomenes algoritmer med manglende forståelse av eller respekt for iakttakbar virkelighet på bakken.

^{cccxxxviii} <http://jonfrode.no/okonomisk-forvarsel/> Også: Blichfeldt, JF (2014): *Mens det ennå er tid*. Kolofon. Det er interessant at professor (em) ved BI, Eli Moen, støtter iakttakelsene av «norsk modell». Hennes helt ferske «krasjkurs» i Norsk modell kan være instruktiv. <https://www.manifesttidsskrift.no/kraesjkurs-i-den-norske->

[modellen/?fbclid=IwAR2TajjnkjKetKxBfwRXmMrHE_nltzvuiW7a2GezQP_LEb-e43uSg632EUs](https://www.facebook.com/lwAR2TajjnkjKetKxBfwRXmMrHE_nltzvuiW7a2GezQP_LEb-e43uSg632EUs)

^{cccxxxix} Hvis man overfor unger skulle bruke klokken til å lære skalaen eller bestemte melodier, ville det egentlig vært nokså uinteressant og tvilsom bruk av et læremiddel. Hvis de, slik Jeanne instruerte, fikk stå fritt i å organisere, lytte og leke vil trolig utbyttet kunne være et helt annet.

^{cccxl} Hannah Arendt i første del «om tenkning» i «The life of the Mind» starter med en diskusjon om «tilsynkomst», iakttakelse, væren og verden som iakttagbar. I andre avsnitt om mental aktivitet i den verden vi iakttar diskuterer hun språklighet, billedbruk og tegnenes utilstrekkelighet; som ikke kan gripe tanken: Som er «ineffable.»

^{cccxli} Noen av ideene liknet på de vi tok i bruk i det langt seinere prosjektet, "Livsfaseprosjektet" ved AFI (1999-2002). Det var et prosjekt der fylkesskoleadministrasjon og sentrale ledere hadde tydelige medspiller-roller i prosjektet ved utforming og utprøving, samtidig som de lokale initiativene var vesentlige gjennom hele prosjektet. Da var Don gått ut av tiden.

^{cccxlii} Schön, D and Rein, M (1994): *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books.

^{cccxlili} INSEAD: *Institut européen d'administration des affaires*. En internasjonal handelshøyskole på toppnivå, særlig kjent for sine lederprogrammer.

^{cccxliv} Hva Pask ville demonstrere er jeg usikker på. Kanskje var stuntet knyttet til hans tro på typer av mekaniske modeller, eller for meg nokså utilgjengelige teorier om «kinematisk konversasjon» - der to samvirkende begreper er nødvendige for å kunne produsere et tredje ikke-trivielt begrep, en distinksjon. Som jo oppsto da ballongens voksende og samvirkende ut- og innside endte opp i en sprekk, en distinksjon der han sjøl kom ut...kanskje som distinksjonsmaker slik vi alle i utgangspunktet gjennom fødselen gjør en forskjell, og også kan gå videre som potensielle distinksjonsmakere.. Slik sett er vi på ingen måte trivielle - inntil vi måtte være blitt robotisert eller «temmet» som omsettelige varer.

https://en.wikipedia.org/wiki/Gordon_Pask

^{cccxlv} I dag professor ved Københavns universitet i «informasjons- kognisjons- og kommunikasjonsvitenskapenes semiotikk.»

^{cccxlvi} Traner har hatt symbolsk betydning i ulike kulturer gjennom lange tider, bl.a. som et visdomssymbol, en som overbringer høy status og oppvåkning. De andre medlemmene i gruppa var enere på sine felt. Don, Dan og Jeanne på internasjonalt nivå.

https://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Schön https://en.wikipedia.org/wiki/Dan_Bar-On
<https://mta.mit.edu/person/jeanne-bamberger>

^{cccxlvii} I 2004 med professor Tore Bakken, BI som sentral, skrev vi et særnummer av «Nordiske Organisasjonsstudier» viet Herbst sitt arbeid, også inspirert av samtaler med Dan Bar-On, referert flere ganger i disse sluttnotene..

^{cccxlviii} Wannsee-konferansen var et møte i 1942 med ledere og politikere i «Det Tredje Riket» der folkemordet på jøder ble nøyere planlagt.

^{cccxlxi} Referert fra Nationen 18.3.2002.

^{ccccl} I slike sammenhenger trekker jeg gjerne fram et bilde hentet fra Bateson: Om en linedanser skal kunne holde seg på lina er han avhengig av hele tiden spontant å kunne

justere bevegelsene. Om bevegelsmulighetene låses, eller han ikke klarer å stoppe en justeringsbevegelse i tide, vipper han over og faller ned....

^{cccli} Dan Bar-On (1999): *The Indescribable and the Undiscussable. Reconstructing Human Discourse After Trauma*. Central Euro-pean University Press.

Arbeid og familie ^{ccclii} Oikos kommer fra gresk «familie» eller hushold og eiendom.

Familien var en av samfunnets basisinstitusjoner i det antikke Hellas, autoritært styrt av familieoverhodet. For Aristoteles var husholdet integrert i hans praktiske filosofi og inngikk på diskutabelt vis i samfunnsveven. Begrepet er i nyere tid utgangspunkt for termen «økologi», visst først brukt av biologen Haeckel i 1866. Det viser til samspillet i naturen, utgangspunkt for at «liv kan gå rundt,» som familielivet kan bidra til på sitt vis for seg selv og det større samfunnet. Begrepet «økonomi» er i samme slekt, og kan forstås som samfunnets hushold, samspill som får samfunn – og familier, til å gå rundt, regulere seg selv. Knyttet til hvordan knappe ressurser kan forvaltes: Skapes og fordeles, fornyes og gjenbrukes; hvordan forvaltningen besluttes.

I dagens lokale, nasjonale og globale økonomiforståelse synes et mål for økonomien å være produksjon av stadig flere varer og tjenester, å øke tilbud og omsetning. Forståelsen vår, også av familieliv, blir rammet inn av kjøp salg og styrte konkurranser om å ha mest, være best, vokse mest- slik det blir målt. Perspektivet bør snus, økonomi forstås som hjelpedisiplin for at hushold, lokalt og globalt - økologisk skal kunne «gå rundt,» vedlikeholdes, både i smått og stort. Ikke vokse. At mangfold og individualitet kan synes og utfoldes i samspill.

^{cccliii} Går vi et par generasjon tilbake i nærfamilien som ble stiftet og feiret denne dagen ved Grorud torg, kan vi finne tynne og tykke tråder til alle sosiale sjikt i Norge. Nylig har vi hatt to barnebarnskonfirmasjoner i familien. Har tatt bilder av bunadskledde jenter- kvinner i tre generasjoner fra ulike familiesider. Her er tråder til storbønder, småbrukere, fiskere, sjøfolk og håndverkere, til industrigründere og handelsfolk, til fattig arbeiderklasse, akademikere, lærere, kulturarbeidere og ulike embetsforvaltere. Tråder til internasjonale fortellinger om forfølgelse, flukt og folkemord, til protestanter, katolikker, læstadianere, jøder, agnostikere og ateister samt høyst ulike politiske oppfatninger. Som fortsatt kan spilles ut. En slags familiær smeltedigel som på sitt vis også speiles i drabantbyen der vi holdt bryllupsmiddag og fortsatt bor. Som pulserer mellom individ og gruppe, i lokale, nasjonale og globale relasjoner. Et mangfold jeg tror det kan være håp i.

^{cccliv} Med særlig forankring i Hjelmslev og Saussure.

^{ccclv} <https://einarflydal.files.wordpress.com/2016/09/ef-stridenommelkesubsidiene.pdf>

^{ccclvi} Med svigerfar og svoger fikk jeg fornyet interesse for Wittgenstein, hans tanker om hvordan språket virker. Først (i Tractatus) forstått som en slags sirkulær og selvbekreftende speiling av noe egentlig uutsigelig. I seinere arbeid (Filosofiske undersøkelser) som språkspill knyttet til praktiske sammenhenger. Det som gir mening bestemmes av mulighetsbetingelsene for bruk. Om det er forstått på rimelig vis. Wittgenstein-tolkning er visst blitt en vitenskap for seg sjøl...

^{ccclvii} Deltidserfaringen gjorde meg til tilhenger av «6-timers dagen» og ga en forståelse av at forkortet arbeidsdag må sees i forhold til at mange oppgaver krever heltid, sammenheng og lange økter. Altså en kombinasjon, kanskje ut fra 30- timers uka som mal for heltidsjobb.

^{ccclviii} Blichfeldt, JF: «Husarbeid og rettferdighet. En hverdagslig kommentar.» I Haukaa, R. og Holter, Ø (1990) red: *Mannlighet og forståelse*, s. 91- 95. NORAS.

^{ccclix} Egne unger har vært kilde til læring gjennom alle år. En sann glede har vært å diskutere smått og stort etter hvert som barna tok utdanning, kom i jobb, fikk egne familier. De har jobbet profesjonelt med slektskap til egne fagfelt, har gitt mye å tenke på. Alle har på sitt vis jobbet med læringsprosesser, å koble utøvelse, erfaring og forståelse <http://kybri.no/> https://no.wikipedia.org/wiki/Kathinka_Blichfeldt

Episoden omtalt ble skrevet som innlegg til en konferanse i 1998 med tittelen: «How do we know?» Seinere ble det oversatt av andre og trykt i et norsk tidsskrift (Tidsskrift for organisasjonspsykologi 2000 nr. 8) uten at jeg leste korrektur. Språkvalgene var ikke mine og for meg et apropos til «Google-translate» som ledd i utvikling av kunstig intelligens. Programmer som kan overta språk og erfaringsgrunnlag. Det vi gjør, sier og tenker blir produkter og varer i Googles (Facebooks, Amazons osv.) verdi- og produksjonskjeder, en ny «overvåkingskapitalisme». Vi trenger ikke finne et personlig uttrykk ved å diskutere erfaringer, undres. Kanskje vil vi ikke bli i stand til det heller. Det kan bli valg vi blir «fritatt» for. (Se Shoshanah Zuboff 2019). I en reklameavis for «Smarte hjem» sto nylig å lese: «Smarthjemmet à la 2025 vil sannsynligvis ta seg av alle praktiske gjøremål slik at du kan slappe av.» Helt uten ironi. Sømløst koblet til oppskalering av elektrotåka som snart omgir kloden og ethvert hjem, alt liv. Vi kobles opp for kanskje å bli koblet av. Tåka muliggjør ikke bare overvåking av liv og handlinger, men kan ha tvilsom påvirkning av cellefunksjoner i det samme livet. Slikt skal vi overlate til økonomi og definisjonsmakt, slippe å bry oss med, tenke på eller kritisk undersøke. A. Firstenberg (2016): *The Invisible Rainbow: A History of Electricity and Life*. Kindle Edition. E.Flydal og E.Nordhagen (2019): *5G og vår trådløse virkelighet*. Høyt spill med helse, og miljø. Z-forlag.

^{ccclx} Blichfeldt, JF (1984): *Lærer for livet? Universitetsforlaget*.

^{ccclxi} Da dette skjedde, tenkte jeg det kunne forstås gjennom forsøkene til J.J.Gibson og hans begreper, som også ulike begreper fra Bateson om relasjoner, mønstre.

^{ccclxii} Vi vender tilbake til teoretikere som har fulgt meg gjennom åra. «Forskjellen som gjør en forskjell» hentet fra Gregory Bateson, kobler jeg til systemteoretikere som Spencer-Brown, Herbst og Luhman - eller Peirce, og deres utlegninger av primær eller grunnleggende distinksjon. En primær distinksjon som også ligger i nataliteten, slik Hannah Arendt indikerer. Tre «elementer» skapes ved den ene, distinksjonen som gjør en forskjell. Systemteoretikere vil (eller bør) påpeke at samtidig med distinksjonen skapes en sammenheng, relasjon og kontekst: Distinksjon/ grense gir innside og utside, relasjon og kontekst som gjensidig avhengig av hverandre. Uten distinksjon og grense, ingen innside eller utside. Uten innside ingen utside eller grense og vice versa. Mønstre i konteksten og fellesskapets relasjoner, identifiserer vi og tilpasser oss slik det framstår for oss, slik vi biologisk og sosialt er utstyrt. (Cf. J.J.Gibson.) Slik vi er utstyrt kan vi også ettergå, tenke gjennom det vi gjør. Vi kan erfare og tenke gjennom det vi erfarer, tilpasse oss og prøve ut. Vi *må* ikke- slik filosofen Dons Scotus påpekte, men kan i noen grad ville og velge. Vi kan sjøl gjøre en forskjell, en distinksjon. Vi vever vår mulige bit inn i en større vev, eller kan sette opp en ny. Kanskje er det også slik vi identifiserer et «selv» et «jeg» - som gjenkjennelig mønster skapt gjennom tilbakekoblingsprosessene. Slik D.G. Hofstadter kaller «strange

loops.» Som morsom sidelesning i 80-åra er han en direkte grunn til at et bildet av Escher henger over pulten min. https://en.wikipedia.org/wiki/Strange_loop.

ccclxiii Håpet om noe nytt knyttet til natalitet, og som innebærer å være blant andre, dele og forsøke forstå gjennom aktive liv, formulerte Hannah Arendt i «The Human Condition.» Einar Thorsrud som jeg fikk boka av, grunnleggeren av AFI og bidragsyter til «norsk modell» - hadde nok hatt idéhistorikeren Arendt som grunnlesning siden midt på 60-tallet.

Forvitring av «norsk modell» og nytt ideal om «gagns menneske»?

ccclxiv E.Bull d.e. (1919) : Det tyvende Århundre. *Universitetsforlaget*.

ccclxv Denne utviklinga av tre typer identitet og verdieorientering knyttet til samfunnsutvikling, ble tidlig påpekt i en undersøkelse av Tiller, P.O. (1969).

Verdiorientering hos tre grupper norske skolebarn. *Tidsskrift for samf. forskning nr. 10*

ccclxvi Samtidig med bank- og boligfrislipp fikk vi en tilnærmet gjeldsbombe. Raus utlånspraksis fra bankene er deres måte å «trykke penger på». For mange sluses inntjening inn til gjeld som forskudd på eget forbruk. Nye penger banken kan bruke i finansmarkedene, til egen avkastning og vekst. Til blåsing av bobler og stabling av enorme gjeldspyramider i intrikate spillekasinoer for spekulanter og «investorer» til avkastnings for seg sjøl. Forbruket venner vi oss til, blir avhengig av. Vi gir nødig gir slipp på det; vil ha mer, som «dopavhengige.» Overproduksjon, «bruk og kast» er del av avhengig-hetsbildet. Et selvdrevet finansmarked kan skille lag med produksjon og produktivitet i økonomiforvaltningen, vi forledes til å tro at det er pengene som sørger for verdiskaping. Tida vår må omsettes i penger. Vi tror at «tid er penger.» Men penger stjeler tid. Som avhengige må vi løpe «produktivt» i ulike løpehjul for å skaffe penger, selv å vokse. For å betale renter og avdrag så ikke drømmer og «dop» blir tatt av banken som vi blir avhengig av i uoverskuelig framtid. Hele systemet bryter sammen om for mange ikke klarer å betjene gjelda, faller ut av systemene. Eller systemet bryter sammen når veksten støter mot økologiske og naturgitte ressursrammer, pandemier og naturkatastrofer - eller personlig utmattelse. Staten, fellesskapet - som er oss, må tre til med «støttetiltak» for å redde langerne om systemet bryter sammen. En slags internasjonal økonomisk egopandemi. «Først meg sjøl.» Hei hvor det går!

ccclxvii Alminnelig fornuft ble knyttet det økonomiske menneske, «economic man.» Uttrykket er slik slik definert i Webster's New International Dictionary: « *A hypothetical man supposed to be free from altruistic sentiments and motives interfering with a purely selfish pursuit of wealth and ints enjoyment.*»

ccclxviii Det ble et politisk skifte fra Keynes og andres makroøkonomiske tenkning med vekt på aktiv finanspolitikk og stabilt prisnivå (f.eks. ved offentlig investering i dårlige tider, gjerne ved budsjettunderskudd), til Hayeks liberalisme og særlig Friedmans monetarisme med vekt på stabil pengepolitikk. Med en gitt pengemengde skulle markedet etterstrebe fullkommen individuell konkurranse med minimal offentlig inngripen. Alles kamp mot alle for egen vinning. Det synes henge godt sammen med en mikroøkonomisk innretning mot individualiserings- og avkastningsfokus, alminnelig vare-gjøring. Politisk ble Friedmans perspektiver særlig omfavnet av Thatcher i Storbritannia og Reagan i USA.

ccclxix På LO Stats kartellkonferanse på Gol i 2008 ble New Public Management heftig diskutert, en kritikk som har vært gjentatt over år. Daværende statsminister Jens Stoltenberg sa da: «Jeg vet ikke hva New Public Management er, men hvis dere er imot, er kanskje jeg det også». (Aftenposten 17.11.2014)

ccclxx Når de siste allmenningene er solgt ut, og det ikke lenger er felles tilgang til hav, hei, skog, fjell, vann og foss er kanskje den siste spikeren slått i kista. Ikke bare for gravlegging av Norsk modell, men som brudd på langvarige retts-tradisjoner siden «Landsloven» fra Magnus Lagabøtes tid på 1200-tallet.

ccclxxi Olsen og Hærnes, Pricewaterhouse Cooper: «Fra kontant og anordningsprinsipp til regnskapsloven» *Magma Econa 2001 nr.6*. Tidsskrift for økonomi og ledelse. Denne strukturelle omleggingen av offentlig virksomhet er svært velegnet til å selge ut ulike «allmenninger», hav, vann, energi, skog, såvel som transport, helse og utdanning. Overføring av felles-midler og betydelig kapital investert og bygget som rettigheter og infrastruktur ved felles innsats, skatter vi har betalt osv. sluses over i private lommer, dels for omsetning i internasjonale markeder og skattefrie avsetninger på fjerne «skatteparadiser.» Det pågår jo fortsatt...

ccclxxii Olsen, J.P. (1998): Offentlig styring i en institusjonsforvirret tid. *Nytt Nordisk Tidsskrift. nr. 1 s. 13.*

ccclxxiii Som kunnskapsbaser ble nok forskningsmiljøer etterhvert satt noe på sidelinja, utkonkurrert av Price-waterhouse, McKinsey, Econ og andre, dels av «tenketanker» med tette politiske og økonomiske bånd. Det norske konsulentselskapet Econ vokste gjennom 90-tallet. Økonomene der syntes å ha hatt tette bånd til Arbeiderpartiet og politikktutforming rundt 2000-tallet knyttet til raske og konkrete omlegginger som Sykehusreform, delprivatisering av Statoil, Telenor osv. Econ nådde gjerne et mål da selskapet i 2007 ble solgt til det globale konsulentselskapet Pöyry som realiserer «forretningmessige mål og levere(r) resultater over hele verden». Utviklingen er treffende beskrevet i Michael Endes (1973) fabel «Momo eller kampen om tiden.» Om «tidstyvene» og de grå menn. Den er godt karakterisert av vinneren av nobelprisen i litteratur Marques, knyttet til kamp mot og avhengighet av dop: «Det er ikke narkotika man er hektet på, det er penger.» Eventyret om kverna som gjør alt du ber om finnes i folkedikting fra Asia til Europa, hos oss i Edda og Jørgen Moes folkeeventyr. Det ender gjennomgående med forferdelse. På havets bunn maler den fortsatt salt, kanskje temmet.

ccclxxiv Henry Lanz (1937): Relativitetsmoral. Boka dukket opp da vi ryddet hus etter mine foreldre, innkjøpt (og lest med understrekninger) av min far. En vanskelig og spennende bok skrevet i skjærings-punkter mellom ulike fag, med tråder til filosofi, lingvistikk og ulike realfag. Undersøkelse av mulighetsbetingelser for samhandling med tydelig brodd mot autoritære og selvtilstrekkelige ideologier. Han sier bl.a.: «*uvisshet, for mig endog en stor grad av uvisshet, er ikke uforenlig med objektivitet.*» (s.19). Han peker på at normer og «budord» har «*røttene i den materielle verden, men bærer fruktene i den virkelighet som hever sig opp over det organiske. Hvis de rykkes opp av den jord som de vokser i, vil man ikke kunne forstå dem rett.*» (s.26). Det siste passet min smule pågående skrivevirksomhet....

Etter å ha lett litt rundt etter biografisk stoff om ham, fant jeg en internasjonalt forankret polyhistor, ikke ulik min forskningsfaglige mentor David Philip Herbst. Oppdaget at oversetteren av boka var magister Sverre Holm, seinere den første norske professor i

sosiologi, opptatt av samhandlings- og handlingsteori, av tverrfaglighet. En faglig bekjent min svigerfar, sosiolingvisten Leiv Flydal hadde stor respekt for. Mange tråder...

^{ccclxxv} Epilog betyr etterord, ettertale. Den avslutter en tekst. Begrepet er hentet fra den antikke tragedien der ettertalen ble fremført etter at koret hadde sunget siste gang.

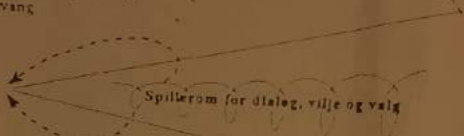
Jon Frode Blichfeldt (f.1944) er utdannet lærer og psykolog. Han er godkjent spesialist i arbeids- og organisasjonspsykologi. Han var lærervikar gjennom 60-tallet og skolepsykolog 1969–1970.

Fra 1970 til 2004 var han ansatt som forsker ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), i mange år som forskningsleder samt instituttleder fra 1986 til 1989. Fra 1986 underviste han i bistilling i arbeids- og organisasjonspsykologi ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, fra 1994 til 2004 som professor II. Fra 2004 til 2011 var han leder av Pedagogisk utviklingssenter og professor i høskolepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

Han var oppnevnt som medlem i utvalg for vurdering av skolens innhold (SI-utvalget 1979) og for vurdering av fremtidig struktur i videregående skole (Blegen-utvalget 1989). Fra 2004 til 2007 var han NOKUT-sakkyndig.

Han har særlig forsket på arbeidsmiljø, organisasjonslæring og kunnskapsforvaltning. Han har bl.a. deltatt i nasjonale evalueringer av lederopplæring i videregående skole, programevaluering av Reform 94 og Læreplan 97. Han har hatt oppdrag for UNDP i India (1977). I 1991 var han gjesteforsker ved Massachusetts Institute of Technology.

A. Uakseptabel tids- og oppgaverregulering, rvang



B. Uakseptabel mangel på rammer for tid-oppgaver, kaos



- 5. I
- 6. S
- 7. P
- 8. D
- 9. S



La del aiba sarta cuarnio
Dn Quijote hato de la vna
ta, contento, un gallardo, un
alto rozado por verse ya ar-
mada caballero que el gozo
le converti en por las ciebhas
del trabajo
(Don Quijote de la Mancha, ca. 1605)

