Skolen i aftenlandet?

© 2008 Didakta Norsk Forlag AS

ISBN 978-82-7056-061-5

Forsidebilde: Svein E. Vestre
Grafisk produksjon: Interface Media, Oslo

Henvendelser om denne utgivelsen kan rettes til:
DIDAKTA NORSK FORLAG AS
Email: post@didakta.no
www.didakta.no

Christian W. Beck og Svein Egil Vestre (red):

Skolen i aftenlandet?

Artikkelsamling med ukorrekte innfallsvinkler

Didakta Norsk Forlag

Bidragsytere:

Christian W. Beck, Universitetet i Oslo

Kaja Braathen, Universitetet i Oslo

Solveig Beate Elvik, Universitetet i Oslo

Gunhild Hagesæther, Norsk Lærerakademi

Annette Haugsgjerd, Norsk Lærerakademi

Jon Lauglo, Universitetet i Oslo

Ratib Lekhal, Universitetet i Oslo

Ivar Morken, Universitetet i Oslo

Ola Stafseng, Universitetet i Oslo

Knut Tveit, Universitetet i Oslo

Svein Egil Vestre, Universitetet i Oslo

Kamil Øzerk, Universitetet i Oslo

Forord

Pisa (2006) viser at 15-åringer i de mest økonomiske utviklede landene, med høyt utviklede skolesystem, som USA og Norge, har dårlige resultater på kunnskapstester. Økning i skoletid både i antall år og i timer om dagen i land med moderne skolesystem, ser ikke ut til å bedre opplæringsresultatene i skolen. Man kan da stille spørsmålet om skoleinstitusjonen har passert sitt historiske høydepunkt og er på nedtur?

Forskningens kritiske oppgave er å gi aktuelle og sanne beskrivelser av virkeligheten. Vi trenger nye og ukorrekte innfallsvinkler til beskrivelse og analyse av en pedagogisk virkelighet i rask forandring. Vi har invitert både etablerte forskere og ferske masterkandidater til å bli med på denne boka.

Bidragene er ordnet i tre bolker*:* 1. *Skolen i en ny virkelighet,* 2. *Foreldre og skole og* 3. *Private og offentlige skoler*.

Blindern, april 2008

Christian W. Beck *Svein Egil Vestre*

INNHOLD

I. Skolen i en ny virkelighet

Christian W. Beck: En ny utdanningsvirkelighet - et forsøk på beskrivelse 9
Ola Stafseng: Kunnskapssamfunnet – i barne- og ungdomspolitisk betydning 23
Annette Haugsgjerd: Skolen i et barneperspektiv 43
Solveig Beate Elvik: Oppvekst i det moderne distrikts-Noreg 63
Kamil Øzerk: Opplæring av samene, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter siden 1970-tallet 83

II. Foreldre og skole

Svein Egil Vestre: Foreldreroller i skolen 101
Gunhild Hagesæther: Barns rett – voksnes ansvar 115
Ivar Morken: Skolebytte i et urbant lokalmiljø. 129
Jon Lauglo: Familiestruktur og skoleprestasjoner 147
Ratib Lekhal: Atferdsprogrammet PALS i skolen 173

III. Private og offentlige skoler

Knut Tveit: Privatskolane – til skade eller gagn for den offentlege skolen? 195
Kaja Braathen: Skaper rammefaktorer muligheter eller begrensninger i skolen? 225
Christian W. Beck: Private grendeskoler – etablering av en ny pedagogisk diskurs? 247

Del 1: En ny utdanningsvirkelighet

En ny utdanningsvirkelighet - et forsøk på beskrivelse

Av Christian W. Beck

1. Pedagogisk forskning

Vi lever i en verden i rask endring, hvor alt henger sammen med alt. Dette skjerper kravene til pedagogisk forskning og jeg vil påpeke følgende:

1) Forskningens grunnleggende forutsetning er erkjennelsen av en virkelig verden, som foreligger uavhengig av forskeren som studerer den (Bhaskar 1998). Teorier, som resultater av forskning, er konservative i den forstand at de er på etterskudd i tid i forhold til den virkelighet de gjelder. Vi kan utvikle nye hypoteser, som vi kan prøve ut mot ny virkeligheten og nye teorier kan forandre vår oppfatning av virkeligheten og føre til f. eks. utdanningsreformer, men teorier som foregriper virkelighet, er spekulasjon.
2) Vi trenger begreper som griper tidens sammensatte dynamiske prosesser og strukturer når det gjelder utdanning i samfunnet. Diskurs kan være et slikt begrep. Med diskurs menes her makt- og kontrollgrunnlag, i første rekke over tenkemåten, ideologien, i det Pierre Bourdieu kaller sosiale felt (Østerud 1995). Diskurs blir da teori anvendt for konkret maktutøvelse. Utdanningsfeltet, delt i segmenter, mener Basil Bernstein (1996) kan forståes som diskurser i stadig endring.
3) Kompleksitet og konkretisering kan opp til et punkt gjøre teori mer virkelighetsnær, men samtidig øker mulighetene for at statistiske modeller, diskurser, komplekse teorier og videoopptak kan forveksles med den virkelighet slike modeller omhandler. Teoridannelse og annen mediering må gjøres vel vitende om at det som beskrives og er utenfor modellene, går langt dypere, ligger foran i tid og aldri fullt ut kan nåes av disse (Bernstein i Bernstein og Soloman 2000). Nye virkelighetsbeskrivelser er pedagogisk forsknings primæroppgave.

2. Skolens utvikling

Det er en positiv sammenheng mellom gode pisaresultater og høyt brutto nasjonalprodukt per innbygger (BNI). Særlig land som må satse på utdanning for å få ny utvikling i samfunnsøkonomien, skårer høyt på pisa-tester (OECD 2007b). USA og Norge skiller seg ut med høyeste BNI og dårlige pisaresultater. Modernisering av samfunn har vært forbundet med

skolevekst. Har USA og Norge passert et maksimumspunkt for positiv skoleutvikling, og vil Finland og andre land med gode pisaresultater, snart passere det samme punktet?

Både et knapt arbeidsmarked og lave lønninger kan presse foreldre maksimalt ut i arbeidslivet, slik at barna må være på skolen så lenge foreldrene er på arbeid. Dette gir skolen en ny sosial dagsorden, som kan svekke kunnskapstilegnelsen i skolen. Det er ikke holdepunkter for at lengre skoletid gir bedre læringsresultater (Nordahl og Gjerustad 2005). Lærerne mener de blir pålagt så mye byråkratisk arbeid at det går utover undervisningen og gjør skolen dårligere (Henriksen og Vik 2008)? I hvilken grad er de krefter og interesser, som har gitt oss en byråkratisert heldagsskole, mulige å motvirke? Et grunnleggende spørsmål melder seg: Er skoleinstitusjonen, slik den har utviklet seg fram til i dag, i ferd med å utspille sin historiske rolle?

I pedagogkikk og utdanningspolitikk er *individdiskursen* om individets frihet og *samfunnsdiskursen* om fellesskap, likhet og samfunnsstyring, grunnleggende. De to er forskjellige, men knyttet sammen og gir bare delvis motstridende politiske og pedagogiske argumenter. Begge bygger på betydningen av kunnskap, og de forutsetter begge grunnleggende opplæring i basis-ferdigheter for alle, en "literacy" for det senmoderne samfunn. De er begge forankret i demokratiske verdier og forsvar av menneskerettigheter, men vektlegger aktuelle menneskerettigheter ulikt. I individdiskursen dominerer foreldreretten og individuell frihet forstått som frihet fra samfunnstvang, i samsvar med det A. Giddens (1991) kaller frigjøringspolitikk (emancipatory politics). Komplementært til frigjøringspolitikk er hans begrep om livspolitikk (life politics), en samfunnsdiskurs om fellesskapets moralske og sosiale ansvar for individet, f eks for barnets rett til utdanning.

Spørsmålet som her stilles er om både skole- og samfunnsutviklingen har gitt nye betingelser og forventninger til utdanning og skole, som har gitt en ny ubalanse mellom individ- og samfunnsdiskursen i utdanningsfeltet og hvordan kan ny balanse gjenopprettes?

3. Det private i utdanning

Våre private livsanliggende har sitt utgangspunkt i individ-diskursen og de liberalistiske frihetsideer. Det private kan ha forskjellige betydninger, som private skoler, valgfrihet og et privat liv i familien, hverdagslivet og i det sivile samfunn. Fra det sivile samfunn er det glidende overganger mot deltagelse i

uformelle småfellesskap og i storsamfunnets institusjoner og offentlighet. Det private griper således inn i den sosiale, kommunitaristiske samfunnsforståelse (Olsson 2004) og inn i fellesskapsdiskursen.

Skolens langvarige utgangspunkt var uformell kunnskapsoverføring med utdanningens private og samfunnsmessige forhold tvunnet sammen i et hverdagsliv. En gitt skoleoppfatning bygger på en gitt balanse mellom det privat og det offentlige i samfunnet. Skolen utviklet seg under forutsetning av at formell utdanning basert på vitenskap og fag var et offentlig anliggende i skoler og at identitetsutvikling var et privat anliggende i familien og annet hverdagsliv. Samfunnsutviklingen har forstyrret denne historiske balansen. Livet i hjem og familie og i nærsamfunn er redusert på bekostning av mer tid for voksne i arbeidslivet, og for barn og ungdom mer tid i pedagogisk definerte formelle institusjoner. Forutsetningene for det private er svekket og et nytt privat trykk er av den grunn oppstått i offentlige rom, ikke minst i skolen, som en avgjørende pedagogisk og utdanningspolitisk utfordring.

Folkeskolen ble nødvendig for å kvalifisere og disiplinere de brede folkelag til deltagelse i industrisamfunnet (Van Horn Milton 2002). Samfunnsoppgaven ble med stor grad av oppslutning i befolkningen, definert til utvikling av en offentlig skole med vekt på nasjonal enhet og sosial rettferdighet. Privatskoler ble mest sett på som privilegier for de velstående. Under motstand ble den første Steinerskole etablert i 1920-årene.

Med en ny friskolelov (2003) falt kravet fra den tidligere privatskoleloven (1985) om at privatskolene måtte godkjennes på et livssynsgrunnlag eller være pedagogiske alternativer, bort. Navne-forandringen var illustrerende. ”Privatskole” er negativt forbundet med privat økonomisk drift og kapitalisme. ”Friskole”, privatskole-tilhengernes navnevalg, ble positivt forbundet med en fri og eksperimenterende pedagogisk ånd. Den nye privatskoleloven (2007) er en bevisst innstramming og regresjon til privatskoleloven av 1985. I 2006/07 er det 149 private grunnskoler med 13628 elever (2.2 %) og 139 private videregående skoler med 12902 elever (6,4 %) (Utdanningsdirektoratet 2007).

62,5 % av foreldre med barn i grunnskolen er enige i at retten til privatskoler er en nødvendig menneskerett i et demokratisk samfunn og 67 % av de samme foreldrene mener private skoler skal ha en form for økonomisk støtte fra staten (Beck og Vestre 2006). Befolkningens oppfatning av privatskoler ser ut til å være aksepterende. Den rød/grønne regjering har en motsatt oppfatning og har begrenset privatskoleveksten. De

oppfatter det nye private trykket i utdanningen, som et fenomen som skal plasseres og møtes i de offentlige skoler.

4. Nye tendenser

Vi ser en ny elevorientering i den offentlige skole med røtter både i reformpedagogikk, frigjørende marxistisk pedagogikk fra 1970-tallet, men også i klassisk liberalisme og neoliberalisme (Krejsler 2004, Olssen 2004). Den offentlige skole fokuserer i dag på den enkelte elev, f eks gjennom begrepet individuelt tilpasset opplæring. En ny individorientering finner sted samtidig som skolefellesskapets betydning styrkes. Skolen skal mer enn før gi et objektivt, sekularisert og standardisert grunnlag, som en pedagogisk fellesnevner for alle elever. Dette skjer gjennom stadig mer omfattende formalisert sosial deltagelse i skoleinstitusjonen, noe som kan gi underskudd på subjektivitet forstått som individuell frihet og uformelt autentisk sosialt liv. Ikke bare religiøse foreldre, men også mer sekulært orienterte foreldre fra den velutdannete middelklasse oppfatter denne situasjonen negativt, som mangel på verdifellesskap mellom hjem og skole. For noen foreldre er dette motivet for å sende sine barn på private skoler (Skjønsberg 2007).

Likhet i utdanning kan forståes som alles rett til en individuell tilpasset opplæring, og som prinsippet om at alle skal ha den samme utdanningen. Fellesskapsdiskursen får indre motsetninger når et lite lokalsamfunn vil fortsette å ha sin grendeskole, mens lokale og nasjonale styringsmyndigheter på vegne av det nasjonale samfunn, vil legge den ned. Med menneske-rettigheter i ryggen søker noen å fortsette som privat grendeskole. Slike skoler bygger både på individdiskurs om frihet og samfunnsdiskurs forstått som lokalsamfunn (Beck 2006).

Nasjonale og lokale samfunn er i dag under press, men private skoler kan vanskelig sees som en årsak til dette presset eller som en kritikk av samfunnsfellesskapet. Likevel brukes segregeringsargumentet mot privat utdanning. En dom i den europeiske MR-domstol i Strassbourg (2006) i en tysk hjemmeundervisnings sak, gav den tyske stat rett til å kreve at barna gikk på skolen for at de gjennom skolefellesskapet skulle bli integrert. Dette er en helomvending i forhold til tidligere dommer i samme rett og en reduksjon av

foreldreretten til fordel for staten. Segregeringsfrykt kan gi mer statsautoritær skolepolitikk med mer rigid styring av skoler enn det noen egentlig ønsker.

På den annen side legger den offentlige skole opp til romslighet og bredde. Det er blitt hevdet at privatskoler ikke er nødvendig for å gjennomføre pedagogiske alternativer og for å få tilstrekkelig rom for eget livssyn, man kan lage offentlige privatskoler. Utdanningsstatsråd Hernes mente montessoripedagogikk kunne gies innen for rammen av den offentlige skoles læreplan (Hernes 1994). Innføringen av Krl-faget var ment i gi balanse mellom ulike religiøse grupper innen den offentlige skole. Den offentlige skoles nye læreplan (Kunnskapsløftet 2006) legger stor vekt på å romme alle elever i en inkluderende skole.

5. Et nytt utdanningsfelt

Vi kan snakke om en ny pedagogiske hovedstrøm i skolen. Det nye kan oppsummeres i fire punkter::

1) Økt omfang. Skoletiden både i år av barns og ungdommers liv og lengde av skoledagen utvides og skolens oppgaver blir flere. Heldagsskole med skoletid 8 – 17 er i ferd med å bli gjennomført.

2) Individualisering. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger. Det legges på flere nivåer opp til valgfrihet og barns og ungdoms selvstyring.

3) *En ny sosial dagsorden.* Lang skoledag gjør deler av elevens private hverdagsliv til et skoleliv. Sosiale temaer dominerer på en annen måte enn før skolens oppgaver.

4) Ny teknologi. IT-teknologi kan gi en ny frihet og en ny undervisnings- og læringsdimensjon, men gir også grunnlag for et nytt myndighetsregime i skolen hvor byråkratiske faktorer som planer, vurderinger, utredninger med mer blir til elektroniske arkiver. Kommunikasjon i skolen underlegges et sosialteknologisk regime. Makt forskyves fra lærere, elever, foreldre og enkeltskoler til eksperter og sentrale organer utenfor skolen.

Selv om både eleven som individ og skolen som fellesskapsarena styrker sin stilling i den offisielle skoleretorikk, svekkes begge ved at deres frihet blir beskåret ved innlemming i en ny pedagogikk, bygget på ekspertbegrunnede intervensjoner og tiltak (Kampmann 2003, Krüger 2007).

Idealet om det selvlærte barnet kan ende opp med myndighetsstyrt selvkonstruksjon av eleven, men samtidig fra-skrivelse av myndighetsansvar for elevens læring. Sosiale, hverdagslige og personlige temaer som f eks kosthold, fysisk form, og holdninger kan bli forstått som et utvidet skoleansvar, mens ansvaret for kunnskapslæringen, via eleven, blir skjøvet over på foreldrene (Skagen 2007). Tendensen forsterkes når den daglige skoletid økes.

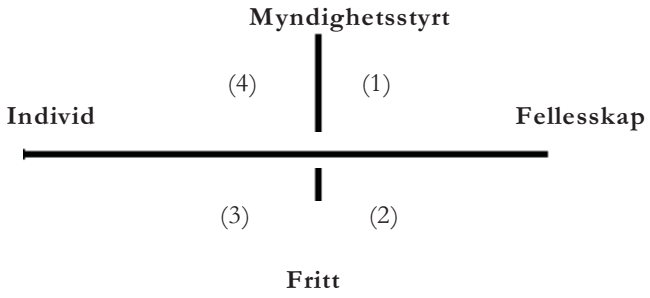
Man ser konturene av nytt barne- og ungdomsliv dominert av pedagogisk gjennomlysing. Dette gir mer av hva A. Giddens (1991) kaller mediert tilværelse på bekostning av autensitet. Har de moderne samfunn nådd taket når det gjelder mengde ikke bare av formell skole, men også av pedagogisk mediering og sekundære livserfaringer? Er dette en trussel både mot den offentlige skole og den enkelte elev? Kanskje utdanning i framtiden må bringes nærmere autentisk liv utenfor skolen i de sivile, frivillige og private deler av samfunnet. Hvordan kan dette eventuelt skje uten at den nødvendige samfunnskontroll med utdanningen blir for svak og uten at det nasjonale samfunnsfellesskapet forvitrer?

En balanse mellom liberale frihetsverdier og fellesskapsverdier gjelder i dag både for offentlige og private skoler, men tyngdepunktet er plassert forskjellig på de to skoletypene. Hvis staten får mer styring kan man ende opp med en offentlig skole hvor den individuelle frihet, pedagogisk og på annen måte, blir for liten. Hvis private skoler får full frihet kan det negativt gi rom for fundamentalistisk indoktrinering og manglende kommunikasjon og samfunnsfellesskap.

Et mulig og dystert fremtidsscenario av den offentlig skole er en sosial getto for underpriviligerte elevgrupper med drilling i basisferdigheter og atferdstrening til sosialkompetanse som skolens viktigste oppgaver. Internasjonalt peker forskere i dag på at skoleinstitusjonen i seg selv er en viktig årsak til reproduksjon av ulikhet i utdanning mellom sosiale klasser (de Calvarho 2001). Det antydete framtidsscenario kan gi et nytt og bredt behov for alternativer til den offentlige skole. Er det så mulig å gjøre noe for å motvirke en slik utvikling og forbedre den offentlige skole? Situasjonen er ny, vanskelig og uoversiktlig og inviterer til nytenkning ut av tradisjonelle argumenter.

Både individ- og fellesskapsdiskursen i skolen påvirkes av ny IT-teknologi og det oppstår en ny styringsdiskurs i skolen. Den nye styringsdiskursen må inkorporeres i beskrivelse av aktuell utdanningsvirkelighet. Dette gjøres her i den videre framstilling ved å utvide antall diskurser fra to til tre. Dette deler utdanningsfeltet i fire segmenter (figur 1).

Figur 1. Utdanningsfeltets fire segmenter



Den offentlige skole med vekt på idealer om danning, demokratisk medborgerskap, inkludering og kommunikasjon, med tiltagende utvidelse og økt formell institusjonalisering. Ideologisk legges det vekt på kommunikasjon, fellesskap og danning. Skolens virksomhet operasjonaliseres til målbare variabler, som grunnlag for ovenifra – ned styring av detaljer og helhet i skolen. Sosialisering blir i økende grad planlagt sosial forming.

Privatskolene positivt bygd på foreldreretten og andre menneskerettigheter, lokalt demokrati og mangfold. Skoler basert på store og små verdi- og interessefelleskap ut ifra livssyn, pedagogisk eller på annen måte. Den nye myndighetsstyringen er her i forhold til i offentlige skoler noe på avstand, som styring av skolenes rammer. Resultatet kan negativt bli indreorientering og ignorering av storsamfunnet.

En nytt frihetsmoment, positivt forstått ut i fra *i*dealet om utdanning som individuell frihet i skolen, men i første rekke uformell opplæring i hjemmet, lokalsamfunnet, men også i arbeidsliv og fritid. Satt på spissen er dette moderne hjemmeundervisning, unschooling og annen selvstyrt, ikke formell

opplæring utenfor skolen. Dette gir frihet i forhold til myndighetenes kontroll, men kan negativt utvikle seg til isolasjon fra samfunnet.

Ny individualisering med idealet om eleven som selvstyrer sin egen læring. Lærerne, foreldre, eksperter og andre mobiliseres for dette formål. Dette gir nye dimensjoner av individualitet b de i opplæringens metoder og innhold. Samtidig svekkes det direkte voksenansvaret for elevenes opplæring og sosialisering forståes mer i retning av teknologisk basert kommunikasjon og kontroll.

6. Pedagogisk nydannelse

Pedagogisk utvikling og nydannelse kan observeres som turbulente brytninger og knoppskytinger på grensene mellom de fire segmentene av utdanningsfeltet.

(1 – 2) Offentlige versus private skoler. En ny samfunns- og skolevirkelighet gir skoleinitiativ som utfordrer skillet mellom offentlige og private skoler. Lovverket for offentlige skoler oppfattes som for smalt og det oppstår nye initiativ til nye private skole, som opprinnelig er ønsket som utvidelse av mangfoldet i de offentlige skoler. Lewin og Sayed (2005) påviser hvordan partnerskap mellom statlige og ikke statlige (private) aktører øker tilgangen på elevplasser i videregående skoler i Afrika. Privatskolen Nyskolen i Oslo som bygger på sosialistisk orienterte reformpedagogiske idealer og Dewey`s demokratiforståelse, ønsket opprinnelig å kunne bli etablert som en ny type offentlig skole (Lyngstad 2005). Myndighetene vurderte søknaden som utenfor lovverket for offentlige skoler, men godkjente søknaden om privatskole, slik at Nyskolen i dag er en privat skole (Lisland 2005). Fra 1998 har små nedlagte offentlige grunnskoler i rurale områder i Norge kunnet fortsette som privatskoler, en annen variant av private offentlige skoler (Beck 2008). I enkelte andre kommuner er det kommet forslag om å gjøre private steinerskoler offentlige.

(1 – 3) Offentlige skole versus utdanningsfrihet. I nye utdanningsideologier som situert læring (Lave og Wenger1999) og ikke formell læring (Thomas 2002) framheves viktigheten av at skoler, forstått som offentlige skoleinstitusjoner, er åpne og fleksible i forhold til elevers

samfunnsdeltagelse. Apple (2008) påpeker hvordan grasrotbevegelser og populistiske grupper påvirker og får forandret pensum i offentlige skoler. De Calvahro (2001) peker på åpning mot lokale samfunn (community) for å motvirke negative sider ved ytterligere formell skolevekst. Ivan Illichs (1972) ideer om avskoling (deschooling) kan her føyes til, likeledes det russiske fenomenet eksternat, et avgrenset eksamensrettet undervisningstilbud. Bedre tilbud om grunn-opplæring og videre utdanning som voksenopplæring kan også legges til (Stølen 2007).

Den offentlige skoles utviklingsmuligheter defineres i frihetstermer med åpning til virksomhet og deltagelse i arbeidslivet, andre sosiale fellesskap og i det sivile samfunn utenfor skolen. Mange hjemmeundervisere ønsker delt løsning med noe skole og noe hjemmeundervisning. Til nå har skolemyndighetene vært restriktive til å kombinere skole- og hjemmeundervisning (Beck 2007).

(2 – 3) Privatskoler versus utdanningsfrihet. Nye ideer om utdanningsfrihet i ikke-formell læring, unschooling og deschooling utfordrer også private skoler. Etablerte privatskoler som Summerhill (Neill 1974) har utdanningsfrihet som prinsipp. I Tyskland er den kristne private korrespodanseskolen Phildelphia etablert som en skoleramme for å sikre lovligheten for elever som i realiteten får hjemmeundervisning (Mohsemnia 2006). I flere land har det tilsvarende oppstått "frie" privatskoler som både er reelle friskoler og løsere utdanningsrammer for hjemme-undervisere, unschoolere og andre. Mange slike skoler bygger på ideene bak Sudbury Valley skolene om pedagogisk frihet og praktisk virkelighetstilknytning (Steinberg 1999). I Norge ser vi også tilløp til at elever innskrives på privatskoler, men delvis får hjemmeundervisning.

(3 – 4) Utdanningsfrihet versus IT-teknologi. Tradisjonell fjern- og brevundervisning har utvidet sitt virkeområde som IT-skoler, i Norge f eks den private Globalskolen som betjener elever i utlandet, hjemmeundervisere og andre, mot betaling. Mange kommuner gir grunnskoleopplæring til voksne og til innvandrere som IT-opplæring. Den sørsamiske grunnskolen på Snåsa gir noen fjernelever IT-basert undervisning på samisk. I USA er IT-skoler for hjemmeundervisere utbredt. En slik, Clonlara, har etablert seg i Europa (blant annet i Sverige og Tyskland), hvor tilknytning til denne skolen har gitt

myndighetsgodkjenning av hjemmeundervisningen (Drysen 2004). Slik tilknytning koster penger og innebærer i større eller mindre grad myndighets-registrering av hjemmeundervisning. Hjemmeundervisere oppgir noe av sin utdanningsfrihet for å bli godkjent.

(1 – 4) og (2 – 4) IT-teknologi versus grunnskoler. Det er en generell satsing på IT-teknologi i norske grunnskoler, særlig i noen offentlige foregangsskoler (f eks Røyse i Hol kommune). Satsning på IT-teknologi kan gi mer fleksibel, demokratisk og elevstyrt læring, som kan skje uten at elevene er bundet til å være på skolen. IT-teknologien gir tidens barne- og ungdomskultur en ny frihetsdimensjon (Buckingham 2000, Østerud 2004). Økt bruk av IT-teknologi kan også forsterke elvenes teknologiavhengighet og elevkontrollen.

7. Den sivile utdanningssektor

Utdanningsfeltet kan presenteres som en maktkamp mellom staten, kapitalen og det sivile samfunn i et utdanningspolitisk triangel (figur 2). Idealet kan være en utdanningspolitisk balanse mellom stats-, markeds- og sivile/folkelige interesser. Utdanningspolitisk uenighet kan gjelde hvor i trianglet tyngdepunktet i utdanningssystemet skal ligge. Vi kan snakke om henholdsvis offentlig (A), privat (B) og sivil utdanningssektor (C). Får en av polene hegemoniet, kan det føre til at (figur 2):

(A) offentlig utdanning blir et statsmonopol med en statsautoritær skole,

(B) privat utdanning ender i kapitalisme og skoler styrt av profitt,

(C) sivil utdanning gir fritt spillerom for populistiske og fundamentalistiske særinteresser.

Utviklingen av global kapitalisme og økt innvandring kan gi fortsatt folkelig oppslutning om enhetsskolen med sterk statlig styring og med ekspert-profesjoner som får stort spillerom. Befolkningen aksepterer mindre individuell frihet, mer IT-basert kartlegging, økt vurdering av elevene og flere statlige programmer, for å få bedre opplæring, mer likhet og et sterkere nasjonalt fellesskap.

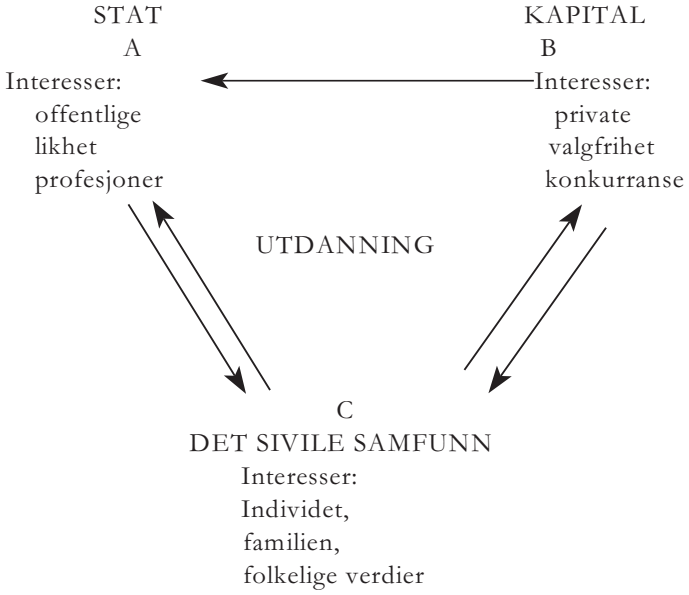
Hvis kvaliteten i de offentlige skoler blir dårlig i flere år, kan den skolepolitiske allianse mellom stat (A) og befolkning (C) slå sprekker. Dette kan gi to mulige utviklingsveier::

1) Mer nyliberalistisk skoleideologi med vekt på konkurranse og private interesser, slik at alliansen stat (A) og kapital (B) dominerer skolen. Dette kan åpne for profittorientert skoledrift og en mye større privatskolesektor, enn i dag. Offentlig og private skoler kan bli rammet inn i et felles lovverk og

privatskolene kan bli en integrert del av et konkurransebasert statlig utdanningssystem.

2) Det kan oppstå et folkelig underskudd i skolen, som må gjenopprettes. Vi kan få initiativer som til sammen gir en ny sivil utdanningssektor, med et løst organisert voksenopplæringssegment, åpne og fleksible skoler drevet av foreldregrupper, frivillige organisasjoner, lokalsamfunn, bransjeorganisasjoner, bedrifter og fagforeninger og med hjemmeundervisning. Vi kan få foreldre- og lærerovertakelse av offentlige skoler i mye større skala enn bare dagens private grendeskoler. IT- teknologi kan lette en slik utvikling.

Figur 2 Det utdanningspolitiske triangel



Viktige årsaker til ubalanse og sviktende kvalitet i dagens skole kan være et underskudd på skolens folkelig forankring og elevenes mangel på indre motivasjon. Den sivile utdanningssektor har sitt utgangspunkt i frivillighet og i individenes personlige engasjement. En større sivil utdanningssektor kan gi muligheter for at utdanningsfeltet igjen kan bringes i balanse og at den samlede kunnskapstilegnelse i samfunnet kan få tilstrekkelige kvalitet.

Referanser

Apple, M. W. (2008): Curriculum Planning. In Connelly, F. M. (ed): *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Sage Publications. Los Angeles.

Beck, C. W. (2007): *Alternativ* pedagogikk. Didakta forlag. Oslo.

Beck, C. W. (2008): *De private grendeskolene – etablering av en ny pedagogisk diskurs?* (Artikkel i denne boka).

Beck, C. W. og Vestre, S. E. (2006): *Foreldres oppfatning av grunnskolen – datamaterialet fra et forskningsprosjekt*. Pedagogisk forskningsinstitutt Univ. i Oslo.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity*. London.Taylor & Francis.

Bernstein, B. og Soloman, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernsteins questioned by Joseph Soloman. *British Journal of Sociology of Education, vol. 20, No. 2 1999*.

Bhaskar, R. (1998): Philosophy and Scinctific Realism. I: Acher, M., Bahsker, R., Collier, A.; Lawson, T. og Norrie, A. 1998. *Critical Realism: Essential Readings*. Routledge. London.

Buckingham, D. (2000): *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Blackwell Publishers. Oxford.

De Carvalho, M. E. P. (2001): *Rethinking family – School Relations*. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers, USA.

Den europeiske menneskerettsdomstol (2006): Fritz Konrad and Others against Germany. *Application no. 35504/03*. 18. September 2006.

Drysen, M. (2004): En hemundervisers betraktelse av hemundervisning i Sverige. I: Beck, C. og Straume, M. (red): *Hjemmeundervisning - starten på en ny utdanningsrevolusjon*. Opplandske bokforlag. Vallset.

Lov 4. juli 2003 nr. 84 om frittstående skolar

Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity*. Polity Press. Cambridge.

Henriksen, L og Vik, M. (2008): Hva gjør lærerne? Kronikk *Aftenposten*, 12. januar.

Hernes, G. (1994): Svar på spørsmål fra Tore Sanner – Spm. 16. Stortinget 4.mai 1994.

Illich, I. (1972): *Det skoleløse samfunn*. Hans Reizel. Copenhagen.

Kampmann (2003): Den totale pædagogisering af børns liv? I*: Sosial kritikk*.

Nr 88 – 20003. s.88 – 97.
Krejsler, J. (2004): Introduktion: Når utdannelse rammes av individualisering. I Krejsler, J. (red): *Pedagogikken og kampen om individet*. Hans Reitzlers forlag. København
Kunnskapsdepartementet (2006): Kunnskapsløftet.
Krüger, N. (2007*): Increased state intervention in school-home relations – Semantic analysis of Danish policy documents*. Paper, ERNAPE-Symposium 2007. Nicosia Cyprus.
Lave, J. og Wenger E. (2003): *Situated learning – legitimate peripherial participation*. University Press. Cambridge.
Lewin, K. M. og Sayed, Y. (2008): *Schooling in Sub-Saharan Africa. Exploring the Evidence in South Africa and Malawi*. Centre for International Education. Univ. of Sussex.
Lisland, B. J. (2005): *Trenger vi friskoler?* Hovedoppgave. Pedagogisk forsknings institutt UiO
Lyngstad, A. (2005): *Nyskolen i Oslo*. Hovedoppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt UiO.
Melton, J. V. H. (2002): Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge University Press. Cambridge.
Mohsennia, S. (2006): Home Education in Germany. I: Barson, L. S. (red): *Learner-Managed Learning and Home Education: A European Perspective*. Learning <Unlimited and Educational Heretics Press. Nottingham.Neill, A.S. (1974): *Summerhill*. Pelican books. Harmondsworth.
Nordahl, T. og Gjerustad, C. (2005): *Heldagsskolen – kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. NOVA. Rapport. OECD (2007a): PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Vol. 1 og 2.
OECD (2007b): OECD in figures 2006-2007 Edition.
Olsen, M. m fl (2004): *Education Policy*. Sage. London.
Privatskoleloven (1970).
Privatskoleloven (1985).
Privatskoleloven (2007).
Skagen, K. (2007): *Alene i ingenmannsland*. Morgenbladet, 18. august 2007.
Skjønsberg, A. (2007): *Private skoler i en ny tid*. Masteroppgave i pedagogikk.

Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
Steinberg, J. M. (1999): *La skolen dø – lenge leve lærelysten*. Pedagogisk Psykologisk forlag, Namsos.
Stølen, G. (2007): *Den voksne ungdomsskoleeleven*. Dr. polit. av. Det samfunnsvitenskapelig fakultet. Universitetet i Tromsø.
Thomas, A. (2002): Informal learning home education homeschooling (home schooling) *Encyclopedia Archives Arenas*. Internett. http://www.infed.org/biblio/home-education.htm
Utdanningsdirektoratet (2007): Privatskoler (2006707) http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2233
Van Horn Melton, J. (2002): Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge University Press. Cambridge.
Østerud, S. (1995). *Moskva-toppmøtet mellom Reagen og Gorbatsjov sommeren 1988 som fjernsynsshow*. Avhandling til dr. polit graden. UV-fakultetet UiO.
Østerud, S. (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet*. Universitetsforlaget. Oslo.

Kunnskapssamfunnet i barne- og ungdomspolitisk belysning

Assistert av Alf Prøysen som demaskert korrektiv

Av Ola Stafseng

Introduksjon

'Kunnskapssamfunnet' er et mantra i tiden. Det er gode grunner til å trå varsomt når det gjelder eieforholdet til termen og saksområdet. For mange vil det være et opplagt utdanningspolitisk område, med store farer for altfor snevre tilnærminger. Koplet med begreper om en 'kunnskapsøkonomi' kan vi også finne interessenter innen økonomisk politikk, som er klart relevante, men ikke svært inspirerende for de som vil grave litt dypere i kulturelle og sosiale betydninger og implikasjoner av et kunnskapssamfunn.

En barne- og ungdomspolitisk plattform er vagere og mer ubefestet enn en utdanningspolitisk, men den finnes så vel i Norge som i velutviklet europeisk samarbeid. Da Sverige på slutten av 1990-tallet utformet en ny ungdomspolitikk på regjerings- og riksdagsnivå, viste de at ungdomspolitikk skapte en bredere og mer fruktbar ramme også for behandling av utdannings- og skolespørsmål enn den snevrere utdanningssektoren (Council of Europe 1999). Pedagogikken har også en særegen forhistorie i utviklingen av en (barne- og) ungdomspolitikk, forstått som tverrsektoriell ungdomspolitikk med demokrati-byggende ambisjoner – i en sosialpedagogisk fortid med blant annet et statlig utvalg ledet av Eva Nordland på 1970-tallet (NOU 1977:6, Nordland 1979). Dette bidraget tar sikte på å blåse liv igjen i en slik plattform, med bidrag fra det som har skjedd på området også i senere år.

Det ligger noen historiserende dimensjoner i et begrep om kunnskapssamfunn. Det vi i dag snakker om som "kunnskaps-samfunnet" er et noe større lokomotiv for utviklingen, det er noe som kommer etter "industrisamfunnet", som for eksempel kom etter "bondesamfunnet" (Chisholm 2001). Dette tilsier at en samfunnsvitenskapelig eller kultur-

sosiologisk diskusjon trenger korrektiver til de store historiske linjene for ikke å ta helt av, og jeg har valgt Alf Prøysen til denne oppgaven – også fordi han sto nær barn og unge.

Prøysen fantes jo engang mellom bondegårdene på Hedemarken, de har jo ligget der, helt uforanderlige gjennom alle disse tidene. Men en gang før, i bondesamfunnet, var de nærmest selvforklarende, som julekort, nissen på låven, odelsgutten på Evenstad som måtte få læfs'klinge, og lorda'sfriere' som ikke nådde opp til tjenestejentenes rom fordi snekkeren hadde laget stigen med råtne bord. På et nytt tidspunkt er det industrisamfunnet som gjør det mulig for oss å avlese det vi ser på gården, der den preges av høyteknologiske maskinparker som betyr store millionlån i bankene, dyrene har mikrochips om halsen eller på ankelen som forteller hvor mye mat de skal ha og når neste skjebne (slaktebilen) venter, mens den enkelte gård er produsent i store kjeder som for eksempel Prior for egg og fjørfe. Man avler fram broilere på kontrakt med Prior, og når utro tjenere har laget skandaler med utenlandsk salmonella-kylling i konsernets pakker får den enkelte og uskyldige bonde svi i de neste 5 år.

Alt dette er fortsatt der, både bonde- og industrisamfunnet. Men det å lykkes nå stopper ikke ved disse plattformene – kunnskapssamfunnet kommer snikende som et neste krav. Et lite tegn var at Landbruks-departementet skiftet navn i 2004, til Landbruks- og Matdepartementet (LMD). For bonden er det ikke lenger nok å være teknologisk og økonomisk på høyden, nå skal også *meningen* med det som produseres settes i fokus. Synnøve Findens melkeprodukter fra Alvdal og økomat fra Stange skal bli nisjeprodukter, og vi skal snart få stempler på hver eneste pakke kjøtt og pølse som forteller oss gårdens og bondens navn, med vandelsattester som kanskje ikke bare forteller om de bruker kunstgjødsel, men om noen på gården er tatt for barnemishandling de siste 10 årene før vi kjøper pakken – med trygt kjøtt med utdypet mening, fordi vi kan like produsenten. En mindre metaforisk og mer empirisk tilnærming, vil vise at nettstedet regjeringen.no inneholder ca 5500 (presse)meldinger fra departementene, hvorav nesten halvparten ligger under LMD. Dette avspeiler ikke departementets relative og materielle betydning, men en voldsom satsing fra Sponheims tid på symbol-, menings- og ideologiproduksjon.

Dette er svake antydninger om at kunnskapssamfunnet innleder overganger til et annet språk. Det var der Kuwait begynte å selge sin bensin under varemerket Q8, lenge før vi visste om sms-språket. Mens altså norsk øko-melk selges under nisjemerket Q-melk. Dette bare som et varsel om at forholdet mellom Kuwait og Norge kan bli det alvorligste tema jeg vil drøfte her, selv om jeg bare så langt – med disse Q'ene – ville få fram at i dette kunnskapssamfunnet overtar tegn, symboler og meningsskaping.

I norsk barne- og ungdomspolitikk er det mange gode meninger, men ikke noe hovedspor som samler og skaper visjoner

Hvis vi skal finne hovedsporene for en fornuftig utvikling må vi også finne fram til hva som er nåtidens evolusjon, hvor vi står og hvor vi går – oftest enten vi liker det eller ikke. Jeg vet for eksempel fremdeles ikke om tidligere kulturminister Valgjerd egentlig liker rødvin, men hun hadde skjønt at den var kommet for å bli. Mens det altså finnes lokale Taliban'ere som måtte straffe henne for dette, i tro på at det finnes veier tilbake til fortiden.

En gang i perioden 1860-1905 ble barne- og ungdomsarbeidet og barne- og ungdomsorganisasjonene til, innenfor en visjon og et hovedspor. Dette handlet om fristilling fra Sverige og nasjonsbygging, en fortsettelse av det Wergeland hadde påbegynt med vår Intifada der det var barn og unge som ble sendt ut i gatene på syttende mai for å feire grunnloven. Dermed fikk ungdommens små og konkrete puslerier, enten sang og musikk, studiesirkler eller tendens til politikk en større mening, en retning. Slik var det også i meste av tiden etter andre verdenskrig, da entreprenøren var Statens ungdoms- og idrettskontor og Rolf Hofmo, og vi skulle gjenoppbygge landet og en velferdsstat, og norsk ungdom som hadde vært så tapper i kampen mot de tyske okkupantene skulle, som takk for det som hadde hendt, få svømmehaller, idrettsanlegg og samfunnshus for frivillige organisasjoner – og etter hvert også fritidsklubber for resten av ungdommen.

Dette var fremdeles i industrisamfunnets mening og ånd, og hvis alt det som ble vunnet ikke skal stivne, forfalle og bli historie, må vi altså finne tidens mening, ånd eller retning. Og la meg aller først bli helt sylklar på noe: Jeg elsker å fortelle alt jeg kan om Rolf Hofmo fordi jeg har vokst opp med alt han representerte, og jeg kan forstå dette (Stafseng 1993). Derimot går jeg til

dette med 'kunnskapssamfunnet' med større undring. Innen de fremste fronter i human- og sosialvitenskapene kan vi i dag fremme store problem- og spørsmålsbatterier om hvordan vi bør/skal utforske og fortolke de mysteriene som denne overskriften skaper for oss, i de neste fem til ti årene. Fordi dette er vanskelig, og det er allerede mange jukse-makere på banen som kan selge dyrt de mange fine svar lenge før de gode spørsmålene er stilt.

I barne- og ungdomspolitikken, lokalt, nasjonalt og globalt, er det av betydning at man lener seg godt og lenge tilbake, og ser seg godt rundt, tenker bakover og framover – med kritiske blikk. Vi bør da oppdage at vi i Norge kan samles om noen uhyre naive og farlige idealbilder av det gode liv, det heter gjerne at vi skal kose og hygge oss, helst i familiekroken med nybakt-lukt, med godteri og noe hyggelig underholdning i vente. Om vi skal tenke på noe fint utenfor det private, blir også normen for fritiden og skolen stimulans og trivsel, en gang het det "kultur for alle". Mens vi har blitt lite dyktige til å spørre og svare på kos og trivsel *for hva*?

Eller for å snu dette litt rundt: tror vi at de barn, unge og foreldre som vi kaster ut av asylmottakene og landet først og fremst er fortvilet fordi vi snyter dem for å dele kos og trivsel med oss? Dette bør vi være ganske sikre på at er feil, men at fortvilelsen vil handle om fremtider som glipper – for store og små, altså at det å ta del i egen og andres framtid er nokså essensielt. Og da kan kos og trivsel være aldri så fint, men det peker ikke mot noe som helst som er framtid.

Mitt foreløpige poeng er at uten framtidsvisjoner blir vi stående i stagnasjon, med uklare blikk for forskjellene mellom industri-samfunn og kunnskapssamfunn. Det het en gang i min tyskbok at "Tages Arbeit/ Abends Feste/Saure Wochen/Frohe Feste". Dette var i industrisamfunnets skarpe inndeling mellom tid og rom for ytelse og nytelse. Kos og trivsel er som nytelse helt utmerket, men det gjelder nå helt nye oppskrifter for ytelse og nytelse, og hvis vi ikke følger med i timen blir kos og trivsel oppskrift for en oppvekst i et styrtrikt Kuwait-samfunn som vinker etter et kunnskaps-samfunn som reiste sin vei uten våre barn og unge.

Noen foreløpige riss om kunnskapssamfunnet

Amerikaneren Neil Armstrong var i 1969 førstemann på månen. I neste sending av radioprogrammet Søndagsposten ringte programlederen i begynnelsen av programmet til Alf Prøysen og bestilte ei kommentar-vise til slutten av programmet. Dette ble "..så seile' vi på Mjøsa, i en sprøkkin hølk…". Noen kunne få seg til å tro at dette var nostalgi på Hedemarken, at Prøysen på en måte vendte seg bort fra denne romfartens og teknologiens sensasjon. Dette ville være en forferdelig undervurdering og feiltakelse, for Prøysen var nok så smart at han så at båtferden på Mjøsa og måneferden var prinsipielt det samme, og forutsatte hverandre.

Og han gjennomskuet essensielle ting ved kunnskapssamfunnet allerede da, noe han nok kunne takke sin bakgrunn for, som griskokk i Ringsaker og med bare 7 års folkeskole. For mye utdanning kan sløre og sløve blikket for de komplekse sammenhengene, for eksempel at siden måneferden ikke var en gjennomsnittshendelse blir det slik at siden ingen ting kan bli for stort blir heller ingen ting for smått. Du kommer kanskje ikke så langt med den sprøkne hølken på Mjøsa, men uten utferdstrang kommer du verken til Helgøya eller månen.

Og Prøysen selv hadde utferdstrang, ut av husmannssamfunnet, og der geografien lot ham stoppe i Oslo-området, kunne han reise videre i sanger og fortellinger, der han svitsjet elegant mellom himmel og jord, mellom det fjerne og nære. Og han hadde flere flotte innsikter om kunnskap og utdanning som vi har fått ødelagt av utviklingspsykologi og skolepsykologer, for han sang at "..du ska' få en dag i måråå som rein og ubrukt står, med blanke ark og fargestifter tell….".

Disse små rissene er beregnet som advarsler for de som tenker om kunnskapssamfunnet at det betyr "mer av det samme", mer av noe kjent. Men nei, eller tvert om, fordi det også skjer noe med selve *kunnskapsbegrepet* må vi heller si mer av noe ukjent. Dette er også en innledning til å si at kunnskapssamfunnet er for viktig til at det kan overlates til skolen eller pedagogikken (alene). Det er så viktig at det bør erobres av barne- og ungdomspolitikken. Eller for å holde oss til Prøysen da han hadde sett sin første traktor:

"- Folk kæinn nok laga traktor, tenkte Alf, folk kæinn nok laga både bil og radio og flygemaskiner og tog og tunneler. Men åkke er det som har gjort det slik at det veks opp et havrestrå med tjuge aks, når dom bære har putte ett frø i jorda? Ja, åkke er det? De tankene der hadde han ikke lært på skolen. Det var tanker som kom fra djupt i det han var skapt av. Alt nå ante 12-årige Alf forskjellen på Furu skole og livets skole."[1]

Scenarier

Dette skal forklares ved at noen konkurrerende bilder (paradigmer) av/for kunnskapssamfunnet settes opp mot hverandre, der det er profesjoner, sektorer og politiske retninger som strides om å være lokomotiv eller ha hegemoni i kunnskapssamfunnet, og de knyttes selvsagt til kunnskapens (antatte) *medier*. Bildene kaller jeg vitensamfunnet vs. underholdnings-samfunnet vs. fritidsamfunnet, og bortenfor disse bildene kan vi deretter kanskje skimte kunnskapssamfunnet som et slags lykkeland. Mens vi skal bringe Prøysen med som mulig korrektiv til alle bildene.

Scenarie 1: Vitensamfunnet[2]

Dette litt rare norske ordet er hentet fra dansk, men har den alvorlige betydning at det i vår tid er en voksende forskjell og avstand mellom *å vite* og *å kunne*. Innenfor den scenen som vitensamfunnet setter har IKT blitt den store tingen, slik dampmaskinen satte den nye dagsorden for industri-samfunnet, setter IKT dagsorden for et vitensamfunn. Dette krever at vi alle har IKT-kompetanse, og spesielt i skolen må IKT integreres i alle fag.

Dette scenariet styres av ingeniør- og økonomblikk for utviklingen. Det er PC og Internett som er de utpekte medier for IKT-kompetanse, og i skolen må disse være redskap for læring av fag – innen en mål/middel-tenkning og en forståelse av mennesket som grunnleggende rasjonelt (fornuftsstyrt). Hovedargumentet for IKT-kompetanse er økonomisk, IKT har ingen egenverdi men er en nødvendighet for økonomisk overlevelse og framgang. Det pedagogiske mål er kompetanser.

I Prøysens landskap skimter vi storbonden eller "sjølvesfolket", sett fra husmannsplassen og drengestua. Han ser til at ingen sluntrer unna, har

---

[1] Røsbak 1992:94-95.

[2] I denne framstillingen har jeg lånt begreper og modeller nokså uhemmet fra Kirsten Drotner 2001.

strenge regler for hvor og hvordan alt skal være, og betaler minst mulig for å bli rikest mulig selv.

Scenarie 2: Underholdningssamfunnet

Dette er en scene skapt av gledeløse blikk for en ny medievirkelighet for barn, unge og voksne. De ledende og dominerende er bildemediene, som setter dagsorden for et (primært) underholdningssamfunn. Det kulturelle og språklige innholdet gjør det amerikanske til en global norm, og blir en kritisk trussel mot barn og unges oppvekst og sosialisering, og mot bevaring av nasjonal kultur. Skolens oppgave er å være en motvekt, en motkultur eller en motgift. Og det særlige kampmiddel er det trykte ord, teksten eller boka.

Dette scenariet styres av et tradisjonelt lektorblikk for utviklingen, godt understøttet av kulturvitere og forskning. Her er ikke mennesket fornuftsstyrt eller rasjonelt, men det blir i stedet et fokus på det emosjonelle eller følelsesstyrte menneske (som også er lettforført). Det ligger til grunn et hierarkisk kultur- og samfunnssyn, der både noe og noen står høyere på rangstigen enn annet og andre, der noens kultur og smak er bedre og mer høyverdig enn andres. Det ledende medie er teksten, også i den forstand at bilder, tegneserier eller film bare er interessante når de fremmer den tekstlige alfabetiseringen, mens som mindreverdige medier er problemet at de undergraver boken. Det pedagogiske mål er dannelse (i klassisk betydning) (Stafseng 2007).

Slike synspunkter ble hos Prøysen tillagt "de hugguskakke", kultureliten med den gode smak og det hevede blikk. Som samtidig så ned på småfolk og også "folkelig kultur", altså nettopp det Prøysen selv egnet hele sitt livsverk til.

Scenarie 3: Fritidssamfunnet – eller barn og unges egen medievirkelighet

Når man studerer barn og unges mediebruk i deres egenkontrollerte tid, altså fritiden slik den brukes hjemme, i klubber, på gata, i nettverk og sosialt liv, så stemmer ingen av de to første scenariene. "Digitalisering" eller "digitale medier" gir ikke lenger noen mening, for alle medietyper blir "digitale" og smelter sammen i det som forskningen nå kaller "medie-konvergens". Det man i skolen kaller IKT henger sterkt sammen med alle andre media – film, musikk, mobil, tekstualitet, bilder, og alle disse nye mediene er langt fra

redskap eller teknologi, de er først og fremst innhold og bruk(småter), vi burde kalle dem "språklige badeland".

Det foregår en uformell læring i denne fritiden som blir den mest interessante og drivende medieerfaring for de som er barn og unge, og også den kommersielt mest fokuserte:

1) den medielæring som foregår mot de sammensmeltede, konvergerende multimedia er mer avansert eller mangfoldig i fritiden enn i skolen;

2) nye medier utkonkurrerer ikke de gamle, de supplerer og fornyer dem, å lage videofilm krever mye arbeid med tekst, jo mer avanserte mobiltelefonene blir jo mer brukes de til både tekst og bilder;

3) mellom medier og mediegenre foregår det kryss-læring, sms-språket virker så skjerpende på norsk- og engelskforståelsen at vi til og med kan snakke om "mer-læring", eller begrepsmessig læring når digitalisert film/dvd betyr at genrene stillfoto/film bare krever tastetrykk for gli inn i hverandre;

4) medieresepsjon og -produksjon (altså det passive og aktive) spiller stadig mer sammen, der fritidsklubben hadde atskilte band, DJ og publikum, har blandinger av musikk, synthesizer, PC, video, ipod, MMS brakt alle i nærkontakt på en felles scene;

Men:

1) den uformelle læring i fritiden slår ikke automatisk over i kompetanser, folk kan se rasende dyktige ut, men de vet ikke hva de kan;

2) det skjer en medieglobalisering, der for eksempel ungdom i hele verden ser Friends og kan få klart for seg hvor nære eller langt unna disse livsstilene ligger for dem – det betyr at sosiale forskjeller blir mer synlige, eller vi kan også si at globale medier øker forskjeller, men på måter som også synliggjør hva som skjer, samtidig som vi ikke kan overse en kulturell gjenkjennelse og integrasjon;

3) globale medier skaper perspektiv, det egne kan sees i lys av de mange andre, altså desentreringen som læringens første bud.

Ville så Prøysen i sin sprøkne hølk hatt noen forstand på dette? Vel, det var vel nettopp det han var så suveren til. Bare det lille med måneferden, at den ikke handlet om den fascinerende romteknolo-gien, men om innholdet. Men så var vel den verden han brakte fram i fortellinger, teater, musikk og sang nettopp det samme landskapet som her er kalt fritidssamfunnet: Dette er

drengestu-følke' slik praten og ironien kan spikre storbonden eller de hugguskakke på låveveggen til stor moro, eller det tas igjen med underfundigheter ute på jordet hvis bonden forlanger for mye av hestene. Det er de muntlig overleverte fortellingene som Prøysen fikk av moren sin, og det er de revyene som Prøysen skrev tekster til og drengestu-følke' oppførte på Folkets hus i Moelv. Dette var en form han siden fortsatte i Asker, der han var gardsarbeider på nabogarden til småbrukslærerskolen på Sem hovedgård[3], tross navnet en skole for de litt finere. Men for dem ble han en så verdifull revyforfatter at de heller måtte utholde at han var så flink til å peke nese mot forholdet mellom høy og lav i bygdesamfunnet. Og han fortsatte å gi stemme til bygda og drengestufølket i boka, avisa, teatret, radioen og etter hvert også teve.

Noe av kjernen ved Prøysens landskap var at det ikke var mediet eller teknologien i seg selv som betydde noe, men hva man hadde å si og hva slags nye landskaper som tegnet seg foran oss alle. Når visa om Jørgen hattemaker i Salomo sitt land klinger på Hedmarksdialekt over radioen skjer akkurat det samme som vi snakker om ved "medieglobaliseringen", sosiale forskjeller kan kanskje skjerpes, men de får navn og språk og blir synlige, og like fullt kan vi få perspektiv på noe bortenfor – som vi alle kan gjøre noe med, siden "sola skinn' på begge og skuggen fell på ælle".

Det vi dermed har beskrevet som fritidssamfunnet bærer altså bud om et rikt og sosialt utgangspunkt for uformell læring, og dermed det som er kunnskapssamfunnets problem – at rikdommen i den uformelle læring ikke omsettes i kompetanser, og at skrankene mellom formell og uformell læring er ugjennomtrengelige.

Kunnskapsbegrep og kunnskapssamfunn

Disse tre bildene eller scenariene kan vi så stille ved siden av hverandre, altså vitensamfunnet, underholdningssamfunnet og fritidssamfunnet, mens vi spør hva som blir kunnskapssamfunnets hovedproblem eller – utfordring når det gjelder barn og unge?

Her er det ikke noe enkelt svar eller spor videre, unntatt ett: Hver av disse

[3] Altså "Sem-erklæringens" gård.

bildene rommer viktige innsikter, men bare delsannheter som er livsfarlige hvis de får råde grunnen alene. Synspunktene innenfor vitensamfunnet og underholdningssamfunnet har nok et felles tilhold i skolen, som en slags underlig allianse mellom mattelæreren og norsklæreren overfor en ny mediekultur. Fritidssamfunnet er ungdomskulturens doméne, samtidig som det er her – ikke i skolen – at barn og unge er så interessante at de kommersielle interessene kaster seg inn for å utvikle sine varer og spesielt innholdet. Men det er også et stort problem at fritidssamfunnets departement, Barne- og likestillingsdepartementet (BLD), av egen vilje eller pga. press utenfra har lettere for å bruke penger og faglig utredningskapasitet på "vold i bildemediene" som moralistisk prosjekt, enn på de samme medienes betydning i utdanningspolitikken.

Både i livet selv og i politikk finnes det mange kompliserte tankeøvelser når vi skal møte dette kunnskapssamfunnet. På den ene siden må vi kunne ta en sosiologisk kamp mot de forenklende del-sannheter, med begreper og modeller som våpen, og der viten- og underholdningssamfunn glir sammen med et komplekst barne- og ungdomsliv der tegn, symboler og kulturformer skal mestres i multimediekanalene. Når dette på den andre siden kan virke litt uoverkommelig er det mer enn godt nok å vende tilbake til Prøysen, og spørre seg fram i hans kulturpedagogiske prosjekt overfor barn, unge og voksne da han fikk slippe til i mange rikskanaler i perioden 1946-70 – i et samfunn der det også rådde klassehat i drengestua, og i resten av samfunnet tenkte mange at drengestua verken eide kultur eller moral. Her var det at Prøysen kunne være jordnær og visjonær samtidig når han vekslet mellom "Dørstokken heme", "Steinrøysa neri bakken" og "Griskokktrøsta":

"Og nå skal visa slutte og æilt er væl og bra
og æille folk er like og griskokken er gla',
for vi skal villig glømme du er en grishusknøl
men det på en betingels': du ska kåmmå hau det sjøl!
Så kæin du lære visa
og synge den før grisa,
og spør dom kæin du svara: "Je fæinn a på ei fjøl!"

Aller klarest kan vi finne Prøysens usikkerhet og anvisning for etterkrigstida da han kom for første gang til NRK og barnetime-onkelen Lauritz Johnson, med utkastet til Musevisa. Han var så ivrig på å få starten på de jobbene som kom til å vare i årevis, at han for sikkerhets skyld hadde med seg et alternativt siste vers. Den kristelige og moralske onkel Lauritz kunne jo mislike at musene som skadedyr ikke gikk i fella og kunne glede seg til neste jul, så alternativ-verset ble at både bestemor på poteten og alle sammen gikk i fella – men der var altså Johnson og Prøysen skjønt enige om det beste verset, og det vi alle har gledet oss over i nesten 60 år.

Hvis vi med dette kan få med oss at storbonden og "de hugguskakke" har for enkle og smalsporede blikk for kunnskapssamfunnet, må vi derfor slippe fantasien løs sammen med onkel Lauritz, Prøysen og "hvis ingen går i fella, men passer seg for den, skal alle om et år få feire jul igjen!". Det er her kunnskapssamfunnet også betyr noe komplekst for oppveksten – det er ikke slik at barn og unge enten er fornuftsstyrte (rasjonelle) eller følelsesstyrte (emosjonelle), men begge deler – samtidig. Og barn og unges fantasier, forestillinger og fascinasjoner er ikke trusler mot viten, kompetanse og danning, men de beste ressurser.

Dette betyr at den medieverden vi finner i fritidssamfunnet har disse komplekse læringsarenaene for et komplekst samfunn. Forenklet kan vi si at dette dreier seg om å lære å tolke tegn, og å beherske tegnsystemer, der ingenting blir for smått og ingenting blir for stort, du kan lage din egen lille logo, og du kan finne ut hvordan du får lagt den igjen i et chatte-nettverk med base i Jamaica. Mens det mystiske her er hvilke mix'er av musikk, symbol, tekst og spill som skaper tiltrekning og fascinasjon i disse formene for alfabetisering (eller literacy som er tidens begrep). Og det er like lite mystisk at alfabetiseringen er veien til å bli en demokratisk verdensborger nå som da *"Lillebror gikk aller sist og trommet på et lokk"*.

Men det riktig mystiske er hvordan en slik virkelighet kan slå over i at barn og unge får tilgang til en god og riktig utdanning (eller oppvekst mer generelt) for kunnskapssamfunnet. Det eneste vi kan si er at det ganske sikkert ikke ligger i flere mattetimer som på sikt kan gi kompetanse til å skru fra hverandre og sette sammen igjen all denne teknologien vi bader i, før vi får skrudd den sammen er den utdatert. Derimot kan vi helt generelt anta at utfordringene

ligger i forholdet mellom det som her er beskrevet som en fritidskultur og skolekulturen, og dette er en barne- og ungdomspolitisk utfordring mer enn en utdanningspolitisk.

En oppvekstpolitikk for kunnskapssamfunnet

Gjennom et års tid 2003-04 gikk norsk ungdomspolitikk gjennom en øvelse som var et samarbeid mellom norske myndigheter og Europarådet: En norsk egenevaluering av ungdomspolitikken, en granskningsrapport fra et internasjonalt ekspertteam satt opp av Europarådet, og en høring i Strasbourg der ungdomsministeren måtte besvare noen sentrale spørsmål og utfordringer. Svært mye av dette har gått pent og riktig for seg. Men jeg savner så langt en utnyttelse av all den intellektuelle innsatsen i denne prosessen til at det også skapes en indre norsk debatt og framtidsagenda – slik akkurat denne anledningen egnet seg perfekt til.

Fra ekspertrapporten var det særlig tre problemstillinger jeg vil framheve som ømfintlige og vanskelig å besvare godt fra norsk side (Council of Europe 2004):

1) Hvordan mestrer Norge det å ha glimrende nasjonale ungdomspolitiske planer og modeller, når det er overlatt til kommuner og fylker å gjennomføre denne politikken, og dette lokale planet til sjuende og sist gjør akkurat som de vil med nesten alt?

2) For andre europeiske land er det i utgangspunktet bare å være misunnelige på Norge, for her finnes det penger og organisasjon til alt det som savnes i andre land. Hvis det overhodet skal komme en læreprosess ut av denne øvelsen, må spørsmålet stilles om *for mye penger* også kan ha sine skadevirkninger? Dette syntes jeg var et perfekt og perfid spørsmål om pengerikelighet f rer til nedsløving og søvnighet om både mål og midler, og spesielt om hva som er mål og hva som er midler. Det er mulig at det såkalte kommune-Norge ikke kjenner seg igjen i en slik problemstilling. Da vil jeg peke på det største *ikke-tema* i klagesangene fra kommune-(og stats)-Norge, men som utlendinger må bemerke, at en voksende pengerikelighet brukes til å bevilge stadige lønnsøkninger til offentlig ansatte mens tilbudene til

befolkningen stagnerer eller forsvinner. Dette er jo en sløv forskyvning i målgrupper for offentlig sektor, hva var egentlig meningen?

3) Det tredje spørsmålet var en undring over hvorfor forholdet mellom "formal and non-formal education" er så svakt tematisert og politisert i norsk ungdomspolitikk? Akkurat dette har vært en sentral agenda i mange andre europeiske land i flere år, og likeledes i Europarådet og EU, men ekspertgruppen kunne ikke se at Norge her strebet etter å være "flinkest i den europeiske klassen", slik vi gjerne er ellers.

Her finner vi innkoplingen til vårt hovedtema, altså kunnskaps-samfunnet som en (barne- og) ungdomspolitisk agenda, med forholdet mellom uformell og formell læring eller utdanning som selve problemet. De to andre spørsmålsfeltene kan trekkes med i dette hovedtemaet, altså spørsmålene om nasjonal politikk og lokal gjennomføring, og pengerikelighetens skadevirkninger.

La meg gi et ganske tydelig signal om et synspunkt for fortsettelsen. I siste halvdel av 1980-tallet, mens Nokia fremdeles var en passe stor bedrift som laget gummistøvler for den sovjetiske armé, bygde Helsinki kommune ut sitt fiberoptiske kabelnett, altså motorveien for digital og interaktiv kommunikasjon. Da var de ganske nøye med å forbinde skolene, ungdoms-klubbene og folkebibliotekene i det samme nettet over hele byen (Siurala & Stafseng 1997). De hadde altså tittet nokså dypt inn i krystallkulen og sett noe av betingelsene for kunnskapssamfunnet, og mente noe om hva som måtte henge sammen. Før noen har tenkt slike tanker fram mot noe realistisk i Norge, har finnene satt sine gode arkitekter på å utvikle de moderne bygg og interiører for at skole, bibliotek og ungdomsklubb kan inngå i den type møte-, samværs- og arbeidslokaler for ulike aldersgrupper som passer i kunnskaps-samfunnet (en modell her kan være Telenors nye bygg på Fornebo). Og så kommer vi til lakmustesten: Hvis våre skole-myndigheter blir nysgjerrige på hvorfor Finland scorer høyest i disse inter-nasjonale målingene av skoleelevers kunnskaper og ferdigheter, tror vi da at de titter ned i disse forholdene bak kulissene, eller at de nøyer seg med å se på timeplanene (og lærerutdanningen)? Jeg er tilbøyelig til å helle mot det siste.

Når jeg nå skal forsøke å peke ut tre utviklingsfelter – som forsiktige riss - for en oppvekstpolitikk for kunnskapssamfunnet, skjer det under bestemte forutsetninger. Jeg tror det er avlegs med en nasjonal plan eller retningslinjer for alle, jeg tror Statens virkemåte og virkemidler er i endring på en del felter. Et eksempel kan her være Utdannings- og forskningsdepartementet og linjer som statsråd Kristin Clemet tydeliggjorde, selv om dette ble påbegynt av hennes to forgjengere. Men hun brukte statsmakten til å løse opp bindinger som hindrer kommuners og fylkers valgfrihet til å bli bedre enn de som bare vil gå i takt med et gjennomsnitt. Dernest er det kommunale nivået gitt store friheter til å beslutte seg fram til å bruke slike friheter til å gjøre ting på egne og nye måter. Hvis visse minstekrav er oppfylt så kan enkeltinstitusjoner eller hele kommuner strebe etter det perfekte uten andre tak enn himmelhvelvingen.

En skolekritisk ungdomspolitikk

Et overordnet problem gjelder forholdet mellom formell og uformell læring eller utdanning. Det er et alvorlig tankekors, som betyr at det er alvorlige problemer med idéen om en tverrsektoriell ungdomspolitikk. Dette var for nesten 30 år siden et slags verbalt varemerke for den norske ungdomspolitikken, som også ble eksportert videre som et mantra gjennom Europarådets og etter hvert også FN's ungdomspolitikk[4]. Men så virker det altså ikke på hjemmebane.

Før man blir altfor ivrig eller breial, er det nok grunn til en ungdomspolitisk selvkritikk. Da dette overordnede poeng med det tverrsektorielle ble formulert, var det meningen å komme ut av en forhistorie der ungdomsspørsmålene bare hørte hjemme i en kultur- eller fritidssfære. Men hvis vi ser oss om i kommunene, kanskje også i statlig forvaltning, så er kanskje ikke dette et helt overbevisende prosjekt – men litt for store ord om noe som ikke er så voldsomt forbedret. I stedet for det helhetlige og tverrsektorielle, er kanskje ungdomsarbeidet og de mer overordnede synspunktene på ungdomslivet utsortert til en perifer fritidssektor de fleste steder?

[4] Jfr. Regjeringens ungdomsutvalg eller "Nordland-utvalget", op.cit.

Hvis vi står der og roter litt i forhistorie og røtter, var det også slik at denne "gamle" ungdomssektoren hadde et skolekritisk utgangspunkt, også for å gå inn dette nye. Overfor ungdom ble skolen sett som utilstrekkelig, ukyndig, irrelevant, ja til og med skadelig, der frivillig og offentlig ungdomsarbeid skulle være en motgift eller kompensasjon. Det er antakelig slik at dette skolekritiske utgangspunktet burde reformuleres – for ei ny tid, og et kunnskapssamfunn, og særlig lokalt og konkret. Men der den gamle ungdomssektoren drev en negativ skolekritikk, må man inn mot kunnskapssamfunnet drive en positiv skolekritikk. Dvs. at hvis den konkrete skole eller konkrete skolesektor i kommunen ikke har tatt inn over seg dette forholdet mellom uformell og formell læring og utdanning, så må ungdomsklubben, organisasjonene, uteseksjonen m.fl. si at nå er *"alt"* utdanning, også vi, og vi kan ikke leve med en skole som står med et gammeldags og snevert syn på utdanning.

På det barne- og ungdomspolitiske området er dette kanskje lettere å illustrere med forholdet mellom barnehage og skole, som for eksempel etter Reform '97 skulle gi en blanding av barnehage- og skolepedagogikk de første årene. Hvis skolefolket så skulle mene at lese- og skrivevansker må bety mer lese- og skriveopplæring på tidligere alderstrinn på bekostning av tradisjonelle barnehageaktiviteter, herunder lek: Da må barnehagefolk – og andre – være så sakkyndige på språkopplæring at de kan si at svaret er "mer barnehage". På samme måte hvis innvandrerelevers svake norsk-ferdigheter først og fremst blir et argument for morsmålslærere i skolen, så må svaret være "mer barnehage". Mens vi i utdanningsdebatten etter PISA-resultatene 2006 kan se hvordan "sjølvesfolket og de hugguskakke" har alliert seg mot den såkalte "lekeskolen" som var en selvfølge etter 6-års skolestart med L97.

På samme måte må de sosialpedagogiske virksomhetene for ungdom si at "informal education" er vårt felt, men det virker bare i et samspill med "formal education" – og vice versa. Slik bør innledningssamtalene se ut når man tverrsektorielt skal nærme seg kunnskapssamfunnet. Hvis skolefolket sier at "IKT er svaret", så jaha – hva er så spørsmålet, bør det lyde. For i de siste årene har det vært gjort masse interessant forskning på skoler der både kommunen og skolene har satset tungt på IKT. Og dette viser fantastiske forskjeller (Østerud 2004). Uansett hvor tungt og avansert utstyret er, kan mange skoler klare å smugle alle gamle og dårlige pedagogiske uvaner inn i

programvare, regler og rutiner, slik at IKT bare blir en merbelastning og parodi, og ingen informasjons- og kunnskapsassistanse. Mens andre bruker til og med dårligere utstyr til å omforme de fleste sider ved den pedagogiske hverdagen. Men da har de også åpnet for en bredspektret oppfatning av de nye medier, den ungdomskulturelle bruken, og åpne sektorgrenser.

På samme måten finner vi variasjoner innenfor ungdomsklubber, skolebibliotek og folkebibliotek, organisasjoner, osv., der det blir mer enn tydelig at det ikke er utstyr og teknologi som betyr noe, men at de sosialpedagogiske idéene, også i tradisjonell betydning, er utslagsgivende. Her et sted begynner utfordringene for et forhold mellom formell og uformell læring og utdanning, men det er vanskelig å angi en prinsipiell retning for dette. Men begrepet om det tverrsektorielle bør antakelig oppgis som mislykket, og erstattes med et begrep om en kryss-sektoriell ungdomspolitikk og lokal praksis, der alle medier hører hjemme i og utenfor alle institusjoner.

Ungdomsmobilitet

Dersom de tekniske og organisatoriske forutsetningene er lagt til rette – dette betyr nok i hovedsak at skolen, klubber, organisasjoner og møteplasser for barn og unge er åpne for den mediehverdag de uansett lever i – så begynner den seriøse delen av det sosialpedagogiske: Hva er det som stimulerer og utvikler det ungdomslivet som kreves i kunnskapssamfunnet?

Her finnes det et spor som illustrerer ganske tydelig at ingenting av dette handler om teknologi eller IKT i seg selv. Det er slik at norsk ungdom i snart 15 år har hatt adgang til ganske generøse og vellykkede utvekslingsprogrammer innenfor EU, også med nasjonal støttefinansiering under BLD – og andre departementer, avhengig av hvilke programmer vi snakker om (for ungdoms-arbeidere, lærere, andre yrkesgrupper, studenter, osv.). Men det tidligere programmet Youth for Europe, nå Ungdom, er det ungdomspolitisk mest sentrale. Dette er sosialpedagogisk gjennomtenkt og velfundert, det bygger på utprøvde strategier for gjensidig utveksling av ungdomsgrupper som kan komme fra gata, klubber, skoler, og interkulturell læring er et mantra, og grunnidéen gjelder forholdet mellom formell og uformell læring og utdanning.

Økonomisk koster dette den enkelte kommune lite eller ingenting, betingelsene er nok først og fremst at man har en eller flere former for oppegående ungdomsvirksomhet som er i stand til å ha en idé om hva man holder på med. Det som da er slående i Norge etter snart 15 år er at bare et lite mindretall av kommunene synes å kjenne til eller være interesserte i disse mulighetene, dette er ordninger som er sterkt underforbrukt av norsk ungdomssektor, til sterk statlig frustrasjon. Og det ser ikke ut til å ha noe å gjøre med om hjemmebanen er sterk eller svak, dette er ren og skjær (sosial) pedagogisk prioritering. Hvis man tar noen stikkprøver blant de særlig interesserte, og det er *det* de ser ut til å måtte være, står vi her overfor en utbredt versjon av den verste norske provinsialisme som Alf Prøysen ville ha sagt at var en misforståelse av meningen med Steinrøysa neri bakken.

Denne formen for internasjonal mobilitet som sosialpedagogisk strategi inneholder ikke noe hokus-pokus for de som har organisert en hyttetur for ungdom, det er ren hjemmebane med en del fremmedspråk, og inneholder det ubekvemme for ungdomsarbeidere at man kan gå glipp av en norsk helg på egen hytte. Men dette er samtidig en genuin modell for kunnskaps-samfunnets globale karakter, og at de nye mediene over et bredt spekter *også* aktiveres i brukssammenhenger som er meningsfylte, og som varer ved under og etter slike utvekslinger. Selve utvekslingen blir et praktisk stunt, som fortsetter som virtuelle "utvekslinger", samtaler og kontaktutvikling i ulike medier[5].

I europeisk sammenheng er dette et helt sentralt felt for hva man forstår med forholdet mellom formal & informal education, og norske partnere er forsvinnende usynlige. Jeg tror dette avspeiler et alvorlig nasjonalt problem i møte med kunnskaps-samfunnet, at vi ikke en gang tiltrekkes av en sprøkkin hølk og utsiktene til å se Helgøya, men at det er best med "dørstokken heme" – blant ungdomspolitikkens aktører vel å merke, ikke ungdommen.

---

[5] Ved Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, gjennomfører Kristin B. Vasbø et doktorgradsprosjekt om slike ungdomsutvekslinger. Se også Erstad & al. 2007.

Små og store fortellinger

Det er meget trist at vi nesten ikke hører en offentlig samtale om barn, unge og nye medier – så som Internett eller mobilbruk, uten at det gjelder skrekkvisjoner om porno, sex eller misbruk. Dette er så avsporende og uinteressant at det bør være en voksenoppgave å slå ned på denne formen for voksnes hysteri og mistenkeliggjøring av barn og unge, med oppfordringer til de voksne om å holde seg i sin egen grisebinge og ikke late som de har fått barn og unge med seg. Utover noen særheter er for øvrig dette en forlengelse av det bildet jeg kalte "underholdningssamfunnet".

I stedet bør oppmerksomheten vår bli konsentrert om Prøysens perspektiv på at "onger er rare". Og at det særlig interessante med nye og konvergerende medier i kunnskapssamfunnet er at det er fortellingene og fortellerkunsten som er vekstfeltet. Selv om det en gang var fint med "blanke ark og fargestifter tell", så var det mange av oss som syntes at vi "var ikke så flinke til å tegne". Med de nye mediene forsvinner dette som ferdighetsproblem, alle har adgang til en uendelighet av fiffige framstillings- og kommunikasjonsformer. Problemet forskyves over til fortellingen, at du må ha noe å fortelle, om deg selv, dine små fortellinger – og innvielser i egne og andres større fortellinger. Det er omtrent her at 'kunnskap' endrer seg fra noe gitt og noe som noen har, til noe flytende som på svensk ville hete "att kunskapa". Vi blir alle skapere og medskapere av det som blir gyldig kunnskap i kunnskapssamfunnet. Og vi blir kritiske partnere til det som er etablert kunnskap, enten vi er voksne eller barn og unge.

Omtrent her oppstår det et sentralt problemområde for dagens pedagogiske forskning. Dette gjelder forholdet mellom kunnskap og danning, i en nyvåknet interesse for danning eller dannelse (Slagstad & al. 2003). Det finnes utbredte forestillinger i skole og utdanningspolitikk om at dannelse er et resultat av kunnskap(er), tydelig uttrykt av statsrådene Clemet og Hernes (i L97, generell del om "det allmenndannede menneske"). Vi kan ta Prøysen med oss her til å hevde at dannelsen må stå på egne ben, som en kritisk dømmekraft mot så vel etablert som ny og forførende kunnskap (Stafseng 2007).

Prøysen var altså en voksen forteller som slapp drengestu-følket utover oss alle, og da han ikke lenger var så farlig etter sin død kunne dette bli kanonisert

folkeeie. Barn og unge er det nye drengestu-følket i en ny mediesituasjon, foran kunnskaps-samfunnet. Spørsmålet er om vi har laget deres "Folkets hus", deres "Voksentimen for de største" eller "Lørdags-voksentimen" som informal education? Og ikke minst: om vi klarer å lage en oppvekstpolitikk der alt de *kan* også kan bli noe de *vet* innenfor et formelt utdanningssystem?

Referanser

Chisholm, Lynne: Youth in knowledge societies: Challenges for research and policy. *Young, Nordic Journal of Youth Research, Vol. 9/1, 2001.*

Council of Europe: *Youth policy in Norway. Report by the international team of experts.* DJS/CMJ (2004) 1, Strasbourg 2004.

Council of Europe: *Youth policy in Sweden. Report by the international group of experts.* CDEJ (99) 10, Strasbourg 1999.

Drotner, Kirsten: *Medier for fremtiden – born og unge og det nye medielandskab.* Høst & Søn, København 2001.

Erstad, Ola, Dalaaker, Dina & Silseth, Kenneth: *Evaluation of the Youth community action programme 2000-2006 – Norway.* Institute for Educational Research, University of Oslo, Oslo 2007.

Nordland, Eva: *Ungdom i Norge.* Universitetsforlaget, Oslo 1979.

NOU 1977:6: *Ein samla offentleg politikk for oppvekstmiljøet.*

Røsbak, Ove: *Alf Prøysen: Præstvægen og Sjustjerna.* Gyldendal, Oslo 1992.

Siurala, Lasse & Stafseng, Ola: The postindustrial information society: history and perspectives. Council of Europe, Youth Directorate: *Youth in the information society.* Council of Europe Publishing, Strasbourg 1997:49-63.

Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove & Løvlie, Lars (red.): *Dannelsens forvandlinger.* Pax, Oslo 2003.

Stafseng, Ola: Et historisk blikk på forholdet mellom kunnskap, utdanning og danning: Nissene på lasset. I Bing, Jon (red.): *Kunnskapens vilkår.* Akademikernes 10-årsjubileum, Akademikerne, Oslo 2007.

Stafseng, Ola: Rolf Hofmos barn i Løten. *Lautin, lokalhistorisk årbok for Løten, 19. årg., 1993, s. 51-60.*

Østerud, Svein: *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei.* Universitetsforlaget, Oslo 2004.

Skole i et barneperspektiv

Av Annette J. Haugsgjerd

Vårt grunnleggende menneskesyn legger føringer for hvordan vi oppfatter forholdet mellom individ og samfunn. Det påvirker hvordan vi vurderer opplæringens rolle som et bindeledd mellom den personlige og den offentlige sfære, og det har betydning for hvordan vi ser på læring. Historisk kan vi si at utviklingen av menneskesyn og den pedagogiske tenkning har gått i retning av en stadig større menneskelig frigjøring (Winther-Jensen, 1993, s. 175-176). Utviklingen har grovt sett gått fra å se på individet som passivt og ytrestyrt, til å ha forventninger om et aktivt og indre motivert individ (Phillips og Soltis, 1991). Denne tenkningen ser vi igjen i barne- og opplæringspsykologien, og i rettighets-tenkningen knyttet til barn og barndom (Smith og Lødrup, 2004; Woolfolk, 1995; Sommer, 1997; Evenshaug og Hallen, 2003). FNs barnekonvensjon ses kanskje først og fremst som et uttrykk for barns spesielle behov for beskyttelse, men den gir også en selvstendig rett til personlig utfoldelse og rettigheter i forhold til at barn har en rasjonalitet og en evne til autonomi som det må tas hensyn til (Redd Barna, 1993). Barns rett til gode vekst- og livsvilkår handler både om en rett til å få dekket grunnleggende behov, og en rett til å sikres muligheter til medvirkning og deltakelse ut fra individuelle behov og forutsetninger. Barn er med andre ord innehavere av både velferds- og frihetsrettigheter. Foreldrene har ansvar for å ivareta disse rettighetene og skal utøve sitt foreldreansvar til det beste for barnet. Dette innebærer også hovedansvaret for barnets opplæring, og foreldrene er skolens oppdragsgivere (Smith og Lødrup, 2004; Opplæringslova).

Plikten til opplæring må ses i sammenheng med samfunnets behov for demokratiske borgere og reproduksjon av arbeidskraft og kompetanse. Retten til opplæring handler da om retten til å være et fullverdig samfunns-medlem. FNs menneskerettighetskonvensjoner gir alle den samme ukrenkelige verdi og rett til deltakelse uavhengig av ulikhetene dem i mellom. Skolen har en dobbel funksjon og arbeider i dette spenningsforholdet mellom samfunnsrettede mål og individsentrering og individuelle mål (Gundem, 1998, s. 88). Skolens oppgave og utfordring er å møte elevene slik de er og gi dem ulik hjelp og undervisning avhengig av deres forutsetninger og behov på veien mot å bli et voksent samfunnsmedlem med fulle rettigheter. Tilpasset opplæring har i samsvar med dette vært et viktig element i den norske skolens planverk siden Normalplanen av 1939 (Telhaug og Mediås, 2003, s. 116-118).

Rett og plikt til grunnutdanning handler om barns, foreldres og statlige myndigheters interesser, og relasjonene mellom dem. Dette gjør retten til grunnutdanning til en av de mest komplekse menneskerettighetene (Leegaard, 1997, s. 16). I møtet med det enkelte barn står vi i tillegg midt i spenningsforholdet mellom barnets behov for beskyttelse og omsorg på den ene siden, og retten til deltakelse på den andre (Qvortrup, 2002). Dette kompliseres ytterligere ved at ethvert barn er i stadig utvikling og at de individuelle forskjellene i en elevgruppe eller innenfor et årskull kan være store. På samfunnsnivå forsterkes denne kompleksiteten av raske samfunnsendringer, økende pluralisme og utviklingen av mer heterogene skolemiljø. Vi kan ikke uten videre støtte oss til tradisjonen når rammene og innholdet i opplæringen skal utformes. Gamle sannheter om de rette og gode kunnskapsmål utfordres (Hoëm, 2001; Krejsler, 2007).

For individet er retten til opplæring både en velferdsrettighet og en frihetsrettighet. Kravet om tilpasning gjelder for alle elever og overfor det totale sett av variasjoner mellom dem. Dette krever stor grad av fleksibilitet i skolen. Spørsmålet blir hvordan vi kan tilrettelegge for best mulige opplæringsvilkår i en mangfoldig og omskiftelig verden og samtidig finne balansen i spennings-forholdet mellom behovet for beskyttelse og behovet for frihet.

Barns læringsvilkår

FNs menneskerettighetskonvensjoner gir alle den samme rett til utdanning. I barnekonvensjonens artikkel 29.1 gis det en utfyllende beskrivelse av opplæringens innhold. Formålsparagrafen i opplæringsloven rommer innholdet i denne. Barn skal få en opplæring som tar sikte på å utvikle deres evner ut i fra den enkeltes forutsetninger både åndelig og fysisk, og som legger grunnlag for livslang læring. Opplæringen skal være en hjelp til å bli en del av samfunnet som selvstendige voksne. Den skal omfatte kunnskap om egen kulturarv, internasjonalt medansvar og likeverd, samt utvikling av toleranse og økologisk forståelse (§ 1-2).

Barns forutsetninger for læring er ulike på en rekke områder, ikke bare i forhold til intellektuelle kapasiteter. Evner i vid betydning, interesser, tidligere læring og ulike læringsstrategier utgjør også en del av elevens grunnforutsetninger. Tidligere opplevelser av mestring og nederlag skaper forventninger til egne prestasjoner som påvirker framtidig motivasjon og yteevne (Woolfolk, 1995; Dalen, 1994, s. 72; Evenshaug og Hallen, 1993, s.

222; Holt, 1974a). En del variasjoner i forhold til læringsberedskap handler om forskjeller i kultur, og vi finner ulikheter som kan knyttes til kjønn, sosioøkonomisk status og ulike etniske grupper (Woolfolk, 1995, s. 160-178). Av dette følger det naturlig at forholdet mellom skole og hjem er av betydning for barns trivsel, motivasjon og læring (Glaser Holthe, 2000). Dette gjelder ikke bare i forhold til støtte og hjelp i forhold til skolearbeidet, men også i forhold til verdier og graden av samsvar mellom skolens og familiens grunnleggende verdisyn. Verdifellesskap mellom skole og hjem kan ses som et nødvendig utgangs-punkt for å utvikle trygghet i sitt eget ståsted og toleranse overfor andre som velger annerledes (Tveiten, 2003). Generelt sett har det vært vurdert som positivt for utviklingen av identitet og toleranse å omgås mennesker som i varierende grad er ulik oss selv (Dalen, 1994; Fay, 1996). Med denne begrunnelsen har felleskap og enhetsskole vært ansett som garantien for utviklingen av forståelse og toleranse. Spørsmålet blir om opplæringen gjennom dette kan virke til fordel for utviklingen av det gode samfunnsmedlem på bekostning av målet om den enkeltes personlige vekst.

Den offentlige enhetsskolens mål om tilpasset opplæring knyttes til den reformpedagogiske bevegelsens elevsentrering og psykologiske perspektiv (Telhaug og Mediås, 2003, s. 104-118). Denne løftet fram det aktive, lærevillige og rettighetsbærende barnet og var i opposisjon til den rådende pedagogikken. Dens motsats var den offentlige skolen som bygget på prinsipper om planmessighet og undervisning gjennom stadier. Denne var inspirert av og utviklet etter Johann Friedrich Herbarts arbeid og virke rundt 1800 (Hilgenheger, 1994; Jørgensen, 2005, s. 192; Siljander, 2004). Hundre år etter Herbart kom reformpedagogen Ellen Key med sterk kritikk av den offentlige skolen i boka *Barnets århundrade.* Hun mente skolens pensumplaner og metodikk lå for langt fra det virkelige liv og gav lite rom for den individuelle utvikling. Dette virket ødeleggende både for personligheten og lærelysten, og slo kun positivt ut for de heldige få som passet inn i skolens struktur (Key, 1996). Mange år og reformer etter dette oppgjøret viste evalueringen av Reform 97 at skolen er lite sensitiv i forhold til mangfold og at den fungerer best for dem som passer inn i skolens mønster. De elevene som faller utenfor skolens standard, har lite utbytte av å være der og kan utvikle et vanskelig forhold til skole og læring (Noregs forskningsråd, 2004).

Mosse Jørgensen snakker i denne sammenheng om tilkortkomming og kjedsomhet som undervisningspåførte lærevansker (2005, s. 76). Dette blir et problem både for de elevene som har lærevansker og/eller et lite støttende hjemmemiljø, og de elevene som har gode forutsetninger evnemessig og kulturelt.

De siste større endringene i den offentlige skolen kom med innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006. Her legges det vekt på tilpasning og inkludering i vid betydning. Likeverdig opplæring skal oppnås med metodefrihet som virkemiddel og motivasjonsfaktor for bedre resultater og en mer effektiv og lystbetont læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Kommer vi med dette endelig nærmere det reformpedagogiske idealet om individuell tilpasning, eller vil reformens resultatkrav og systemets selvoppholdelsesdrift bremse og vanskeliggjøre full realisering i tråd med intensjonene? For å forsøke å forstå hvorfor det har vist seg så vanskelig å få til en tilfreds-stillende grad av tilpasning innenfor den offentlige skolens rammer, vil jeg se nærmere på noen av dem som har løftet fram barnet som rettighetsbærer og tenkt kritisk rundt forutsetningene for en god skole. Jeg begynner hos Johann F. Herbart som en av grunnleggerne av den vitenskapelige pedagogikken og premissleverandør for den moderne offentlige skole (Hilgenheger, 1994; Siljander, 2004; Jørgensen, 2001).

J. F. Herbart: systematisk dannelse mellom determinisme og frihet

"Herbarts 200 år gamle konsept ligger fast i grunnmuren og begrenser mulighetene for dyptgripende reformer" (Jørgensen, 2001, s. 232). Slik formulerer Mosse Jørgensen nærværet av Herbarts tankegods i dagens norske skole. Hvilke tanker hadde han selv om skolen?

Det sentrale tema for Herbart (1776-1841) var forholdet mellom naturens determinisme og menneskets frihet. Han ønsket å finne ut hvilke forutsetninger som måtte være tilstede for at oppdragelse i det hele tatt var mulig gjennom å undersøke hvordan mennesket frigjorde seg fra naturens determinisme og ble et selvstendig subjekt. Determinismen førte til en fatalisme som ikke gav rom for oppdragelse. Hvordan er det mulig å oppdra når alt likevel er bestemt på forhånd? Løsningen var å se på mennesket som formbart som naturen, men med et medfødt danningspotensial. Sinnet er

mottakelig for øvelse gjennom riktig og passende opplæring. Det var nødvendig med pedagogisk påvirkning ettersom den som oppdras ikke selv kan styre sin utvikling. Det naturen ikke gjorde, måtte kompenseres gjennom oppdragelse. Slik ble oppdragelse og danning en reise fra ubestemthet til fasthet som ikke kunne reduseres til en naturprosess (Siljander, 2004; Hilgenheger, 1994; Kroksmark, 2003).

Herbarts pedagogiske anliggende, og høyeste mål for oppdragelse og undervisning, var dannelsen til moralitet og den karaktersterke personlig-heten (Siljander, 2004; Hilgenheger, 1994; Myhre, 1994; Kroksmark, 2003). Han så undervisningen som kjernen i oppdragelsen. Den var helt nødvendig for å nå dannelsens mål. Oppdragelse kunne ikke finnes uten undervisning, og ingen undervisning uten oppdragelse (Myhre, 1994; Siljander, 2004). Begrepsmessig ble utdannelse innholdsbestemt som dannelse, og undervisning som opplæring. Utdannelsen skal forme utviklingen av karakteren i den hensikt å forbedre mennesket, mens det konkrete undervisningsarbeidet formidler kunnskap, utvikler evner og gir opplæring i nyttige ferdigheter. Skillet blir klarere om vi går veien om det engelske begrepsparet *education* og *teaching*, som på latin gir det tilsvarende *educatio* og *instructio* (Hilgenheger, 1994). Herbart nyanserte også oppdragelsens formål, og skillet mellom *det nødvendige mål* og *de mulige mål* utfyller vår forståelse av utdannelse og undervisning. Det nødvendige mål handlet om det etisk allmennmenneskelige, mens de mulige mål ga rom for det enkelte individs egenart og potensial for utvikling. De mulige mål uttrykte den konkrete, individualiserte humanitet. Individet stod sentralt, og undervisningen skulle ta hensyn til elevens individualitet (Myhre, 1994). Dermed var det naturlig at undervisningens metoder ble et spørsmål om psykologi. Her finner vi igjen spenningen mellom samfunnsrettede mål og individsentrering som ble skissert innledningsvis.

Herbart utviklet en systematisk didaktikk basert på en assosiasjons-psykologisk tilnærming. Bevisthetens eneste medfødte egenskap var en iboende aktivitet. Gjennom denne aktiviteten møtte den omverdenen, og *forestillinger* ble dannet. Disse forestillingene var igjen i seg selv aktive, noe som medførte en spontan trang til å på nytt utvide kretsen av forestillinger. Denne kombinasjonen av kunnskap og impuls kalte Herbart *interesse* (Myhre, 1994). Interesse var det som muliggjorde de første koblingene mellom subjektet og

et objekt, og var derfor avgjørende for subjektets referanse-punkt. Interessens ideelle struktur var mangfold og diversitet. For å utvikle et riktig bilde av verden og menneskene krevdes det et mangfold i fag og interesser. Eleven burde derfor holde på med mange ulike fag i dybden. Disse skulle knyttes sammen og uttrykke en helhet (Hilgenheger, 1994). En for tidlig spesialisering ville begrense synsfeltet og være skadelig for utviklingen av karakteren. Mangfoldighet gav derimot det individuelle plass til å utvikles samtidig som det trente evnen til å velge det gode. Øvelse i mangfoldighet var en øvelse i humanitet (ibid.; Siljander, 2004). I forhold til undervisning var det av stor betydning at læreren var i stand til å aktivere de rette forestillingskretsene til riktig tid og Herbart formulerte fire trinn for hvordan forestillinger skulle aktiveres og dannes (Myhre, 1994; Kroksmark, 2003). Pedagogikken skulle sikre strukturert og meningsfylt læring og stoffvalget skulle tilgodese alle sidene ved personligheten. Det ble stilt strenge krav til metodene som måtte ta hensyn til elevenes individualitet (Hilgenheger, 1994; Myhre, 1994). Videre skulle elevenes tidligere kunnskaper og referanserammer være utgangspunktet for planleggingen av undervisningen (Siljander, 2004).

Som nevnt fikk Herbarts pedagogikk etter hvert stor innflytelse på offentlige skolens utvikling. Han etterfulgte Immanuel Kant som professor i Königsberg, og sikret seg praktisk erfaring med sine ideer gjennom etablering av en eksperimentell skole for trening og utvikling av lærere. Senere ble det her etablert et eget institutt for utdanning av lærere. Likevel var det *herbartianismen,* den pedagogiske bevegelsen som vokste fram etter hans død, som for en stor del sørget for at Herbarts ideer fikk gjennomslag. Den fokuserte på hans konkrete anvisninger om metoder og organisering, og glemte teorienes filosofiske og teoretiske bakgrunn og natur. Slik førte herbartianismen til en skjematisering og tilstiving av Herbarts grunn-prinsipper, og endte opp med normative modeller for pedagogisk arbeid. Herbarts assosiasjonspsykologi var i tillegg i samsvar med psykologiens generelle utvikling. Den overveldende innflytelsen herbartianismen etter hvert fikk på utviklingen av den offentlige skolen var i motsetning til hva Herbart selv ønsket. Selv om han så skolegang som et viktig bindeledd mellom hjemmesfæren og samfunnet, var det å tvinge alle gjennom samme form i sitt vesen upedagogisk. En statlig institusjon kunne vanskelig gi den ønskede

individuelle tilpasning (Myhre, 1994; Siljander, 2004; Hilgenheger, 1994; Kroksmark, 2003).

Ellen Key og frigjøring av barnet

Ellen Key (1849-1926) var først og fremst en institusjons- og samfunnskritiker. Hennes visjon innebar et velfreds- og sosialiserings-teoretisk program for hele samfunnet. De forutsetningene naturen har gitt oss plikter vi å ivareta gjennom vår kultur. Bare gjennom velferdstiltak kunne vilkårene legges bedre til rette for en barndom i tråd med det naturlige, og via dette en bedre menneskehet. Barnet skulle ikke tuktes, men fostres til individer. Veien til den allmenne frihet gikk gjennom individuell frihet. Key så ingen motsetninger mellom det individuelle og det kollektive og var kritisk til samfunnskrav som tvang menneskenaturen inn i former som er like for alle. Individualiteten var plastisk, og under forutsetning av selvbestemmelse og selvutvikling var dette positivt (Schrumpf, 2001; Stafseng, 1996, s. 47-52:2001; Key, 1996, s. 47).

Målet med oppdragelsen var det frie, selvstendige og naturlige barnet. Dette oppnådde man ved å la naturen langsomt hjelpe seg selv. Foreldrenes oppgave var å støtte opp om den naturlige utvikling. Undertrykking av barnets vesen ved å nekte det egen vilje og danne det i de voksnes bilde var i Keys øyne en pedagogisk forbrytelse (Key, 1996, s. 121; Schrumpf, 2001). Barn skulle være selvaktualiserende. Voksne skulle være korrektiv og veivisere. Hun tok et oppgjør med pedagogene og mente at mange barn tok skade av den tradisjonelle skolegangen. Skolenes pensumplaner, metodikk og dressur var ment å produsere "dusinmennesker" og opprettholde det undertrykkende patriarkatet. Dette drepte personligheten, og kunne bare føre til offentlig samvittighetsløshet. Key var kritisk til institusjonaliseringen av barn og mente det førte til fremmedgjøring og avstand mellom foreldre og barn. Når foreldrene var borte fra barna hele dagen fikk de mindre forståelse for barnets behov og reaksjonsmønster. Slik forsvant individualiteten. Barnehager og de tidligste klassetrinn burde i størst mulig grad erstattes av undervisning i hjemmet. Dette var det naturlige miljøet for barn, og det beste stedet å erfare det virkelige livet (Stafseng, 1996, s. 51-52:2004; Key, 1996).

Skole og barnehage for de yngste barna var altså ikke det ideelle, men hadde

sin legitimasjon som velferdstilbud. Key så i stedet for seg en felles-skole på 5-6 år fra ca. 10 års alder. Skolens mål burde være den individuelle utvikling og lykke. Elevene måtte betraktes enkeltvis, og de skulle gis en individuell tilpasning. Det var nødvendig med samarbeid mellom foreldre og skole, og hun innrømmet foreldre bestemmelsesrett. Individualiteten skulle utvikles ved at elevene selv var aktive i søken etter kunnskap gjennom berøring med det virkelige livet. Fellesskolen skulle være for begge kjønn og alle klasser. Slik skulle forståelse, aktelse og tillit få grobunn. Første-håndskunnskap var det beste utgangspunktet for læring. Kryss-faglighet, interesse og selvstudium gav virkelig læring og ville legge grunnlaget for å kunne fortsette med en livslang dannelse og utvikling (Key, 1996).

Ellen Key var involvert i utviklingen av pedagogisk praksis blant frie skolefellesskap i Tyskland. Særlig var hun tilknyttet Odenwald- skolen. Denne orienterte seg mot humanisme, demokrati, individualisme og frihet, og ble en inspirasjonskilde for Peter Petersen og jenaplanskolene (Stafseng, 2004).

John Holt: Om hvorfor skolen mislykkes

John Holt (1923- 1985) var en av USAs ledende kritikere av skolen. Han var kritisk til dens innhold, struktur og metoder. Obligatorisk skolegang er mer et hinder enn en hjelp for barns læring hevdet han.

I følge Holt mislykkes barn i skolen på grunn av redsel, forvirring og kjedsomhet. De er redde for å mislykkes og for å skuffe. De kjeder seg med trivielle og begrensede krav, og de er forvirret over at det de møter på skolen ikke har noen sammenheng med deres egne virkelighetsmodeller. Han beskrev ulike strategier barn bruker for å tilpasse seg et system de tvinges inn i, og hvor lærestoffet ikke alltid gir mening for dem. Hovedproblemet med skolen slik han så det var at vi som voksne tar utgangspunkt i våre egne tankestrukturer og metoder, overfører dette til barna, og forventer læring og utvikling. Dette mislykkes fordi barn har en annen tankestruktur enn vår. I motsetning til voksne ser barn skolen i et dag for dag og time for time perspektiv. Det kreves derfor en annen tilnærming til læring. Barn må få anledning til å foreta struktureringen og oppbyggingen av lærestoffet på egen hånd. Barn er nysgjerrige og ønsker å finne mening i verden rundt seg. De *vil* lære og de gjør det selvstendig og ut fra egeninteresse. Vi må derfor være åpne

for og gi rom til det enkelte barns modning. Det vil gi det beste grunnlaget for å holde på entusiasmen og lærelysten utover barneårene. Virkelig læring avhenger av ekte møter med ekte mennesker. Den tradisjonelle lærerrollen basert på autoritet må erstattes av pedagoger som arbeider som veiledere, tilretteleggere og støttepersoner for barnas utvikling. Deres autoritet skal være den naturlige, den som er basert på tillit, erfaring og kompetanse. Slik kan skolen nærme seg Holts visjon om den gode skole: Et sted for individuell frihet og personlig læring ut fra evner og interesser, der livets mangfoldighet viser seg i samspillet med voksne og andre barn. Den tradisjonelle skolen henvender seg kun til en begrenset del av barnas evnespekter (Holt, 1974a:1974b:1975:2004).

Holt var også kritisk til bruken av begrepet læring. Det impliserte at læring er noe som foregår separat fra livet, noe han mente var en feilslutning. Erfaringer som ikke er knyttet til vårt virkelige liv har liten verdi som læringsmedium. Det er gjennom å leve og erfare at vi lærer. Vi lærer noe av alt vi gjør og alt andre gjør mot oss (Holt, 2004, s. 10-12). Skoler er tvangsinstitusjoner hvor folk lærer å adlyde autoriteter. Deres funksjon er å sørge for sosial stabilitet gjennom sosial rangering og reproduksjon av ulikhetene. Skolen holder barn utenfor det voksne samfunn og lærer dem det vi ønsker at de skal lære. Slik tar den fra dem troen på sin selvstendighet og sine evner (ibid.). Siden kunnskap er en prosess, og å lære er å gjøre noe i møte med ekte mennesker, bør barn tilkjennes de samme rettighetene som voksne. Den som får reelle valg og alternativer vil nesten alltid klare å ordne livet sitt bedre enn det andre kan få til på hans eller hennes vegne. Retten til å kontrollere våre egne tanker og vårt eget sinn er en del av retten til tankefrihet (Holt, 1974b, s. 85: 2004, s. 4-10). Den logiske konsekvensen av dette er å forkaste bruk av pensum og timeplaner og Holt ble etter hvert mest opptatt av alternativer til skolen. I boka *Instead of education* fra 1976 gir han råd og tips til hjemmeundervisere, skoler og lærere om hvordan de kunne nærme seg hans ideal. Han beskriver blant annet hvordan nærmiljøet kan tilrettelegges bedre for utforsking og læring (Holt, 1974a:1975, s. 120-123:2004).

Holt startet med et ønske om å reformere skolen, men beveget seg etter hvert bort fra reformtro og konsentrerte seg heller om hjemmeundervisning. I 1977 startet han tidsskriftet *Growing without schooling*. Flere av hans bøker om

barn, skole og læring er oversatt til hele 14 språk. Hans arbeid er fremdeles inspirasjonskilder for hjemmeundervisere og andre som driver opplæring utenfor det offentlige skolesystem verden over (Holt Associates Inc., 2007).

Mosse Jørgensen: Ny skole eller gammel drøm?

Mosse Jørgensen har vært en aktiv debattant og praktiker gjennom et langt yrkesaktivt liv. Hun var blant annet en fremtredende personlighet ved opprettelsen av Forsøksgymnaset i Oslo i 1967. Dette var en elevinitiert skole hvor elevene hadde innflytelse og frihet i forhold til innhold og metoder, og hvor en reell demokratisk skolehverdag var et mål (Jørgensen, 1997). Hun identifiserer selv sin virksomhet som knyttet til den reform-pedagogiske bevegelse på begynnelsen av 1900 tallet. Linjene trekkes til reformskolene i Jena og navn som Peter Petersen og Ellen Key. Det er tankene til de store pedagogene som har gitt henne inspirasjon. Hun undrer seg over at mange av disse tankene ikke ser ut til å ha funnet veien inn i våre skoler. Hvorfor har vår vitenskap om barns oppvekst og læring hatt så liten innflytelse i skolen? (Jørgensen, 2001).

Skolen setter samfunnets behov foran barnas, mener hun. Konkurranse går foran samarbeid, og kunnskap får forrang på bekostning av fantasi, skaperkraft, dannelse og karakterutvikling (Jørgensen 1997, s. 62 og s. 149). Premissene for enhetsskolen er helt annerledes enn dem barna kjenner fra livet utenfor skolen, og den er fratatt de gamle tvangsmidlene systemet krevde for å fungere. Den politiske og sosiale utviklingen i samfunnet har i følge Jørgensen i ubetydelig grad ført til endringer i skolens indre liv og organisering (Jørgensen, 1997:2001). Skolen må stemme med barnenaturen, være stabil i grunnlaget og fleksibel i overbygningen for å følge med i samfunnets utvikling. Inspirert av jenaplanskolene, reform-pedagogikken og Ellen Key ønsker hun en skole der utgangspunktet er at barn *vil* lære (ibid.). Midt på 1960 tallet oppdaget hun en liten skole i København kalt *Den lille skole på Gammelmosevej*. Denne skolen var en del av Lilleskolebevegelsen som var en videreføring av den pedagogiske reformbevegelse fra USA og Tyskland i 1920 – årene (ibid.). Det ble et inspirerende møte og Forsøksgymnaset var en realitet få år etter. Gjennom stiftelsen Forum Ny Skole har engasjementet

også resultert i opprettelsen av en grunnskole. Nyskolen i Oslo startet opp høsten 2004.

Det mest uheldige ved enhetsskolens struktur er etter Mosse Jørgensens syn aldersinndelingen, hvor hensynet til individualiteten lett forsvinner. Verken klasseinndelingen, eller løsningene på de problemene som oppstår på grunn av den, tar hensyn til den pedagogiske vitenskapens oppdagelser og dokumentasjon av læring, ulike læringsmønstre og individuelle modnings-forløp. Mange barn tar skade av å komme til kort i en klasse. De som faller av får spesialhjelp og tilbys ekstra undervisning i det aktuelle faget. De får mer av det de ikke mestrer. Resultatet kan bli dårligere selvtillit for eleven, og mindre penger til resten av elevmassen som helhet. Nyskolen er et forsøk på å redde enhetsskolens opprinnelige idé, men det nye navnet er *fellesskole*. Her arbeider man heller med noe man mestrer for å få selvtilliten tilbake. Skolen skal være barnas samfunn. Skolen har ikke klasser, skolearbeidet går etter interesser på tvers av aldersgrupper. Det enkelte barn administrerer sin egen skoletid (Jørgensen 1997, 2000, 2001, 2005)."Læreres oppgave er å være del av et stimulerende og inspirerende miljø. De skal hjelpe barna med å realisere sine valg, ikke velge for dem" (Jørgensen 2005, s. 203).

Fra Herbart til Mosse Jørgensen – linjer og sirkler

Det er nå rundt 200 år siden Johann Friedrich Herbart virket som professor i Königsberg. Han tenkte nytt om barndom og skole. Hans filosofi hadde røtter hos blant andre John A. Comenius og Johann Heinrich Pestalozzi som begge tok utgangspunkt i naturen som retningsgivende for pedagogisk virksomhet, men som nok hadde forskjellig tilnærming til individets plass og autonomi. Comenius var opptatt av den systematiske og livslange læring og dannelse, mens Pestalozzi sterkere betonte det naturlige forløp og det felleskap vi som mennesker var satt inn i. Herbart var i tillegg opptatt av betydningen av begreper, og hans psykologi var assosiasjons-teoretisk (Kroksmark, 2003; Myhre, 1994, s. 54-58 og s. 80-84).

Hos Herbart ble individet satt i sentrum i stedet for kunnskaps-innholdet. Alle personlighetens sider skulle tilgodeses i undervisning og oppdragelse. Han så sammenhengen mellom det å leve og det å lære. Opplæring kunne ikke lenger behandles atskilt fra resten av livet: oppdragelse var undervisning og

omvendt. Dannelsen av individet var en forutsetning for en allmennetisk dannelse. Undervisningen skulle ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger (Hilgenheger 1994; Kroksmark 2003; Myhre 1994, s. 91- 97; Siljander 2004). Vektleggingen av det individuelle finner vi igjen hos Ellen Key, og senere hos John Holt og Mosse Jørgensen. Herbart så imidlertid individet som mindre autonomt enn disse tre, noe som også var hans begrunnelse for hvorfor opplæring var nødvendig. Keys mål om allmenn frihet og forbedring via individuell frihet, ser ut til å være beslektet med Herbarts individuelle dannelse som et middel til allmennetisk dannelse.

Med utgangspunkt i reformpedagogikkens angrep på det som har fått navnet Herbart - skolen skulle en tro at all eventuell likhet stoppet her (Jørgensen, 2001). Men møtepunktene er flere. Utnyttelse av barnets naturlige ressurser og interesser, allsidighet og aktivitet, samt respekt for individuelle forskjeller er noen av reformpedagogikkens prinsipper (Myhre 1994b, s. 122). Dette stod også fram i Herbarts tenkning, men han var samtidig opptatt av mulighetene i mennesket som formbart og nødvendigheten av riktig undervisning for å nå målet om den allmennetiske dannelse. Tilliten til det autonome og gode i mennesket og dets evne til selvaktualisering har vært, og er mye større hos reformpedagogene. Herbart formulerte formalprinsipper for en god opplæring, men var likevel i prinsippet mot en offentlig skole. En statlig institusjon kunne ikke fullt ut ta hensyn til den enkelte elev, mente han (Myhre 1994, s. 91-97).

Ellen Key og John Holt ønsket også å unngå en offentlig skole. De var begge sosialreformatorer. For Key var det naturlige hjemmelivet den beste arena for å utvikle den rette balansen mellom individualitet og felleskap. Dette var særlig viktig for småbarna. For eldre barn så hun behovet for en fellesskole på tvers av kjønn og alder. Skolens organisasjon og metoder skulle da etterligne det naturlige livet. Hjemmeskole var hennes ideal. John Holt var også en forkjemper for hjemmeskolen. Han ønsket seg tilbake til storfamilien og bort fra kravet om obligatorisk skolegang. Skolen var for ham tvangs-institusjoner som hadde et negativt menneskesyn som utgangspunkt, grunnlagt på samfunnets behov for sosial rangering. Dens struktur og metoder tar utgangpunkt i mennesket som formbart, og spiller på frykten for straff (Holt 1974b:2004). For Holt var kunnskap en prosess som hadde de

beste vilkår gjennom det levde liv. Læring var ikke noe som skjedde separat fra livet. Hans utgangspunkt var at barn vil lære, og at de selv vet hvordan (Holt 2004, s. 8). *Den nye lilleskole* i Danmark var et eksempel på en skole han kunne forsvare. Denne kan, som vi har sett, knyttes til både Ellen Key og Mosse Jørgensen. Jørgensen knyttet denne friskolen opp til Keys drømte skole (Jørgensen 2001). Mens Key og Holt mer eller mindre ønsket å avskole samfunnet, sier Mosse Jørgensen eksplisitt at hun vil redde den skolen som er for alle. Enhetsskolen skal bli til en fellesskole. Utviklingen av denne felleskapsskolen krever forsøk på makroplanet, og må derfor foregå i offentlig regi. Mange små private skoler har ikke noen virkning på det store systemet, mener hun (Jørgensen 2000). Hun henter mye inspirasjon hos Ellen Key, men er i mye større grad en praktiker slik Johann F. Herbart var det. Forsøksgymnaset er for eksempel blant verdens mest utholdende skoler av den alternative typen.

Kjærlighet til barn, og en oppriktig interesse for barns oppvekstvilkår har vært drivkraften for disse pedagogene. Dernest kommer tilliten til barnets kompetanser, og dets vilje og evne til å lære. "Skole er overalt der det er noe å lære", sier de ved *Friskole 70* (Jørgensen 2001, s. 251). Dette ville både Ellen Key og John Holt være enig i. Også Herbart ville ha en oppmykning av skillet mellom liv og lære, og innrømmet barnet en indre motivasjon for læring gjennom sine tanker om bevisstheten aktive natur.

Skole i et barneperspektiv – resultatlikhet eller likeverd?

Ellen Key var utvilsomt forut for sin tid med sin tenkning omkring barns rettigheter og foreldrenes plikter overfor barna. Det er heller ikke noen tvil om at hennes visjon om barnets rett til å bli behandlet som et subjekt har blitt til en realitet i vårt lovverk og i internasjonale konvensjoner. En hovedoppgave fra Universitetet i Tromsø har tittelen *Barns rettigheter: mellom beskyttelse og autonomi* (Mikkelsen 2000). Denne viser til kjernen i det som problematiseres i arbeid med barn og deres livsvilkår. Dette er et spenningsforhold vi også ser igjen i behandlingen av Johann F. Herbart og reformpedagogene. For dem som har tillit til barnets rasjonelle evner og beredskap for egenutvikling følger det naturlig å gi barnet frihetsrettigheter. I forhold til distinksjonen velferdsrettigheter – frihetsrettigheter som jeg

tidligere har vært inne på, faller Ellen Key, John Holt og Mosse Jørgensen inn i kategorien for dem som innrømmer barnet frihetsrettigheter ved å se barnet som autonomt. Autonomi er knyttet til rasjonalitet, noe som er en forutsetning for frihetsrettigheter (Mikkelsen 2000, s. 14-17; Opdal 1996).

I et pluralistisk samfunn er vilkårene for utøvelse av frihetsrettigheter ganske annerledes enn de var på Ellen Keys tid. Mulighetene kan nesten fortone seg som uendelige og det kan være en stor utfordring og finne den gode balansen mellom behovet for beskyttelse og trygghet på den ene siden, og behovet for frihet på den andre. Samtidig er spenningen mellom samfunnsrettede mål og individsentrering en grunnleggende kraft og utfordring i opplæringsspørsmål. Tilpasset opplæring er, i tråd med de reformpedagogiske idealene og J. F. Herbart, en av skolens sentrale målsetninger. Det har vært ment som både et mål og et middel i forsøkene på å balansere denne spenningen. Det har vist seg å være en vanskelig oppgave. Normalplanen av 1939, og senere reformer og planverk for skolen, har søkt å finne mål- og metodeformuleringer som skal gjøre tilpasset opplæring mulig å gjennomføre i praksis (Telhaug og Mediås 2003). Evalueringen etter Reform 97 viste at dette stadig er en utfordring, og at det går tregt å få til grunnleggende endringer i skolen. "Den etablerte tradisjon for arbeid i skulen har ei enorm kraft til å halde seg sjølv oppe, og til å dominere det som skjer der" (Noregs forskningsråd 2004, s. 57). Ellen Key og John Holt var kritiske til en offentlig standardisert skole fordi den tok for lite hensyn til det enkelte barns utgangspunkt for læring; personlighet, evner, tidligere læring og familietilknytning. I likhet med disse var Herbart i mot en offentlig skole fordi den vanskelig kunne gi den individuelle tilpasningen som var nødvendig. Han hadde ikke noe autonomibegrep som samsvarer med det som ligger til grunn for den moderne forståelsen av barns frihetsrettigheter, men hans distinksjon mellom det nødvendige allmennyttige mål og det mulige individuelle mål kan likevel sies å ha noen paralleller til skillet mellom velferdsrettighet og frihetsrettighet.

Fra et barneperspektiv handler opplæringen om mer enn retten til kunnskap og nødvendige ferdigheter. Det handler også om retten til personlig utvikling. Den franske versjonen av barnekonvensjonen bruker uttrykket *l'epanouissement* (av verbet epanouir) om opplæringens mål og om utviklingen

av barns evner og muligheter (NU, 1989). *Epanouir* betyr å springe ut eller åpne seg, og er det samme ordet som brukes om blomster som folder seg ut (Fransk- Norsk ordbok). Mosse Jørgensen formulerer det slik: "Hvordan kan sjelene få full og fri utvikling når store grupper undervises kollektivt og med samme høye mål for alle?" (2001, s. 223). Dypest sett handler dette om retten til å være seg selv. Et slikt utgangspunkt gjør det nødvendig med en opplæring med stor grad av fleksibilitet og sensitivitet. Av dette følger at variasjonsbredden og åpenheten i skolen bør være stor. Begrepet om pedagogisk mangfold må favne videre enn markerte alternative tilnærminger som egne pedagogiske retninger eller livssynalternativer.

Basiskunnskap i redskapsfagene er nødvendig for å sikre retten til deltakelse og muligheter for å kunne ivareta seg selv og sine interesser innenfor samfunnets rammer. Dette gir legitimitet til kravet om at det offentlige har ansvar for å sikre grunnopplæringen, noe som er helt nødvendig for å sikre at barns rettigheter blir ivaretatt. Samtidig kan det være nødvendig å stille spørsmål ved opplæringens målsetninger. Skal tilpasning av opplæringen primært handle om størst mulig resultatlikhet, eller tar vi utgangspunkt i likeverd? Det er ikke gitt at et sett innhold og metoder kan ivareta begge deler godt nok. Det kan hende vi må akseptere at barn går ut av skolen med ulikheter i kunnskaper og ferdigheter. En skole som tar sikte på å nå alle må nødvendigvis inngå visse kompromisser som vil gjøre det vanskelig å fullt ut innfri kravet om en adekvat tilpasset opplæring til alle.

Herbart og reformpedagogene utfordrer oss til åpenhet og fleksibilitet i opplæringsspørsmål, både i forhold til form og innhold, og i forhold til grensene mellom privat og offentlig opplæring. De legger vekt på en opplæring som forholder seg til barns livsvirkelighet. Vi vet at forholdet mellom skole og hjem har betydning for barns trivsel og utvikling (Glaser Holthe 2000; Noregs forskningsråd 2004). Mangel på åpenhet og samarbeid kan føre til tvil om ansvarsplassering, og i neste omgang ansvars-pulverisering som vanskeliggjør utøvelsen av foreldreansvaret (Glaser Holthe 2000). Taperen i en slik situasjon blir barnet. Refleksjoner rundt denne typen problemstillinger er avgjørende for barns velferd i et samfunn preget av raske endringer og mangfold i kultur og familieformer. Teologen Kjetil Hafstad utfordrer pedagogene til større mot og ærlighet. Forandring er et

grunnpremiss ved tilværelsen, sier han. Derfor trenger vi å formidle tilværelsens forgjengelighet: " ...ikke for å mørklegge barn og unges oppvekst, men for å gi dem støtte når de gjør erfaringer av forandring, tap, sorg – og vekst" (2007, s. 162). For å møte forandringene og kravene i en fremtid vi ikke kan forutse, er det klokt å åpne for selvstendig og individuell utvikling (ibid., s. 184).

Sett fra et barneperspektiv er et skille mellom privat og offentlig opplæring kunstig. Barns hverdag, liv og læring omfatter begge, uavhengig av ideologiske spenninger og politiske beslutninger. Dette perspektivet bør være med når vi diskuterer skole og rollefordeling mellom det private og det offentlige i opplæringsspørsmål.

Referanser:

Dalen, M. (1994). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen.* 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Evenshaug, O., Hallen, D. (1993). *Barne- og ungdomspsykologi.* Oslo: Ad Notam.

Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science.* Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.

FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989. I: Redd Barna (1993).

Barnekonvensjonen. Rettigheter for barn i Norge (s. 466-489). Trondheim: TANO.

Fransk- Norsk ordbok (1950). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Glaser Holthe, V. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling og kompromiss.* Otta: Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Hafstad, K. (2007). *Ouverture til kroppens flukt. Idealers makt og mulighet i utdanning.* Oslo: Abstrakt Forlag.

Haugsgjerd, A. J. (2005). *Rett, frihet og plikt til tilpasning. En analyse av barns rett til tilpasset opplæring og friskolenes rolle.* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Bergen: NLA BM.

Hilgenheger, N. (1994). Johann Friedrich Herbart. I: Z. Morsy (red.) og UNESCO Publishing International Bureau of Education, *Thinkers on education Vol. 2.* (s. 649- 664). Paris: UNESCO.

Hoëm, A. (2001). Fata morgana? I: C. W. Beck og A. Hoëm (red.), *Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ* (s. 9- 23). Oslo: Oplandske Bokforlag.

Holt Associates Inc. (2007). *John Holt Biography.* Hentet fra http://www.holtgws.com/johnholtpage.html

Holt, J. (1974a). *Hvordan barn lærer* (oversatt av Kirsti B. De Gomez). Oslo: Pax Forlag.

Holt, J. (1974b). *Escape from childhood.* New York: E.P. Dutton & CO.

Holt, J. (1975). *Hvordan barn blir tapere* (oversatt av Ingrid Langeland). Oslo: Pax Forlag.

Holt, J. (2004). *Instead of education. Ways to help people do things better.* Boulder: Sentient Publications (utgitt første gang i 1976).

Jørgensen, M. (1997). *Skoler jeg møtte.* Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.

Jørgensen, M. (2000). *Den klasseløse skolen.* Kronikk publisert i Dagbladet 25.10.2000. Hentet fra http://www.skoleplassen.hisf.no/Skulen/sku0024.htm

Jørgensen, M. (2001). Ellen Key – nøkkel til et avstengt rom? I: E. Hauglund (red.), *Barnets århundre og Ellen Key. 8 nøkler til en låst tid* (s.213-239). Oslo: Akribe Forlag.

Jørgensen, M. (2005). *Ny skole. For lærelyst og livsglede.* Høvik: Eget forlag/Kolofon.

Key, E. (1996). *Barnets århundrade.* Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng. Stockholm: Informationsförlaget.

Krejsler, J. (2007). Skolereform, livslang læring og individualisering – Tilpasset oplæring af nyttige og selvkørende borgere. *Norsk pedagogisk tidsskrift 4,* s. 277-289.

Kroksmark, T. (2003). Johann Friedrich Herbart 1766-1841. I: T. Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken* (s. 353-359). Lund: Studentlitteratur.

Leegaard, J. T. (1997). *Barns grunnutdanning, interesser og rettigheter – en normativ analyse av barns grunnutdanning i plurale demokratier.* Hovedfagsoppgave i statsvitenskap. Oslo: Universitetet i Oslo.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 (Opplæringslova).

Mikkelsen, R. (2000). *Barns rettigheter: mellom beskyttelse og autonomi.* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Myhre, R. (1994). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie.* Drammen: Ad Notam Gyldendal.

Noregs forskningsråd (2004). *Resultat av evalueringa av Reform 97.* Utarbeidd av Peder Haug. Oslo: Norges forskningsråd.

NUs Convention relative aux droits de l'enfant av 20. november 1989. Elektronisk versjon. Hentet fra http://www.ohchr.org/french/law/crc.htm

Opdal, P. M. (1996). Barns rettigheter – en utfordring for skole og barnehage. I: P. Arneberg og R. Midtbø (red.), *Mellom makt og avmakt. Etikk for pedagoger* (s.68-74). Oslo: Bedre skole/Norsk Lærerlag.

Phillips, D. C., Soltis, J. F. (1991). *Perspectives on learning.* 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Qvortrup, J. (2002). Barndom mellem børs og katedral. I: J. Qvortrup og O. Stafseng (red.), *Barn mellom børs og katedral* (s. 9-29). Oslo: Abstrakt Forlag.

Redd Barna (1993). *Barnekonvensjonen. Rettigheter for barn i Norge.* Trondheim: TANO.

Siljander, P. (2004). Johann Friedrich Herbart: Pedagogikens grundproblem: Om tvång och frihet i fostran. I: K. Steinsholt og L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 248-259). Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, L., Lødrup, P. (2004). *Barn og foreldre.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden.* Oslo: Pedagogisk Forum.

Stafseng, O. (1996). *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom. Om ungdom som forskningsobjekt i vitenskaps- og utdanningshistorisk belysning.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag/NOVA-UNGforsk.

Stafseng, O. (2001). Ellen Key- En introduksjon. I: E. Hauglund (red.), *Barnets århundre og Ellen Key. 8 nøkler til en låst tid* (s.13-40). Oslo: Akribe Forlag.

Stafseng, O. (2004). Ellen Key: Sveriges kvinnelige svar på Durkheim og Dewey. I: K. Steinsholt og L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 350-363). Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.*

Telhaug, A. O., Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme.* Oslo: Abstrakt Forlag.

Tveiten, A. (2003). Frie skoler- frihet til samfunnskritikk? I: T. Flateby (red.), *Tusenfryd. Skolefrihet og menneskeretter* (s.123-140). Kolbotn: Didakta Norsk Forlag og Kristne Friskolers Forbund.

Winther-Jensen, T. (1993). *Undervisning og menneskesyn. Belyst gjennem studier af Platon, Comenius, Rousseau og Dewey – en antropologisk betragtningsmåde.* Odense: Akademisk Forlag.

Woolfolk, A. E. (1995). *Educational Psychology.* 6th ed. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Oppvekst i det moderne distrikts-Norge

Av Solveig Beate Elvik

I distrikts-Noreg er ein inne i ei brytningstid når det gjeld oppvekstmiljøa. Moderne samfunn er i stadig endring. Sentralisering og globalisering kan true og ved somme høve hindre moderne bygdesamfunns eksistens og utvikling. Dette kan vere med å påverke oppvekstmiljøets verdi i form av ulik sosialisering og identitetsutvikling. Borna, som er framtida, vert usynlege i debattar omkring dette. Ved å ta for meg problem-stillingar som kan få fram bornas synspunkt og oppfatningar, får ein fram sider som skildrar deira verdiar av oppvekstmiljøet. Dette er eit viktig tilskot til forskinga omkring oppvekstmiljø, sosialisering og identitetsutvikling i distrikts-Noreg og dei utfordringane ein finn der. Denne artikkelen byggjer på masteroppgåva mi *" Oppvekstmiljøets verdi for born i moderne bygdesamfunn"* (2007) ved Universitetet i Oslo. Oppgåva sette søkelys på oppvekstmiljøa i moderne bygdesamfunn og korleis borna opplever verdien av nærmiljøet sitt. Eg vil i denne artikkelen presentere problemstillingane i oppgåva, utdrag frå den empiriske analysen og til slutt konklusjonane.

Den overordna problemstillinga er: *" Kva verdi har ulike oppvekstmiljø for born i moderne bygdesamfunn?"* Kva verdien er vil ein kunne seie noko om etter å ha sett på korleis borna framstiller sitt oppvekstmiljø, og om desse framstillingane kan føre oss i ein positiv eller negativ retning. For å kome inn på kjerne-problematikken, har eg tre del-problemstillingar som kan vere med å svare på hovudproblemstillinga: 1) Kva verdi har skulen i eit moderne oppvekstmiljø? 2) Kva er forskjellane og likskapane i dei tre ulike oppvekstmiljøa? 3) Kva kjenneteiknar identitetane til borna?

I del-problemstilling 1 og 2 har eg i hovudsak nytta Anton Hoëms (1978) sosialiseringsmodell og sett den empiriske analysen i forhold til dei ulike typane sosialisering han presenterer i modellen. Seinare i artikkelen vert denne modellen presentert i ein forenkla versjon. I del-problemstilling 3 har eg nytta Thomas Ziehes (2006) artikkel: "Post-aftraditionalisering - unges ændrede generationsforhold i dag" som tek opp sider ved identitets-utviklinga til

dagens ungdom. Ziehe ser på sider som peikar på at dagens ungdom er i ein post – avtradisjonaliseringsfase. Dette gjer at ungdommen ikkje lenger har den trongen til å skape noko for kommande generasjonar, då dei heller dreg nytte av det dei føregåande generasjonane har skapt. Den kulturelle identiteten er ikkje bestemt på førehand, denne skaper ein sjølv med innslag av det som var tradisjon før og det som ein får inspirasjon av no. Inspirert av hans tankar om kva ein moderne identitet inneheldt, har eg laga eit omgrep: ein *moderne – tradisjonell* identitet. Ein er kulturelt fristillt, men ser likevel verdien av tradisjonell kultur og vil dra nytte av denne. Identitetane til informantane kan då setjast inn under 3 ulike omgrep:

1. Ein tradisjonell identitet der ein vektlegg dei tradisjonelle og sterkt kulturbundne verdiane.
2. Ein moderne identitet der ein er kulturelt fristillt.
3. Ein moderne – tradisjonell identitet, der ein har både element av det tradisjonelle og det moderne.

Det empiriske datamaterialet utgjer 3 fokusgruppeintervju med tilsaman 21 informantar i alderen 11- 13 år frå ein distriktskommune på Vestlandet. Kommunen har ikkje eit direkte urbant preg med mange menneske og tett busetting, men ein del moderne innslag og det verkar vere interesse for utvikling og tilrettelegging for innbyggjarane. Den økonomiske stoda er dårleg og dette går somme gonger på bekostning av sørvistilboda til innbyggjarane. Det er ei relativ stor bygd som er peikt ut til å vere kommunesenteret der dei fleste tenester for innbyggjarane i kommunen er sentralisert, og to - tre andre bygder framstår som del-sentrum. ” Storskulen” er ein kommunal sentralisert skule og ligg i den største bygda, og har samla elevar frå andre bygder grunna skulenedlegging. Den rommar i overkant av 200 elevar. 21 av 33 elevar på sjuande steget leverte inn samtykkeerklæring, der 6 av desse svarte nei til å vere med. Eg trakk 8 elevar, 4 jenter og 4 gutar tilfeldig av det resterande utvalet på 15 elevar.

” Vesleskulen” er ein kommunal fådeltskule, som i dei siste åra har opplevd ein nedgong i antal elevar. I dag er det omlag 30 elevar ved skulen. Denne skulen er lokalisert i ei bygd som er utan nokon formar for sørvis for innbyggjarane, som til dømes matvarehandel. På denne skulen vart det levert ut samtykkeerklæring og informasjonsskriv til 5-7 steget, tilsaman 15 elevar. 8

av desse, 6 jenter og 2 gutar leverte tilbake skjemaet og svarte ja til å vere med på intervju. Det var representantar frå både 5., 6. og 7. steget.

"Friskulen" vart starta på grunn av nedlegging av den kommunale fådeltskulen. Dei starta opp sin eigen Montesori skule. Bygda har omtrent same storleik som "Vesleskulen", og har heller ikkje noko sørvistilbod i bygda. Det er omlag 22 elevar på denne skulen, somme kjem frå andre bygder. På 5-7 steget var det 8 elevar. 1 svarte nei, 2 var sjuke og 5 stillte på intervju. Desse var 2 jenter og 3 gutar.

Analyse av empiri

I arbeidet med analysen av datamaterialet brukte eg sentrale utsegn og interessante diskusjonar frå intervjua og plassert desse inn i 6 kategoriar. Dette viser informantanes interaksjon og deira forskjellige synspunkt omkring dei ulike temaa som dei fekk presentert under intervjua. Det vil vise dei fellestrekka og ulikskapane som syner seg blant informantanes oppvekstmiljø. Ulike mønster og tendensar omkring sosialisering, og ulike retningar i identitetsutviklinga til borna kan og syne seg i desse kategoriane.

Aktivitetar

Kva gjer borna på i fritida og i skuletida? Kva organiserte aktivitetar heldt borna på med og kor er desse? Aktivitetane kan visa kor inkluderande skulemiljøet er, kor godt tilrettelagt oppvekstmiljøet er, og kva aktivitetar som er tilgjengelege for borna. Det er òg interessant å kome inn på aktivitetane i skuletida, då desse kan vere med å forklare sider ved sosialiseringa på skulen. Ein stor del av kvardagen til borna er organisert og deira innspel omkring dette vil vere verdifulle.

Ved "Vesleskulen" var dei fleste av borna med på organiserte aktivitetar. Dei fleste reiste til nabobygda eller kommunen, då det kun var 2 aktivitetar lokalisert i heimbygda. På spørsmål om kva som var positivt med aktivitetane dei deltok på, svarte ei jente som reiser på dans i nabokommunen:

Me får vera med andre og kanskje bli kjent med noken nye persona

Ein av gutane som speler fotball, tykte det var dumt at dei ikkje hadde nok spelarar i heimbygda til å ha eit eige fotballag, og ville helst sett at dei trente på bana ved skulen og ikkje i nabobygda:

Eg skulle ønska at da var nok folk her til å laga eit eget fotballag

I skuletida kjem det fram at det er tradisjonelle aktivitetar som styrer, og dei fleste er med. Dette kan tyde på at oppvekstmiljøet, særskilt i skuletida fastheldt på tradisjonar og vidarefører verdiar og kulturelle interesser som er viktige symbol for kva som var viktig før i tida.

Jente 1: *Av og til inne i gymsalen har me håndball, og så har me sånne midttimeaktivitetar som er planlagte*

Jente 2: *Men me leikar spark på boks ute*

Jente 1: *Og hol i hatten*

Jente 3: *og me dissa*

Jente 2: *Boksen går, gje eit lite vink*

Jente 3: *No i da siste har me kost med kyllingane, for me har klekka ut kyllingar sjølv*

Ved "Storskulen" var det eit mykje breiare utval av fritidsaktivtetar, der elevane deltok på alt frå riding, trail, klatring, fotball, korps, 4H, handball, drill og andre ting. Saknaden etter fleire aktivitetar var ikkje stor. Men når dei kom inn på kor mykje som var organisert av dei sjølve og i kor stor grad dei var med på å bestemme, kom desse merknadane:

Jente: *på 4H e da jo noken få voksne*

Gut: *men eigentlig skal ikkje de vera med å bestemma, men dei gjer da likevel*

Berre på "Storskulen" diskuterte dei denne sida av saka. Det er interessant at dei er merksame på dette. Det kan tyde på at det er eit sterkare skilje på vaksen og born på denne skulen, enn på dei andre skulane. Born – vaksen kontakten er viktig, men kanskje borna og har godt av å organisere og drive sine interesser sjølv somme gonger?

Borna har engasjement for det som føregår rundt dei. På "Storskulen" og særskilt denne skulen, var misnøya med å nå fram til dei vaksne stor, og dei ville at eg skulle fortelja lærarane korleis dei hadde det, då dei sjølv følte at dei ikkje nådde fram i sine forsøk og gut seier:

-åhhh, kan du ikkje sei litt til lærarane korleis me tenker om skulen då? Ja! Sånn at dei forstår litt, me prøver å sei da, men dei høyre ikkje etter.

Dei opplevde ikkje å ha direkte kontakt til lærarane, og distansen mellom dei vaksne og borna var større her enn på dei to andre skulane. Aktivitetane i skuletida var konsentrert rundt den vesle bana dei hadde på skulen. Arealdeling var noko som opptok borna, og bana speler ei stor rolle når det gjeld kva friminuttaktivitetar dei heldt på med:

Gut nr. 1: *me (gutane) spela fotball i friminuttet*

Jente nr.1: *me(jentene) kjem med forslag, og viss nokken har lyst til vera med så blir dei med*

Jente nr 2: *kanonball, på onsdaga e da kanonball*

Jente nr. 1: *me spele kanonball av og te oftare og, når me har bano, og så spele me rævaknus*

Jente nr.2: *heile skulen må dela på bana*

Jente nr.1: *ein dag for veka har 7. klasse bana*

Gut nr.2: *ja me kjeda oss når me ikkje har fotballbana*Gut nr.1: *då e da ingenting anna å gjera*

Gut nr 2: *når me ikkje har bana går me rundt og snakke*

På "Friskulen" vart det nevnt fotball, dans og musikk. Fotball og dans finns ikkje som organiserte aktivitetar i bygda, og her må ein også til nabobygda eller nabokommune for å delta på desse. På denne skulen var informantane minst opptatt av organiserte aktivitetar, og dei verka mest interesserte i å vere ute, vera med vener, eller vera inne og spele data og TV-spel. Felles for dei to små skulane, var at ein sakna fleire i bygda, slik at dei kunne til dømes starte sitt eige fotballag eller andre aktivitetar. Men det var ingen som klaga på avstanden til aktivitetar i andre bygde eller kommunar. Alle informantane frå dei 3 skulane, utanom 3 born, var med på organiserte aktivitetar.

Mange var opptekne av dyr og natur, og verka sjølvstyrte når det gjaldt den aktiviseringa. Dette var i eit miljø dei sjølve kunne organisere og jente seier: *eg rir og så sparke eg fotball, og av og til hjelpe eg mamma og dei med ved og sånnt, og så kosa med sauna, ja masse.*

På "Friskulen" har dei inkluderande aktivitetar i den eine pausen dei har om dagen og borna legg det fram slik at dei sjølv står frie til å avgjere kva dei skal finne på. Her nemner dei somme av aktivitetane dei dreiv med i denne pausen:

Gut 1: *spele fotball*

Gut 2: *ja spele fotball*

Jente 1: *slåball, leiking, og snakking, me kan gjera ka me vil*

Gut 3: *da e fritt fram*

Jente 1: *i slåball då e da sånn at me går og samle med oss alle sammen, for då må me få me oss flest mulig*

”Storskulen” skil seg ut i forhold til dei to andre skulane, då dei må dele arealet klassevis, og det vert då klassedelt kven som er saman i friminutta. Det ser ut til at deira aktivitetsnivå minskar i friminutta.

Skulens verdi for borna

Denne kategorien omfamnar og forklarar informantane sitt syn på kva skulen betyr for dei, kva dei vektlegg i forhold til det som skjer på skulen, korleis dei kjem seg på skulen og kva som eventuelt kunne vore annleis. Responsen på kva skulens nærleik til heimstaden betydde for informantane, handla i størst grad om korleis dei kom seg til skulen. På alle skulane var det elevar som måtte ta buss eller taxi til skulen og som hadde erfaring omkring dette. Diskusjonane kom ikkje inn på spørsmålet om skulenedlegging på nokon av skulane, og eit eventuelt tap av eit viktig element i oppvekstmiljøet, slik ofte foreldre og andre påpeiker når det gjeld nedlegging av grendeskular. Dette kan tyde på at det ikkje er noko reell problemstilling ved nokon av skulane, i alle fall slik informantane oppfattar det. Det kan og vere at dei ser på oppvekstmiljøet sitt som større og meir opent enn bygda der skulen er plassert.

Deretter kom diskusjonane inn på trivsel ved skulen. Ved ”Storskulen” prata dei om korleis det hadde vore for nokre år sidan, før skulen fekk nye elevar frå andre nedlagte skular.

Jente 1: *me skulle i alle fall hatt større plass her, me skulle sikkert hatt to skular for no e da ikkje plass til fleire unga her heller*Jente 2: *nei*Gut 1: *ein gong i tide hadde me jo sløyd her på skulen, men den måtte dei bruka til klasserom*

Jente 2: *no e da så mange elevar, og så mange klassar. Og alle dei rommena me hadde til å gjera gøye ting på e jo brukt til å ha som klasserom*

Ei negativ stemning prega denne informantgruppa. Dei verka vera på kant med skulen og lærarane, og skulen hadde ikkje særleg stor verdi i dag for dei slik dei presenterte det. På ”Vesleskulen” var det ei generell positiv oppfatning av korleis dei trives, og dei fleste tykte det var kjekt å gå på denne skulen. Men somme påpeikte at dei ville ha fleire elevar der:

Jente1: *Me skulle vore 10 eller 5 til i kvar klasse, kjekkare med fleire*

Jente 2: *I alle fall fleire elevar, iallfall 30 til*

Då eg spurte borna på ”Vesleskulen” om det var noko som kunne vere annleis med skulen, var det mange som vart engasjerte omkring dette og peikte på at skulen var gammal og at det ikkje var moderne interiør der.

Gut 1: *Da kunne vore meir moderne*

Jente 1: *Ikkje sånn gammalt golv*

Jente 2: *Sjå på veggane og golvet* (ser seg rundt)

Jente1: *Skulen kunne godt trengt ei oppussing, malinga flassar av og golvet er heilt grusomt. Men dei heldt jo på å pussa opp kjøkkenet nede så da begynna å sjå fint ut.*

Jente 3: *Litt meir moderne i alle klasserom og sånn. Stiligare skule og ikkje sånn gammaldags*

Jente 2: *Først og fremst måtte me hatt nye gardin*

På "Friskulen" var dei generelt positive til skulen, og om det som føregår i skuletida. Einaste dei påpeikte var at:

Jente 1: *Da kunne vore meira ting her ute i friminuttet*

Jente 2: *ja for me har jo nett fått nytt dissestativ, men da e ikkje alt som e så gøy*Jente 2: *men da e veldig masse bråk dar nede ved gruppe 1*

Jente 1: *for dei er 19 stk*

Jente 2: *me er berre 8 stk her*

Dei verkar veldig tilfredse med skulen og med oppvekstmiljøet. Dei peikar ikkje på noko store poeng å ta med når det gjeld skulens verdi for dei. Skulen er lokalisert i oppvekstmiljøet og oppvekstmiljøet framstår som trygt for borna. Dei er trygge på skulen og miljøet der, og etterlyser ikkje fleire elever. Dei samanliknar seg òg med dei minste elevane.

Oppvekstmiljøets framtoning for borna

Faktorar som borna diskuterer i denne kategorien kan vere med å vise deira røyndomsoppfatning av oppvekstmiljøet og korleis deira oppfatningar kan vere identitetsskapande. Desse faktorane kan til dømes vere kva sørvistilbod dei har tilgjengeleg i oppvekstmiljøet og korleis ein nyttar nærmiljøet i skuletida. Dette kan vere med å forklare ei av problemstillingane, omkring ein tradisjonell versus moderne identitet. Oppvekstmiljøets fram-toning kan og vere med å peike på korleis skulen nyttar ulike reiskapar for å styrke bornas identitet til heimbygda. På "Vesleskulen" kjem dei på kva dei nyttar nærmiljøet til i skuletida.

Gut: *Me hadde eit sånn ryddeprosjekt oppe i fjellet her for ikkje så lenge sidan. Då klipte me buske langs stien sånn at folk kunne sjå på utsikte.*

Jente1: *Då skulle me ta ein plass i bygde me brydde oss om og viss me fekk da fint så fekk me 2000 kroner.*

Jente2: *No nettopp har me satt opp ein lavo her oppe på ein fjelltopp*

Dette syner at det er ei genuin interesse for å forene skulen med oppvekstmiljøet, og borna får lære å forvalte naturen rundt skulen og heimbygda. Dette er ei tradisjonell oppskrift på å lage identitets-skapande aktivitetar som forener skulen og bygda.Vidare går diskusjonen omkring kva sørvistilbod dei kunne tenkt seg i bygda. Det er ingen butikkar der no, og her delar gruppa seg i to i diskusjonen, der særskilt jente 1 og jente 3 skil seg ut i forhold til dei andre. Identiteten deira framstår som *moderne – tradisjonelle*:

Jente 1: *Me skulle fått oss eit shoppingsenter*

Jente 2: *egentlig ikkje, for då hadde da kommt så mange her som skulle handla.*

Jente 3: *ja det er jo det som er gøy*

Jente 1: *det er gøyare med fleire og ikkje berre få*

Jente 3: *Eg vil bli kjent med fleire folk*

Jente 1: *Ja*

Jente 2: *Kor skulle da stå då?*

Jente 1: *Der så butikken var før*

Jente 3: *Midt ut på jordet kanskje, da hadde vore ein fin plass*

Gut: *Eg er ueinig, me kan ikkje ha shoppingsenter her, for da passa ikkje inn her.*

Jente 1: *detta e eit fritt land, så me kan gjera kva me vil*

På "Storskulen" var dei fornøyde med dei sørvistilboda dei har tilgjengeleg, og det var stort sett nisjebutikkar som vart nemnd. Nærmiljøet verka lite brukt. Det kan sjå ut som at deira oppleving av nærmiljøet i skuletida, ikkje er med på å skapa ein identitetsfølelse omkring oppvekstmiljøet og heimstaden slik "Vesleskulen" presenterer det.Ved "Friskulen" må dei reise til nabobygda for å handle. Informantane som kjem frå denne bygda har ikkje noko oppleving av å bu i ei bygd med noko sørvistilbod.

Jente 1 (lattermild): *neiii me har ikkje butikka her i bygde, men da har vært i før tide, når foreldrena våre var små.*

Gut: *Kor va den då?*

Jente 2: *Der borte(peikar ut av vindauge)*

Jente 1: *Nei den va nere på kaien, der var butikk*

Jente 2: *Nei ikkje nere på kaien, der med veien*

Jente 1: *ja da e nere med kaien. Den dare der so du kan gå øve, der så da e bru*

Her brukar dei også nærmiljøet ein del og har lavo som dei nyttar i skuletida. Deira oppleving av oppvekstmiljøet er slik det framstår for meg, ei tilfreds oppleving av at slik er det og slik har det alltid vore. Deira røyndomsoppfatning av oppvekstmiljøet verkar og å vere tradisjonell, då dei ikkje ser behovet for å endre det.

Modernitetsomgrepet

Kva moderne hjelpemiddel bruker borna for å kommunisere og til å vere delaktige i den globaliserte verda? Kan dette setjast i samanheng med korleis oppvekstmiljøet kan skapa ein identitet for borna som går lenger enn bygda og det tradisjonelle samfunnet, jamføre lokal – global tematikken? Det å ha ein mobiltelefon og tilgong til internett verkar vera den førande tonen blant alle informantane. Det var 1 eller 2 i kvar gruppe som ikkje hadde tilgong til desse to moderne hjelpemidla. Internett var det tilgong til på alle skulane. Dei bruker moderne hjelpemiddel til å halde kontakt med andre. Dei er oppdaterte og somme trur ikkje dei kan klare seg utan. Det verkar vere ein del av livet deira. Dei heldt kontakten med kvarandre via MSN, og somme av dei chattar med andre verdsborgarar. Dei nyttar internett til å finne informasjon både i og utanfor skuletida. Dette er noko som er ein del av kvardagen og oppvekstmiljøet til informantane. Ein gut på "Storskulen" seier dette som kan vere med å forklare borna sitt syn på modernitetens tilskot som er komen for å bli, også på bygda: *"Ken kan overleve utan internett?* Når det gjeld populærmusikk, var det lite å hente frå informantane på dette området. Berre eit fåtal kunne nemne namn på artistar dei likte. Om dette kjem av at dei ikkje har interesse for musikk, eller om det er andre faktorar, som til dømes at dei er unge, og ikkje kome i tenåra, er vanskeleg å sei. På "Storskulen" kunne dei ikkje nemne nokre namn, men dei kunne fortelje om kva stil innan musikk dei likte. Jente seier: *" Eg likar country"*

Sosialisering

Kven er borna saman med på skulen og i fritida? Er dei saman med det same kjønn og same alder eller er det andre grupperingar? Når det gjaldt kven elevane var saman med i skuletida og på fritida, var det store forskjellar på dei forskjellige oppvekstmiljøa og dei tilhøyrande skulane. I og med att det var

aldersblanda klassar på dei to småskulane, kan jo det sjølvsagt vere noko av forklaringa, men det som er interessant er kor tilsynelatande integrert dei minste elevane er i oppvekstmiljøet til dei eg intervjua der. Ein annan faktor kan vere at oppvekstmiljøet i seg sjølv er lite og ein har få val for kven ein skal vere saman med. På "Storskulen" verka det som det var eit sterkt skilje mellom kvar klasse. Den gruppa eg intervjua, distanserte seg i mykje større grad frå dei mindre elevane enn kva gruppene på dei to andre skulane gjorde. Ei jente seier: *i friminuttena e da som oftast 7.klassen som heng i lag, men jenter og jenter, og gutter og gutter, men på fritida så heng i allfall eg då med dei som e litt eldre enn meg, og de som e lika gamle og dei som e 1år yngre enn meg.* I diskusjonen kjem det fram at dei tykkjer dei mindre elevane er barnslege. Det verkar som elevane på "Storskulen" vil klart vise at det er ein distanse mellom dei yngre og dei sjølv. Dette kan nok på ei side setjast i samanheng med at dei er midt i overgangen til å byrje på ungdomsskulen, og at dette er i så nær framtid at dei ikkje lenger vil identifisere seg med dei mindre elevane og er i ein overgangsfase. På ei anna side kan det kanskje vere at dei i mykje større grad er delte opp klassevis og at dette gjer kontakten med dei andre elevane meir fjern. På "Friskulen" verka det som mangelen på elevar å vera saman med i skuletida, gjorde tilhøva for å blande alder og kjønn, meir utbredt her enn på "Storskulen". Her leika alle saman, tross aldersskilnad. På "Vesleskulen" var dei stort sett med same kjønn både på fritida og i skuletida. Men det verka som det også her var interessene og kor ein budde som spelte ei rolle når det gjaldt kven ein er saman med. Nokre hadde og vener i andre bygder. Det verkar som ein ikkje kan vere kresen når det gjeld kven ein skal vere saman med i fritida, då det ikkje alltid er eit stort utval. Det er ei viss aldersblanding i skuletida på dei to små skulane, men det verkar som det ikkje i stor grad førekjem noko kjønnsblanding. I fritida er kor ein bur og kva interesser ein heldt på med som forklarer kven ein er saman med. Når det gjeld sosialisering med andre i skuletida, skil" Storskulen" seg ut, i og med at informantane har eit stort behov for å vise til at dei er større enn dei andre, og at dei ikkje vil vere med dei mindre klassane, og er samstundes avskilt når det gjeld kjønnsblanding. Det verkar å vere enoko som og gjeld i fritida.

Framtida

Korleis ser borna på framtida? Trur dei at dei framleis vil bu i oppvekstmiljøet? Dette er vanskelege og hypotetiske spørsmål for borna, men vil likevel vere interessant å sjå nærare på. Dette kan setjast i samanheng med å vere kulturelt fristillt, og globaliseringa si påverknad på distrikta. Men også det å vere entan tradisjonell eller moderne i sine tankar og sin identitet. Det gjer og eit innblikk i borna sine idear omkring kva dei trur hender når dei vert større. På "Friskulen" vart det med ein gong ein diskusjon om bygd versus by. Her kjem ein liten diskusjon frå "Friskulen" mellom to jenter:

Jente 1: *da e mykje bedre å bu her enn i byn*

Jente 2: *eg vil aldri bu i byen*

Jente 1: *For da at i byen e da berre ein masse rot og masse roting og so e da masse trafikklyd og sånn. Da e mykje finare å bu på landet og sånn, for då kan me bada*

Jente 2: *og så slepp me å kjøra så utrulig langt*

På "Storskulen" har ein dette synet på framtida og synet på land versus by:

Gut 1*: eg vil først bo i byn, litt og studera og litt sånn*Jente 1: eg *har ikkje lyst å reisa til byn, da e ikkje litt natur der ein gong*Jente 2: *nei*

Gut 1: *nei selvfølgelig ikkje midt i byn då*

Jente 3: *eg kan godt gå på skule i byen men eg skal bu her*

Jente 4: *eg har ikkje lyst å bu i byn, for da det e så masse folk der, tett i tett i tett, og når du ser ut vinduet så ser du veien og bila som kjøre forbi heile tida*

Her skil to av informantane seg ut i forhold til dei andre, då gut 1 og jente 3 er positiv til å skulle bu i byen for å gå på skule. Desse hamnar i kategorien *moderne – tradisjonell* identitet, medan dei andre ser på byen som overbefolka plass med mykje støy. Byen verkar ikkje vere tiltrekkande for somme av informantane.

Vidare fortsett diskusjonen:

Jente 1: *da e ikkje så veldig mange fordelar med å bu i byen*

Jente 3: *da e meir butikka, men ein vert jo lei veldig fort då*

Gut 1: *de (alle dei andre som han sit saman med) er så skeptiske mot byen*

Jente 1: *ulempene er alle folkena, og masse trafikk*

Jente 3: *ein kan nesten ikkje sova om kvelden for da e så masse lyd utanfor*

Jente 1: *og så kan ein ikkje ha dyr der*

Jente 3: *og her e da jo grønt*

Gut 1 påpeiker forskjellen på korleis han og dei andre tenkjer om kva som skjer når dei vert vaksne, og ein kan sjå at dei andre som er med i samtalen er meir opptatte av natur og ser ikkje det som byen eventuelt kan tilby dei i framtida. Gut 1 seier seinare noko som peiker mot at hans identitet er *moderne - tradisjonell*, der dei andre drar i ein meir tradisjonell retning: *"eg syns det hadde vært litt bra å bu i byen, viss eg skal studera og ha hybel der, ein må jo studera i byen då, eg vil jo ikkje reisa før eg får bil kvar dag inn til byen. Eller eg kan jo sitte på med pappa når han skal på jobb, neihh, eg vil heller bo i byen ett par år og så flytte tilbake"*

På "Vesleskulen" ser dei på framtida, og dette kjem ut av diskusjonen omkring å byrja på ungdomsskulen:

Jente 1: *Ein får fleire venna*

Gut 1: *Det blir gøy*

Jente 2: *Eg glede meg til å komma vekk frå denne skulen, eg glede meg til fleire folk, og eg glede meg til å koma på skule med bestevennina mi som går i klasse øve meg, men eg kvir meg til å få meir lekser.*

Jente 1: *Og hol i øyrena gler eg meg til, og eg gler meg til å få fleire venna*

Jente 3: *da kan hende ein ikkje får fleire venna*

Jente 4: *Eg veit ikkje*

Jente 1: *Eg kjenne no mange allerede*

Jente 3: *Eg grue meg til ei som går i 7. klasse skal begynna på ungdomsskulen, for ho e eg med dag ut og dag inn. Kven skal eg vera med då?*

Dei fleste ser med spaning i å byrja på ny skule, medan somme ser på kva

som er negativt med det som skjer når oppvekstmiljøet vert utvida. Det verkar som dei har tenkt på kva forandringar som kjem til å skje. Jente 3 er redd for at ein kanskje ikkje får nye vener, medan jente 1 og jente 2 ser fram til å treffe fleire folk. Dei er mindre skeptiske til det som kjem til å skje. Dei ser lenger enn heimbygda, og særskilt jente 1 har heile tida i gruppe-diskusjonen vore frampå og vist at ho ikkje er avhengig av heimbygda, men ser fordeler med denne plassen. Ho har fleire vener frå byen og andre plassar i kommunen, og er ikkje redd for å møte nye utfordringar. Ho framstår som eit klart døme på at ein ser i ein *moderne – tradisjonell* retning, og har ein identitet som kan tilsvare dette omgrepet.

Funn

I arbeidet med del – problemstillingane 1 og 2 har eg tatt utgangspunkt i Anton Hoëms sosialiseringsmodell (1978:79), der 4 typar sosialisering vert presentert. Eg har i denne modell 1 brukt hans modell som inspirasjon til å laga ein forenkla versjon:

Ved "Storskulen" er det ein negativ tone, og deira misnøye med skulen skil seg ut i forhold til dei andre to intervjua. Relasjonen mellom skule og heim, der heim er representert ved eleven, vil då vere negativ og ein vil få de-sosialisering. Dette er ikkje optimalt for identitetsutviklinga til informantane, og den tilknytingsprosessen ein er i. Informantane si interesse for å oppretthalde ein vidare relasjon med skulen er heller laber, men det at dei snart skal byrje på ungdomsskulen og kjenner seg klare for noko nytt, kan påverke deira oppfatning omkring dette. Men at dei forlèt skulen med ei negativ oppfatning, er ikkje direkte gunstig for deira tilknyting til oppvekstmiljøet. Men kanskje denne oppfatninga endrar seg etter kvart som ein får nye erfaringar?

Identitetsskapinga som skjer gjennom sosialiseringa på skulen vil ikkje vere med på å skape ein positiv identitet i forhold til skulen og kva den betyr i sosialiseringsprosessen. Dette kan vere med på å påverke foreldre si oppfatning av skulen. Det verkar vere stor avstand mellom born og vaksne ved denne skulen når det gjeld kommunikasjon og samvær. Denne avstanden kan minske ved å arbeide mot ei forsterkande sosialisering, då born – vaksen relasjonen er viktig når ein utviklar seg og skal skape seg ein identitet. Det å skape ein identitet på bakgrunn av dei verdiane ein får presentert, er interessant å sjå på i forhold til "Storskulen". Desse elevane kjem frå forskjellige bygder og desse bygdene vil kvar for seg representere ulike

interesse – og verdifellesskap. Det vil då vere ei stor utfordring for skulen å skape ei forsterkande sosialisering, der alle kan finne verdiar og interesser som dei kan nytte i si utvikling. Ein kan sjå tendensane av at skulen vil framstå som mest mogeleg nøytral, slik at den femner flest mogeleg og skaper ein formell sosialiseringsarena for elevane.

Majoriteten i gruppa var opptekne av dei fordelane dei meinte bygda hadde å tilby i forhold til byen og andre stader. Deira identitetar framstår som tradisjonelle. Dei er opptekne av naturen og det som skjer i oppvekstmiljøet.

Modell 1 Anton Hoëms sosialiseringsmodell (forenkla)

Former **Kjenne-** **Teikn**	**Forsterk. sosialisering**	**De - sosialisering**	**Re – sosialisering**	**Ikkje - sosialisering**
Identitetsskapande verdiar i skulen	JA	NEI	JA	NEI
Reiskapar med instrumentell verdi	JA	Verdibundne faktorar vert reiskapar og får ein instrumentell funksjon	JA	Skulens reiskapar får ikkje ein instrumentell funksjon
Verdifellesskap mellom skule og heim	JA	NEI	NEI	NEI
Interessefellesskap mellom elev og skule	JA	JA	JA + de-sosialisering	NEI
Elevens effekt	Forsterkast	Svekkast	Ingen	Ingen
Skulens effekt	Forsterkast	Ingen	Forsterkast	

Dette er forsterkande sosialisering, og kan vere viktige byggjesteinar for skulen å ta med seg vidare i arbeidet med å få til ei forsterkande sosialisering også via skulen. No mislukkes skulen med å overføre viktige verdiar og det

arbeidet dei eventuelt legg ned har liten effekt slik informantane legg saka fram. Det kjem ikkje klart fram i intervjuet om kva reiskap skulen bruker for å skape ei forsterkande sosialisering, men informantane nemner at dei bruker nærmiljøet til ei viss grad, og dette kan vere med på å lage ein identitet knytta til nærmiljøet. Men det kan sjå ut som at desse reiskapane har ein instrumentbell verdi for elevane. I seg sjølv er jo skulen eit reisskap som kan nyttas i alle retningar, men det ser ut som det heile vert for instrumentelt slik elevane framstiller det.

Ved "Vesleskulen" er det ein generelt positiv tone når dei skildrar oppvekstmiljøet. Dei kjem alle frå same bygda, og for skulen sin del er det kanskje enklare å vite kva dei skal legge vekt på når det gjeld verdi – og interessefellesskapet. Ei negativ side kan vere at det er elever som ikkje kjenner seg att i det skulen presenterer. Men på denne skulen var det ingen som gav utrykk for dette. "Vesleskulen" er flinke til å nytte nærmiljøet i undervisninga, og naturen vert brukt som ein instans og reiskap for å skape identitetsutvikling i sosialiseringsprosessen. Dei lærer seg å ta vare på kulturlandskapet. Dette kan tyde på at skulen nyttar reiskapar som har ein instrumentell verdi for elevane slik skulen ser det.

Eleven er underordna skulen sine verdiar, og dei vert nøytrale i denne samanhengen. Informantane peikar på at skulen treng oppussing. Skulen forfell og dette kan vere med på å påverke elevane sitt syn på skulen og sosialiseringa som skjer der. Dersom skulen ikkje framstår som attraktiv, ikkje berre ved eit verdi - og interessegrunnlag, men og reint estetisk, vil dette føre til at skulen og bygda ikkje klarer å rekruttere nye innbyggjarar. Dette kan igjen få fylgjer for skulen og elevane må då reise andre stader for å gå på skule. Det er tendensar til resosialisering i dette oppvekstmiljøet. Kulturen, representert ved elevane, endrast og lar seg påverke gjennom det som skjer på skulen. Skulen treng fleire elevar for å halde seg i live, og fleire av informantane ser positivt på å få fleire elevar. Somme av informantane peikar seg sterkt ut i forhold til å ha ein moderne – tradisjonell identitet.

Ved "Friskulen" har dei jo allereie vore igjennom ein prosess der skulen har vorte lagt ned, og det verkar som dette har vore med på å påverke oppvekstmiljøet til å framstå som tradisjonelt og trygt, slik eg oppfattar det på borna i intervjuet. Informantane si oppfatning av skulen er god, og dei peikar ikkje på store endringar som skal til for å eventuelt få det betre. Dei etterlyser heller ikkje fleire elevar, snarare motsatt. Dei som bur nær skulen er glade for den korte avstanden. I og med at dette er ein privat skule, der foreldra betaler ein viss sum, og tilsynelatande er delaktig i dei prosessane som skjer på skulen når det gjeld oppussing, og avgjerder som tas, kan ein tenkje seg at interessa mellom skule og heim er positiv. Men miljøet er lite, og dette kan by på

utfordringar i forhold til verdi – og interessefellesskapet; kva skulen og bygda skal representere. Skulen er her det største reidskapet i seg sjølv, den binder bygda og skulen saman.

Innbyggjarane har sjølv bestemt at dei treng ein skule i bygda, og at denne er med på å halde bygda oppe. Denne foreldre-oppfatninga kan vere med å påverke borna si oppfatning av heimstaden. Somme av borna var opptatte av å ha oppvekstmiljøet for seg sjølv, og verka ikkje interessert i fleire elevar på skulen. Dette kan jo på ei side verke ufornuftig, då denne skulen og vil vere avhengig av eit visst elevantal, då dei sjølv må finansiere ein del av utgiftene. Men det kan og tyde på ei sterk tru på skulen i bygda, der den tilsynelatande er noko evigvarande for borna. To av informantane budde ikkje i bygda, og i og med at skulen og rekrutterer elevar frå andre stader, vil utfordringa for denne skulen vere å kunne tilfredstille desse når det gjeld verdi – og interessefellesskapet.

"Friskulen" framstår som det sterkaste dømet på ein skule som tek hand om forsterkande sosialisering, i og med elevane og foreldra er såpass opptekne med å ta vare på oppvekstmiljøet sitt, og verne dette igjennom skulen. I og med at det er ingen av informantane som utpeikar seg å vere i ein moderne – tradisjonell retning når det gjeld identitetsutvikling, men framstår som meir tradisjonelle, vil utfordringa til " Friskulen" og oppvekstmiljøet i denne bygda kanskje vere å prøve å fjerne eventuelle grenser mellom seg og andre miljø. Dette vil gjere oppvekstmiljøet mindre snevert og meir ope for nye inntrykk.

Det er ein klar forskjell mellom "Storskulen" og dei to andre skulane når det gjeld sosialisering med andre i skuletida. Her er det ein svært klar tendens til at informantane ved "Storskulen" har eit mykje større skilje på kven dei er saman med i forhold til dei to andre gruppene. Dei seier dei er mest saman med same kjønn i skuletida, og dei går og i same klasse. Dei er svært opptatte av å framheve forskjellen på dei og dei mindre elevane. Ved dei andre skulane ser informantane på dei andre elevane som ein ressurs når det gjeld leik og samvær i skuletida, då dei treng kvarandre på grunn av få elevar. Medan "Storskulen" ser på dei yngre elevane som barnslege, og det er med få unntak dei som til dømes i fotball er aktuelle for leik og samvær. Dette samsvarer med det Rune Kvalsund i "Elevmiljø i oppløysing" (1992) peiker på. Ved ein fulldelt skule er ein stort sett saman med same kjønn og same alder; ved ein fådelt skule er ein avhengig av alle og dermed har ein og kontakt med alle.
Skilnadene på "Storskulen" og dei andre to skulane viser seg og i kva aktivitetar dei heldt på med på skulen og korleis desse er organisert. På "Storskulen" har dei ein hovudaktivitet, fotball, noko som peikar i ein annan retning i forhold til kva Rune Kvalsund (1992:150-153) fekk i sine resultat, nemleg at fotball er berre ein av aktivitetane ved fulldelte skular og at ved

fådelte skular er dette hovudaktiviteten. Ein dag i veka har informantane ved "Storskulen" tilgong på fotballbana på skulen. Det er ein tendens til at det i større grad er integrerte miljø på dei små skulane, og at det er fragmenterte miljø på den store skulen.

Ved "Vesleskulen" får ein stadfesta det som Kvalsund (1992:158) kallar ei kollektiv tvang, der alle treng kvarandre i leiken. Ei av jentene fortel om korleis dei går rundt i pausen og får med alle, fordi dei vil danna to lag i slåball. Det er interessant å høyre om kva borna tenkte om kva som kom til å skje i framtida. Her kom dei inn på det å flytte til byen eller framleis bu i bygda dei bur i no. Synet deira, med få unntak, på by – land var tradisjonelle når det gjaldt kva som var forskjellen på desse stadane. Desse resultata stemmer ikkje overens med kva Fauske (1993:116) seier om denne problemstillinga: *"Å tenkje lokalt – globalt i staden for den meir tradisjonelle tanken om land – by, vil vere meir i tråd med korleis born og unge tenkjer i dag"*

I denne undersøkinga synte det seg at det tradisjonelle synet ikkje har kome over på eit anna globalisert plan. Borna ser på byen som noko heilt anna enn bygda dei bur i og tenkjer ikkje lokalt – globalt. I delproblemstilling 3 omkring identitetsutvikling syner det seg klarast at dei fleste borna heller mot den tradisjonelle retninga: informantane er opptekne av det nære livet i bygda der natur og dyr står sentralt, noko som kan minne om eit tradisjonelt samfunn. På "Storskulen" er det ein gut og ei jente av informantane som peiker seg ut i forhold til det omgrepet " moderne – tradisjonell" identitet. Dei som kjem innafor denne kategorien er opptekne av både det moderne livet, og det tradisjonelle, og dei ser at dei kan utnytte begge sidene. Også to jenter ved "Vesleskulen" har sterke tendensar i den retninga i sine identitetar, og dei står fram som særs sterke kulturelt fristilte individ i eit moderne bygdesamfunn. Desse moderne – tradisjonelle borna er frie til å gjere som dei vil uavhengig av kva lokale forhold dei lever i, og dei ser positive sider ved både det moderne livet og det meir tradisjonelle livet. Det er ingen av informantane som peikar seg ut i ein moderne retning, og kan passe inn under omgrep 2.

Konklusjon

Oppvekstmiljøets verdi er vanskeleg å måle utifrå tal og konkrete verdiar, men gjennom å få eit bilete av ulike sider ved ulike oppvekstmiljø kan ein seie noko om i kva retning denne verdien peikar. I denne undersøkinga vil eg påstå at verdien er positiv i alle dei tre oppvekstmiljøa som det har vorte sett på.

Men tendensane til at ein ikkje bruker dei reiskapane ein har til disposisjon for å auke verdien på oppvekstmiljøet, som til dømes i sosialiseringa på skulen, peikar i to ulike retningar. Det er då "Storskulen" som kjem dårleg ut når det gjeld dette. Der finn ein eit positivt oppvekstmiljø som ikkje klarer å forsterke sosialiseringa til born. Dei to andre skulane klarer å nytte reiskap som er positive for sosialiseringsprosessen til borna.

Ein kan altså sjå at ulike oppvekstmiljø i moderne bygdesamfunn har ein positiv verdi for borna som bur der, men at det i somme høve kan verte for stort, uoversiktleg og nøytralt til at borna utviklar ein identitet som er forsterka gjennom sosialiseringa deira. Særskilt skulen står fram som viktig i denne undersøkinga, og ser ut til å spele ei stor rolle i denne sosialiseringsprosessen. Den er med på å påverke tilknytinga til bygda og styrke identiteten til borna. På ei anna side er det og funn av born som har ein moderne – tradisjonell identitet, noko som kan peike i ei retning der ein ser at borna på bygda er kulturelt fristillte, men som samstundes ser verdien av oppvekstmiljøet sitt og kva det kan tilby. Dette er positive resultat for bygde – Noreg når det gjeld vidare eksistens og lovande tilvekst. Det er også positivt i forhold til borna, som står fritt til å utnytte dei sidene og verdiane dei opplever som viktige.

Når det gjeld verdien av gode oppvekstmiljø i det moderne distrikts-Noreg, er det viktig å forme oppvekstmiljø som har trygge og gode rammer for borna. Det å kunne vere nyskapande og sjå på moderne element når det gjeld denne utviklinga der ein òg har tradisjonelle element tilstades, vil kunne gjere distrikts-Noreg og dei moderne bygdesamfunna attraktive. Dette vil skape levande bygder og i framtida.

Kjelder

Elvik, Solveig Beate (2007): *Oppvekstmiljøets verdi for born i moderne bygdesamfunn. Ein kvalitativ studie av 3 ulike oppvekstmiljø.* Masteroppgåve i Pedagogikk, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Fauske, Halvor (1993): *Lokal forankring og global orientering?*

Kåre Heggen, Jon Olav Myklebust, Tormod Øia (red)(1993*): Ungdom i lokalmiljø. Perspektiv frå pedagogikk, sosiologi, antropologi og demografi,* Oslo, Hoëm, Anton (*1978): Sosialisering.* Oslo, Universitetsforlaget

Kvalsund, Rune (1992)*: Elevmiljø i oppløysing? Vennkap, leik og sosial integrasjon i fådelte og fulldelte barneskular.* Rapport nr. 9218. Volda, Møreforsking

Ziehe, Thomas(2006): Post – aftraditionalisering – unges ændrede generationsforhold i dag.

Tom Ritchie (red)(2006)*: Relationer i skolen.* Perspektiv på liv og læring, Værløse, Billesø&Balzer

Opplæringen av samene, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter siden 1970-tallet

Av Kamil Øzerk

Innledning

Denne artikkelen handler om statens politikk overfor urfolks-minoriteter, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter slik denne avspeiler seg i de siste fire læreplanreformene: M74, M87, L97 og Kunnskapsløftet (L06). En spesiell vekt vil også bli lagt på de nyere juridiske bestemmelser om opplæringssituasjonen til de språklige minoritetene og de utfordringer som gjør seg gjeldende i den sammenheng. Hvor store er de ulike elevgruppene som hører til de ulike kategorier av minoriteter?

Historisk sett har vi hatt varierende utdanningsstatistikker om ulike kategorier av minoriteter i skolesystemet i Norge. Det er ikke lett å tallfeste minoriteter. Det forutsetter klare definisjoner som ikke er bestandig lett å lage. Etnisitetsfaktoren, språkfaktoren og individets selvoppfatning spiller inn. Uklare definisjoner eller manglende definisjoner gjør saken komplisert. Det er flere ledd som bidrar til utarbeidelsen av slike statistikker i skolesektoren. Det gjør rapporteringen enda mer vanskelig og tallene usikre.

Aller vanskeligst er å lage statistisk oversikt over 'samiske elever' i grunnskolen. Kategoriene 'samiske elever', 'samisk språklige elever' og elever som får 'opplæring i og/eller på samisk' som ble brukt i ulike perioder gir ikke et eksakt bilde av elevdemografien i skoleverket. Det samme gjelder også for statistikker over samene som folkegruppe. Det mest vanligste har vært å anslå tall over den samiske befolkningen i landet. Folketellingen av 1930 baserte seg på språkrelaterte spørsmål. Da kom man fram til tallet 20704, men et slikt spørsmål ble stilt i enkelte områder i landet og ikke i hele landet. Derfor er tallet usikkert. En enda mer problematisk telling ble foretatt i 1970. Da kom

man fram til at det var 10,535 mennesker med samisk som førstespråk i landet (Smith 1984). Auberg (1978) analyserte tallmaterialet fra den sistnevnte folketellingen og konkluderte med at det var 27,646 mennesker med samisk språktilknytning og rundt 40,000 mennesker med samisk bakgrunn i landet. Sprikende tall ble også presentert på 1980- og 1990-tallet. Hajdu & Domokos (1980) opererer med tallet 18,500 om den samiske populasjonen, mens Korhonen (1988) anslår tallet 20,000, og sier at omlag halvparten av dem kan snakke samisk. Helander (1992) opererer på den andre siden med tallet 42,000 and Darnell & Hoem (1996) med 21,000 om samene som bor i Norge. Kulbrandstad (2003) skriver at anslagene om samisktalende varierer mellom 10 000 og 20 000.

På bakgrunn av folkestatistikker anslår Statistisk sentralbyrå at det bor rundt 40 000 samer i Norge i 2005, men samtidig inn-rømmer byrået at tallet er usikkert ved å si at " Ingen vet nøyaktig hvor mange samer det finnes i dag" (SSB 2005). Samme kilde sier at det rundt 1000 elever som har samisk som opplærings-form i grunnskolen. Dette betyr at det var rundt 1000 elever som fikk opplæring i og/eller på samisk i grunnskolen i 2005. Opplæring i og/på samisk er hjemlet i Opplæringslovens kapittel 6.

Når det gjelder kategorien av elever som ar sin bakgrunn i minoritets-kategorien 'nasjonale minoriteter', er statistikker enda mer mangelfull. Det er snakk om mindretallsgruppene som har opprinnelig eller langvarig tilknytning til landet. De har ikke urfolkstatus. Det er mennesker med jødisk bakgrunn, det kvenske folkegruppen, romfolket (sigøynere), romanifolket (taterne/de reisende) og skogfinner (St.meld. 15 for 2000-2001). På bakgrunn av det som kommer fram i samme meldingen at kan man si at det er mellom 1100-1300 mennesker med jødisk bakgrunn i landet. Rundt 20 % bruker hebraisk og noen få jiddisk ved siden av norsk. Stortingsmeldingen sier ikke noe om hvor mange av de hebraisk-talende har innvandret til landet i den senere tiden, da Stortingsmeldingen baserer seg på medlemstallene i mosaiske trossamfunnene i Oslo og Trondheim. Vi mangler statistikker over tallet av elever som har hebraisk som morsmål i grunnskolen.

Når det gjelder elever med kvensk som morsmål, eksisterer ingen statistikker, men som befolkningsgruppe anslår St.meld. nr 15 at det er

mellom 10 000 og 15 000 personer som har kvensk eller kvensk/finsk bakgrunn i Norge. Huss (1997) anslo at det var rundt 2 000 brukere av kvensk/finsk som dagligspråk i 1997. De fleste bor i Finnmark og Troms. Slik jeg skal drøfte senere har elever med kvensk/finks bakgrunn fått rett til å få opplæring i finsk som andrespråk siden innføringen av L-97 reformen. I skoleåret 2003-2004 var det 1300 elever som fikk finsk som andre-språk. Opplæringen i finsk som andrespråk for denne elevgruppen er hjemlet i Opplæringslovens § 2-7.

Den andre nasjonale minoritetsgruppen er romfolket (sigøynere). Deres tall varierer mellom 300-500 avhengig av hvilken periode i året man fokuserer på, da de er et reisende folk. Romfolkets språk er romanes. Tallet av elever med romanes som morsmål i grunnskolen er uvisst. Denne gruppen av elever blir behandlet som elever fra språklige minoriteter, og av den grunn et eventuelt behov for eller en eventuell rett til særskilt norsk eller morsmåls-opplæring og/eller tospråklig opplæring hjemlet i Opplæringslovens § 2-8.

Den andre gruppen som faller inn under kategorien 'nasjonale minoriteter' er romanifolket (taterne eller de reisende). Stortings-meldingen (St.meld. nr. 15) sier at man ikke vet hvor mange som kan og bruker romani eller har det som morsmål. Kulbrandstad (2003) framholder derimot at tallet på personer som behersker romani, varierer fra noen hundre til et par tusen. Det har imidlertid ikke vært mulig å finne en statistikk som viser at noen har fått opplæring i romani i grunnskolen i landet. En enda mer uviss situasjon gjelder for språket til skogfinner. Man vet ikke om det fortsatt er noen elever som har dette språket som sitt morsmål.

Den siste kategorien av minoriteter er språklige minoriteter. Det er snakk om elever som har et annet morsmål/førstespråk enn de som har norsk eller samisk. Det er elever med innvandrerforeldre eller besteforeldre. 2007. Statistisk sentralbyrå sier at innvandrer-befolkningen utgjør 8,3 prosent, i alt 387 000 personer i Norge. Det er her snakk om mennesker med to utenlandsfødte foreldre. Rundt 20 % av dem er født i Norge. De blir omtalt som etterkommere av innvandrere. St.meld. nr. 49 (2003-2004) skriver at hvis man i tillegg regner med personer som kun har en forelder som er født i utlandet, kommer tallet på personer med innvandrerbakgrunn opp til 542 000

mennesker. De er mennesker som har direkte slektstilknytning til utlandet gjennom mor eller far, eller begge. De utgjør rundt 12 prosent av landets befolkning. Siden 1990 er innvandrerbefolkningen fordoblet.

Når det gjelder antall elever fra språklige minoriteter i grunn-skolen hadde Statistisk sentralbyrå detaljerte oversikter over denne kategorien elever, dvs. elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Med morsmål mente man i denne sammenheng det språk som brukes i daglig tale i personenes hjem. En slik oversikt samlet man inn gjennom Grunnskolens informasjons-system (GSI) helt fram til 2001. Men slik Statistisk sentralbyrå sier " Totaltall over språklege minoritetar samlas ikkje inn etter 2001" (SSB:2005:2)

Det er vanskelig å forstå bakgrunnen for en slik beslutning som har forårsaket at vi pr. i dag ikke vet tallet på elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen i Norge. Når det gjelder tiden før 2001 vet vi hvor mange elever fra språklige minoriteter som fantes i norsk grunnskole da landet innførte læreplanreformene M-87 og L-97. Det fantes ingen oversikt over denne elevgruppen da M-74 ble innført. Da M-87 ble innført var det 11 639 språklige minoritetselever i grunnskolen i Norge (SSB aktuell statistikk nr 3/98). Dette tallet ble 33 307 da L-97 ble innført i 1997. (GSI, 1997). Da Statistisk sentralbyrå samlet inn oversikt over tallet av elever fra språklige minoriteter for siste gang 1. september 2001, var det registrert 40 808 elever fra språklige minoriteter (Statistisk sentralbyrå 2002).

Etter 2001 registrerer ikke Statistisk sentralbyrå tallet av elever fra språklige minoriteter, men elever fra språklige minoriteter som får særskilt norsk-opplæring og morsmålsopplæring og/eller tospråklige opplæring. Det er sammenheng mellom innføringen av denne statistiske datainnsamlingen og statens utdanningspolitikk overfor språklige minoriteter etter 2000. Den nevnte endringen har gjort at vi ikke vet hvor mange elever fra språklige minoriteter som gikk i grunnskolen i landet da Kunnskapsløftet ble innført i 2006-2007. Men de ovennevnte reelle tallene fra 1987 til 2001 gir oss grunnlag til å si at tallet på elever fra språklige minoriteter har firedoblet seg fra 1987 til 2007.

I resten av artikkelen skal jeg belyse hensynet til de ulike kategorier av minoritetsgrupper i læreplanreformene fra og med M-94 til L-06 og de ulike

juridiske bestemmelser og tilnærminger med hensyn til opplæringen av språklige minoriteter i grunnskolen.

Etterkrigstidens tendenser gir seg noe utslag i M-74

Som urfolk har samene eksistert i dette landet før staten Norge ble etablert. Men i skoleverkets læreplaner ble samene nevnt for første gang i Mønsterplanen av 1974 (M-74). Dette var en konsekvens av endringene i statens politikk overfor samene i etterkrigstiden. Betegnelsene `samene' og 'etniske minoriteter' begynte å vise seg i ulike dokumenter. De ble lenge brukt om hverandre. I Grunnskoleloven av 1969 ble samenes rett til opplæring i og på samisk i tillegg til i og på norsk styrket. Allerede på 1950-tallets instrukser og forsøksordninger ble det tillatt å bruke samisk under visse vilkår. Lovendringen i 1969 og den formelle innføringen av 9-årig grunnskole fikk konsekvenser for M-74.

Under kapittelet "skolesamfunnet" understrekes viktigheten av hensynet til elevenes hjemmebakgrunn. Det sies at det er særlig viktig å søke å legge forholdene til rette for en mest mulig jevn overgang fra elevenes hjemmemiljø til skolemiljøet. For å fremme dette anbefaler læreplanen av 74 ansettelse av samisk-norske tospråklige lærere til å undervise i språkblandede skolekretser. M-74 minner skolene om at samiske elever har lovfestet rett til å bruke samisk i skolen. Samtidig sies det at foreldrene som nytter samisk som daglig talespråk, kan kreve at samiske elever kan få den første leseopplæringen på samisk. Men planen gjorde ikke samisk til et obligatorisk fag i skolen. M-74 omfatter heller ikke en fagplan for samiskfaget. Planen fremhever undervisning i samisk, men berører ikke opplæring i skolefag på samisk, dvs. samisk som undervisningsspråk/opplæringsspråk. Den eneste fagplanen som er beregnet på samer, er faget 'norsk som fremmedspråk'.

Ut fra et språkpedagogisk perspektiv er norsk ikke et fremmedspråk, men et andrespråk for samene. «Fremmedspråk» betyr et språk som ikke snakkes i det landet eleven bor i. «Andrespråk» står for det omkringliggende samfunnsspråket i landet/landsdelen du bor i. Norsk er ved siden av samisk, et samfunnsspråk for samene, og følgelig deres andrespråk. Implisitt ligger det imidlertid til en viss grad erkjennelsen av at samiske elever gjennomgår en tokulturell og tospråklig utvikling i M-74, men planen gjør ikke en slik utvikling til en pedagogisk målsetting. På samme måte antyder M-74 en additiv tospråklig utvikling for samene, dvs. planen vil at elevenes møte med og innlæring av norsk ikke skal erstatte, men komme i tillegg til samisk. Når

det gjelder nasjonale minoriteter, som elever med kvensk/finskspråklig bakgrunn eller elever fra språklige minoriteter med innvandrerforeldre/ besteforeldre med en annen språklig bakgrunn enn norsk, samisk og kvensk/finsk, omtales de ikke i M-74, bortsett fra at planen antyder at faget «norsk som fremmedspråk» også kunne være aktuelt for denne gruppen.

En reell anerkjennelse begynner med Mønsterplanen av 1987

På bakgrunn av sine studier av skolesituasjonen til samene hevdet Hoëm (1978) at det var viktige forskjeller mellom en pseudo-anerkjennelse og en reell anerkjennelse av elevenes forutsetninger. En reell anerkjennelse begynner å tegne seg på 1980-tallet.

Utdanningsmyndigheter begynte en ny læreplanreform i 1983/84. Daværende Grunnskolerådet sto for det omfattede reformarbeidet som ble omtalt som revisjonsarbeid. Som begrun-nelse for revisjonen ble det bl.a. nevnt a) endringer på det legale plan, dvs. endringer i lovverket, og b) endringer på det sosiale plan, dvs. viktige endringer i barnas oppvekstmiljø. Tilblivelsen av M-87 har tatt 4-5 år: Fra 1983 til 1987. Den midlertidige utgaven ble innført i 1985 og den endelige utgaven i 1987. I 1987 anerkjente Norge samene som urfolk og Stortinget gikk inn for endringer i Grunnlovens § 100a. Den ble formelt innført i påfølgende stortingsperiode, nærmere bestemt 01.01.1992.

Formelle utredninger og Stortingets behandling av samenes situasjon i midten av 1980-tallet ga seg utslag i læreplanreformen. Samene ble med full tyngde inkludert i Mønsterplanen av 87. Læreplanen hadde fire kapitler om samene:

* Et eget kapittel som skisserer prinsippene for opplæringen av samiske elever (M-87: kapittel 5),

* En egen fagplan for faget samisk som førstespråk (M-87: kapittel 21),

* En egen fagplan for faget samisk som andrespråk (M-87: kapittel 22) og

* En egen fagplan for faget norsk som andrespråk for elever med samisk som førstespråk (M-87: kapittel 23).

* Videre kom de fleste fagplanene i M-87 ut på samisk i en egen Samisk mønsterplan.

Både samisk og norsk ble som rettighet og funksjonell tospråklighet satt opp som mål for samene. For første gang i landets utdanningshistorie ble

funksjonell tospråklighet formulert som mål for samiske barns språklige utvikling. Funksjonell tospråklighet innebærer en utvikling av kommunikative muntlige og skriftlige ferdigheter i første- og andrespråket. Denne formen for tospråklighet innebærer viktige prinsipper. For det første betyr dette å ta vare på samisk og videreutvikle dette språket mens barna samtidig lærer og utvikler norsken sin. Altså: En additiv tospråklighetsstrategi. For det andre innebærer funksjonell tospråklighet 'biliteracy', skrivekyndighet i to språk. Med sin inkluderende diskurs og additive tospråklighets-strategi har M-87 ført til en rekke initiativer som går ut på å etablere ulike typer av pedagogiske opplegg og opplæringsmodeller i samiske skolekretser.

Nasjonale minoriteter og språklige minoriteter fikk medvind

Når det gjelder kvensk/finsktalende og andre språklige minoriteter med innvandrerbakgrunn, har M-87 vært det første inkluderende læreplan-dokumentet. Slik det ble nevnt tidligere, var det 11639 språklige minoritets-elever i grunnskolen da M-87 ble innført. Fire viktige språklige minoritets-relevante trekk ved M-87 kan nevnes:

a) M-87 omfattet et eget kapittel om språklige minoriteter i den generelle delen (M-87: kapittel 6). Kvensk/finsktalende var med her.

b) M-87 inneholdt en egen fagplan for morsmålsfaget (M-87: kapittel 24). Fagplanen gjaldt også for kvensk-/finsktalende.

c) M-87 hadde en fagplan for norsk som andrespråk for språklige minoriteter (M-87: kapittel 25), og

d) M-87 verdsatte minoritetstospråklighet og hadde funksjonell tospråklighet som målsetting for språklige minoriteters språkopplæring.

Mønsterplanen av 1987 førte også til utgivelsen av et statlig rundskriv, F-47/87, som sørget for de økonomiske rammene for gjennomføringen av M-87s pedagogiske tenkning. Med sin inkluderende diskurs bidro M-87 med sine fagplaner og målsettingen om funksjonell tospråklighet til at mange kommuner og skolekretser satte i gang ulike pedagogiske opplegg for en tilpasset opplæring for språklige minoriteter. M-87-tenkningen styrket interessen for ulike tospråklige opplæringsmodeller som ble etablert under betegnelsene tokulturelle klasser, språkstasjoner, tolærerklasser på barne-

trinnet og språkhomogene tolærerklasser på ungdomstrinnet. Disse modellene betegnet en eller annen type tospråklige opplæringsmodeller. Alt dette viser at M-87 representerte et inkluderende utdanningspolitisk paradigme for feltet opplæringen av både urbefolkningsminoriteter, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter.

Språklige minoriteter møtte et ekskluderende paradigme i L97

M87s inkluderende diskurs overfor samene ble videreført og styrket i L-97-reformen. Det resulterte i utarbeidelsen av L-97 samisk. Formelt sett begynte staten å operere med betegnelsen nasjonale minoriteter på 1990-tallet. Kvenerne ble formelt tildelt denne betegnelsen i 1998. De var ikke urfolk, men heller ikke en språklig minoritet lenger. Barn med kvensk-finsk bakgrunn fikk rett til å få opplæring i finsk som andrespråk dersom foreldrene ønsket det i de to nordligste fylkene, Troms og Finnmark. Men hva med språklige minoriteter? Språklige minoriteter ble ekskludert i læreplanreformene på 1990-tallet. Språklige minoriteter ble gjort usynlige i L-93 og L-97. L-97 ble innført i 1997 uten læreplaner for språklige minoriteters førstespråk og norsk som andrespråk. De har mistet tilbudet om opplæring i morsmål og muligheten til tospråklig opplæring uten at de stemples som elever som har utilstrekkelige kunnskaper i norsk (F-008-02). Utdannings-systemet gikk bort fra målsettingen om funksjonell tospråklighet for språklige minoriteter. Språklige minoriteter, deres morsmål og tospråklighet kom i dårlig lys. Ingen av de 'store' politiske partiene i Stortinget sto på språklige minoriteters side. Fremskrittspartiet var i medvind. En av fanesakene til dette partiet var å avskaffe alt som var særskilte tiltak for språklige minoriteter med offentlig støtte. En eventuell offentlig støtte skulle bare gis til særskilt norsk for de som var svak i det.

Målsetningen om tospråklighet var de imot. Partiet fikk stor makt i Stortinget på grunn av stadig økt oppslutning og sin vippeposisjon. Det var 'risikabelt' for Arbeiderpartiets mindretallsregjering å kjøre en konfronterende linje med Fremskrittspartiet. Samtidig var en fraksjon i Oslo Arbeiderparti også sterkt motstander av M-87s pedagogiske tilnærming til opplæringen av språklige minoriteter (Øzerk 1999). Arbeiderparti-regjeringen valgte følgelig å gå bort fra M-87s pedagogiske tenkning da regjeringen

innførte L-97. Da var tallet av elever fra språklige minoriteter kommet til 33 307 (GSI 1997). Dette betyr at tallet var tredoblet i 1997 i forhold til 1987 hvor det var 11 639 elever fra språklige minoriteter.

L97-reformens ekskluderende diskurs påvirket utformingen av opplæringslovens tilnærming til språklige minoriteter. L97-reformen ble innført i 1997 samtidig med at minoritetsrelaterte læreplaner ble holdt tilbake. Læreplanen for morsmålsfaget, funksjonell tospråklighet og opplæring i morsmål ble ansett som de mest brennbare sakene. På grunn av Fremskrittspartiet fremgang og negative syn og kompromissløse standpunkt valgte departementet å rette sitt hovedfokus på 'særskilt norskopplæring for svake elever'. Flere kommuner valgte å avskaffe opplæring i morsmål. I en melding til Stortinget forsøkte regjeringen å avklare sitt forhold til saken. I St.meld. nr.17, 96-97, Om innvandring og det flerkulturelle Norge, sies det følgende:

"Med utgangspunkt i prinsippet om tilpasset opplæring mener regjeringen at elever med begrensede norskferdigheter bør få den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet. Det vil lette innlæringen av tilsvarende ferdigheter på norsk. Morsmålsopplæringen i grunnskolen bør avgrenses til denne perioden, som i det nye læreplanverket er lagt til de fire første årene. Ut over dette kan aktuelle morsmål gis som tilvalgsspråk på ungdomstrinnet."

Her signaliseres det at den tidligere ordningen innenfor feltet som gjaldt fra og med 1987 og som var nedfelt i rundskriv F-47/87 skulle endres radikalt. I F-47/87 var kommunene pålagt ansvar for å komme med tilbud om særskilt opplæring i norsk og opplæring i morsmål 3-5 u/t, og at rundt 80-90 % av utgiftene til disse tilleggstimene skulle dekkes av staten.

Mens slike endringer ble varslet jobbet Smith-utvalget med utforming av en ny opplæringslov. Signaler fra L93, L97 og St.meld. nr 17 påvirket utformingen av Opplæringsloven av 1998. Loven videreførte ikke den 12 år gamle ordningen som F-47/87 representerte og som de fleste kommunene var fornøyd med. F-47/87 tok sikte på å gi tilstrekkelige økonomiske rammer for den pedagogiske tenkningen som gjorde seg gjeldende i M-87. Både M-87s tidligere nevnte tilnærming og F-47/87s økonomiske perspektiv var faglig forsvarlige og i tråd med faglige perspektiver på feltet (Engen og Kulbrandstad 1998; Øzerk 1998). Verken Arbeiderpartiregjeringen eller sentrum-høyre koalisjonsregjeringen anså noen betenkeligheter ved diskursendringen fra M-87 til L-93/L-97 og ved den uklarheten som dette

skapte både for kommunene, rektorene, lærerne og de impliserte familiene. Opplæringsloven ble innført uten en avklaring for opplæringen av språklige minoriteter. Offentlige myndigheter valgte å redegjøre for sin nye politikk overfor språklige minoriteter ved hjelp av en paragraf i forskriftene til opplæringsloven.

Opplæringslova av 17.07.98 § 2-8 sa at departementet skulle gi "forskrifter om plikt for kommunane til å gi særleg opplæring for elevar frå språklege minoritetar". Året etter sto følgende å lese i forskriften til Opplæringslova kap. 24, § 24-1:

"Kommunen skal gi elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen."

Denne forskriftsparagrafen bestemte rammene for de ulike rundskriv som ble utstedt i de etterfølgende årene helt fram til 2003. Et typisk eksempel på denne perioden var departementets rundskriv F-19/02. I rundskrivet sto følgende å lese:

"For at en kommune eller en privat skole skal få utbetalt tilskudd, må det gis særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og /eller tospråklig fagopplæring. Denne opplæringen gis til elever med annet morsmål enn norsk og samisk, som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære opplæringen."

Hovedprinsippet i retningslinjene var at statstilskuddet bare skulle gis til særskilt opplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring til bare de som ikke hadde tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære opplæringen.

1990-tallets politikk blir lovfestet

I 2003 ble § 24-1 i forskriftene avskaffet. Ordlyden ble noe endret og innlemmet i Opplæringslovens § 2-8. Den lyder slik:

"Kommunen skal gi elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når

morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane."

Lovparagrafens formuleringer, spesielt *"... særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen"* nødvendiggjorde en presisering fra myndighetenes side. Det var behov for å avklare fremgangsmåten for hvordan skoleeierne/skolene skulle finne ut om minoritetsspråklige elever hadde "tilstrekkelege kunnskapar i norsk" .

Staten valgte å avklare dette i et nytt rundskriv. Daværende Utdannings- og forskningsdepartementet sendte ut et nytt rund-skriv, F-009-03, 09.12.2003, og det trådte i kraft fra 01.01.2004. Rundskrivet bidro til en kartleggingsbølge innenfor feltet. Denne instrumentalistiske tilnærmingen til elevenes språklige utvikling og tilpasset opplæring, begynte å bli et hovedtema i de påfølgende årene. På bakgrunn av Opplæringslovens § 2-8 som trådte i kraft 01.01.2004, begynte Utdanningsdirektoratet å utforme rundskriv som ble mer detaljerte og lengre. Ikke bare kartleggingsinstrumentalisme som et juridisk virke-middel, men også enkeltvedtak, byråkratisering og kontroll begynte å bli juridiske hovedelementer i statlige rundskriv. Et godt eksempel på dette er rundskriv Udir-10-2005, som ble gjort gjeldende fra og med 2005 og som har satt sitt preg på feltet. Kartlegging som pedagogisk verktøy erstattet med kartlegging som juridisk verktøy.

Hovedtrekket ved dette rundskrivets innhold kan oppsummeres på denne måten:

* Ingen minoritetsspråklig elev kan tildeles ekstra opplæringsstøtte på bakgrunn av statstilskuddsordningen dersom skolen ikke 'kartlegger' og definerer eleven som 'en elev som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk'

* Ingen minoritetsspråklig elev kan tildeles ekstra støtte på bakgrunn av statstilskuddsordningen selv om skolen definerer eleven som 'en elev som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk' dersom skolen ikke fatter 'enkeltvedtak' som er i samsvar med forvaltningsloven og opplæringsloven.

* Eleven må defineres som 'svak i norsk' og foreldrene må gi sitt samtykke til 'særskilt norsk' for å kreve tilbud om opplæring i morsmål.

* Innvandrerforeldre må akseptere 'særskilt norsk' eller 'norsk som andrespråk' i egen gruppe for at deres barn skal ha mulighet til 1-2 timer opplæring i morsmål der de kan få lese- og skriveopplæring i morsmål.

* Den dagen minoritetseleven blir flink i norsk, blir eleven straffet ved å miste opplæringen i morsmålet.

* Den dagen minoritetseleven defineres som "flink i norsk", risikerer elevens lærer å miste jobben. Dette fordi hele ressursordningen etter § 2-8 og rundskriv som ble utstedt etter denne paragrafen, baserer seg på elevens dokumenterte svakhet i norsk.

* Funksjonelt tospråklige elever har ikke rett til opplæring i morsmål. Velutviklete ferdigheter i norsk diskvalifiserer språklige minoriteter til å få tilbud om opplæring i sitt morsmål. Ordningen fokuserer på elevens svakhet. Den har et terapeutisk syn på elevens morsmål og 'særskilt norsk'. Språklige minoriteter får på den ene siden ikke tilbud om opplæring i morsmål. På den andre siden kan de ikke unngå 'sidemål' og 'et nytt fremmedspråk' på ungdomstrinnet.

Minoritetselever som begynner på skolen møter ikke bare lærere, men også kartleggere! Dette fordi retningslinjene i Utdannings-direktoratets rundskriv og § 2-8 krever det. Skolene blir presset til å ta i bruk verktøy blant flere titalls tilfeldige kartleggingsverktøy på markedet for å dokumentere elevenes svakheter i norsk for å aktivisere Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-Tilskut-10-2005 og Opplæringslovens § 2-8.

Språklige minoriteters skolesituasjon og læringsutbytte

Slik vi har vært inne på, begynte staten å endre sin utdannings-politikk overfor språklige minoriteter i midten av 1990-årene. Hele prosessen resulterte i dagens ordlyd i § 2-8 i Opplæringsloven og Utdannings-direktoratets rundskriv Udir-tilskod-10-2005. Hva vet vi om denne perioden når det gjelder språklige minoriteters skoleprestasjoner eller læringsutbytte? Selv om vi trenger flere og bedre forskningsbaserte oversikter over denne elevgruppens situasjon i norsk skole, har vi pr. i dag en del forsknings-resultater som viser et ganske nyansert bilde. På bakgrunn av en avgrenset klasseromsstudie i sammenheng med evaluering av L97-reformen fant jeg at

45 % av 131 språklige minoritetselever på 1.-4. trinn, klarte seg veldig bra og 55 % av dem veldig dårlig med hensyn til læringsutbytte av natur- og miljøfag og samfunnsfag (Øzerk 2003). Det er altså ikke slik at alle språklige minoriteter klarer seg dårlig i norsk skole. Undersøkelsens resultater viste at de som klarte seg, klarte seg veldig bra. Problemet var at de 55 % som klarte seg dårlig, gjorde det veldig dårlig. Det var store polariserings tendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte.

I en annen undersøkelse (Engen, Kulbrandstad og Sand 1996) kom det blant annet fram at i matematikk på 9. trinn hadde elevene fra språklige minoriteter som gruppe en lavere andel i karakterkategoriene Svært godt eller Meget godt enn en normal-fordeling ville gi (19 prosent mot 28 prosent). I norsk presterte også elevene fra språklige minoriteter som gruppe dårligere enn normalfordelingen, selv om en del elever klarte seg like godt som de norskspråklige elevene. I denne undersøkelsen antydes det at ulik sosio-økonomisk og kulturell bakgrunn og minoritetsandelen ved skolen, er faktorer som kan være med på å forklare skoleprestasjonene til elever fra språklige minoriteter.

Lauglo (1996) fokuserte på skoleprestasjonene til elever fra språklige minoriteter fra 7. klasse i grunnskolen til videregående skolens kurs II. Hans funn viser blant annet at elever fra språklige minoriteter viser stor spredning i skoleresultater. Språklige minoriteter framstår ikke som noen enhetlig gruppe. Kategorisering av de unge etter type innvandrerbakgrunn er en ubetydelig forklaringsfaktor for skoleprestasjoner, sammenliknet med andre og mer grunnleggende sosiale og kulturelle betingelser for å gjøre det godt på skolen; som foreldrenes utdanning, sosialgruppe basert på foreldrenes yrke, og om en ungdom vokser opp i et hjem med mange bøker. Barn fra språklige minoriteter med såkalt fjernkulturell bakgrunn har hovedsakelig positive holdninger til skolen. De viser sterkere arbeidsinnsats og bruker mer tid på lekser enn annen ungdom. De går oftere på bibliotek og leser oftere bøker enn annen ungdom.

Heesch, Storaker og Lie (1998) har analysert prestasjonene til elever fra språklige minoriteter, og sammenliknet dem med elever med norsk som morsmål på grunnlag av datamaterialet fra TIMSS (The Third International

Mathematics and Science Study), dvs. en internasjonal sammenlignende studie hvor Norge var med. De fant at 9-åringer fra språklige minoriteter skåret ca 10 prosentpoeng lavere i naturfag og matematikk enn barn med norsk som morsmål. Denne forskjellen på prestasjoner har økt til 11 % i matematikk og 14 % i naturfag hos 13 åringer.

Hvistendahl og Roe (2003) studerte resultatene til språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen som kartla 15-åringenes kunnskaper og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Deres analyse omfattet 218 elever med to utenlandskfødte foreldre. Undersøkelsens resultater viser at gjennomsnitts-resultatene for alle de norske elevene er 505 poeng i lesing, 499 i matematikk og 500 i naturfag. Når det gjelder prestasjonene til språklige minoritetselever med to utenlandsfødte foreldre ligger de gjennomsnittlig 50 – 60 poeng under de øvrige elevenes prestasjoner i alle de tre fagområdene. Det betyr at de språklige minoritetselevene presterte signifikant dårligere enn gjennom-snittsresultater oppnådd av deres norskspråklige jevnaldrende.

Wagner (2004) analyserte datamaterialet fra PIRLS-2001(Progress in International Reading Literacy Study 2001). Hennes undersøkelse viser at Norge ligger på nederst nivå internasjonalt, når man ser på forskjell i leseferdighet mellom minoritets og majoritetsspråklige.

Min konklusjon av de refererte studiene er at mange minoritets-språklige elever har vanskeligheter i norsk lesing, matematikk og naturfag norsk skole. Språklige minoriteters svake prestasjoner og læringsutbytte kan ikke forklares kun av faktorer som ligger utenom skole. Skolens pedagogikk og de økonomiske og formelle rammene som omgir skolens pedagogiske virksomhet betyr også mye.

Opplæringslovens § 2-8 som ble innført i 2004 og Utdannings-direktoratets rundskriv Udir-tilskot-10-2005 som ble innført i 2005, gjorde at Kunnskaps-løftetreformen ble innført under et diffust utdanningspolitisk klima når det gjelder opplæringen av språklige minoriteter. Mange kommuner og skoler valgte å overse eller redusere de formelle kartleggingsprosedyrene som de oven-nevnte statlige bestemmelsene krevde, men staten satte i gang en tilsyns- og kontrollmekanisme. Fylkesmennenes revisorer begynte å kontrollere kommunene. Oslo kommune, Kongsvinger kommune, Nord-Odal kommune, Søgne kommune og Kristiansand kommune er noen av de kommunene som

ble kontrollert av de respektive fylkesmennenes revisorer. Alle de nevnte kommunene og flere andre kommuner fikk alvorlige merknader fordi de ikke hadde fulgt retningslinjene i Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-tilskot-10-2005. Mesteparten av problemene ifølge revisorrapportene var at kommunene/skolene valgte å tildelte timer til særskilt norskopplæring til en del minoritetsspråklige elever uten å kartlegge og dokumentere deres svakheter i norsk. Det er ikke tillat ifølge rundskrivet. Videre fikk kommunene/skolene kritikk fordi de har gitt opplæring i morsmål til noen grupper av minoritetselever uten at de har dokumentert at de elevene hadde 'utilstrekkelige kunnskaper i norsk'.

Både Opplæringslovens § 2-8 og rundskrivet Udir-tilskod-10-2005 omtaler 'opplæring i særskilt norsk' og eventuell 'morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring' som rettighet bare for elever som har 'utilstrekkelige kunnskaper i norsk'. Elever som er flinke i norsk, har ikke slike rettigheter. Udir-tilskod-10-2005 presser skolene til å bruke pedagogiske kartlegginger som juridiske virkemidler og juridiske dokumenter for å legitimere behovet for ekstra ressurser fra staten. Som følge av denne logikken skal hver enkelt ekstra time basere seg på enkeltvedtak. Bare i skoleåret 2003-2004 var det 38 000 språklige minoritetselever som fikk særskilt norskopplæring. Hvis alle disse eleven hadde fått enkeltvedtak, ville det blitt 38 000 enkeltvedtak, dvs. juridiske vedtak i innenfor feltet (Odelstingsproposisjon nr 55, 2003-2004). Det ble anslått at et enkeltvedtak forutsetter til sammen tre timers arbeid pr elev. Kostnadsfaktoren er kr 259 pr time i norsk skole (Øzerk 2007). Dette betyr at hvert enkeltvedtak koster kr 777. Videre betyr det at de 38 000 enkeltvedtakene kostet kr 29 526 000,- for statskassa. Bare i Oslo kommune var det 11 827 språklige minoritetselev som ifølge kommunale myndigheter det ble fattet enkeltvedtak om i skoleåret 2006-2007. Det betyr at kommunen har brukt kr 9 189 579. Det synes å være innlysende at dette er et kostbart og faglig ikke forsvarlig offentlig prosjekt. Altså: dagens ordning er faglig og økonomisk uforsvarlig. Så lenge feltet domineres av den nevnte juridisk bindende kartleggings- og test instrumentalisme, prosedyrale tilnærminger, byråkratiseringer og enkeltvedtakordningen er det vanskelig for skolene å utvikle og prøve ut tilpassete opplegg, alternative modeller og fleksible pedagogiske tiltak.

Hvis kommunene sier at de ikke fattet enkeltvedtak og likevel har brukt statlige midler til dette, er dette ulovlig, fordi tildeling av midler forutsetter enkeltvedtak. At kommune har problemer med å dokumentere at de har fattet så mange enkeltvedtak på en juridisk riktig måte og at offentlige revisorer kommer med avviksmerknader, bekrefter at ordningen ikke er gjennomførbar. Det er et tankekors at offentlige myndigheter fremhever tilpasset opplæring som en rettighet samtidig med at statlige revisjons-myndigheter nesten ikke klarer å finne kommuner som kan gjennomføre ordningen på en juridisk riktig måte. Mot denne bakgrunn vil jeg si at det er vanskelig å oppgradere feltet opplæringen av språklige minoriteter så lenge dagens ordning med rundskriv Udir-tilskot-10-2005 er i drift. Dette betyr at landet har innført norsk skolehistories største læreplanreform, nemlig Kunnskapsløftet, men de formelle rammene for å sette i gang fleksible tiltak for tilpasset opplæring for språklige minoriteter for å realisere Kunnskapsløftets intensjoner er fortsatt meget problematiske.

Litteratur

Auberg, V. (1978): *Den samiske befolkning in Nord-Norge*. Oslo: Statistisk Sentral Byrå nr 107.

Darnell, F. and Hoëm, A. (1996): *Taken to Extremes*. Oslo: Universitetsforlag

Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. og Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetselevers utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Hajdu, P. & Domokos, P. (1980): *Urali Nyelvrokonaink*: Budapest: Tankönyvkiado 2.edition.

Heesch, E.J., Storaker, T. og Lie, S. (1998): *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. UiO

Helander, E. (1992): *The Sami of Norway*. Ministry of Foreign Affairs, Norway.

Hoëm, A. (1976): *Makt og Kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Huss, L. (1997): *En bortglömd minoritet träder fram. Kvänerna och deras språk*. I:

Multietnica nr. 20
Hvistendahl, R. og Roe, A. (2003): *Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen*. I: Aasen, J., Engen, T.O. og Nes, K. (red.): Ved nåløyet. rapport fra konferansen Hvordan klarer minoritetselevene seg i skolen? Hamar: Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 14 – 2003
Lauglo, Jon (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Rapport 6/98. Oslo: Ungforsk.
St.meld. nr. 15 (2000-2001): *Nasjonale minoritetar i Noreg - Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*
St.meld. nr. 49 (2003-2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*
Statistisk sentralbyrå (2002). *Elevar frå språklege minoritetar, etter morsmål. 1. september 2001*.
SSB (2005) . http://www.ssb.no/utgrs/om.html
Wagner, Å. K. H. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En analyse av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforsking. 132 sider.
Øzerk, K. (2003*): Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
Øzerk, K. (2007): *Avvik og Merknad*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Del 2: Foreldre og skole

Foreldreroller i skolen

Av Svein Egil Vestre

Under overskriften **Feil at foreldre er best til å oppdra** siterte Dagsavisen kunnskapsminister Øystein Djupedal: «*Jeg mener rett og slett at det er et forfeila syn på barneoppdragelse å tro at foreldrene er de beste til å oppdra barn*» (12.11.05). Dette var en sterk uttalelse fra ministeren som utløste mange debattinnlegg om foreldrerollen. Djupedals etterfølger legger seg imidlertid på motsatt linje i proposisjonen om ny formålsparagraf for skolen (Ot.prp. nr 46 for 2007-2008). Her innføres et rollemessig skille mellom oppdragelse og opplæring: foreldre skal ha hovedansvaret for oppdragelse, mens skolen skal ha hovedansvaret for opplæring (kfr.s.29). Proposisjonen lanserer også formålsbestemmelsens "samfunnsperspektiv" som skal sikre en bred legitimitet for skolens verdiformidling. - Men er ikke verdiformidling også oppdragelse? Blir ikke et skille mellom opplæring og oppdragelse en praktisk umulighet?

"Skolens samfunnsmandat" er et uttrykk som vi ser brukt stadig oftere. - Innebærer det en form for nytale der samfunnsmandat og foreldrerett ses som motpoler? Brukes uttrykksmåten for å markere skolens selvstendighet i forhold til foreldre? Eller uttrykker det en ideologisk retning basert på at elever er "samfunnets barn" som må dannes av profesjonelle?

Spørsmål om pedagogisk mandat dreier seg om hvem som har ansvar og bestemmelsesrett for undervisning og oppdragelse. Mandat betyr fullmakt eller autoritet. Det kan også bety bestyrelse eller forvaltning av et område. Begrepsbruken ikke er likegyldig. Ordenes innhold og bruk er i dag viktig på den politisk-ideologiske kamparena. I denne artikkelen ses begrepene foreldrerett og samfunnsmandat i relasjon til en undersøkelse om foreldres oppfatninger av foreldreroller i skolen (Beck og Vestre 2006).

Foreldrerett

I sin bok *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv* drøfter Reidar Myhre (1994) mandatfordeling og skisserer tre modeller: 1) en *hierarkisk* modell hvor det

dreier seg om over- og under-ordningsforhold (delegasjon); 2) en *sideordnet* modell der ulike instanser opptrer selvstendig; og 3) *tyngdepunktmodellen* der én framtrer som den primære instans. Viktige instanser (aktører/ institusjoner) i hans modeller er staten, familien, skolen, kirken og i en viss forstand barnet og den unge selv. Myhre nevner foreldreretten, men ikke samfunnsmandatet som ide. Han hevder at prinsipielt vil en demokratisk stat representere tyngdepunkt-modellen med familien som den primære mandathaver. Videre ser han det som statens oppgave å legge forholdene best mulig til rette for andre mandathavere, slik at de på hver sin måte kan bidra til å skape et godt samfunn.

Norsk skole har lang tradisjon for anerkjennelse av foreldreretten i undervisning og oppdragelse. Prinsippet om at skolens oppgave er å støtte foreldrene, finner vi nedfelt alt i formålsparagrafen til Almueskolelova av 1848: "Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse ..." I forbindelse med vedtak av Opplæringsloven i 1998 kom en enstemmig Stortingskomite med denne viktige prinsipperklæring:

"Komiteen vil peke på at foreldrene har hovedansvaret for sine egne barn, og at skolen skal hjelpe dem i arbeidet med oppdragelse og opplæring. Dette er den bærende idé i foreldreretten. Komiteen vil videre peke på at dette forplikter både foreldre og samfunn ved at foreldrene har et opplæringsansvar for sine barn og samfunnet har en forpliktelse til å gi tilbud om en tidsmessig og tilpasset opplæring." [Innst.O.nr.70 (1997-1998) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om grunnskolen og videregående opplæring (Opplæringslova), s. 8

I gjeldende opplæringslov kommer prinsippet til uttrykk både i formålsparagrafens bestemmelse (§ 1-2) om at skolen skal virke i "forståing og samarbeid med heimen", og i § 2-1 om rett og plikt til opplæring: opplæringsplikten kan foreldre velge å oppfylle ved å la barnet gå i den offentlige skolen, i privat skole eller ved å gi hjemmeundervisning. Sammenholdt med Myhres tre modeller kan vi si at norsk opplæringsrett er basert på en hierarkisk modell der foreldre er tiltenkt en overordnet posisjon. Alternativt er tenkningen basert på en tyngdepunktmodell der foreldre er den primære instans.

I en intervjuundersøkelse blant mødre i Oslo (Evenshaug og Hallen 1983: *Småbarns oppdragelsesmiljø. En familiepedagogisk undersøkelse*), ble det spurt om hvem som bør ha hovedansvaret for oppdragelsen av barnet. Samtlige svarte:

foreldrene. Mødrene ble også bedt om å begrunne hvorfor foreldrene bør ha hovedansvaret for oppdragelsen. I rapporten bemerkes det at begrunnelsene ble gitt med en undertone av at foreldrenes ansvar for barna er noe så selvfølgelig at det egentlig ikke trenger noen nærmere begrunnelse. Forestillingen om foreldreretten synes å være forankret i en tankegang om at det gis en naturens lov som både er tidløs og stedløs. Naturretten (jus naturale) er en rett som har sitt utspring i tilværelsen selv. Foreldreansvar og foreldrerett kan ses som en naturlig følge av det biologiske forhold mellom foreldre og barn.

Professor Frede Castberg skrev i 1967 en utredning om naturretten i relasjon til menneskerettigheter (*Naturrett og menneskerettigheter*, Oslo 1967). Her vises det til verdenserklæringen om menneskerettighetene fra 1948. Artikkel 26 omhandler utdanning som rett, og i artikkelens nr. 3 heter det: *Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags skolegang deres barn skal få.*

Rettslig har ikke verdenserklæringen særlig betydning, men konvensjoner som nå er del av den norske Menneskerettslova, er betydningsfulle. Det gjelder følgende fire konvensjoner:

- Europarådets konvensjon av 4. nov. 1950 om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter (**EMK** 1.protokoll, artikkel 2):

* *Ingen skal bli nektet retten til utdanning. Funksjoner staten påtar seg i utdanning og undervisning, skal den utøve med respekt for foreldres rett til å sikre slik utdanning og undervisning i samsvar med deres egen religiøse og filosofiske overbevisning.*

- FN's konvensjon av 16. des. 1966 om sivile og politiske rettigheter (**SP** artikkel 18 nr 4):

* *Konvensjonspartene forplikter seg til å respektere foreldres, og i tilfelle vergers, frihet til å sørge for sine barns religiøse og moralske oppdragelse i samsvar med deres egen overbevisning.*

- FN's konvensjon av 16. des. 1966 om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (**ØSK** art. 13 nr 3 og 4):

* *Konvensjonspartene forplikter seg til å respektere foreldres og, når det er aktuelt, vergers frihet til å velge andre skoler for sine barn enn dem som er opprettet av offentlige myndigheter, forutsatt at skolene oppfyller eventuelle minstekrav til undervisningen fastsatt eller godkjent av staten, og til å sikre sine barn en religiøs og moralsk undervisning i samsvar med deres egen overbevisning.*

** Intet i denne artikkel må tolkes som innskrenkninger i enkeltpersoners eller organisasjoners frihet til å opprette og drive undervisningsinstitusjoner, forutsatt at de prinsippene fastsatt i denne artikkels første paragraf alltid iakttas, og at den undervisning som gis i slike institusjoner, er i overensstemmelse med eventuelle statlige minstekrav.*

- Konvensjonen om barns retter (**BK** art. 14 nr 2):
** Partene skal respektere foreldrenes, eventuelt vergenes, rett og plikt til å veilede barnet om utøvelsen av hans eller hennes rettigheter på en måte som er i samsvar med barnets gradvise utvikling.*

Konvensjonene er helt klare på to områder: (I) Foreldreretten i relasjon til tro og religion, og (II) retten til å drive alternative undervisnings-institusjoner. Formålsparagrafutvalget har grepet fatt i dette når det uttaler:
"Utvalget er av den oppfatning at utvalgets konsensusforslag til formålsparagrafer klart ligger innenfor de krav som følger av Norges menneskerettslige forpliktelser. Foreldreretten sikrer foreldrene ansvaret for den religiøse oppdragelsen. Dette følger av menneskerettsloven og konvensjonenes krav om vern av foreldrenes rett til å sikre sine barns oppdragelse i samsvar med egen overbevisning. Formålenes formuleringer om verdigrunnlaget og samarbeidet med hjemmet er i henhold til dette." (NOU 2007:6, s.34)

Det blir imidlertid for snevert bare å se foreldreretten i forhold til "religiøs oppdragelse" selv om dette er hovedfokus i de nevnte konvensjoner. Livssyn og ideologisk/filosofisk ståsted går videre enn religion. Når konvensjonene nytter uttrykket "religiøs og filosofisk overbevisning" eller "barns religiøse og moralske oppdragelse", bør dette tolkes vidt. Eksempelvis må friheten også omfatte foreldre uten religiøs tro (f.eks. humanetikere og agnostikere). Videre vil oppdragelse i praksis omfatte holdningsskaping som resultat både av intensjonal og funksjonal påvirkning. - Formålsparagrafutvalgets utsagn føyer seg inn i en tendens til å forstå foreldreretten innskrenkende. Vi finner det samme i Opplæringsloven (§§ 2-12 og 2-13) som krever at private skoler og hjemmeopplæring skal følge formålsbestemmelse og læreplan for den offentlige skolen. - Etter min oppfatning kan det ikke med rimelighet hevdes at den offentlige skoles læreplan er en minstekravsplan i relasjon til ØSK, art. 13.

Norsk utdanningsrett er basert på prinsippet om opplæringsplikt uten skoleplikt. Opplæringsplikten kan begrunnes både i foreldrenes individuelle omsorgsansvar og i samfunnets kollektive behov for borgere med bestemte ferdigheter og med kjennskap til en felles kulturarv. At vi ikke har skoleplikt, kan ses som en direkte følge av foreldreretten fordi det ville krenke foreldreansvaret dersom loven påla foreldrene å sende barna til en bestemt skole. Foreldreretten forutsetter anerkjennelse av foreldrenes frihet og valgrett. Men denne valgretten ville på den annen side krenke omsorgsansvaret dersom den gikk så langt at barnet kunne unndras den nødvendige

opplæring etter allmenne behov som gjelder i oppvekst-samfunnet. Dersom foreldrene velger å sørge for barnets opplæring selv (hjemmeopplæring), er det således rimelig at staten fører en viss kontroll med at opplæringen ivaretar grunnleggende ferdigheter på et akseptabelt nivå.

Samfunnsmandat

Foreldreretten har vært en dominerende tanke innen pedagogisk grunnlagstenkning. Men vi kan nå observere at bl.a. lærerorgani-sasjonene er blitt flittige brukere av termen "samfunnsmandat". I et vedtak fra Utdanningsforbundets landsmøte 2006 heter det bl.a:
"Utdanningsforbundet vil arbeide for et solidarisk og demokratisk samfunn der fagforeningene er viktige aktører. Forbundets nasjonale og internasjonale samfunns-engasjement springer ut av vår rolle som fagforening og vår rolle som profesjonsorganisasjon. Kunnskap og utdanning er en basis for samfunnsutviklingen, og våre medlemmer er forvaltere av et samfunnsmandat. .... Dette er bakgrunnen for at Utdanningsforbundet vil arbeide for å tydeliggjøre og skape økt bevissthet blant egne medlemmer om barnehagens og skolens samfunnsmandat. Vi skal motarbeide uheldige sider ved samfunnsutviklingen som ikke er i tråd med vår politikk og våre verdier." (Fra vedtak på landsmøtet 2006 publisert på hjemmeside; utskrift 02.11.07).

Lærerorganisasjonen ønsker altså at medlemmene skal se seg som forvaltere av et samfunnsmandat. Det kan bety at man vekt-legger å være statens lojale tjenestefolk og funksjonærer, eller at man mener å ha generelle fullmakter i kraft av sin utdanning og stilling til å forme undervisning og oppdragelse. Videre kan utsagnet bety at de mener samfunnsmandatet også gir yrkes- eller profesjonsfellesskapet rett til å definere egne verdier som skal prege undervisning og oppdragelse (..."motarbeide uheldige sider ved samfunnsutviklingen som ikke er i tråd med vår politikk og våre verdier"). I sin konsekvens vil en slik rolleoppfatning innebære en løsrivelse både fra staten og foreldrene som mandathavere.

I Regjeringens direktiv til Utvalget for gjennomgang av formålet med opplæringen er også begrepet samfunnsmandat benyttet:
Samfunnets mandat til skolen og barnehagen:
"Formålet med opplæringen og formål for barnehagen forteller hva samfunnet forventer at grunnopplæringen og barnehagen skal ta ansvar for. Det skal både ha den enkeltes utvikling som mål, og klargjøre de allmenne verdiene som binder nasjonen sammen i et fellesskap. Formålene setter målene for barn og unges kompetanse i et bredt perspektiv. Formålet med opplæringen og formål for barnehagen gjelder for alle fagområder og all virksomhet i opplæringen og i barnehagen. Formålene har som grunnleggende forutsetning at hjemmet har hovedansvar for oppfostringen av sine barn, og at skolen og barnehagen skal bistå hjemmene med dette." (NOU 2007:6, s.35)

Her har man korrekt også gitt en påminning om hjemmets hovedansvar, men det kan virke som barnehagen og skolen ses som parallelle eller sideordnede instanser til familien. Tanken synes å være at skolens oppdrag eller pedagogiske mandat er gitt av staten gjennom nasjonal lovgivning og ikke står i direkte linje til foreldrene. Men i forhold til foreldrenes altomfattende ansvar, vil skolens mandat i alle fall være sektorpreget og avgrenset til den del av opplæringen og oppdragelsen som foregår i skoletiden og som innholdsmessig framgår av skolens program (læreplaner). Slik sett kunne det vært riktigere å tale om skolens *samfunnsoppdrag* enn samfunnsmandat.

Tradisjonelt har skolelovgivningen vært orientert mot institusjonsbygging (organisering, finansiering) og styringssystem (kompetanseregler). Det er således karakteristisk at et viktig premissarbeid for grunnskolen i nyere tid - Folkeskolekomiteen av 1963 - primært er orientert mot relasjonen skole - samfunn selv om komiteens prinsipielle utgangspunkt er dette: *"Skolens oppgåve er i første rekkje å hjelpe foreldra eller andre som har ansvaret for barnet i foreldra sin stad, i deira oppsedingsarbeid"* (K63 s. 112).

Skolen både kan og skal ses i det perspektiv at den skal hjelpe og understøtte hjemmene. Men skolens ansvar er selvstendig i den forstand at myndighetene (via skoleforvaltningen) også kan gripe inn dersom foreldrene forsømmer sin opplæringsplikt (jf.Opl §§ 2-1 og 14-2). Den offentlige skolen er således en *samfunnsinstitusjon* som representerer et tilbud til foreldrene samtidig som den også blir en kontrollinstans. Denne dobbeltrollen kan bli problematisk i et tjenesteperspektiv.

Arbeidsrettslig har lærere og andre ansatte i skolen primært et ansvarsforhold til skoleeier. For den offentlige skoles vedkommende vil det si stat og kommune. Lærere plikter å utøve sin gjerning innen virksomhetens rammer og i lojalitet overfor fastsatt mål og innhold. Ut fra en slik tankegang kan foreldre se skolens forskrifter og læreplan som et forpliktende program de må kunne stole på blir fulgt i praksis uansett hva andre familier eventuelt måtte ønske eller be om fra skolens side. Skolens planer kan betraktes som en "standardkontrakt" mellom foreldre og skole. Men innenfor de grenser for lærernes handlefrihet som denne kontrakten setter, må foreldre kunne forvente at lærerne er lydhøre overfor ønsker som gjelder deres barn. - Foreldre kan imidlertid ikke med henvisning til sitt opplæringsansvar kreve at skolen tilpasser seg deres ønske dersom det har uakseptable konsekvenser for andres barn. Men som "kontraktspart" må foreldre kunne gjøre krav gjeldende både som kollektiv (brukergruppe) og på individuell basis som verge for sitt barn. Dersom avstanden blir for stor mellom den offentlige skole og foreldresyn, kan de alternativt velge privat skole eller hjemme-opplæring.

Foreldreroller

Hvilken rolle tillegges foreldre i skoleorganisasjonen? - I en undersøkelse fra 2006 om foreldres oppfatning av grunnskolen (Beck og Vestre 2006) ble foreldre spurt om hvordan de opplever eller tror skolen vurderer deres rolle eller funksjon. "Skolen" kan være et flertydig begrep, men de ble instruert om å svare ut fra sine foreldreerfaringer. (Skolen blir således den lokale skole og lærerne). Resultatet vises i tabell 1. Det ble benyttet fem rollekategorier:

1 Samarbeidspartner (samvirke-modell)

Denne modellen kan omfatte både et krav om generell med-bestemmelse og mer direkte partnerskap knyttet til eget barns utvikling. Samfunnet tenkes påvirket og styrt av gruppeinteresser. Foreldre har som gruppe (kollektiv) interesse i skolen og bør velge sine representanter til bl.a. styringsorgan ved hver skole.

Medbestemmelsesperspektivet ble for alvor introdusert i 1969 da Stortinget gikk utenom Regjeringens lovproposisjon og vedtok regler om *foreldreråd* og *samarbeidsutvalg*. Senere (1987) har loven også fått en bestemmelse om at departementet skal oppnevne et sentralt foreldreutvalg for grunnskolen (FUG).

I forlengelsen av Stortingets lovvedtak i 1969 ble det samme år oppnevnt en "samvirkekomite" som avga sin tilråding 15.10.71: *Innstilling om samvirke i skolen*. - Komiteen uttaler bl.a.: ...

"*Foreldrenes interesseområde må ikke begrenses til bare å gjelde eget barn og den klassen vedkommende går i. De må ha forståelse for at alt som skjer i det skolemiljø eleven befinner seg, har betydning for den enkelte elev. Et aktivt foreldreengasjement er imidlertid avhengig av at foreldrene sammen med de andre partene i skolefellesskapet får reell medinnflytelse når det gjelder utformingen av skolemiljøet*". (s. 14)

Utgangspunktet er at foreldre og lærere har felles interesse i barnas utvikling. Man forutsetter at foreldre støtter skolen i dens strev. - Partnerskapstanken kan være aktuell både i forhold til hjelp og støtte i den enkelte elevs opplæringsprosess, og i forhold til medvirkning i skolens drift og styring. Partnerskapet kan altså gjelde både *medarbeiderskap* i skolens daglige virke og som *medbestemmelse* i tråd med en demokratisk samvirkemodell.

Foreldre som medarbeidere i skolen var en sentral tanke i Mønsterplanen av 1987. Planens kap. 10 forutsatte at samarbeidet mellom hjem og skole preges av gjensidig respekt og at det skjer på fire ulike plan:

* samarbeid om hver elev
* samarbeid om hver klasse
* samarbeid om skolen
* samarbeid om oppvekstmiljøet

Partnerskap forutsetter konkrete og gjensidige forpliktelser mellom hjem og skole, drøfting av mål og verdier, vilje til forhandlinger og kompromiss. Videre innebærer det bytte av informasjon og kompetanse, medbestemmelse og medansvar for resultater. I denne forbindelse trengs det også en beredskap for de tilfeller der den gjensidige forpliktelsen ikke blir oppfylt på en tilfredsstillende måte.

Tabell 1. Foreldres oppfatning av skolens vurdering av foreldrerollen. Prosent enige i referert påstand fordelt etter klassetrinn. (Det kunne krysses av for flere alternativ og summen bli derfor mer enn 100)

PÅSTAND	4. kl	7. kl	10. kl	TOT
Samarbeidspartner. (Foreldre ses som aktive samarbeidspartnere og en ressurs)	95	85	78	85
Forbruker. (Foreldre ses som passive tjenestemottakere eller forbrukere)	8	16	28	18
Samfunnsmandat (Skolen har et gitt samfunnsmandat og foreldre må ikke blande seg i driften)	9	16	23	17
Problem. (Foreldre er et problem fordi de tenker bare på sitt eget barn)	7	10	17	12
Likegyldige.(Foreldre er stort sett likegyldige til hva son foregår på skolen)	5	8	14	10
Antall (N)	140	160	194	494

Av tabell 1 ser vi at majoriteten av foreldrene opplever å bli sett som samarbeidspart og ressurs. Signalene fra skolen passer således godt med den offisielle politikken. Imidlertid er det grunn til å merke seg at denne framtoningen svekkes med økende klassetrinn og av at de andre rolle-oppfatningene blir tilsvarende sterkere.

2 Forbruker (konsument-modell)

Forestillingen om foreldre som tjenestemottakere eller forbrukere er oppfattet av nesten 1/5 av foreldrene og må ses i forhold til de siste decenniers generelle utvikling av forbruker-rettigheter og forbrukervern både i vårt eget og andre land. Rettigheter for forbrukerne gjelder ikke bare ved privat kjøp og salg, men også i forhold til offentlig tjenesteyting. Forbrukertanken er bl.a. basert på følgende:

- Det er et partsforhold mellom tjenesteyter (produsent) og tjenestemottaker (konsument) basert på bestemte spilleregler.
- Spillereglene innebærer bl.a. at tjenestemottaker har rett til å stille krav til ytelsens kvalitet.
- Er kvaliteten dårligere enn forutsatt, foreligger det en mangel som gir

mottakeren rett til reklamasjon (klage) og eventuelle sanksjoner (f.eks. erstatning eller heving av avtalen og valg av alternativ tjenesteyter).

- Videre forutsettes at forbrukeren kan velge mellom flere leverandører (konkurranse).

I skolesammenheng kan produsenten være lærer, skole eller skoleeier. Et vesentlig aspekt ved forbrukertanken er altså at foreldre har en legitim rett til å stille krav til standard og kvalitet på skolens tjenester, og til å velge andre skolealternativ dersom de finner tjenesten utilfredsstillende (rett til fritt skolevalg).

Den tenkningen som er skissert ovenfor, kan begrunnes i en modell der skolen ses som del av et "utdanningsmarked". - Men med utgangspunkt i foreldreansvaret bør ikke perspektivet være foreldrene som ressurs for skolen, men heller skolen som ressurs for foreldrene. Videre ses det som en naturlig følge av foreldre-ansvaret at de har brukerrettigheter i forhold til skolen. Derfor har foreldre både individuelt og kollektivt en legitim rett til å stille krav til skolens ordning og kvalitet.

Brukerperspektivet utfordrer skolens tjenestefolk til refleksjon over disse spørsmålene:

- hvem er vi til for?
- hvilke tjenester er viktig for våre brukere?
- hvilke kvaliteter er særlig viktig ved de tjenester vi yter?
- hvilke erfaringer har brukerne med vår virksomhet?

Tjeneste er et sentralt begrep i en teori om brukerrett. Og dess mer uunngåelig eller monopolitisk en institusjonstjeneste fortoner seg, dess større er risikoen for at det kan oppstå en spenning mellom tjenesteyter og bruker der forholdet preges av at tjeneren framstår i skikkelsen som *herre* og tjenestemottakeren i rollen som den underdanige *knekt*.

Brukerundersøkelser kan være et hjelpemiddel til å snu organisasjons-perspektiv som kan være innadvendte eller beint fram narsisstiske. Kvalitetsvurderinger bare basert på tjenesteyters oppfatning, vil mangle troverdighet. - Selvsagt er det av samfunns-messig interesse hvordan skoler og lærere vurderer egen virksomhet, men brukernes "opplevde kvalitet" er mest interessant.

En sideordnet strategi til brukerorientert markedstenkning kan være en **rettighetsmodell** (rettskrav på tjenester) - Strategien vil innebære at lovgiver må sette forpliktende krav til alle kommuner eller private skoleeiere som de verken kan planlegge eller budsjettere seg bort fra.

Brukernes rettslige interesser vil kunne ivaretas gjennom bindende bestemmelser bl.a. på disse områdene:

- rett til visse tjenester
- standardkrav til tjenestene
- rett til medvirkning

- informasjons- og innsynsrett
- krav til personvern
- kvalifikasjonskrav til personalet
- valgfrihet
- offentlig tilsyn og kontroll
- ombudsordning/ klageordning

Forvaltningsrettslig står foreldre i en særstilling som verge for sine barn. Det er bare de som etter Forvaltningsloven har formell klagerett til overordnet skolemyndighet i saker som angår umyndige elever.

3 Samfunnsmandat (profesjonsmodell)

Foreldre må gjerne opptre som egen interessegruppe i samfunnet eller aksjonere (evt. sammen med skolens personale) for mer ressurser til skolen eller andre formål. De må bare ikke blande seg inn i den daglige driften av skolen; dette er personalets ansvar og domene med mandat gitt gjennom lov, forskrift eller læreplan.

Av tabell 1 ser en at det samlet er 17 pct. som opplever at skolen formidler et budskap om at den "har et gitt samfunnsmandat og foreldre må ikke blande seg i driften". Imidlertid viser tabell 2 at denne holdningen er sterkere representert hos foreldrene selv (28 %) enn slik de persiperer skolen (lærerne). Samtidig er det relativt få (11 %) som tror at lærerne er motstandere av foreldreengasjement i skolens arbeid. - Tanken om at foreldre skal overlate skoledriften til de profesjonelle uten særlig innblanding, er således ikke særlig dominerende.

Tabell 2. Andel foreldre som er enig i nevnte utsagn. Prosent enige etter klassetrinn.

UTSAGN	4.KL	7.KL	10.KL	TOT
Foreldre bør stole på at skolen gjør sitt beste for elevene og ikke blande seg for mye inn i hva skolen driver med	26	31	28	28
Jeg mener å ha god greie på hva som foregår på skolen	88	87	72	82
Jeg tror lærerne er imot at foreldre skal engasjere seg i skolens arbeid	8	9	15	11
Antall totalt (N)	*152*	*180*	*202*	534

Nedenfor gjengis interkorrelasjoner mellom rollevariabler. En kunne anta at det var samvariasjon mellom foreldrenes egen holdning (V61) og slik de oppfatter skolen (V36); dvs. at dersom de selv mener at de ikke bør blande seg i skoledriften, så vil de også oppfatte skolens holdning likedan. - Data gir imidlertid ikke støtte for en slik hypotese.

Tabell 3. Interkorrelasjon mellom rollevariabler

V34 Foreldrerolle-samarbeidspartner
V35 Foreldrerolle- forbruker
V36 Foreldrerolle-skolen et samfunnsmandat
V37 Foreldrerolle- problem
V38 Foreldrerolle-likegyldige
V61 Foreldre skal ikke blande seg i hva skolen driver med
V63 Foreldre tror lærerne er imot foreldreengasjement

	V34	V35	V36	V37	V38	V61
V34						
V35	-0.7231 !					
V36	-0.5175 !	0.4023 !				
V37	-0.3486 !	0.2909 !	0.4625 !			
V38	-0.2602 !	0.3861 !	0.1968 !	0.2896 !		
V61	0.1555 !	-0.0734	-0.0533	-0.0554	0.0468	
V63	-0.4596 !	0.3555 !	0.3693 !	0.2215 !	0.0975 +	-0.0206

+: p<0.05 !: p<0.001
(Utelating ved manglende data: Parvis)

4 Problemforeldre (særinteresse-modellen)

Det er forståelig at lærere, skoleledere eller skolepolitikere kan ha et antagonistisk forhold til foreldre. På den ene siden har vi de bevisste, ressurssterke og taleføre foreldre (*det krevende mindretall*), på den annen side de apatiske, de likeglade som ikke viser ønsket interesse for sine barns skolegang (*den tause majoritet).* Et debatt-innlegg om foreldrestyrte skoler kan tjene som illustrasjon av denne holdningen:

... Men gjett hvem som kommer til å bli valgt hvis Sanners visjoner blir virkelighet: de veltilpassede, sterke, velutdannede og taleføre foreldrene, de som kan ta ordet i en forsamling, lede et møte og overvelde de andre med sin vellykkethet. Alle lærere kjenner dem.

*... Men foreldre er ikke en ensartet gruppe, og vi lærere har etter hvert forstått at enkelte foreldre mangler evne til å ta ansvar for barna sine. Det kan være mange grunner til det, og vi skal ikke henge ut noen, bare påpeke at det er nettopp derfor lærere er blitt omsorgspersoner og sosialarbeidere. (*Sitert etter Cathrine Senje: Foreldrestyrt skole?, *Skolefokus* nr 16/94*)*

Det siterte debattinnlegget kan tolkes slik at både engasjerte og likegyldige foreldre skaper vansker for skolens tjenestefolk. Dermed blir på sett og vis alle foreldre problem av et eller annet slag - enten fordi de interesserer seg

for mye eller fordi de viser for liten interesse for sitt barns skole. Teoretisk kan det også gis et tredje alternativ: Det balanserte og "riktige" interessenivå. Men hva som kjennetegner denne foreldregruppen, kan det nok være vanskelig å redegjøre for. Konsekvensen av en kultur der foreldre hovedsaklig oppfattes som problem, antas å være manglende eller liten interesse for å lytte til deres erfaringer eller bekymringer. - Det er imidlertid få foreldre (12 %) som opplever at skolen sender et slikt signal.

5 Likegyldige (abdikasjons-modellen)

Det er også få foreldre (10 %) som opplever at skolen formidler et budskap om at foreldre er likegyldige. Og majoriteten av foreldrene (82 %) hevder at de selv følger godt med på hva som foregår på skolen, kfr. tabell 2. Likegyldighet som generell holdning kan avvises. Imidlertid bør det bemerkes at følgende variable (28 %) : *Foreldre bør stole på at skolen gjør sitt beste for elevene og ikke blande seg for mye inn i hva skolen driver med*, både kan ha et element av likegyldighet i seg og samtidig gi uttrykk for tillit til lærere. Videre finner vi positiv samvariasjon mellom rollevariablene "likegyldig" og de tre variablene "forbruker", "problemforeldre" og "samfunns-mandat". - I alle disse variablene synes å ligge et element av avstand og avvisning fra skolens side som kan avle likegyldighet.

Konklusjon

Korrelasjonsmatrisen i tabell 3 viser signifikant positiv samvariasjon mellom skolens rollevariabel "samfunnsmandat" og rollevariablene "forbruker", "foreldre som problem" og "likegyldige foreldre". En tolkning her kan være at et budskap om skolen som åpen for samarbeid og foreldremedvirkning, vil stå i motsetning til profesjonsmodellens krav om et selvstendig samfunns-mandat. Videre synes kommunikasjonen av "samfunnsmandat" å gå sammen med en rolleoppfatning preget av forbrukerholdning, definering av foreldre som problem eller som likegyldige i forhold til barnas skole.

Dersom lærerne og deres organisasjoner profilerer seg sterkere som forvaltere av et samfunnsmandat, øker risikoen for at de samtidig signaliserer avstand og uavhengighet i forhold til foreldre. Bruken av begrepet samfunnsmandat er etter min oppfatning uheldig: dette gjelder både i den offentlige debatt og i kommunika-sjon knyttet til den lokale skole.

Ideologisk er det motsetninger mellom en politikk basert på foreldrerettens ideer og samfunnsmandatets retorikk. Foreldrerettens basis er at foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags skolegang deres barn skal få (jfr. FN-erklæringen); samfunnsmandatets ide er at profesjonelle vet best og skal styre på basis av politiske plan- og lovvedtak.

Begrepsbruken signaliserer også holdninger som kan ha praktisk betydning

for skolens organisasjonskultur: dersom målet er samvirke og partnerskap mellom foreldre og skole, gir foreldre-rettens ideer det beste utgangspunkt. - En tenkning basert på samfunnsmandat som ide, synes å fostre en forbrukerholdning eller alternativt stimulere til likegyldighet i foreldres skoleholdning.

Referanser

Beck og Vestre 2006: *Foreldres oppfatning av grunnskolen*; upublisert survey høsten 2006, PFI-UiO

Castberg, Frede 1967: *Naturrett og menneskerettigheter*, Universitetsforlaget, Oslo

Evenshaug, O. og D. Hallen 1983: *Hvem skal oppdra barna? Pedagogisk ansvarsfordeling i hjem og samfunn*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Innstilling frå Folkeskolekomiteen av 1963, Oslo 1965

Myhre, Reidar (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv* . AdNotam, Oslo

NOU 2007:6 *Formål for framtida*, Kunnskapsdepartementet.

Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) Om lov om endringer i opplæringslova

Barns rett – voksnes ansvar

Om menneskerettighetene og kristendommens særstilling i barnehage og skole

Av Gunhild Hagesæther

Kristendommens særstilling i norsk barnehage og skole er et aktuelt tema. Det er to grunner til det:
1) Den ene er forslagene til ny formålsparagraf for barnehage, skole og annen opplæring; Ot.prp.nr 46 (2007-2008) og Ot.prp.nr 47 (2007-2008)
2) Den andre er dommen mot den norske stat i saken om KRL-faget i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg (European Court of Human Rights 2007).

Med utgangspunkt i menneskerettighetene vil jeg derfor se på kristendommens særstilling i norsk barnehage og skole. Mitt hovedanliggende er barns rettigheter og voksnes ansvar for at barna får det de har rett på.

Betegnelsen "menneskerettigheter" blir brukt om rettigheter som er formulert i FNs menneskerettighetserklæring fra 1948 (United Nations 1948), som blirreferert til som "Verdenserklæringen", og i internasjonale erklæringer og konvensjoner. For enkelhets skyld omtaler jeg barn og unge som "barn" til de fyller 18 år, slik det også blir gjort i FNs barnekonvensjon (United Nations 1990, art. 1).

Barns menneskerettigheter med vekt på oppdragelse og undervisning

I Verdenserklæringen om menneskerettigheter som ble vedtatt av De Forente Nasjoners generalforsamling i 1948 (United Nations 1948), er ordet "barn" brukt i to artikler. Artikkel 25 gjelder barns rett til spesiell omsorg og hjelp, artikkel 26 foreldrenes førsterett til å velge sine barns oppdragelse. Formuleringene som er brukt er: "Mødre og barn har rett til spesiell omsorg og hjelp. Alle barn skal ha samme sosiale beskyttelse enten de er født i eller utenfor ekteskap" (Art. 25.2), og "Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags opplæring deres barn skal få" (Art. 26.3).

Indirekte gjelder imidlertid hele artikkel 26 barn, i og med at den gjelder oppdragelse og opplæring:
1) Enhver har rett til opplæring. Opplæringen skal være gratis, i det minste opp de element re og grunnleggende trinn. Elementær opplæring skal være obligatorisk. Alle skal ha adgang til yrkesopplæring, og det skal være lik adgang for alle til høyere utdanning på grunnlag av kvalifikasjoner.
2) Utdanningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og

styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Den skal fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner og rasegrupper eller religiøse grupper og skal støtte De Forente Nasjoners arbeid for å opprettholde fred.

3) Og så kommer altså det punktet jeg allerede har nevnt, fordi det inneholder ordet "barn": *Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags opplæring deres barn skal få.*

I den engelske teksten brukes ordet "education" (United Nations 1948). På norsk mangler vi et norsk fellesord for oppdragelse, undervisning, utdanning og opplæring, og valg av ord ved oversettelsen har konsekvenser for hvordan vi oppfatter bestem-melsene. Jeg har oversatt "education" med henholdsvis "opplæring" og "utdanning", men det dreier seg om langt mer enn skolegang.

Bestemmelsene om barn i de ulike menneskerettighets-konvensjonene kan sees som en konkretisering og utdyping av de to artiklene i Verdens-erklæringen, pluss presiseringer av at de rettigheter som gjelder alle mennesker, også gjelder barn. Mange konvensjonsartikler retter oppmerk-somheten mot at barn har rett på vern mot vanskjøtsel, utnytting og misbruk, bortføring og salg, tortur og frihetsberøvelse. Beskyttelse under krig og i forbindelse med katastrofer er fokusert. Denne artikkelen handler imidlertid ikke om rett til frihet fra nød og skade, men om retten til å få del i et gode: oppdragelse og undervisning.

I Norge har barn skolerett og opplæringsplikt. Foreldrene har ansvaret for at opplæringsplikten oppfylles, staten for at alle får skolegang (Opplæringslova § 2-1). For den pliktige opplæringen gir staten regler om innholdet og godkjenner alternative skoler. I et menneskerettsperspektiv er det et viktig poeng at forskjellen mellom skoler ikke skal være så stor, at foreldrenes valg begrenser barnets rett til videre opplæring. Ifølge norsk lov (Barnelovens § 32) kan barnet selv avgjøre hvilken utdanning det skal ta når det er fylt 15 år.

Ansvar og rett til å velge

Hvis noen skal ha en rettighet, må nødvendigvis noen ha ansvar for at de får det de har rett på. Det er statene som ratifiserer menneskerettighets-konvensjoner, og det er de som forplikter seg til å ivareta borgernes rettigheter. Dermed er det den norske staten som har ansvar for at alle norske barn får sine menneskerettigheter oppfylt. Foreldrene har ansvar for å gi omsorg, oppdragelse og undervisning, eventuelt for å sørge for at andre gir barna dette. I Barnekonvensjonen heter det i artikkel 18.1 at "begge foreldre har ansvar for barnets oppdragelse. Foreldre, eventuelt verger, har hoved-ansvaret for barnets oppdragelse og utvikling." Her brukes ikke "education", men "upbringing and development" i den engelske teksten. Og foreldrene

har ikke bare rettigheter, men også "plikter som barneoppdragere", eller "child-rearing respon-sibilities" for å sitere på engelsk (United Nations 1990, art. 18.2).

Hvis ikke foreldrene gir oppdragelse og støtte i utviklingen, krenker de barnets menneskerettigheter. I så fall må staten – som har forpliktet seg til å sørge for å ivareta barnas rettigheter – gripe inn. Den skal imidlertid ikke gjøre dette så lenge foreldrene oppfyller sine forpliktelser. Og fordi foreldrene kan ha ulike ønsker for barnas oppdragelse og undervisning, er foreldreretten den prinsipielle begrunnelsen for at staten skal akseptere private skoler og hjemmeundervisning av barn i opplæringspliktig alder. Tilsvarende er barnets rett til undervisning begrunnelsen for at staten skal gi retningslinjer for og føre tilsyn med alle skoler for barn i undervisnings-pliktig alder. Det er for at barna skal få det de har rett på, at foreldre og stat skal bestemme på vegne av barnet. På områder der barnet ikke har forutsetning for å foreta en fornuftig vurdering av de hensyn som gjør seg gjeldende, har de voksne det juridiske ansvaret (Smith og Lødrup 1998, s.87-88).

At barnehage og skole er foreldrenes hjelpere, har vært et gjennomgangs-tema i norsk skole- og barnehagelovgivning helt fra de første lovene kom i henholdsvis 1848 og 1975 (Hagesæther 2007:212-213). Norge ville derfor antakelig hatt slike bestemmelser i sitt lovverk også om Verdenserklæringen ikke var vedtatt av FN og andre menneskerettighetskonvensjoner ikke var ratifisert.

Men i Verdenserklæringen heter det at "Foreldre har fortrinns-rett til å bestemme hva slags opplæring deres barn skal få." Det betyr at hvis ikke foreldrene får velge barnas "education" – for å bruke det engelske ordet – blir barnas og foreldrenes menneskerettigheter krenket. I Den europeiske menneskerettskonvensjon fra 1952, er dette enda tydeligere uttrykt når det gjelder religiøs oppdragelse (Europarådet 1952, Første protokoll, art. 2):

"Når staten utøver funksjoner som den påtar seg på oppdragelsens og undervisningens område, skal den respektere foreldrenes rett til å sørge for slik oppdragelse og undervisning i samsvar med deres egen religiøse oppfatning og livsanskuelse."

Dette er bakgrunnen for at den norske stat ble saksøkt av en foreldregruppe da KRL-faget ble innført og retten til fritak fra kristendoms-undervisningen fjernet, og for at den 29.06.07 ble dømt av Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (European Court of Human Rights 2007). Staten hadde rokket ved foreldrenes rett til å sørge for oppdragelse i samsvar med deres "religiøse oppfatning og livssyn".

Sett i dette perspektivet har departementet i sitt forslag til ny formåls-paragraf for grunnskolen svekket barnas og foreldrenes rettigheter. Å si at skolen skal bygge på menneskerettighetene, er en dårlig erstatning for formu-leringen "Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til

med å gi elevane […] oppseding" forankret i nærmere spesifiserte verdier (Opplæringslova § 1-2). At forslaget til ny paragraf avsluttes med følgende setning: "Skolen skal samarbeide med heimen" Ot.prp.nr 46 (2007-2008: 35) hjelper ikke stort i denne sammenhengen, i og med at det ikke står at det er oppdragelse og undervisning skolen skal samarbeide med hjemmet om.

Når jeg ikke nevner barnehagen her, er det fordi forslaget til formålsparagraf for barnehagen har en annen utforming. Den sier at "Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling." Og så fortsetter den med å si noe om hvilket grunnlag barnehagen skal bygge danningen på (Ot.prp.nr 47 (2007-2008: 34). Det forslaget er dermed i denne sammenhengen meget bedre enn forslag til formål for skolen.

Innholdet i opplæringen

Foreldrene har førsteretten til og ansvaret for å velge hvilken oppdragelse og undervisning deres barn skal få, men barna har rett på oppdragelse og undervisning. Barnas rett begrenser altså foreldrenes rett og pålegger dem et ansvar. Men hvilken undervisning og oppdragelse er det da at barna har rett på, også hvis foreldrene har innvendinger mot det?

La oss igjen gå til menneskerettighetsdokumentene. Jeg velger å sitere den relativt detaljerte beskrivelsen fra FNs konvensjon om barnets rettigheter (United Nations 1990, Art. 29.1):

Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på:

a) å utvikle barnets personlighet, talenter og mentale og fysiske evner så langt det er mulig;

b) å utvikle respekt for menneskerettighetene og grunnleggende friheter og for de prinsipper De forente Nasjoners pakt verner om;

c) å utvikle respekt for dets foreldre, dets egen kulturelle identitet, språk og verdier, for de nasjonale verdier i det land barnet bor, landet hvor han eller hun måtte komme fra og for kulturer som er forskjellige fra hans eller hennes egen;

d) å forberede barnet til et ansvarlig liv i et samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen;

e) å fremme respekten for naturmiljøet.

Formuleringen er stort sett en presisering, men til dels en utvidelse av den tidligere siterte artikkel 26.2 i Verdenserklæringen (United Nations 1948). Artikkel 29.1 i Konvensjonen om barns rettigheter (United Nations 1990) kan sees på som FNs formålsparagraf for opplæring.

Bostadutvalget sier i sine forslag til formålsparagrafer at barnehage og opplæring skal "bygge på respekt for menneskeverdet, på åndsfrihet,

nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, slik disse grunnleggende verdiene […] er forankret i menneskerettighetene". (NOU 2007:6 s.13, tilsvarende formulering på nynorsk for skole og lærebedrifter s. 14).

Det ville etter min mening vært en bedre løsning å henvise til Barnekonvensjonens paragraf 29.1 og Verdenserklæringens artikkel 26, enn å henvise til menneskerettigheter uspesifisert. Selv om en bare tar med menneskerettighetskonvensjoner som Norge har ratifisert, er det en anselig dokumentbunke. Og ved en generell henvisning blir bestemmelser om utforming av rettsvesenet og hjelp når katastrofer inntreffer formelt sidestilt med foreldreretten og retten til opplæring. Selve omfanget av bestemmelser vil svekke betydningen av den enkelte bestemmelse.

La oss gå tilbake til det som står i Barnekonvensjonens formålsparagraf for opplæringen. I og med at kristendommens plass er det sentrale temaet for denne artikkelen, vil jeg i hovedsak konsentrere meg om punkt c, der det heter at opplæringen skal ta sikte på å utvikle barnets respekt for:

- dets foreldre
- dets egen kulturelle identitet, språk og verdier,
- de nasjonale verdier i det land barnet bor, landet hvor han eller hun måtte komme fra og kulturer som er forskjellige fra hans eller hennes egen

(United Nations 1990, Art. 29 1c).

Bestemmelsen om "å utvikle respekt for […] de nasjonale verdier i det land barnet bor" setter kristendommen i en særstilling i norsk barnehage og skole. For å få et grunnlag for å utvikle respekt for våre nasjonale verdier, vil det være en menneskerett for alle barn i Norge å få en innføring i kristendommen og å lære om dens betydning for kulturen i landet vårt.

Alle elevene vil også ha rett til å få et grunnlag for "å utvikle respekt for […] kulturer som er forskjellige fra hans eller hennes egen". Dette forutsetter en innføring i hva andre tror og hvilke skikker og leveregler de har. Det står ikke at dette skal gjelde et bestemt antall kulturer, men velger en de som er representert i klassen, vil de barna som tilhører disse kulturene få et grunnlag for "å utvikle respekt for […] de nasjonale verdier i […] landet hvor han eller hun måtte komme fra", samtidig som de andre barna lærer om andre kulturer enn sin egen.

I en norsk gjennomsnittsklasse med 25 elever vil 21 eller 22 elever tilhøre Den norske kirke (84,9 % ifølge Årbok for Den norske kirke 2007: 89) og én tilhøre et annet kristent kirkesamfunn som er registrert i Norge. Én vil tilhøre et ikke-kristent registrert trossamfunn, og i fire av ti klasser vil dette *enten* være et medlem av Humanetisk Forbund eller en muslim. Halvannen elev vil tilhøre et trossamfunn som ikke er registrert i Norge, men som kan være kristent. Alternativt vil eleven ikke tilhøre noe livssynssamfunn i det hele tatt (Statistisk sentralbyrå 2007a).

Statistisk vurdert vil det være én som er førstegenerasjons-innvandrer eller

barn av to foreldre som er født i utlandet i gjennomsnittsklassen (7,3 % og 1,6 % av befolkningen totalt ifølge Statistisk Sentralbyrå 2007b), og det vil være størst sjanse for at han eller hun kommer fra Sverige, Polen eller Danmark (s.st.). For mange av våre nye landsmenn vil faktisk kristendommen være noe av det de kan kjenne seg igjen i når de møter den norske kulturen. Det betyr at av de 25 elevene i min statistiske klasse, vil 23 ha kristen-dommen – i en eller annen form – som basis for sin kultur og orientering i livet. Kristendommen vil derfor være en viktig basis for egen kultur for de fleste elevene, og for kulturen der de nå lever for alle.

Vurdert i et menneskerettighetsperspektiv er det ikke bare slik at kristendommen *kan* ha, men den *bør* ha, en særstilling. Gir en i tillegg opplæring om et par relativt utbredte religioner og et sekulært livssyn, burde en formelt være bra dekket i et menneskerettighetsperspektiv. Prioriterer en livssyn som er representert i klassen, vil noen av barna som ikke hører til i Den norske kirke kunne få et bidrag til å utvikle respekt for sine egne foreldre og sin kulturelle identitet og sine verdier.

Det KRL-faget vi nå har, vil være i bra samsvar med det barna har rett på av undervisning på dette feltet. Dommerne i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen konstaterte da også at stoffet om kristendommen hadde en større plass enn stoffet om andre religioner og livssyn i dette faget, uten å si at dette var en trussel mot menneske-rettighetene (European Court of Human Rights 2007).

Dette har altså barna *rett* til å få. De bør ikke kunne bli fritatt, selv om foreldrene ønsker det. Men hva er det så de bør kunne bli fritatt fra i og med at Den europeiske menneskerettighetsdomstol fant – med ni mot åtte stemmer – at "KRL-faget med dets fritaksbestemmelser" krenket saksøkernes menneskerettigheter. Det flertallet pekte på var at det i fagplanen ble vist til formuleringen om kristen og moralsk oppdragelse i den norske grunnskolens formålsparagraf. Dette ble tolket som en kvalitativ og ikke bare en kvantitativ forskjell i behandlingen av kristen-dommen og andre livssyn. Det som står i selve oppsummeringen av dommen, er at "Norge kan ikke sies å ha tatt nok vare på at informasjon og kunnskap som er med i fagplanen blir formidlet på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte". Derfor, sier dommen, er det i strid med menneskerettighetene å ikke gi mulighet for fullt fritak.

Her er altså et tilfelle der foreldrenes rett til å bestemme hvilken opplæring barna deres skulle få, ble tillagt større vekt enn statens rett til å bestemme hvilken opplæring alle norske barn skal få. Den ble til og med prioritert fremfor barnas rett til opplæring innen områder som er viktige som grunnlag for å utvikle respekt for egen og andres kultur.

Foreldrenes ønsker

Når foreldrene har førsteretten til å velge sine barns oppdragelse, blir det viktig å vite hvilke ønsker de har for oppdragelse og undervisning. I forbindelse med den nasjonale evalueringen av KRL-faget som jeg foretok sammen med Signe Sandsmark og Dag-Askild Bleka, stilte vi bl.a. et representativt utvalg av grunnskoleforeldre en rekke spørsmål om hvilken type opplæring de ønsket at skolen skulle gi barna deres. 90 prosent av foreldrene karakteriserte det å få "Kjennskap til Norges kristne tradisjon og kultur" som viktig. Også foreldre som hørte til i ikke-kristne trossamfunn svarte dette (Hagesæther m.fl. 2000:77 og 79). Sammenholder vi svarene på en rekke av de spørsmålene som ble stilt til foreldrene, skiller det seg ut tre grupper når det gjelder holdning til KRL-faget:

1) Den ene gruppen ønsker et fag der barna bare lærer om sin egen religion, eller denne religionen og etikk. Noen i denne gruppen ønsker at barna i tillegg skal få en orientering om kristendommen, selv om det ikke er deres egen religion.

2) Den andre gruppen ønsker et fag med undervisning om ulike religioner og livssyn, men med hovedvekten på kristendommen.

3) Den tredje ønsker et fag om religioner og livssyn, med vekt på etikk og filosofi, og der kristendommen i liten grad står i en særstilling (Hagesæther m.fl. 2000:151).

Både det KRL-faget vi hadde i 1999-2000 da evalueringen ble foretatt og det vi har nå, er et fag som samsvarer bra med ønskene til gruppe nummer to. Problemet for de to andre gruppene er at det ikke hjelper så mye med begrenset fritak eller tilpasset opplæring, som er innført for å ivareta deres rettigheter (KRL-boka 2005). Gruppe nummer en trenger fritak fra deler av fagets *innhold*, og ikke bare fra aktiviteter. Dessuten trenger de et alternativ med mer undervisning om eget livssyn. Og gruppe tre vil få for lite undervisning om andre livssyn enn det kristne, uansett hvordan fritaket tas ut. I alle fall noen av foreldrene i begge disse gruppene vil oppleve at det ikke er omfanget av fritaket, men "rammen omkring faget som er problemet" (Hagesæther m.fl. 2000:151). Så lenge det ikke gis et alternativt tilbud, er disse foreldrene like langt.

Noen fra gruppe tre prioriterer ifølge vår undersøkelse fullt fritak. Andre satser på et nøytralt og pluralistisk fag, og mener at det livssynsfaget vi hadde før KRL-faget ble innført, var bedre enn det vi har nå. Utviklingen av KRL-faget etter 1997 har gått i denne retningen. Men fortsetter utviklingen, blir resultatet at faget passer enda dårligere for gruppe to. Og det vil slett ikke passe for den første gruppen, enten foreldrene og barna deres er kristne eller tilhører islam eller andre religioner.

Hvis målet med KRL-faget blir å tilfredsstille Den europeiske menneskerettighetsdomstolens krav om nøytral, objektiv og pluralistisk undervisning for å unngå fritak, får vi et fag som stemmer godt overens med noen av

foreldrenes og barnas ønsker. Men det vil ikke samsvare med oppdragerønskene til flertallet av foreldrene. Og disse foreldrene og barna deres har også menneskerettigheter som staten er forpliktet til å ivareta.

Konsekvenser for KRL-faget og forslagene til formålsparagraf

Formelt har kristendommen alltid hatt en fremtredende plass i norsk barnehage og skole. Men minoritetene har en sterkere posisjon i dag enn de hadde da tidligere lover og fagplaner ble vedtatt. Det er også flere som tilhører registrerte grupper av minoriteter, og statens frihet er begrenset av at menneske-rettighetskonvensjonene er ratifisert. La oss derfor se på konsekvensene av det som er sagt tidligere med tanke på KRL-faget og det videre arbeidet med formålsparagrafene etter dommen i Strasbourg og ut fra forslagene til nye formålsparagrafer for barnehage og skole.

KRL-faget

KRL-faget er så mye endret etter 1997 at den norske stat med rette kan si at det ikke er dagens fag dommen i Strasbourg gjelder. Vurdert i et menneskerettighetsperspektiv er faget blitt bedre, men det er rimelig at staten ikke er interessert i å risikere en ny rettssak for å få vite om Norge fortsatt bryter menneskerettighetene. Daværende kunnskapsminister, Øystein Djupedal, sa da også i en kommentar etter at dommen var falt at det vil komme endringer av faget i 2008 (Vårt Land 17.08.07). Disse forslagene til endringer var ute til høring våren 2008.

Frem til 1997 ble problemet med at ett fag ikke passet alle barn, løst ved rett til fullt fritak for barn med foreldre som ikke tilhørte Den norske kirke. Allerede den første norske skoleloven, som kom i 1848, forutsatte dette, i og med at Dissenterloven av 1845 (§ 9) sa at "Børn, der ikke skulle oppdrages i den evangelisk-lutherske Lære, kunne forlanges undtagne fra Undervisningen i denne i de offentlige Skoler."

Dommen i Strasbourg gjaldt retten til fullt fritak, og det enkleste ville være å gjeninnføre denne retten. Juristen Erik Møse, som utredet de menneskerettslige konsekvensene av det å ta bort retten til fritak, fant at det ville være tryggest å gi rett til fullt fritak (Møse 1997). Det samme anbefalte begge forskergruppene som evaluerte KRL-faget etter at det hadde vært i funksjon i tre år (Hagesæther m.fl. 2000 og Johannessen m.fl. 2000). Nå satser departementet på at bestemmelsene om kristendommen skal tas ut av loven og av fagplanens formålsbeskrivelse. Faget blir et orienteringsfag og undervisningen skal være "objektiv, kritisk og pluralistisk". Fullt fritak vil det fortsatt ikke være mulig å få (Kunnskapsdepartementet 2007 og Utdanningsdirektoratet 2008).

Min hovedinnvending mot et slikt fag, som i enda større grad enn dagens fag vil likne på det livssynsfaget vi hadde før 1997, er at det vanskelig kan gi en saklig fremstilling av de fleste religioner og livssyn. Utelates det som det er ulike oppfatninger om fra undervisningen, eller sies det at ingen kan vite om noe av det som fortelles er sant, er ikke dette en saklig fremstilling verken sett fra kristendommens, islams eller andre religioners ståsted. Det er tilfredsstillende for agnostiske foreldre, men nøytralt er det ikke (se Sandsmark 2007).

Finnes det et annet alternativ? Allerede da *NOU 1995: 9 Identitet og dialog* var ute til høring ble det fremmet forslag om "å innføre en parallellordning med noe felles undervisning" (St meld nr 14 (1995-96):5). Norsk Lærerakademi foreslo den gangen å dele faget i en orienterende fellesdel og en del som fikk ulik utforming for grupper av elever med ulikt livssyn. Den første delen skulle i tillegg til stoff om kristendommen ha med stoff om andre religioner og livssyn, og ville gi alle elevene den opplæringen de ut fra menneske-rettighetene har krav på innen disse områdene. Den andre delen skulle gi opplæring i samsvar med eget livssyn, herunder både om elevenes eget livssyn og om andre livssyn sett med deres eget livssyn som utgangspunkt. Dette forslaget stemmer godt overens med forslaget som ble fremmet etter vurderingen av KRL-faget i 2000 (Hagesæther m.fl. 2000:157-158).

Men hvorfor kan så ikke den opplæringen barna får tilbud om fra sine trossamfunn ivareta barnas opplæringsrett? Det er flere grunner til det. I et menneskerettighetsperspektiv er den viktigste at barna ikke trenger å delta i trosopplæringen. Dermed kan de miste noe av den opplæringen de har rett på å få. I tillegg kommer at tar vi den religiøse dimensjonen ut av barnas opplæring på skolen, sier vi i verste fall at det religiøse er en uviktig del av livet, i beste fall at det tilhører den private sfæren som vi ikke skal snakke om når vi er sammen med folk som vi ikke vet om har samme syn som oss. Dette kan ikke trosopplæringen kompensere for, og slik opplæring er et viktig grunnlag for "å forberede barnet til et ansvarlig liv i et samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse […] mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen" (United Nations 1990, Art. 29.1d). Etter min mening er et todelt fag en tjenlig løsning, både i et livssynsperspektiv og i et menneskerettighets-perspektiv. Jeg forutsetter da at kristendommen fortsatt skal ha en særstilling i norsk skole, både i en eventuell fellesdel av KRL-faget og i andre fag der norsk kultur formidles.

Formålsparagrafer for barnehage og skole

I den formålsparagrafen som nå gjelder for barnehagen, står det at "Barnehagen skal gi […] gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Barnehagen skal hjelpe til med å gi

barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier […]" (Barnehageloven 1995, § 1). Tilsvarende formulering i formålsparagraf for grunnskolen er: "Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap […]" (Opplæringslova §1-2).

Grunnskolens formålsparagraf, som sier at den offentlige skolen skal gi en kristen oppseding til alle elevene, er vanskelig å forsvare, selv når oppdragelsen skal gis i samarbeid og forståelse med hjemmet. Det var da også denne formuleringen dommerne i Strasbourg viste til som begrunnelse for domfellelsen. Og jeg tror neppe at noen ville kommet på å foreslå den innført i 2007, selv om det ikke nødvendigvis betyr at alle ønsker den ut av loven når den allerede står der. Barnehagelovens formulering er det imidlertid enklere å akseptere i et menneskerettighetsperspektiv.

Ut fra bestemmelsene i menneskerettighetene er det – som vist ovenfor – gode grunner til å sette kristendommen i en særstilling i norske barnehager og skoler, og i enda større grad til å sette kristne verdier og kristen kultur i en særstilling. For alle elevene er det en menneskerett å få et grunnlag for å utvikle respekt for kulturen i det landet de lever i, og for de fleste er det også en menneskerett å få forutsetninger for å utvikle respekt for sin egen norske kulturelle identitet. Dette *setter* kristendommen i en særstilling, uansett hva politikere og de de har oppnevnt som medlemmer av Bostad-utvalget (NOU 2007: 6) måtte mene.

Vi har fått forslag til nye formålsparagrafer for barnehager, skoler og lærebedrifter. De delene av paragrafene som har størst relevans i denne sammenhengen, lyder:

"Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på respekt for menneskeverdet, på åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, slik disse grunnleggende verdiene kommer til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religioner og livssyn, og slik de er forankret i menneskerettighetene. (Ot.prp.nr. 47 (2007-2008) og

"Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt. Ho skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, enestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane." (Ot.prp.nr. 46 (2007-2008)

Mitt første problem med forslaget er at grunnskolen ikke lenger skal ha det som en uttalt oppgave å gi oppdragelse. Barnehagen skal heldigvis fortsatt gi danning, men skolen skal "opne dører" og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte, og elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger. Det de skal *lære*, er å "tenkje kritisk, handle etisk og miljøbevisst".

Men å lære det og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte det er da granngivelig oppdragelse, og det er dessuten slett ikke nøytralt!

Går vi tilbake til Barnekonvensjonens formålsbestemmelse (United Nations 1990, Art. 29.1), så skal den utdanningen alle har rett på å få gi grunnlag for å utvikle nærmere spesifiserte holdninger, og forberede for et liv i et samfunn med en rekke kvaliteter. Å gjøre det, kalles vanligvis oppdragelse – eller danning. Og hvis skolen likevel skal gi oppdragelse, er det viktig at det sies fra om at den skal gjøre det. Hvis ikke fører vi foreldrene – som har førsterett til å velge og hovedansvar for å gi oppdragelse – bak lyset. Og da undergraver vi mulighetene for et samarbeid med hjemmet som kommer både barna og samfunnet til gode.

Mitt andre problem er at foreldrenes hovedansvar for oppdragelsen, som er en menneskerett, svekkes. Staten skal – som den som har ratifisert menneskerettighetskonvensjonene – sørge for at foreldrene får mulighet for å ivareta denne oppgaven. Den skal, som tidligere nevnt, når den "utøver funksjoner som den påtar seg på oppdragelsens og undervisningens område, […] respektere foreldrenes rett til å sørge for slik oppdragelse og undervisning i samsvar med deres egen religiøse oppfatning og livsanskuelse" (Europarådet 1952, Art. 2). Dette forutsetter en eller annen form for samarbeid, i alle fall hvis ikke alle foreldre er rede til forutsetningsløst å delegere sitt oppdrageransvar til skolen og den enkelte lærer. At bestemmelsen om samarbeid ikke knyttes til oppdragelsen, er derfor min tredje hovedinnvending mot forslaget til ny formålsparagraf for grunnskolen.

I Norge har samarbeidet med hjemmet om oppdragelsen, eventuelt i form av det å være hjemmets hjelper, vært en del av hver eneste barnehage- og skolelov hittil (Hagesæther 2007:212-213). Nå er det fremmet forslag om at denne linjen skal brytes, og det på et tidspunkt da staten nettopp er dømt for å nekte de som ikke ønsker skolens KRL-undervisning rett til fritak fra denne! Naturligvis kan det sies at foreldreretten fortsatt skal respekteres, både fordi staten er bundet av menneskerettighets-konvensjonene, og fordi institusjonene skal "bygge på respekt for menneskeverdet, på åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, slik disse grunnleggende verdiene […] er forankret i menneskerettighetene"(Ot.prp.nr. 47 (2007-2008). Men her er det bare noen enkeltverdier som er nevnt. For grunnskolens – og den øvrige opplæringen – sies det dessuten ikke noe om samarbeid med hjemmet om verdiformidlingen.

Avslutning

Kristendommen har hatt og har en særstilling i norsk barnehage og grunnskole. Barnet har rett på å få kjennskap til og grunnlag for å utvikle respekt for foreldrenes og dets egen kulturelle identitet og verdier, norsk kultur og kulturer som er forskjellige fra denne og deres egen, og det er de

voksnes ansvar å sørge for at denne opplæringen blir gitt. Dette taler for at kristendommens særstilling opprettholdes.

I norsk barnehage og grunnskole vil kultur og verdier basert på kristendommen og kristen tro bidra til å gi barna tilhørighet og et grunnlag for gradvis å ta ansvar for sitt eget liv. Forutsetningen er de barna som ikke har en kristen bakgrunn også møter sitt livssyn, og at både disse livssynene og kristendommen blir vist respekt og presentert på en saklig korrekt måte. Det er statens oppgave er å sørge for slik opplæring og å sikre foreldreretten. Å gi barna rotfeste i deres eget livssyn er foreldrenes ansvar, og i denne forbindelsen er kirken og andre trossamfunn, barnehagen og skolen foreldrenes hjelpere.

Ro
treng
eit bån
for å feste
tegan til livet.

Røter
treng
ein ungdom
for å opne
blomen mot ljoset.

Rotfeste
treng
eit menneske
for å bere
bører i motvind.
(Mosdøl 1979:55):

Referanser

Barnehageloven (1995) *Lov om barnehager av 5. mai 1995.*
Barnelova (1991) *Lov om barn og foreldre av 08.04.1981* (Hentet 14.08 fra http://www.ohchr.org/english/law/crc.htm).
Dissenterloven (1845) *Lov angaaende dem, der bekjende sig til den christelige Religion, uden at være Medlemmer af Statskirken*
Europarådet (1952) Konvensjon om beskyttelse av menneskerettene og de grunnleggende friheter. Første protokoll. I Andreassen, Bård A. og Ryan, Odd A.(red.):*Menneskerettigheter: en dokumentsamling.*
European Court of Human Rights (2007) Grand Chamber judgement. Folgerø and others v. Norway. 26.09.2007. (Hentet 19.07 fra http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/viewhbkm.asp?sessionId=1438678&skin=hudoc-pr-).
Hagesæther, G., Sandsmark, S. og Bleka, D.-A. (2000) *Foreldre, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget.* Bergen: NLA-forlaget.
Hagesæther, G. (2007) Oppdragermandat og oppdrageransvar. I: Kaldestad, O.H. m.fl. (red.)
Grunnverdier og pedagogikk. Bergen: Fagbokforlaget.
Johannessen, K. I. m.fl. (2000) *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget.* Oslo: Diaforsk.
KRL-boka 2005. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for 1.-10. årstrinn.
Kunnskapsdepartementet (2007) Høring – forslag til endringer i opplæringsloven. Datert 05.12.07.
Lærerveiledning og informasjon. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
Mosdøl, O. (1979) *I Lydeskard.* Oslo: Cappelen.
Møse, E. (1997) Fritak fra undervisning i faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering. Forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser. I *Ot prp nr 38 (1996-97) Om lov om endringar i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.*
NOU 1995: 9 Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning.
NOU 2007: 6 *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen.*
Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*
Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) *Om lov om endring i opplæringslova.*
Ot.prp. nr. 47 (2007-2008) *Om lov om endring i barnehageloven.*
Sandsmark, S. (2007) Objektivitet og nøytralitet – pedagogiske begreper? I: Kaldestad, O.H. m.fl. (red.) *Grunnverdier og pedagogikk.* Bergen: Fagbokforlaget.
Smith, L. og Lødrup, P. (1998) *Barn og foreldre.* Oslo: Institutt for privatrett.

Statistisk sentralbyrå (2007a) *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. (Hentet 02.08.07 fra http://www.ssb.no/emner/07/02/10/trosamf).
Statistisk sentralbyrå (2007b) *Innvandring og innvandrere*. (Hentet 16.11.07 fra http://www.ssb.no/innvandring/main.shtml)
St meld nr 14 (1995-96) *Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*.
United Nations (1948) *Universal Declaration of Human Rights*. Adopted and proclamed by General Assembly. (Hentet 16.11.07 fra http://un.org/Overview/rights.html.
United Nations (1990) *Convention on the Rights of the Child*. (Hentet 14.08 fra http://www.ohchr.org/english/law/crc.htm).
Vårt Land (2007) "Endrer KRL-faget" Intervju med statsråd Djupedal av T. Sylte 17.08.07.
Årbok for Den norske kirke 2007. Oslo. Kirkens informasjonstjeneste.
Utdanningsdirektoratet (2008): Invitasjon til høring - Høringsfrist 3. april. Forslag til læreplan for Kunnskapsløftet – Læreplan i religion, livssyn og etikk for grunnskolen. Datert 24.01.08.

Skolebytte i et urbant lokalmiljø

Av Ivar Morken

En del foreldre flytter sine barn fra den lokale bostedsskolen til en skole utenfor den skolekretsen de bor i. Det er over 40000 elever i grunnskolen i Oslo. Hvert år er det ifølge skolebyråd Torger Ødegaard over 1200 av disse som ønsker å gå på en annen skole enn den de sokner til (Rindal og Zakariassen 2006). Årsakene til dette kan være mange. I en del avisoppslag er det spekulert over hvilken betydning andelen elever med språklig minoritetsbakgrunn har for omfanget av skolebytte. Fra enkeltsaker kjenner vi til at mobbing kan være en årsak til skolebytte. Skolebytte har imidlertid ikke vært gjenstand for fagdebatt og forskning. I denne artikkelen ønsker jeg derfor å sette søkelyset på fenomenet skolebytte med særlig fokus på foreldres egne begrunnelser. Men temaet skolebytte kan også være en innfallsvinkel til å problematisere grunnskolens organisering og mer grunnleggende prinsipper. Derfor ønsker jeg også å sette søkelys på hva slags utfordring skolebytte kan representere for grunnskolen i sin alminnelighet.

Skolebytte aktualiserer forholdet mellom hjem og skole. I følge Vincent (2000) er det to vanlig utbredte oppfatninger om foreldres forhold til offentlig opplæring: Foreldre som konsumenter og foreldre som partnere. Som konsumenter har foreldrene mulighet til å velge skole, men uten at dette innebærer særlig innflytelse på det som skjer i skolen. Hvis en er uten innflytelse, er det er mer nærliggende å forsøke å komme ut av en vanskelig situasjon enn å forsøke å opptre som partnere for å påvirke selve situasjonen.: *"Consumerism rests on the power of 'exit '"* (Vincent 2000 s3). I hvilken grad er dette relevant for temaet skolebytte? Foreldre som partnere er et ideal, men et ideal som lett kan forveksles med støtte og oppslutning om skolens mål og innhold. Hva slags forhold til skolen har foreldre som foretar skolebytte?

Det fins ulike former for skolebytte. For noen er det naturlig å søke om skolebytte allerede ved skolestart, for andre ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Det som formelt omtales som skolebytte trenger derfor ikke alltid å bety at en elev må bytte fra en skole til en annen. Jeg ønsker imidlertid å sette søkelyset på skolebytte som overflytting til en ny skole. I det sparsomme tallmaterialet jeg har hatt tilgang til, skilles det ikke mellom ulike former for skolebytte. Men alle de foreldreintervjuene som danner noe av grunnlaget for denne artikkelen, tar utgangspunkt i skolebytte som har foregått i løpet av barneskolen eller i løpet av ungdomsskolen.

Våren 2007 foretok jeg en liten pilotundersøkelse i en skolekrets i

Groruddalen. Foreldre til elever som hadde byttet skole ble intervjuet om årsakene til skolebytte med fokus på blant annet betydning av andelen minoritetselever ved bostedsskolen og hvilken betydning det lokale oppvekstmiljøet hadde. Det ble gjennomført fem intervjuer. En av de foreldrene som ble intervjuet, hadde selv minoritetsbakgrunn. Alle bodde fortsatt i lokalmiljøet. Hensikten var å begynne å nøste i hvorfor en del foreldre i et bestemt lokalmiljø ønsker skolebytte for sitt (sine) barn. En skal selvsagt være forsiktig med å snakke om resultater eller funn etter en slik enkel pilotundersøkelse. En forundersøkelse kan imidlertid hjelpe oss med å bli kjent med temaet, med å få prøvd ut forskningsmetoder og med å formulere nye problemstillinger. Dessuten kan også en pilot-undersøkelse gi viktig empiri, vi må bare ta de nødvendige forbehold.

Foreldrenes begrunnelser er ikke det eneste interessante forskningsspørsmålet i forbindelse med skolebytte. Temaet aktualiserer også normative grunnlagsproblemer i tilknytning til grunnskolens organisering og ideologi. Derfor har jeg også valgt å ta opp bostedsskoleprinsippet, inkluderingsprinsippet og foreldresamarbeid. Skolebytte representerer en utfordring på alle disse områdene.

Skolebytte i massemedia

Siden 1997 har foreldre til grunnskoleelever i Oslo kunnet benytte seg av såkalt fritt skolevalg. Sommeren og høsten 2006 var det en del medieoppslag om foreldre i Oslo-området som benyttet denne retten til å flytte sine barn fra skoler med en høy andel minoritetselever til skoler med overvekt av såkalte etnisk norske elever. 18. mai 2006 skrev Aftenposten om massiv elevflukt til "hvit" skole (Olsen 2006). Bakgrunnen for oppslaget var at elever fra Stovner, som soknet til Haugenstua skole, søkte seg til Stasjonsfjellet skole på Høybråten. I følge oppslaget var nesten alle disse elevene etnisk norske. Det er derfor nærliggende å trekke den konklusjonen at skolebyttet har med andelen minoritetselever å gjøre, og at det kanskje også dreier seg om fremmed-frykt og rasisme. I følge Aftenposten var det imidlertid ingen av de mange skolebytte-søknadene til Stasjonsfjellet som nevnte antall minoritetselever eller innvandrerelever som årsak til ønsket om skolebytte.

En del av medieoppslagene ga inntrykk av at det først og fremst var majoritetsforeldre som foretok slikt skolebytte. På bakgrunn av oppslag i Aftenposten ba bystyrerepresentant Tone Larsen (Frp) om en samlet oversikt over hvor mange elever i grunnskolen som søkte om skolebytte ved skoler der ikke-vestlige elever utgjorde majoriteten. Hun spurte også om hvor mange etnisk norske elever og hvor mange elever med ikke-vestlig bakgrunn dette gjaldt. Byrådsavdelingen for barn og utdanning utarbeidet en oversikt for skoleåret 2005/2006 (Byråden for barn og

utdanning, Oslo kommune 2006), som viste at ved Oslo-skoler med mer enn 50 % elever fra språklige minoriteter var 344 elever som søkte om skolebytte, 182 etnisk norske elver og 162 minoritetsspråklige. 301 søknader ble innvilget. 22. august viste Østlandssendingen til disse tallene under overskriften "Få vil til "hvite" skoler" (Ensby 2006). Rektor ved Furuset skole uttalte til Radio Migrapolis (Syvertsen 2006) at det ikke bare var etnisk norske foreldre, men også tospråklige foreldre som valgte skolebytte.

I samme periode var det også en del medieoppslag om økning i andelen minoritetselever i Groruddalen og på Søndre Nordstrand. 8 mars meldte Aftenposten om "Nesten fordobling av -..."innvandrerskoler" på fem år" og viste til at 36,3 prosent av elevene ved grunnskolen i Oslo hadde minoritetsbakgrunn, mens 37 prosent av grunnskolene i Oslo hadde et flertall minoritets-elever (Lundgaard 2006). Leder i FAU ved Stensbråten skole, Christian Åkre, mente at ingen skole burde ha mer enn 50 prosent minoritetselever (Kommunal Rapport 2006). FAU lederen hadde selv flytte sine to sønner fra Mortensrud til Stensbråten for at de skulle få flere norske klassekamerater.

Disse oppslagene la opp til en diskusjon om hvorvidt antall minoritetselever ved bostedsskolen er en årsak til skolebytte eller ikke. I den grad skolebytte forklares med et høyt antall minoritetselever ved bostedsskolen, vil det også lett kunne stilles spørsmål ved foreldrenes holdninger og motiver: Kanskje den egentlige årsaken til skolebytte er fordomsfullhet og negative holdninger til minoriteter? Med en så generell tilnærming inviteres det til en moralsk og ideologisk diskusjon. Det kan imidlertid innvendes at vi strengt tatt ikke vet så mye om hvilke holdninger og motiver som ligger til grunn. Dette er noe som må undersøkes og utredes før konklusjon trekkes og dom felles. I stedet for å sette fram påstander, kan det være fornuftig å lytte til foreldres egne erfaringer og vurderinger. Hvilke tanker gjør de seg om oppvekstmiljøet og opplærings-situasjonen for barna sine? Hvilke erfaringer, holdninger og motiver ligger bak ønsket om skolebytte?

Mens dette ble skrevet, hadde Tove Flack fra Senter for atferds-forskning i Stavanger en kronikk i Aftensposten om jentemobbing der hun blant annet beskriver hvordan mobbesaker kan utvikle seg til konflikter mellom foreldre og skole, at noen slike saker ender hos fylkesmannen og at andre velger å la barnet bytte skole (Flack 2007). Med denne kronikken får vi et lite hint om at det kan ligge helt andre årsaker enn negative holdninger til minoriteter til grunn for skolebytte.

Generell skolekritikk?

Skolebytte trigger flere diskusjoner. Forutsetter vi at skolebytte er uttrykk

for en eller annen misnøye knytta til foreldre og elevers erfaringer med eller oppfatninger av bostedsskolen, kan vi bruke temaet skolebytte som utgangspunkt for en mer generell diskusjon om opplæring og skole. Selv om det skulle vise seg at misnøyen bare retter seg mot den lokale bostedsskolen, er det ikke til å unngå at en slik misnøye også vil representere en kime til kritikk av den norske grunnskole i sin alminnelighet, inkludert enhetsskoleprinsippet.

Den mest nærliggende kritikken kan knyttes organisering av norsk grunnskole ut fra bostedsskoleprinsippet. Skolebytte kan innebære at foreldre på eget initiativ velger å se bort fra dette prinsippet. Hvis mange foreldre foretar skolebytte, vil imidlertid noe av fundamentet for norsk grunnskole rammes uavhengig av holdninger og begrunnelser. Skolebytte vil også kunne utfordre skolens inkluderingsideal. En inkluderende skole skal være en skole for alle. Skolebytte kan være et uttrykk for at skolen ikke alltid lever opp til dette idealet. Det kan også være et uttrykk for at enkelte foreldre ikke slutter opp om selve inkluderingsidealet.

Skolen får sitt oppdragelsesmandat fra foreldrene via samfunnet. Opplæringslovas § 1-2, formålsparagrafen, slår fast at opplæringa i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med foreldrene. Derfor må en også kunne spørre om skolebytte kan være et uttrykk for at de foreldrene det gjelder opplever at samarbeidet ikke fungerer etter intensjonene.

Med utgangspunkt i fenomenet skolebytte kan vi stille grunnleggende spørsmål om idealer og realiteter i norsk grunnskole. Slik vil skolebytte kunne fungere som et konkret utgangspunkt for generell skoledebatt og skolekritikk.

Bostedsskoleprinsippet

Bostedsskoleprinsippet er slått fast i Opplæringslova § 8-1: *"Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til."* Bak prinsippet ligger en oppfatning om skolen som en institusjon for sosial tilhørighet og inkludering i et lokalt fellesskap. Nærhet mellom skole og lokalmiljø har vært oppfattet som et gode. Melheim (2001) skriver derfor om "skule der folk bor" som et viktig velferdsgode.

Betydningen av nærhet mellom skole og lokalmiljø er særlig artikulert i tilknytning til spørsmål om skolesentralisering og nedlegging av skoler i rurale strøk (Befring og Heggheim 2001). I diskusjonen om organisering av opplæring for elever med særskilte behov ser vi noe av det samme. Vektlegging av nærhet mellom skole og lokalmiljø og motstand mot segregering har inngått i argumentasjonen for integrering. I 1975 fikk elever med særskilte opplæringsbehov i prinsippet den samme retten til opplæring ved den lokale bostedsskolen som alle andre elever. Både i tilknytning til

skolenedleggelser og organisering av spesialundervisning, er det en klar tendens til at opplæring utenfor eget lokalmiljø oppfattes som noe negativt som helst bør unngås. Skolebytte betyr imidlertid at noen foreldre ikke lenger ønsker å benytte seg av den retten som er nedfelt i Opplæringslova § 8-1. Det er derfor interessant å spørre hvordan det kan ha seg at noen foreldre på eget initiativ velger å søke sitt (sine) barn ut av den lokale bostedsskolen og over til en annen skole, ofte utenfor eget nærmiljø.

Alle de tidligere refererte medieoppslagene viser til saker i Oslo. Spørsmålet om skolebytte kan imidlertid fortone seg veldig forskjellig fra sted til sted. I en by som Oslo fins det mange grunnskoler innenfor relativt kort geografisk avstand. Den sosiale tilhørigheten er heller ikke så lokalisert til plass og sted som i små bygdesamfunn, men mer knytta til preferanser, interesser og sosiale nettverk. Mange forholder seg derfor til muligheter på tvers av bydeler og aktiviserer seg mindre innenfor egen skolekrets. Dette kan bidra til å svekke betydningen av nærhet mellom skole og lokalmiljø. En kan derfor undres på om ikke bostedsskole-prinsippet og prinsippet om nærhet mellom skole og lokalmiljø først og fremst er prinsipper med forankring i distrikts-Norge, prinsipper som har mindre gjenklag i moderne, flerkulturelle bymiljøer.

Vi skal ikke trekke forskjellen mellom by og bygd for langt. Heller ikke i et moderne, flerkulturelt bymiljø er skolebytte helt omkostningsfritt. Skolebytte vil oftest bety lengre skolevei, avhengighet av buss eller bane og i noen tilfeller også av at foreldrene kjører eller følger eleven til og fra skolen. Skoleveien vil derfor kunne beslaglegge mer tid og krefter enn den gjorde før skolebyttet. Skolebytte innebærer dessuten at eleven må tilpasse seg en ny klasse og en ny skole, noe som vil kunne oppleves som en sosial belastning. Likevel virker det altså som om noen foreldre mener at omkostningene ved skolebytte er mindre enn omkostningene forbundet med å fortsette ved bostedsskolen.

Inkluderingsprinsippet

I inkluderingsprinsippet ligger en oppfatning om fellesskapet som en viktig arena for læring. I tråd med dette skal grunnskolen være en skole for alle, uavhengig av kjønn, kultur og klasse og uavhengig av ulikhet med hensyn til funksjonsevne og forutsetninger for læring. Idealet er en mangfoldsskole basert på tilpasset opplæring for alle. Lovgrunnlaget for dette idealet går tilbake til 1975, men det er fortsatt grunn til å stille spørsmål ved virkeliggjøringen.

Kanskje er det også grunn til å problematisere selve fellesskapsidealet. Bidrar dette idealet, stikk i strid med alle gode intensjoner, likevel til ensretting og det som kan omtales som normalitetssentrisme. Fossøy (2001) skriver om "den rurale idylldiskursen" som en diskurs som bidrar til å

opprettholde og trolig forsterke marginaliseringsprosesser. Morken (2007) skriver om idyllisering av Gemeinschaft som noe av forutsetningen for selve integreringsutopien, og problematiserer hvor vidt slik idyllisering kan resultere i assimilering snarere enn integrering. Dessuten er det et visst historisk belegg for å si at fellesskap innad kan bidra til rivalisering og til og med fiendskap utad.

Når foreldre søker om skolebytte uten at dette er knytta til flytting, er det rimelig å tolke dette som utslag av misnøye med bostedsskolen. Hva slags misnøye det dreier seg om, kan vi ikke uten videre resonnere oss fram til. Men hvis elev og foreldre opplever bostedsskolen som en skole for alle, som et inkluderende og læringsfremmende fellesskap, er det heller ikke særlig sannsynlig at de vil søke skolebytte. Den aktuelle formen for skolebytte kan derfor være et uttrykk for at den lokale bostedsskolen ikke fungerer som det inkluderende fellesskapet og den fellesarenaen for læring som den ideelt sett burde. Dermed utfordres også inkluderingsprinsippet.

En skal ikke se bort fra muligheten for at det fins foreldre som ikke ønsker inkludering. I den grad de har mulighet til det, vil de i så fall kunne forholde seg på en måte som er i strid med selve idealet. Muligheten for at noen foreldre velger skolebytte ut fra motiver som kan klassifiseres som motstand mot kontakt på tvers av kulturer eller som rasisme, er et aktuelt eksempel. Slik vil foreldrenes holdninger og valg kunne undergrave selve inkluderingsprinsippet.

Foreldresamarbeid

Foreldreansvar innebærer også opplæringsansvar. Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet 1998) og FNs menneskerettighets-erklæring (FN 1948) gir foreldrene primæransvaret for opplæringa av sine egne barn. Grunnskolen er derfor pålagt å samarbeide med foreldrene. Ifølge Nordahl (2007) tilsier det sterke normative grunnlaget for samarbeid mellom hjem og skole at foreldrene burde få en sterkere rolle i skolen enn de har i dag. Nordahl omtaler derfor foreldrene som den tause majoriteten i skolen.

Skolebytte kan være et uttrykk for at foreldrene ikke slår seg til ro med rollen som taus majoritet eller som ukritiske støttespillere for skolen. Vi må selvsagt være forsiktige med å anta at godt samarbeid mellom hjem og skole automatisk gir fornøyde foreldre og elever. Likevel må vi kunne spørre etter eventuelle sammenhenger mellom foreldresamarbeid og skolebytte. Hvis opplæringa i bosstedsskolen forgikk i samarbeid og forståelse med foreldrene, skulle en også tro at foreldrene fikk liten grunn til å foreta skolebytte. Dermed utfordres idealet og prinsippet om foreldresamarbeid. Samtidig kan en ikke se bort fra at enkelte foreldre kan vektlegge forhold som ikke uten videre kan gjøres til tema for samarbeid, for eksempel beliggenhet og andelen minoritetselever ved bostedsskolen.

Samarbeid mellom hjem og skole forutsetter en viss gjensidig tillit (Nordahl 2007). Med modernitet følger minkende respekt for autoriteter (Giddens 1990), og en større beredskap til å forholde seg kritisk til for eksempel skole og lærere (Hargreaves 1994). Økt utdanningsnivå i befolkningen er en del av denne utviklinga. En må derfor også kunne spørre om skolebytte er et uttrykk for økt mistillit til skolen. Kanskje foreldrene er mindre tilbøyelige til ukritisk å akseptere skolens opplærings-tilbud og til stilletiende å bøye seg for lærernes avgjørelser og vurderinger, enn de var tidligere? Det er også en mulighet for at skolen selv kan formidle holdninger som øker foreldres forventninger om å bli hørt og tatt med på råd. Hvis disse forventningene ikke innfris, vil dette kunne bidra til misnøye og kanskje også til skolebytte.

Skolebytte og flytting

Andelen minoritetselever på en skole henger sammen med minoritetsandelen i området rundt skolen. Økning i andelen minoritets-elever ved en skole vil derfor kunne forklares med flyttemønster, med at minoriteter flytter inn og etniske norske ut av nærområdet. I urbane lokalmiljø foregår det hele tida flytting, også blant familier med barn i skolepliktig alder. Noe flytting kan være motivert av ønske om skolebytte. Slik vil det også kunne skjule seg et visst ønske om skolebytte i det aktuelle flyttemønsteret. Men flytting kan også være motivert av et ønske om et annet bo- og oppvekstmiljø. Hvis en for eksempel ikke finner seg til rette i lokalmiljøet, vil flytting være en aktuell løsning. Det er også en mulighet for at ikke alle skiller mellom skolemiljøet og miljøet i nærområdet rundt skolen. Hvis noen mener det er for mange minoritetselever ved bosteds-skolen, vil de sannsynligvis også oppleve at det er for mange mennesker med minoritetsbakgrunn i nærområdet rundt skolen. Flytting vil i så fall kunne fortone seg som en naturlig reaksjon.

En kan ikke se bort fra at noen etablerer seg i en bydel eller i en skolekrets med en lav minoritetsandel nettopp for å unngå en høy andel minoritetselever i bostedsskolen. Muligheten for å flytte fra en skolekrets med høy minoritetsandel til en med lav er også til stede. Disse formene for "skolevalg" og "skolebytte" tas ikke opp her. Jeg har derimot valgt å sette fokus på hvorfor noen foreldre foretar skolebytte samtidig som de forblir boende i en skolekrets med minoritetsflertall, det vi kan omtale som *skolebytte uten flytting*.

Hva får foreldre til å søke om skolebytte, men likevel bli boende i det aktuelle lokalmiljøet? Er de skeptiske til bostedsskolen, men fornøyde med det lokale bo- og oppvekstmiljøet? Sammenhengene kan selvsagt være mer kompliserte. Foreldre kan velge å bli boende selv om de er skeptisk både til bostedsskolen og det lokale bo- og oppvekstmiljøet. Grunnene kan være

mange, for eksempel boligprisene og anstrengelsene forbundet med flytting. En annen grunn kan være at man i lokalmiljøet opplever å ha anledning til å velge seg vekk fra det en misliker, men at elevene på skolen ikke har den samme muligheten. Foreldrene kan også vurdere miljøet og opplæringstilbudet ved bostedsskolen som bra for et barn, men ikke for et annet. Avstanden mellom skolene i de aktuelle bydelene er dessuten så kort, at skolebytte ikke trenger å bety at en må ut av lokalmiljøet. Foreldre kan dessuten begrunne skolebytte med interesser, hendelser eller forhold som de ikke kan laste eller kritisere bostedsskolen for.

Det er ikke usannsynlig at foreldre foretar sine valg ut fra vurderinger og motiver vi ikke kjenner eller har mulighet til å resonnere oss fram til. Konkrete og kontekstuelle forhold kan imidlertid ikke abstraheres vekk. Hvorfor noen foreldre velger skolebytte er et empirisk spørsmål snarere enn teoretiske. Jeg har ikke noe definitive svar, men stiller likevel spørsmålet.

Selv i bydeler der andelen mennesker med minoritetsbakgrunn øker, skjer endringene ganske sakte og i tråd med et generelt mønster som har eksistert over tid. I de siste 15-20 årene har ingen kunnet bosette seg i for eksempel nåværende bydel Alna i Oslo uvitende om den relativt høye andelen mennesker med minoritets-bakgrunn i bydelen. I den grad noen beboere reagerer på at denne andelen er for høy, kan det være verdt å spørre hvorfor de ikke har reagert før? Hvorfor søker mange foreldre om skolebytte først etter at eleven har gått flere år ved bostedsskolen? Kanskje erfaringer fra bostedsskolen er en årsak til skolebyttet? Hvis det dreier seg om en prinsipiell og negativ holdning til en høy andel minoritetselever, skulle en kunne forvente at foredrene ikke ville bosette seg i den aktuelle skolekretsen eller bydelen, eller i det minste at de valgte å søke om skolebytte allerede ved skolestart. Muligheten for er at erfaringene fra bostedsskolen kan ha ført til en holdningsendring er imidlertid et interessant poeng.

I tematisering av kulturmangfold er vi vant med å se negative holdninger til minoriteter som et uttrykk for fordommer og uvitenhet. Men kanskje den idealistiske oppfatningen om at kunnskap og kontakt bidrar til forståelse og forsoning ikke bestandig holder? Eller kanskje vi i vår tilnærming til disse problemstillingene legger for stor vekt på holdninger og grupperelasjoner, og for lite på begivenheter og hendelser? Kanskje det ville være mer fruktbart å stille det prosessanalytiske spørsmålet "Hva kan ha hendt?" (Brox 1989)?

Hva har hendt?

Mine spørsmål til informantene tok ikke utgangspunkt i noen form for prosessanalytisk tankegang. Spørsmålet om hva som hadde hendt ble ikke

stilt. Men da foreldrene skulle begrunne beslutningen om skolebytte, inngikk beretninger om hendelser i svarene. En av informantene forteller om en voldsepisode som sin hovedbegrunnelse for skolebytte. Informanten sier riktignok også en del om miljøet på skolen og hvordan barnet opplevde dette, men dette fortelles hovedsaklig som bakgrunn for en enkelthendelse med innslag av vold. Også andre foreldre forteller om episoder som nærmer seg voldsbruk eller mobbing. En annen informant svarer med å fortelle om utestengning og det han karakteriserer som mobbing, men mener samtidig at utestengning og mobbing ikke er et spørsmål om enkelthendelser.

Beretninger om negative sosiale erfaringer i skolesammenheng, inngår som en viktig del av foreldrenes begrunnelse for skolebytte. Men interessant nok stopper ikke fortellingene med hva som skjedde elevene imellom, men fortsetter med foreldrenes forsøk på å ta dette opp med skolen. En forteller om en rektor som bare forholdt seg som saksbehandler uten å gå inn i og ta tak i uheldige forhold. En annen forteller om at skolen lovet å ordne opp, men uten å foreta seg noe. En tredje forteller at rektor viste til at det var juletentamen og mye å gjøre, og at de derfor hadde mye annet å tenke på det aktuelle tidspunktet. Slik inngår opplevelsen av ikke å bli tatt på alvor og ikke bli hørt i foreldrenes fortellinger om hva som har hendt.

I dette ligger det også en ansvarliggjøring av skolen. *"Man kan jo ikke laste unger"*, sier en av informantene. En annen snakker om at elever fikk lov til å forstyrre i timene. En måte å tolke dette på er at foreldrene er inneforstått med at barn ikke alltid er snille og greie, men at det er skolens oppgave gjøre noe med dette. Derfor forsøkte de å få skolen i tale. Men informantene opplever i større eller mindre grad at de problemene de forsøkte å ta opp ble bagatellisert og tildekket. Derfor synes de også å mene at de ikke hadde noe reelt alternativ til skolebytte.

Jordbaserte versus himmelbaserte motiver

Med referanse til amerikaneren M. Stevens skilles det i diskusjon og forskning om hjemmeundervisning mellom *jordbaserte* og *himmelbaserte* motiver (Beck 2007, Rothermel 2003).

Jordbaserte motiver er situasjonsbestemte og spesifikt pedagogiske, himmelbaserte motiver er mer prinsipielle og livssynsbaserte. Tøyer vi begrepene litt, kan vi si at hjemmeundervisning eller skolebytte motivert av prinsipiell rasisme, dreier seg om himmelbaserte motiver, motivert av konkrete skoleerfaringer om jordbaserte. Motivene for ikke å ville la sine barn gå på en skole eller i en klasse med en høy andel minoritetselever kan være både jordbaserte og himmelbaserte.

Verken kultur, religion eller rasisme synes å utgjøre noe motiv for de

foreldrene jeg har vært i kontakt med. Ingen gir til kjenne noe spesielt livssyn og ingen artikulerer negative holdninger til minoriteter som sådan. Noen snakker tvert imot om mangfold som noe positivt. En sier skolebyttet ikke hadde noe med andelen minoritetselever ved bostedsskolen å gjøre, og legger til at hvis så hadde vært tilfellet *"hadde vi ikke sendt ham dit i utgangspunktet … hvis det hadde hatt noe med saken å gjøre. ... Og de vennene, mange av de vennene han har er minoritet… er ikke etnisk norske alle de vennene han har, nei"*. En annen sier han ser kulturmangfold som noe positivt og at ungene *"har godt av å få litt mangfold rundt seg"*. En tredje snakker om det å vokse opp i et flerkulturtelt miljø og utvikle en kulturrelativ holdning som den største fordelen med å vokse opp i det aktuelle lokalmiljøet.

Men dette betyr ikke at foreldrene ser en flerkulturell skole som en problemfri idyll. En snakker om elever som *"kan verken lese, skrive eller norsk"*. En annen antyder at en høy andel som ikke har lært seg norsk, bremser utviklingen i klassen. En tredje snakker om mye uro knytta til minoritetselever og en dårlig opplæringssituasjon for både majoritetselever og minoritetselever. En fjerde snakker om omvendt rasisme og mener ressursene brukes på minoritetselever og ikke på etnisk norske elever med særskilte behov.

Foreldrene avviser altså ikke at andelen minoritetselever ved bostedsskolen er en medvirkende årsak til skolebyttet, men er mer opptatt av de opplæringsmessige konsekvensene enn selve det faktum at minoritetsandelen er høy. Jeg tolker dem slik at det ikke er snakk om noen slags himmelbaserte motiver. Poenget synes ikke å være foreldrenes holdninger til minoriteter og kulturmangfold, men mer konkret misnøye basert på virkelighetsnære erfaringer fra bostedsskolen. Som spissformulering kan vi si at det dreier seg om jordbaserte motiver med kritisk brodd mot lærere og skoleledere.

Noe av den samme erfaringsnære måten å forholde seg på, kom også til uttrykk i foreldrenes svar på betydningen av det lokale oppvekstmiljøet. Det virka som det var vanskelig for foreldrene å ta problemstillinga, noe som kan skyldes at jeg kanskje formulerte meg uklart eller hadde mangelfull forklaring. Likevel var det dette spørsmålet som avdekka mest motstridende vurderinger: To av foreldre-informantene snakker om et trygt oppvekstmiljø, mens de andre er langt mer skeptiske. Gjengmiljø er noe av det som trekkes fram som negativt. Det er også verdt å merke seg at nærhet til det lokale kjøpesenteret nevnes som en negativ faktor, men ikke som noen hovedgrunn til skolebytte. Stort innslag av minoriteter i nærmiljøet trekkes fram for å forklare at miljøet på skolene i lokalmiljøet blir som det blir, men ikke i seg selv som en grunn til skolebytte.

Heller ikke når det gjelder valg av ny skole, formuleres det noen himmelbaserte motiver. Informantene sier at den viktigste grunnen til at de

valgte nettopp den skolen som de valgte, hadde med avstand og tilgjengelighet å gjøre. Ingen av dem gjør noe poeng av andelen minoritetselever og ingen valgte en skole utenfor bydelen. For dem som valgte en skole som lå så langt vekk at det ikke lenger var aktuelt å gå til skolen, ble det gjort et poeng ut av tilgjengeligheten med buss og bane.

Dette betyr ikke at andelen minoritetselever er irrelevant, men at det er nødvendig å nyansere. To av de informantene som uttaler seg positivt om kulturelt mangfold, misliker samtidig at deres eget barn skulle være eneste etnisk norske gutt eller etnisk norske jente i klassen. En trekker fram eksempler på at eget barn er blitt utestengt fra lek med andre elever fordi han ikke snakker urdu. Erfaringer synes viktigere enn holdninger, og jordbaserte holdninger langt viktigere enn himmelbaserte.

Gruppeatferd?

Noe av kjernen i sosiologisk og sosialantropologisk tenkning er at menneskelige handlinger på en eller annen måte henger sammen. Begreper som "sosial klasse" og "kultur" sier noe om at mennesker ikke bare handler som isolerte enkeltindivider, men også inngår i grupper. Mennesker påvirkes og påvirker hverandre. Samtidig kan også summen av uavhengige handlinger danne et mønster. Enkeltindividers handlinger på mikroplan kan ha uforutsette konsekvenser på makroplan (Schelling 2006).

Et interessant spørsmål i tilknytning til skolebytte, er om, og eventuelt på hvilken måte, foreldres beslutninger om skolebytte foretas under påvirkning fra andre foreldre. En ting er å avdekke en flyttestrøm og et mønster av mer eller mindre populære skoler, noe helt annet å påvise noe i retning av felles motiver, holdningsfellesskap, påvirkning eller gruppeatferd. Et eventuelt mønster kan selvsagt skyldes at ulike foreldre som uavhengige aktører vurderer situasjonen likt og gjør de samme valgene, men uten å forholde seg til hverandre eller å opptre som en slags gruppe. Man kan heller ikke se bort fra muligheten for at de velger likt selv om de vurderer situasjonen svært ulikt. Det er imidlertid også en mulighet for at det faktisk dreier seg om en form for gruppeatferd og at søknader om skolebytte er et resultat av påvirkning og samordning av beslutninger.

Ingen av mine informanter søkte om skolebytte sammen med andre foreldre. De aktuelle elevene var de eneste fra sin klasse som byttet skole på det tidspunktet som skolebyttet fant sted. På spørsmål om det var andre foreldre som beslutta eller vurderte skolebytte samtidig, svarer en informant at skolebytte var noe de foretok selv uten å forholde seg til andre. En annen svarer: *"Ikke i den perioden, de kom etterpå"*. En tredje forteller at det i løpet av første året på ungdomsskolen var flere fra klassen som bytta skole, men at disse søkte seg til forskjellige skoler.

Informantene tilkjennegir ingen påvirkning fra andre foreldre. Det eneste

er i så fall at de kanskje forhørte seg litt om andres erfaringer med forskjellige skoler før de selv bestemte seg for hvilken skole de skulle velge. Mitt inntrykk er at skolebytte her definitivt ikke dreier seg om noen form for kollektiv foreldreatferd. Inntrykket underbygges av at skolebytte hovedsaklig begrunnes med forhold som først og fremst berører eget barn. Det er altså skolesituasjonen for eget barn som oppgis som årsak til skolebyttet. Andre foreldre ble verken opplevd som allierte, delaktige eller pådrivere i denne sammenhengen. Det var snarere snakk om en opplevelse av å stå alene i en vanskelig situasjon.

I den aktuelle skolekretsen er det en del foreldre som søker sine barn inn på en annen ungdomsskole enn den aktuelle bosteds-skolen i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Det er eksempler på at foreldre til elever i syvendeklasse henvender seg samla til aktuelle ungdomsskoler for å sondere muligheter og tilbud. Noe av dette kan karakteriseres som gruppeatferd. Dette er imidlertid en litt annen form for skolebytte enn det denne artikkelen tar opp.

Bostedsskolen velges bort

For å foreta et reelt valg må en vite hva en vil ha og hvor en kan få det. Når foreldre velger å flytte et barn fra bostedsskolen til en annen skole, skulle en derfor kunne forvente at de var opptatt av bestemte kvaliteter ved den skolen de valgte. Videre vil det kunne argumenteres for at muligheten for å gjøre et godt valg avhenger av at en vet hva en velger. På spørsmål om hvorfor de valgte nettopp den skolen som de valgte for sitt barn, svarte foreldrene lite utfyllende. Som jeg allerede har vært inne på, oppgis tilgjengelighet og avstand til skolen som viktige grunner. Informasjon fra andre foreldre nevnes også. Et foreldrepar valgte skole blant annet ut fra utsiktene til å få et spesialpedagogisk tilbud til barnet sitt. For et annet foreldrepar kan utsiktene til et bedre faglig opplæringstilbud ha spilt en viss rolle. Men alt i alt legger foreldrene liten vekt på selve valget av skole. Jeg forstår dette slik at det ikke var den nye skolen som lokket til skolebytte.

Min forklaring på dette er at det primære valget har vært å velge seg *vekk fra* bostedsskolen, at skolebyttet var lite tilbudsdrevet. Det avgjørende valget har altså dreid seg om å flytte barnet bort fra bostedsskolen, ikke hvilken skole barnet skulle flyttes til. Uten alternativer til bostedsskolen ville det selvsagt heller ikke vært mulig med noen form for skolebytte. Ikke desto mindre har det først og fremst dreid seg om å få eget barn vekk fra en situasjon som ble vurdert som uholdbar.

Her bør det tilføyes at alle fem informantene var mer eller mindre fornøyde med den nye skolen. Men årsaken til dette kan like gjerne være at de vurderer den nye skolen i lys av erfaringene fra bostedsskolen som at de vurderer den nye skolen som veldig bra. Foreldrene kan også ha hatt et

visst behov for å rettferdiggjøre skolebyttet. Ikke desto mindre trekker to-tre av informantene fram sider ved den nye skolen som de opplever som veldig positive.

Vurdering av dekning i media

Noe av det jeg spurte informantene om, var deres vurdering av massemedias framstilling av bostedsskolen og det lokale oppvekstmiljøet. Begrunnelsen for å spørre om dette er todelt. For det første er det interessant å få høre hvordan foreldrene omtaler det bildet av nærmiljøet som framstilles i media, og om de kjenner seg igjen i denne framstillinga. Dessuten kan en ikke se bort fra at media også påvirker foreldrene, og at noe av årsaken til skolebytte kan ha med medias framstilling av forholdene ved bostedsskolen og det lokale oppvekstmiljøet å gjøre. Det skal selvsagt mer enn fem intervjuer til for å kunne svare på hva slags betydning media har for skolebytte, men problemstillinga bør likevel reises og kommenteres.

Det er et visst grunnlag for å si at informantene ikke kjenner seg helt igjen i medias framstillinger av bostedsskolen og det lokale oppvekstmiljøet. Dette betyr imidlertid ikke at de avviser alt som skrives og sies. Noe av kritikken mot medias framstilling går på at det bildet som tegnes blir for negativt. En informant mener for eksempel at media har en tendens å trekke fram det verste både når det gjelder bostedsskolen og det lokale oppvekstmiljøet, og at media unnlater å trekke fram det som måtte være positivt. Dette er synspunkter han ikke er alene om. Andre informantene nyanserer imidlertid litt mer. En informant skiller for eksempel helt klart mellom medias framstilling av bostedsskolen og medias framstilling av det lokale oppvekstmiljøet. Om framstillinga av bostedsskolen sier han: *"Nei, [X] skole som det dreier seg om her har vel bare fått skryt i media…"*. Om medias framstilling av det lokale oppvekstmiljøet sier han derimot: *"Det er voldsomt mye negativt og det er mediaskapt verre enn det er. Jeg sier ikke at det er strålende å bo her, men det er mye bedre enn det media framstiller det"*. En annen informant sier at det er en forfalskning det media skriver om bostedsskolen og fortsetter: *"media framstiller det som veldig positivt og at nå har det blitt en forandring og …men det er faktisk ikke tilfellet, dessverre"*. Samtidig mener han at framstillingen av det lokale oppvekstmiljøet er altfor negativ og at dette har negative konsekvenser for lokalmiljøet: *"…det er så mye fokus rundt det negative på [X]… det at media framstiller så negativt, selvfølgelig det påvirker, og folk blir irritert"*. De informantene som mener at framstillingen av det lokale oppvekstmiljøet er for negativ, gjør gjerne et unntak for dekningen av bostedsskolen. Noen av dem oppfatter faktisk medias framstilling av bostedsskolen som for positiv. Jeg har ikke godt nok noe grunnlag for å mene noe om hvor utbredt dette synet er i lokalmiljøet som helhet. Det at

enkelte informanter skiller mellom medias dekning av det lokale oppvekstmiljøet og medias dekning av bostedsskolen, indikerer likevel noe interessant om folks måte å forholde seg til omgivelsene på og om synspunkter basert på nærhet og konkret erfaring.

Spør vi om massemedia kan ha påvirket foreldrene til skolebytte, er det nærliggende å argumentere for at svaret er nei: Hvis det er riktig at media tegner et positivt bilde av bostedsskolen, kan en i hvert fall ikke laste media for at foreldre søker barn vekk fra den lokale bostedsskolen. Når de samtidig velger å bli boende på et sted som framstilles så negativt, viser det at de er i stand til å forholde seg relativt upåvirket av det som skrives og sies i massemedia. En slik argumentasjon kan imidlertid imøtegås på flere punkter. Jeg har to innvendinger.

Den første innvendinga dreier seg om at informantene kanskje kan ha et visst behov for å legitimere sine valg og handlemåter. Jeg har selvsagt ikke noe grunnlag for å kunne forfølge innvendinga særlig langt. Poenget er først og fremst å peke på sammenhengen mellom synspunkt og handlemåte. En mulig grunn til at informanter kritiserer medias dekning av bostedsskolen for å være for positiv og dekningen av det lokale oppvekstmiljøet forøvrig for å være for negativ, kan være at de med dette får rettferdiggjort skolebytte uten flytting. Dette er bare ment som innvending, ikke som noen påstand.

Den andre innvendinga dreier seg om ulike sammenhenger mellom skolebytte og forskjellige framstillinger i massemedia. Det er nærliggende å knytte mulighetene for en slik sammenheng til negativ medieomtale. Samtidig kan det være grunn til å innvende at en eventuell sammenheng ikke trenger ha noe som helst med positiv versus negativ omtale å gjøre. Det kan være like relevant å peke på andre aspekter ved medias framstilling, som for eksempel i hvilken grad omtalen oppfattes som troverdig og om foreldrene er enige i og om de kjenner seg igjen i det som formidles. Hvis det siste er viktig, vil ikke positiv omtale forhindre negative reaksjoner. Positiv omtale av noe en selv opplever som negativt eller problematisk, oppleves lett som provoserende og lite troverdig. I så fall vil positiv medieomtale av bostedsskolen kunne bidra til skolebytte.

Noe av det samme gjelder også for rektors og lærernes omtale av bostedsskolen. Fra København kjenner vi til at foreldre som velger vekk bostedsskolen, kritiserer skoleledelsen for å fortie og nedtone problemer (Københavns Kommune 2005). Det er selvsagt ikke noe merkelig i at rektorer og lærer forsøker å gi et mest mulig positivt bilde av skolen sin. Men hvis de overdriver og blir for ensidige, står de i fare for å miste troverdighet. Foreldre som forsøker å ta opp negative forhold ved bostedsskolen, kan oppleve et for positivt lada bilde som falskt og en slik framstilling som uredelig. I så fall vil de kunne oppfatte skolebytte som

eneste veg ut av en situasjon der de opplever at virkeligheten forfalskes og egne erfaringer og synspunkter neglisjeres.

Foreldre som konsumenter?

Dagens samfunn karakteriseres av markedstenkning og individualisme. Ved hjelp av markedet forsøker folk både å løse sine problemer og å tilfredsstille sine behov. Opplæring av barn og unge er ikke bestandig noe unntak. En kan derfor spørre seg om skolebytte er utrykk for en konsumentholdning og om opplæring oppfattes som en vare som kjøpes der tilbudet er best. Er tilliten til den offentlige grunnskolen så svekka at foreldrene har begynt å "shoppe" skole for sine barn?

Det skal selvsagt større undersøkelser enn en liten intervjuundersøkelse til for å kunne svare på dette. Men ingen av mine informanter hadde søkt sine barn til en privatskole, og ingen uttrykte noen form for skepsis til den offentlige grunnskolen som institusjon. Det var heller ikke noen som snakka om frihet til å velge som et gode i seg selv. Trolig hadde de heller ingen opplevelse av særlig valgfrihet: Frihet dreier seg om langt mer enn adgang til en nødutgang. Med dette påstår jeg ikke at tilliten til den offentlige skolen består usvekka, men at mine informanter ikke vektlegger noe alternativ. De valgte heller ikke skolebytte ut fra opplysninger om satsningsområder eller gjennomsnittsresultater på nasjonale prøver, men fordi de mente at skolebytte kanskje kunne føre til en bedre opplærings-situasjon for deres eget barn.

Som jeg allerede har vært inne på, dreier fortellingene om skolebytte seg også om foreldrenes forsøk på å få skolen i tale. Dette kan tolkes som uttrykk for at foreldrene engasjerer seg i forhold til sitt eget barn og forsøker å innta en partnerrolle. Når de opplever at bostedsskolen ikke tar dem på alvor som likeverdige partnere, begynner de å vurdere skolebytte. Framfor å agere som konsumenter, reagerer de som avviste partnere.

Avrunding

Skolebytte er et uutforsket tema med problemstillinger av både empirisk og normativ art. Derfor er det mye vi fortsatt ikke vet om fenomenet skole-bytte. Årsakene til at foreldre velger skolebytte er sikkert mange. Men skal vi kunne forstå hva det dreier seg om, mener jeg så langt at vi må forsøke få tak i foreldrenes grunner og komme tett inn på foreldres og elevers egne erfaringer. Inntil det motsatte er bevist, bør utgangspunktet være at foreldre handler fornuftig og forstandig ut fra sine egne forutsetninger.

Skolebytte kan også være en innfallsvinkel til en mer grunn-leggende diskusjon om norsk grunnskole. I denne artikkelen har jeg satt søkelyset på skolebytte som kritisk utfordring. Løsriver vi oss litt fra bostedsskole-prinsippet, kan imidlertid ordningen med mulighet til skolebytte betraktes

som en del av selve grunnskolen. Selv om det viser seg å ligge mange negative erfaringer forut for en beslutning om skolebytte, kan selve muligheten til skolebytte representere noe positivt.

Kilder

Beck, C. (2007): *Alternativ pedagogikk. Om moderne hjemmeundervisning*. Didakta Norsk Forlag AS. Oslo.

Befring, E. og Heggheim, S. (red.) (2001): *Liv og læring på landsbygda*. Det Norske Samlaget. Oslo.

Brox, O (1989): *Praktisk samfunnsvitenskap*. Universitetsforlaget. Oslo.

Byråden for barn og utdanning, Oslo kommune (2006): *Omfang av skolebytte*. Notat nr.: U-53/2006. Notat til bystyrets organer datert 21. juni 2006.

Ensby. A.L. (2006): *Få vil til "hvite" skoler*. Østlandssendingen 22.08.2006. http://www.nrk.no/nyheter

Flack, T. (2007): *Takler jentemobbing dårlig*. Aftensposten 03.11.2007. http://www.aftenposten.no.

FN (1948): *FNs menneskerettighetserklæring. Verdenserklæringen om menneskerettigheter*.
http://www.nowar.no/documents.

Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Polity Press. Cambridge.

Hargreaves, A. (1994): *Lærerarbeide og skolekultur*. Ad Notam Gyldendal. Oslo

Kommunal rapport (2006): *Vil ha kvote for minoriteter i skolen*. NTB 14.03.2006. http://www.retriever-info.com.

Kunnskapsdepartementet (1998: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
http://www.lovdata.no/all

Københavns Kommune (2005): *Undersøgelse af Københavnermodellen for integration*. MEGAFON. Frederiksberg.

Melheim, K. (2001): 'Skule der folk bor – eit grunnleggjande velferdsgode?'. I Befring, E og Heggheim, S (red.): *Liv og læring på landsbygda*. Det Norske Samlaget. Oslo. s.157-172

Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget. Oslo.

Lundgaard, H. (2006): *Minoriteten er majoritet på 37 skoler. Nesten fordobling av-"innvandrerskoler" på fem år*. Aftenposten 08.03.2006. http://www.retriever-info.com.

Olsen, T. (2006): *Massiv elevflukt til "hvit" skole*. Aftensposten 18.05.2006. http://www.retriever-info.com.

Syvertsen, B.G. (2006): *Sesongstart*. Radio Migrapolis søndag 20. august. http://www.nrk.no/programmer.
Rindal, H. og Zakariassen, G. (2006): *Fritt skolevalg ikke for alle*. Østlandssendingen 16.08.2006. http://www.nrk.no/nyheter.
Rothermel, P. (2003): 'Can We Classify Motives for Home Education'. I *Evaluation and Research in Education*. Vol.17, No 2&3, 2003. s.74-89
Schelling, T.C. (2006): *Micromotives and Macrobehavior*. W.W. Northon & Company. London.
Vincent, C. (2000): *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Open University Press, Buckingham.

Familiestruktur og skoleprestasjoner

(Tidligere publisert som artikkel i Tidsskrift for ungdomsforskning nr. 1-2008)

Av Jon Lauglo

Denne undersøkelsen legger fram funn om sammenheng mellom oppvekstfamiliens struktur og ungdommers faglige prestasjoner ved slutten av grunnskolen. "Familiestruktur" vil bli målt ved en kategorisering av de voksne som den unge bor sammen med i hjemmet. Kategoriene er: (a) Gifte foreldre: mor og far som er gift med hverandre, (b) Samboende foreldre: mor og far som er samboere med hverandre men som har valgt ikke å gifte seg, (c) Enslig mor, (d) Enslig far, (e) Mor og stefar: mor som bor med en annen make enn den unges far og (f) Far og stemor: far som bor sammen med en annen make den unges mor. Spørsmålet er om de unge klarer seg like bra rent prestasjonsmessig på skolen uavhengig av slik variasjon i deres familiestrukturelle oppvekstforhold?

Dette forskningstema aktualiseres fordi familiestrukturen i Norge og mange andre land har endret seg sterkt i de siste 50 år, og spørsmålet er om de nye familieformer som er blitt vanliggjort fungerer like bra for de unge som oppvekst i den tradisjonelt legitimerte familien med foreldre som er gift med hverandre.

Materialet dekker de ungdommer som i 2004-2005 var i 1. klasse i videregående skole. Data fra administrative registre ble koblet, anonymisert og gjort tilgjengelig av Statistisk Sentralbyrå. Observasjonene dekker således tilnærmelsesvis et helt alderskull. Dataene innbefatter bl.a. hva slags karakterer disse unge fikk fra 10. klasse i grunnskolen på en skala der 6 er den best oppnåelig karakter og 1 er den dårligste karakter. Den avhengige variabel for denne studien er gjennomsnittet av de 11 karakterene som teller ved søking til videregående skoler. Dette målet er således både bredt faglig basert og bygger på det som offisielt legges til grunn i konkurranse mellom søkere om opptak til ulike videregående skoler.

Litteraturgjennomgangen vil vise at det er lite nytt at barn av særboende foreldre (foreldre som ikke bor sammen) i snitt klarer seg noe dårligere på skolen enn barn hvis foreldre er gift/samboende med hverandre. Men dataene gir en mulighet til analyse på et stort norsk materiale. Analysen vil dessuten vise noe som tidligere har vært lite undersøkt: at de unges skoleprestasjoner er svakere når foreldrene er samboende (men ugifte) enn når de er gift med hverandre. Sammenhengen er svak, men robust nok til å

overleve kontroll for en rekke andre forklaringsfaktorers innvirkning.

Teori om sosial kapital (Coleman 1988, Field 2003) har aktualisert forskning om familiestrukturens betydning for god oppvekst. Med sosial kapital mener jeg sosiale relasjoner som bærer verdier, normer og informasjon, og som utgjør en ressurs for at aktører skal realisere mål de selv verdsetter eller som ansvarshavende andre verdsetter for dem. I dette tilfelle vil kategoriseringen av familiestruktur kunne tolkes som grove indikatorer på familiebasert sosial kapital. Ut fra sosial kapital-teori vil det være rimelig å anta at en positiv statistisk sammenheng mellom skoleprestasjoner og oppvekst i den tradisjonelt legitimerte familie-struktur (hos gifte foreldre) er en effekt av oppvekstfamiliens sosiale struktur. En annen mulig tolkning er imidlertid at slike sammenhenger skyldes selvseleksjon av voksne med ulike personlige egenskaper, til ulike typer familie. De foreliggende data gjør det ikke mulig å vurdere disse ulike tolkningene opp mot hverandre. Begge forklaringer kan selvsagt være gyldige samtidig.

En familiestruktur i endring

Den betydning som nye familieformer kan ha for barn og unges mestring av skole og utdanning har vært viet liten oppmerksomhet i offentlig debatt om utdanning og sosial ulikhet. Dette er forbausende da familiens sammensetning i de siste 50 år har gjennomgått dramatisk endring. Det er blitt ganske vanlig at barn vokser opp med bare særboende foreldre, først og fremst fordi samlivsbrudd mellom foreldrene er blitt vanligere. Figur 6.1 i NOU:26 1999 viste dramatisk økning i barn født utenfor ekteskap og sterk økning i skillsmisseraten fra 1965 fram til midt på 1990-tallet.

Kiernan (2003:3,8; 2002:18) har vist at de nordiske land særpreges av sterkere vekst enn andre vesteuropeiske land, i andelen av barn som fødes utenfor ekteskap og som fødes i samboerskap mellom foreldrene i stedet for ekteskap. Særlig er kontrasten sterk med sydeuropeiske land. Kravdal (1997:289) anslår at på 1990-tallet ble mer enn 45 prosent av barn født utenfor ekteskap i Norge og at de fleste av disse barna ved fødselen hadde samboende foreldre som ikke hadde giftet seg.

Skillsmisse fanger opp bare en del av de samlivsbruddene som forekommer mellom barneforeldre. Noack (2002:44) rapporterer at blant barn i Norge i 1999 hadde 14 000 opplevd at deres gifte foreldre ble separert. Dersom de brutte samboerskapene også tas med, hadde minst 21 000 barn opplevd at foreldrene gikk fra hverandre. I de elevdataene om unge i 16-17årsalderen som vil bli analysert i denne studien, hadde om lag 40 prosent av elevene andre oppvekstforhold enn den tradisjonelt legitimerte kjernefamilien

(tabell 1). Det er sannsynlig at de fleste av disse har opplevd samlivsbrudd mellom sine foreldre.

Fordi samlivsbrudd mellom foreldre er blitt vanligere, kan man anta at det er mindre stigmatiserende for barn enn det en gang var. Til tross for en slik utvikling kan oppvekst hos enslige foreldre (eller med en av foreldrene og dennes nye make) fremdeles være generelt mindre gunstig for barn enn oppvekst i den tradisjonelt legitimerte kjernefamilien med barnets egen mor og far. Ut fra det empiriske materialet som ligger til grunn for artikkelen, kan en reise spørsmålet om hvor sterke og statistisk robuste slike utslag vil være med hensyn til hvor godt barn klarer seg på skolen?

Samboerskap mellom ugifte voksne er også blitt alminnelig. Det er typisk en flyktig tilstand. Mange samboerskap oppløses før eller etter det blir barn. Andre er dynamiske i den forstand at de fører til ekteskap etter at barn blir født. De ni vesteuropeiske land som inngikk i Kiernans (2002:25) sammenlignende studie, viser alle at samboerskap har høyere sannsynlighet for å bli oppløst i de første 3-5 årene etter at barn blir født enn hva tilfellet er for ekteskap. Sannsynligheten for at barn opplever brudd mellom foreldre som er samboere, er størst når barn er ganske unge. For samboende mødre under 25 år, er det faktisk mer vanlig med samlivsbrudd enn med giftermål. Jo eldre samboende barneforeldre er, jo mer stabilt blir samboerskapet (Noack 2002:44-45, 48). I aldersgruppen som inngår i den nåværende studien (unge i grunnkurs i VGO) skulle samboerskap mellom elevenes foreldre være et relativt sterkt forhold fordi det har vart så lenge. Det er derfor ikke på forhånd gitt at det vil være mindre gunstig for barn å vokse opp med slike foreldre enn når foreldrene er gift med hverandre.

Selv om samboerskap i Norge neppe er like sterkt institusjonalisert som ekteskap, har det skjedd en utvikling i retning av institusjonalisering av samboerskap. Siden sist på 90-tallet har samboere i Norge hatt de samme rettigheter og forpliktelser som gifte med hensyn til trygder, pensjon og skatter (Noack 2001). Noack & Seierstad (2003:2) har vist at de fleste voksne i familie=etableringsalderen (27-36 år) enten har levd i samboerskap tidligere, eller de lever i et samboerskap fremdeles, og at de fleste i alderen 20-79 sier de aksepterer samboerskap på lik linje med ekteskap også når barn er med i bildet. Er samboerskap mellom foreldrene likevel generelt mindre gunstig enn ekteskap for barns oppvekst? Dette bredere spørsmålet kan ikke belyses direkte på det foreliggende materialet, men materialet gir grunnlag for å vurdere om samboerskap mellom foreldre er mindre gunstig for at barn skal klare seg godt på skolen.

Er oppvekst med begge foreldre i hjemmet best for barn?
Colemans teoretisering om sosial kapital legger vekt på at de tradisjonelt institusjonaliserte familieformer er gunstige for en god oppvekst (Coleman 1988, Coleman & Hoffer 1987). Han antar at oppvekst kun hos den ene av foreldrene (eller hos en av dem og dennes make) er tegn på mangelfull sosial kapital og at dette hemmer en vellykket overgang til det voksne liv. For et slikt syn er han blitt kritisert for å ha en urimelig konservativ og urealistisk oppfatning av moderne familieformer (Morrow 1999). Det har imidlertid lenge vært internasjonalt belegg for at barn som vokser opp med én av sine foreldre (som regel er det da mor) i snitt har dårligere psykisk helse og dårligere skoleresultater enn barn som vokser opp med begge sine foreldre i hjemmet.

Nergårds (2005) litteraturgjennomgang viser til en del enkeltstående undersøkelser i nordiske land som har vist skolemessige fordeler for barn som vokser opp med begge foreldre i hjemmet. Andre nordiske studier som ikke primært har vært opptatt av familiestruktur, men som har brukt informasjon om familiens sammensetning som én blant mange prediktorer eller som kontrollvariabel, har vist det samme på data fra administrative registre eller på store landsomfattende utvalg (f.eks. Similä 1994, Lauglo 2001, 1999, Bonesrønning mfl. 2005, Hægeland mfl. 2007:19-23, Hægeland m fl. 2004: 21-25).

Det foreligger bredere internasjonalt belegg for at barn som vokser opp med særboende foreldre har noe dårligere skolemessige prestasjoner enn andre. Det foreligger også i funn fra utviklingsland (Pong 1996). For OECD land er sammenhengen godt dokumentert gjennom analyse av data fra PISA-undersøkelsene. Haahr mfl. (2005:87-90) har oppsummert funn på PISA undersøkelsen av ferdigheter i matematikk blant 15 åringer i 26 land i 2003. I alle disse landene fant man at barn i "single parent families" skåret lavere enn barn i andre familier. Det var imidlertid store forskjeller mellom land i utslagenes styrke. I 20 av landene var forskjellene statistisk signifikante. I de aller fleste land synes utslagene å være robuste i den forstand at de gjenstår etter statistiske kontroller for andre bakgrunns-faktorers innvirkning (Haahr mfl. 2005:90, som også viser til Fuchs og Wössmann 2004).

En kunne anta at familiestrukturens betydning vil påvirkes av et lands barne- og familiepolitikk. Men utslagenes styrke i PISA-undersøkelsene synes ikke å bero på hvor godt et land har utbygd "provisions for child care", til tross for at slike ordninger kunne forventes særlig å gi støtte til barn av enslige foreldre (Haahr mfl. 2005:90). De nordiske land som alle

har støtteordninger for barn av enslige foreldre og hvor mange barn vokser opp med særboende foreldre, viste betydelig spredning i sin plassering. I Norge var det negative utslaget av "single parent family" på matematikkskåren likt med gjennomsnittlig utslag i de EU-land som deltok. I Danmark og særlig Sverige var det noe sterkere. Finland derimot hadde et langt svakere utslag og i Island derimot nådde ikke utslaget (om enn i samme retning) statistisk signifikans.

Det kan være at evnen til å fullføre påbegynte utdanningsløp, i sterkere grad enn selve prestasjonene, beror på de sosiale relasjoner som de unge er innvevd i og de normer som disse relasjonene er bærer av. Det var nettopp evnen til å fullføre utdanningsløp som Coleman (1988) mente var spesielt sterkt avhengig av sosial kapital (bl.a. familiestruktur). I tråd med en slik antagelse har Markussen mfl. (2005) nylig vist på et stort datamateriale fra fem østlandsfylker at unge med særboende foreldre har lavere sannsynlighet for å makte å fullføre sine utdanningsløp i videregående opplæring på normert tid (Markussen mfl. 2006: 317-318). I denne analysen ble det blant annet kontrollert for elevenes presjonsnivå i 10. klasse, foreldrenes utdanningsnivå og holdninger til skole, elevenes arbeidsinnsats, tilpasning til skolen og deres verdier, arbeidsinnsats, motivasjon og ambisjoner samt studieretning.

Fungerer en stefar/stemor vanligvis som en sosial tilleggsressurs for de unges oppvekst? Hvis man antar at svekket familieøkonomi er en grunn til at barn av enslige forsørgere gjør det noe dårligere på skolen enn barn av samboende/gifte forsørgere, ville man vente å finne bedre skoleresultater hos barn når en særboende mor (eller far) har funnet seg en ny make fordi det da er grunn til å anta at familiens økonomi blir bedre. Moxnes mfl.(1999:90) sier imidlertid at det hverken i USA eller Norge er funnet at steforeldres inntreden i husholdningen har noen positiv virkning på hvordan barn av skilte foreldre "har det" eller "gjør det". Nyere amerikanske funn er tvetydige om fordeler ved å ha steforeldre. Brown (2004:173-174) har fra analyse av store surveys konkludert med: "Notably, school-aged children in two-biological parent cohabiting families seem to be somewhat better off than children in cohabiting stepfamilies. But an examination of child outcomes among children under age 6 yields the opposite conclusion." Materialet som skal analyseres gir grunnlag for å vurdere en slik sammenheng ved slutten av norsk grunnskole.

Er barn best tjent med at foreldrene deres er gift med hverandre?

Relasjoner mellom samboere er annerledes enn mellom ektefeller. I USA

har Brown (2000) fra et landsomfattende oppfølgingsmateriale vist hyppigere depresjon hos samboende kvinner enn hos gifte kvinner og at slik depresjon er forbundet med at samboerforholdet oppleves som mindre stabilt. Det er dessuten tegn til økt depresjon når forholdet medfører barn. På samme materiale fant Skinner mfl. (2002) at "long term cohabiting couples reported lower relationship happiness and fairness [i par-forholdet] than other types of couples" (gifte, oppatgifte) etter kontroll for utdanningsnivå, kjønn, etnisitet, om de hadde barn og hvordan forholdet var to år tidligere. I et annet stort amerikansk survey-materiale fant Treas og Giesen (2000:59) at "cohabitors are more likely than married people to engage in infidelity, even [with] controls for the permissiveness of their personal values." De mener dette skyldes at samboere investerer mindre av seg selv i samlivet.

Funn om dårligere mental helse blant samboende enn blant gifte er imidlertid ikke internasjonalt universelle. I et stort kanadisk materiale fant Wu mfl. (2003) ingen signifikante forskjeller mellom samboere og gifte med hensyn til indikatorer på fysisk og mental helse etter statistisk kontroll for "relevant factors". De fant også få tegn til noen svakere mental helse hos dem som senere inngikk i samboerskap enn hos dem som giftet seg. Er det slik at funn fra USA gir en dårlig pekepinn for de nordiske land der samboerskapet er blitt alminneliggjort og der lovgivningen gir betydelig juridisk likestilling mellom samboende og gifte?

Ottosen (2000) har analysert barns familieforhold i de første leveår i Danmark. Hun fant at samboerforhold er mer ustabile enn giftemål, også etter barn er blitt født. Hun viser til funn om at samboende småbarnsforeldre har en mer liberal innstilling til kjønnsroller og religion enn gifte foreldre. Hun mener at samboerne som gruppe er generelt mindre bundet av tradisjonelle konvensjoner.

Hansen mfl. (2007: 922) har fra et norsk survey materiale sammenlignet samboere med gifte middelaldrende personer. De finner at samboende som aldri har vært gift, på en rekke (men ikke alle) indikatorer utviste svakere "well being" enn gifte personer, men at dette ikke gjaldt samboere som tidligere hadde vært gift. Deres analyse gir imidlertid ikke noe direkte grunnlag for å vurdere hvor godt samboerskap fungerer som oppvekstfamilier for barn.

Jensen & Clausen (1999, 2000, 2003) analyserte data om barn født i Norge i 1980, 1986 og 1992. De viser at det har vært en sterk økning av barn født utenfor ekteskap siden 1970. I 1996 gjaldt dette 48 prosent av alle fødsler, og nesten alle disse er født i samboerskap (1999:5). Risikoen

for at barn skal oppleve samlivsbrudd mellom foreldre er mye høyere i samboerskap enn i ekteskap. Risikoen for "foreldrebrudd" er 2 til 3 ganger høyere for barn født i samboerskap enn for barn født i ekteskap. Foreldrebrudd skjer også tidligere i livet til barn født i samboerskap (1999: 4-8). For barn født i samboerskap er det dessuten langt vanligere at foreldrene flytter fra hverandre enn at de gifter seg med hverandre. I Jensen og Clausens data er dessuten sannsynligheten for at barnet skulle oppleve skillsmisse mellom foreldrene noe høyere hvis foreldrene ble gift etter *først* å ha vært samboerne da barnet ble født, enn hvis foreldrene var gift ved barnets fødsel. Likevel var ekteskapene til slike tidligere samboende men senere gifte foreldre langt mer stabile enn de samboerskapene som ikke resulterte i ekteskap (Jensen & Clausen 1997:50-51). Tendensen til foreldrebrudd innen fireårsalderen blant barn som ble født til ugifte og samboende foreldre, økte sterkt fra 1972 til 1992 – i motsetning til foreldrebrudd for barn hvis foreldre var gift (Jensen & Clausen 2000: 32).

De fleste studier har altså vist at samboerskap preges av svakere sosiale bindinger enn ekteskap. Et symptom på samboerskapets svakere bindinger kan være at de aller fleste norske samboere på 1990-tallet ikke gjør bruk av den muligheten de har til å styrke forholdets institusjonalisering ved å inngå skriftlig avtale (NOU 1999:25, Fig. 6.9). Kravdal (1997) har vist på norske data at svakere bindinger kan skyldes selvseleksjon til samboerskap av folk som ønsker et mindre forpliktende forhold enn hva ekteskap vil være.

En kunne forvente at konsekvente forventninger og sanksjoner fra samkjørte signifikante voksne i familien vil bidra til en tryggere oppvekst slik at den unge lettere vil mestre oppgaver som på kort sikt kan være lite lystbetonte, men som på sikt gir uttelling og lystopplevelse. Ut fra teori om sosial kapital kunne man forvente at selve institusjonaliseringen i ekteskap vil styrke forventinger om samhold spesielt når det røyner på, ikke bare hos mann og kone selv, men også i den videre krets av slekt og venner som gir sosiale føringer for samhold. Hvis det er slik at ekteskap gir sterkere samhold mellom foreldrene enn hva tilfelle er for samboerskap, vil inngåelse av ekteskap ha positive følger for barns oppvekst. Hvis de påviste sammenhenger i betydelig grad skyldes selvseleksjon (noe Kravdals funn kan tyde på), kan det likevel argumenteres for at veksten i samboerskap er lite gunstig for barns oppvekst da alminneliggjøringen av samboerskap og sosial aksept for samboerskap som barnefamilie, vil medføre at flere barn fødes inn i familier som preges av svake sosiale bindinger mellom foreldrene. Slike antagelser har imidlertid sjelden vært gjenstand for forskning.

Det foreligger svært lite forskning om samboeres relasjoner til sine barn, sammenlignet med de relasjoner som gifte foreldre har til sine barn. Popenoe (1996) har etter gjennomgang av amerikansk faglitteratur argumentert for den betydning som spesielt far har for barns oppvekst. Det kan være at spesielt fedre vil ha svakere bindinger til sine barn når de er samboende med barnets mor enn når de er gift med henne. Hofferth & Anderson (2003:224) fant på et amerikansk materiale bestående av 2531 barn og deres foreldre at "married biological fathers" bruker mer tid på barna sine og har varmere forhold til dem, enn samboende "unmarried biological fathers", etter statistisk kontroll for bl.a. foreldrenes utdanning og fars inntekt.

Datamaterialet

I det materialet som nå skal analyseres, foreligger gode data om barns skoleprestasjoner i grunnskolen (faktiske karakterer fra grunnskolens 10. klasse) og om sammensetningen av deres oppvekstfamilie. Materialet er så stort at det gir mulighet til å analysere typer av familiesammensetning som er ganske sjeldne. Dataene gir dessuten mulighet til å kontrollere statistisk for en del andre faktorers som tidligere forskning har vist å være utslagsgivende for hvor godt de unge klarer seg på skolen. Først og fremst gjelder dette foreldrenes utdanningsnivå, elevens kjønn og om eleven har foreldre som er innvandrere til Norge fra et ikke-vestlig land. Derimot gir dette materialet ingen mulighet til å belyse empirisk hva slags relasjoner de unge faktisk har til sine foreldre, eller hva slags relasjoner foreldrene har til hverandre.

Studien vil benytte offentlige registerdata fremskaffet gjennom Statistisk Sentralbyrå. Materialet er tidligere brukt til analyse av elevsammensetningen ved ulike skoletyper i VGO (videregående opplæring). Omlag 95 % av elevene fra 10. klasse begynner i VGO. Materialet skulle derfor være bra representativt for hele ungdomskullet, bortsett fra de aller minst skolemotiverte elevene. Materialet omfattet i utgangspunktet 70 792 elever som var i første klasse i VGO i 2004-2005. For 64 531 (91,2 %) av disse ungdommene inneholdt materialet opplysninger om karakterer fra 10. klasse. Frafallet skyldes primært manglende opplysninger for eldre elever som ikke går direkte fra grunnskole til VGO. For 60 339 (93,5 %) av dem som en hadde karakteropplysninger om, forelå også opplysninger om hvem den unge bor sammen med i hjemmet. Igjen skyldes frafallet primært manglende opplysninger for eldre elever. For disse 60339 elevene som både hadde opplysninger om karakter og om familiestruktur, forelå data for

de aller fleste om de kontrollvariabler som vil bli brukt: kjønn (100 %), mors utdanningsnivå (97,9 %), fars utdanningsnivå (96,3 %) og om elevens foreldre er innvandrere fra et ikke vestlig land (100 %). Dessuten forelå det data for 99 % av elevene om mors inntekt, og for 95 % av elevene om deres fars inntekt.

Den avhengige variabel i analysen er gjennomsnittet av karakterene fra 10. klasse når disse måles på en skala fra 1 til 6, der 6 er beste karakter. Karakterene omfatter først og fremst teoretiske fag som for eksempel norsk, matematikk, naturfag, men også noen praktisk-estetiske fag, som kroppsøving, musikk og heimkunnskap. I denne populasjonen hadde elevene en gjennomsnittskarakter på 3,85 på tvers av de 11 fag som legges til grunn i beregning av poeng for opptak til videregående skole. Standardavviket på gjennomsnittskarakteren var 0,85.

Fordeling på typer familie

Det er betydelig variasjon i familiestruktur. Vi ser i venstre seksjon i tabell 1 at 58,7 % har oppvekst i en tradisjonell familie hvor eleven bor sammen med begge sine foreldre som er gift med hverandre. Videre bor 4,5 % av elevene hos begge sine foreldre som er samboere med hverandre. De andre elevene (til sammen 38,8 %) har særboende foreldre. De fleste av disse bor sammen med en enslig mor - eller hos mor og stefar. Ellers viser seksjonen til høyre i tabellen at prosentfordelingen ikke endres når man begrenser analysen til de observasjoner som har opplysninger om karakterer.

Tabell 1. Fordeling av elever etter deres familiestruktur

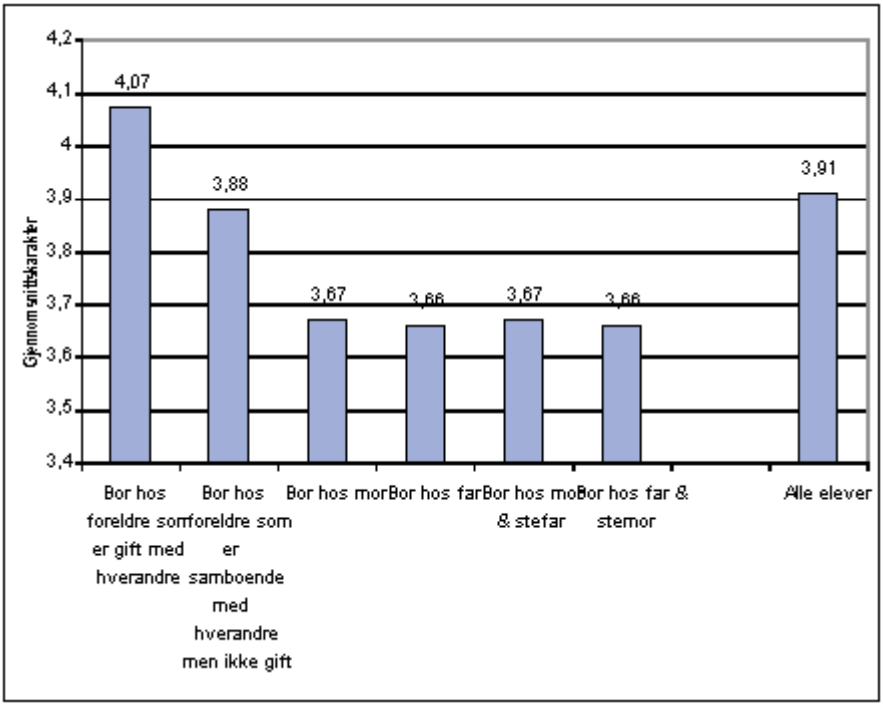
	Hele elevkullet		Elever med karakterdata	
Eleven bor hos:	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Foreldre som er gift med hverandre	36236	58,7	35520	58,9
Foreldre som er samboere med hverandre	2806	4,5	2755	4,6
Enslig mor	13142	21,3	12735	21,1
Enslig far	3619	5,9	3544	5,9
Mor og stefar	4972	8,1	4847	8,0
Far og stemor	967	1,6	938	1,6
Alle med informasjon om familiestruktur	61742	100,0	60399	100,0
Manglende informasjon	9050			
Alle elever	70792		60339	

Elevprestasjoner og familiestruktur

Figur 1 viser elevenes gjennomsnittskarakter fra 10. klasse etter deres familiestruktur. Det er en klar fordel for elever å vokse opp med begge sine foreldre i hjemmet i stedet for bare én av dem. Det er også en fordel om foreldrene har institusjonalisert sitt forhold ved å gifte seg med hverandre.

Det er derimot ubetydelige forskjeller i de unges skoleprestasjoner når en sammenligner ulike familietyper innen den bredere gruppe av særboende foreldre. Forskjellen mellom denne gruppen sett under ett, og elever med gifte foreldre er 0,4 karaktertrinn. Dette utslaget er ganske sterkt da det nesten tilsvarer ½ standardavvik i gjennomsnittskarakter. Mellom de ulike familietyper der barnets foreldre er særboende, er det ingen forskjeller. At det ikke synes å være noen fordel for barns oppvekst å ha steforeldre er i pakt med andre funn i Norge (Moxnes mfl. 1999:75) og med amerikanske funn (McLanahan & Sandefur 1994:5).

Figur 1. Gjennomsnittskarakter fra 10. klasse for elever som i 2004-2005 var i første klasse i videregående skole, etter deres familiestruktur

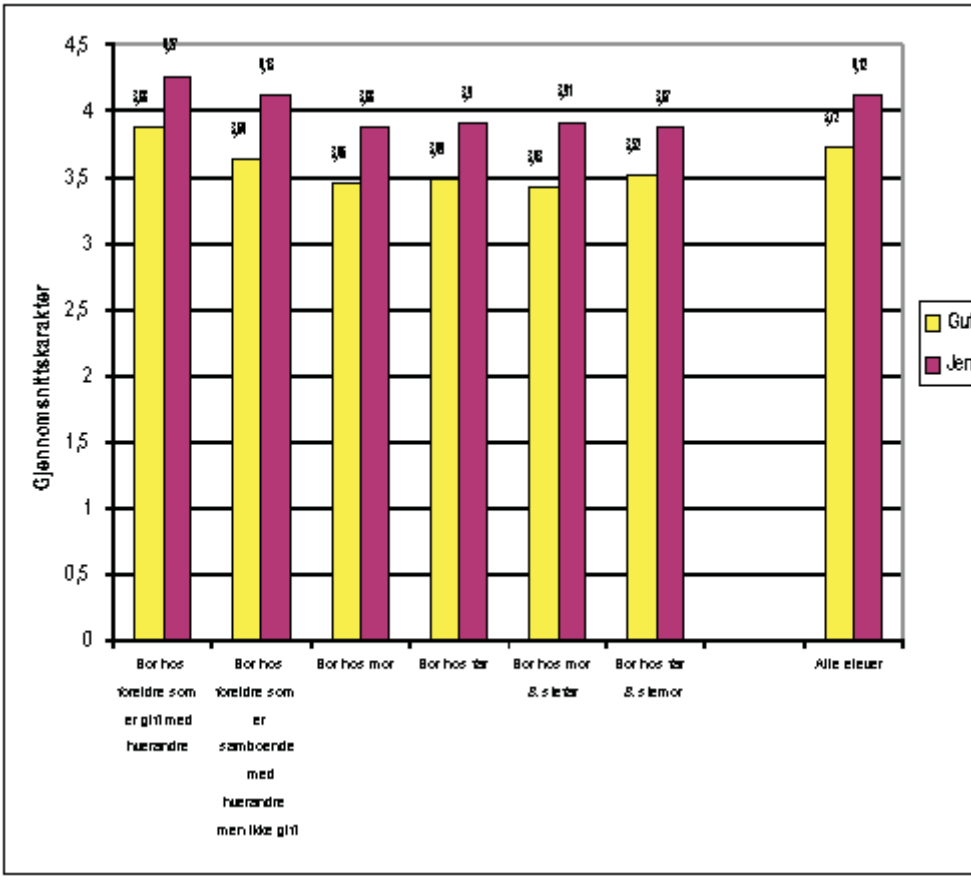


Mangelen på forskjeller mellom de ulike kategorier av særboende foreldre gir grunn til å tvile på at forskjellene i elevers skoleprestasjoner mellom særboende og samboende/gifte foreldre i figur 1 skyldes ulikhet i familieøkonomi. Vi ser at barn av en enslig mor ikke gjør det noe dårligere enn barn som bor sammen med mor og stefar selv om de aller fleste

stefedre sikkert bidrar økonomisk til husholdningen. Spørsmålet om familieøkonomi vil bli vurdert senere med multivariat analyse.

Et aktuelt spørsmål i norsk familiepolitikk er om delt foreldreansvar for barn bør foretrekkes som norm når foreldrene er særboende. Materialet gir ikke opplysninger om unge som deler sin tid relativt jevnt mellom sine særboende foreldre. Men internasjonal faglitteratur gir ikke noe grunnlag for å konkludere at institusjonalisering av delt foreldreansvar generelt ville være en fordel for barn etter samlivsbrudd.

Figur 2. Kjønnsutslag på skoleprestasjon etter elevenes oppvekstfamilie



En positiv verdi for barn av *samvær* med far poengteres nok i Popenoe

(1996) sin gjennomgang av amerikanske forskning, men entydig støtte for at det skulle være noen *generell fordel* ved mye samvær med far etter skillsmisse gir ikke faglitteraturen. Furstenberg mfl.(1987) fant i analyse av The National Survey of Children i 1981 om 11-16 åringer i USA som hadde opplevd samlivsbrudd mellom sine foreldre, at hyppigere "paternal contact is unrelated to a variety of well-being measures". Dette gjaldt også mål på hvor godt de unge klarte seg på skolen, etter kontroll for en rekke andre faktorer deriblant mors utdanning.

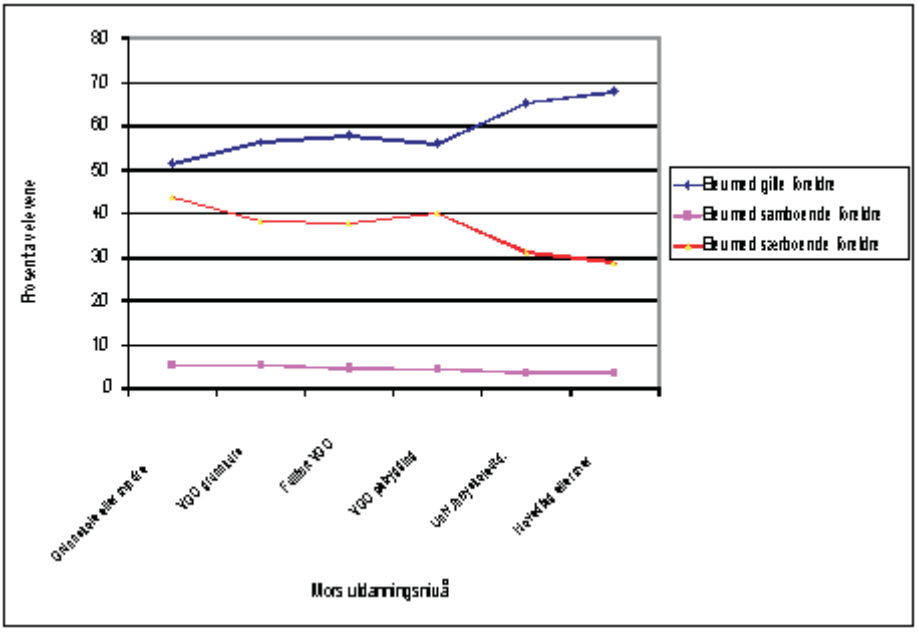
De viser også til lignende funn fra 1976. I Norge har Moxnes & Winge (2000) og Moxnes mfl. (1999) poengtert den positive betydningen det har for barn at foreldre *samarbeider* etter skilsmisse. Tiltak som faktisk fremmer slikt samarbeid, vil uten tvil være gunstige for barn. Men at samarbeid er et gode betyr ikke nødvendigvis at *institusjonalisering* av delt foreldreansvar som en norm vil være et egnet middel. Som Amato (2000:1281) har poengtert, hvis man finner statistisk positive utslag for barn i de tilfellene hvor foreldrene etter skilsmisse får delt foreldreansvar, kan dette skyldes at foreldrene var relativt samarbeidsvillige til å begynne med.

Kjønnsutslagene for karakterer fra grunnskolen er omtrent like sterke uansett hvilken type oppvekstfamilie eleven har (figur 2). Samlet sett er utslagene av familiestruktur minst like store for guttene som de er for jenter.

Foreldre med ulikt utdanningsnivå fordeler seg ulikt på familiekategoriene. Figur 3 viser at jo høyere deres mors utdanningsnivå er, jo oftere er elevenes foreldre gift med hverandre og jo sjeldnere er de særboende. Vi ser og en svak tendens til at samboende mødre som ikke er gift har lavere utdanning enn gifte mødre. Lignende og tydeligere mønstre kan påvises for sammenhengen med fars utdanningsnivå (ikke vist av plasshensyn). Det kan være at sammenhengen er sterkere blant yngre barn. Jensen & Clausen (1999: 250) har vist fra norske materialer at barn som er født i samboerskap i snitt har foreldre med lavere utdanning enn barn født i ekteskap. Men de har også poengtert (Jensen og Clausen 2000:34) at lavutdannede trolig er sterkere overrepresentert hos samboende foreldre som flytter fra hverandre tidlig i sine barns oppvekst enn hos dem som har et langvarig stabilt forhold (noe som jo må gjelde samboere hvis barn har fullført grunnskolen).

Kan sammenhengen mellom barns skoleprestasjoner og deres oppvekstfamilies sammensetning forklares ut fra den bakenforliggende innflytelse som foreldres utdanning har? Andre analyser har lenge vist (bl.a. Hægeland mfl. 2007) at foreldres utdanningsnivå er de langt sterkeste prediktorer av

Figur 3. Prosent av elevene i tre typer familiestruktur, etter mors utdanningsnivå

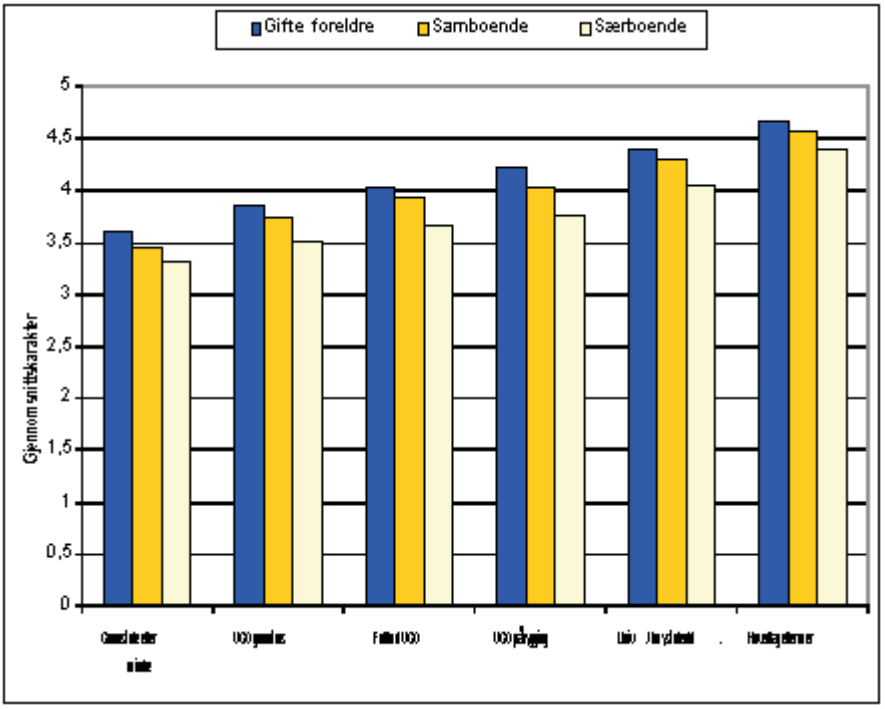


elevers skoleprestasjoner, blant de data som finnes i norske administrative registerdata om familiens sosio-økonomiske og kulturelle ressurser. Mors utdanningsnivå er spesielt aktuell for denne studiens formål da en kunne anta at det kan vil være spesielt utslagsgivende for elever som har særboende mødre. Da det foreliggende materialet er så stort, er det mulig å vise sammenhenger når utdanningsnivå faktisk holdes konstant uten å måtte ty til estimater basert på regresjonsanalyse.

Figur 4 viser utslag av familiestruktur på elevenes gjennomsnittskarakter etter slik kontroll for mors utdanningsnivå. Da figur 1 viste at det ikke er forskjeller i elevers gjennomsnittskarakter i de ulike underkategorier av særboende foreldre, er disse kategoriene her slått sammen for å få nok antall observasjoner til å oppnå stabile karaktergjennomsnitt i sammenligningene. Vi ser at forskjellenes retning danner et konsekvent mønster for alle kategorier av mors utdanning. Elever med særboende foreldre har det laveste karaktergjennomsnitt, elever med gifte foreldre har det høyeste gjennomsnittet, og elever med samboende foreldre utgjør en mellomkategori. Utslagenes retning var like konsekvente når man

kontrollerte for fars utdanningsnivå (ikke vist pga. av plasshensyn). At mors (og fars) utdanning ikke rokker ved mønsteret fra den bivariate analysen i figur 1 (selv om forskjellene reduseres noe) er et viktig tegn på at de påviste forskjellene i figur 1 faktisk skyldes familiestruktur - eller eventuelt selvseleksjon blant de fremtidige foreldre som har inngått i ulike typer familieforhold.

Figur 4. Gjennomsnittskarakter fra 10. klasse etter elevens familiestruktur og mors utdanningsnivå



Multivariat regresjon

Lineær regresjonsanalyse muliggjør statistisk kontroll for et større antall faktorers samtidige innvirkning. Elevens kjønn, begge foreldres utdanningsnivå; og om eleven har foreldre med innvandrerbakgrunn fra et ikke-vestlig land vil bli brukt som kontrollvariabler i slik regresjon. Alle disse er velkjente faktorer som har sammenheng med elevers skole-resultater og som har vært viet betydelig oppmerksomhet i offentlig debatt om sosial ulikhet i norsk utdanning.

Tabell 2. Regresjon av gjennomsnittskarakter i 10. klasse for elever i første klasse i VGO 2004-2005 med familiestruktur og andre prediktorvariabler

	PANEL 1: Ustandardiserte regresionskoeffisienter (b)			PANEL 2: Standardiserte regresionskoeffisienter (beta)		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstantledd	4,083	3,898	2,796			
Familiestruktur Referanse kategori: "bor hos far og mor, far og mor er gift"						
Bor hos far og mor, og far og mor er ugifte samboere	-,190	-,202	-,093	-,049	-,052	-,024
Bor hos mor	-,396	-,408	-,317	-,192	-,198	-,154
Bor hos far	-,410	-,393	-,306	-,118	-,113	-,088
Bor hos mor og stefar	-,409	-,426	-,297	-,130	-,136	-,095
Bor hos far og stemor	-,404	-,376	-,306	-,060	-0,55	-,045
Dummy variabel for kjønn. 1= Eleven er jente		,407	,410		,246	,248
Etnisitet. 1= Eleven har foreldre som begge er innvandrer fra ikke-vestlig land (dummy variabel)		-,312	-,066		-,061	-,013
Mors utdanningsnivå (indeks m. 6 nivåer)			,138			,248
Fars utdanningsnivå (indeks m. 6 nivåer)			,116			,216
R kvadrat	,053	,117	,269			
Stigning i R kvadrat	,053	,064	,151			

Alle de viste koeffisienter er statistisk signifikante med p(t) < .0005.
N = 57548. Alle observasjoner som mangler data på minst én av de variablene som inngår i analysene, er utelatt.

Tabell 2 oppsummerer resultatene fra regresjonsanalysen.

Dummyvariabler for de ulike typer familiestruktur inngår i alle modeller i tabellen. Den tradisjonelt legitimerte kjernefamilien (eleven bor hos sine foreldre som er gift med hverandre) fungerer da som referansekategori. Det betyr at de utslag som vises for indikatorer på familiestruktur blir mål på *prestasjonsforskjell* fra elever som har oppvekst hos foreldre som er gift med hverandre.

Den avhengige variabelen er som før gjennomsnittskarakter fra 10. klasse. Antall observasjoner blir her noe mindre enn i analysene ovenfor da alle observasjoner som har manglende data på minst 1 av de 6 variablene som inngår tabell 2, blir utelatt. Fordelingen på den avhengige variabelen avviker noe fra normalfordelingen (kurtose = -0,565 og skew = -0,270). Avviket er etter mitt skjønn ikke så stort at det blir urimelig å anvende OLS

(Ordinary Least Squares) regresjonsanalyse.

De samme regresjonsanalysene vises i begge paneler i tabell 2, men med presentasjon av ulik type regresjonskoeffisienter. Modell 1 viser hva utslagene er for familiestruktur uten kontroll for andre faktorers innvirkning (som anskueliggjort grafisk med litt større populasjon i figur 1, ovenfor). Modell 2 legger i tillegg inn en dummyvariabel for jente (med "gutt" som referansekategori) og en dummyvariabel som viser om elevens foreldre er født i et ikke-vestlig land. Modell 3 legger i tillegg inn fars og mors utdanningsnivå som en kontinuerlig variabel der denne tillegges disse tallverdier: (1) grunnskole eller mindre, (2) grunnkurs i videregående opplæring, (3) fullført VGO, (4) VGO med påbygging, (5) universitets eller høyskole utdanning på lavere nivå, (6) universitets- eller høyskoleutdanning på hovedfagsnivå. Da elevenes gjennomsnittskarakter viste seg å være tilnærmet lineært stigende fra det laveste foreldre-utdanningsnivå til det høyeste nivået (se figur 4), ble disse kategoriene også gitt lineært stigende tallverdier fra 1 til 6 *som om de var en intervalskala*, for å forenkle analysen og fremstillingen. Det viste seg at R-kvadrat for forklart gjennomsnittskarakter ble identisk til tredje desimal enten man utførte variansanalyse på de ulike kategorier av utdanningsnivå eller man brukte bivariate pearson-korrelasjoner med en slik 1-6 skala for utdanningsnivå. Da formålet her er kontroll for den betydning som foreldres utdanning har, er den valgte fremgangsmåte å foretrekke fordi den er enklest.

Den avhengige variabelen er som før gjennomsnittskarakter på 1-6 skalaen som skoleverket bruker. Alle de viste koeffisientene er statistisk signifikante. Panel 1 i tabellen viser såkalte ustandardiserte regresjons-koeffisienter (såkalte b-koeffisienter). Disse målene er egnet til sammenligning mellom faktorer som har samme målestokk i vårt tilfelle dummy-variablene da alle disse får verdien 1 når en egenskap er tilstede, ellers får de verdien 0.

Panel 2 viser *standardiserte* regresjonskoeffisienter (såkalte beta-koeffisienter) som ofte brukes til sammenligning av utslag av prediktorer som har ulik målestokk. Men sammenligninger av beta-koeffisienter fungerer dårlig når dummyvariablene har en svært skjev fordeling. Koeffisientene i panel 2 vil derfor ha liten verdi når man er interessert i egenskaper som forekommer sjelden, som for eksempel: oppvekst hos far

og stemor, hos foreldre som er samboere, eller hos foreldre som er innvandrere fra et ikke-vestlig land.

Modell 1 i tabell 2 viser at dummyvariablene for familiestruktur samlet forklarer 0,053 av variasjonen i elevenes gjennomsnitts-karakterer (R-kvadratet), før en tar hensyn til den betydning som andre faktorer har. Vi ser også at de negative utslagene for oppvekst hos de ulike varianter av særboende foreldre (panel 1), er ca. 0,4 av en karakterenhet. Det negative utslaget av å ha samboende foreldre (sammenlignet med gifte foreldre) er om lag halvparten så sterkt.

I modell 2 legges innvandrerstatus og elevens kjønn også inn som prediktorer. Vi ser at modellens forklaringskraft (R-kvadrat) øker betraktelig. Det aller meste av denne økningen skyldes at jenter er flinkere på skolen enn gutter. Vi ser også at ungdommer med "ikke-vestlig" foreldrebakgrunn gjør det noe dårligere på skolen, men at dette utslaget er klart svakere enn de negative effektene av oppvekst med særboende foreldre. Videre ser vi at effekten av familiestruktur ikke påvirkes på noen systematisk måte når en tar hensyn til elevers kjønn og til om de har innvandrerbakgrunn eller ikke.

Innlegging av foreldres utdanningsnivå i modell 3 fører til redusert effekt av alle andre prediktorer enn kjønn, samtidig som forklart varians (R-kvadrat) øker kraftig. Som nevnt lar b-koeffisientene (i panel 1) for utdanningsnivå seg ikke sammenligne med koeffisientene for de ulike familiestrukturindikatorene på grunn av ulik målestokk, og beta-koeffisientene i panel 2 er også dårlig egnet for sammenligning da de fleste familieindikatorene gjelder egenskaper som sjelden forekommer, og da de to foreldreutdanningsmålene vil være så vidt sterkt korrelert at samvariasjonen mellom dem driver "ned" enkeltkoeffisientenes størrelse. Men en kan fastslå at effektene av familiestruktur fremdeles gjenstår. Elever med særboende foreldre gjør det fortsatt klart dårligere på skolen enn elever med gifte foreldre: om lag 0,3 av et karaktertrinn (panel 1). Det negative utslaget av at foreldrene er samboende uten å være gift, er nå utpreget svakt: 0,09 karaktertrinn i lavere gjennomsnittskarakter (tilsvarende 0,11 standardavvik). Men det gjenstår altså en signifikant effekt etter kontroll for kjønn, innvandrerstatus og et finsiktet mål på foreldres utdanningsnivå. At en slik effekt i det hele tatt finnes når foreldrene har vært samboere helt frem til deres barn er blitt 16-17 år, er bemerkelsesverdig. Som nevnt har Kravdals (1997) funn gitt grunn til å anta at samboerskap preget av noe løsere og mindre forpliktende samboerforhold enn ekteskap. Det utslaget som finnes i dette materialet er

i pakt med en hypotese om at *også de svært langvarige samboerskap* er litt mindre gunstige for barns skoleprestasjoner enn oppvekst hos gifte foreldre.

Modell 3 viser at det nå blir svært lite igjen av "innvandrerbakgrunnseffekten". Dette betyr at det aller meste av de svakere skoleresultater som elever med innvandrerbakgrunn har, kan tilskrives foreldrenes lavere utdanningsnivå.

Hvor sterk er så familiestrukturens betydning for de unges skoleprestasjoner sammenlignet med andre forhold som tilleggs vekt i dagens offentlige debatt om sosial ulikhet i skolen? Tabell 2 bekrefter at foreldres utdanningsnivå har en klart dominant betydning for barns skoleprestasjoner, blant de faktorer som blir analysert (jfr. økningen i R-kvadrat fra modell 2 til 3). Men selv etter kontroll for andre faktorers betydning i regresjonsanalysen i tabell 2, viser de ulike indikatorer på oppvekst hos særboende foreldre regresjonsutslag i panel 1 som er omlag ¾ så sterke som den betydning elevens kjønn har, og de er betydelig sterkere enn utslaget av "innvandrer-bakgrunn." Til og med den svake negative effekten av "samboende foreldre" er sterkere enn den negative effekten i modell 3 av oppvekst hos foreldre som er innvandrere fra et ikke-vestlig land. Både kjønn og innvandrerbakgrunn er som kjent viet betydelig oppmerksomhet i offentlig debatt om sosial ulikhet i skolen. Er det ikke også grunn til å få "familiestruktur" på dagsordenen?

Er familieinntekt forklaringen?

Kan de utslag som familiestruktur har på elevers skoleprestasjoner skyldes ulikhet i familiers økonomiske ressurser? Materialet inkluderte data om henholdsvis fars og mors inntekt etter skatt og etter overføringer gjennom trygdesystemet. Innlegging av disse variablene som tillegg til modell 3 ga helt ubetydelig økning i R kvadrat (på kun 0,001). Man kunne trolig forvente sterkere utslag om man hadde inntektsdata over en årrekke. En kan også innvende at disse inntektsmålene er uegnet til å vurdere den betydning som inntekt likevel kan ha når barn vokser opp med særboende foreldre, fordi det da er uklart hvorvidt eleven da kan ha nytte av inntekten til den av foreldrene som ikke er i hjemmet. Det ville likevel være rimelig å forvente sterkere utsalg enn det som ble funnet, hvis det var slik at familiens økonomi *generelt* har et så sterkt bidrag til å forklare ulikhet i skoleprestasjoner i grunnskolen i dagens Norge, at inntektsforskjeller også kunne forklare sammenhengen mellom elevers prestasjoner og familie-

struktur.

En mer troverdig fremgangsmåte for å vurdere mulig effekt av inntekt er å se på sammenhenger mellom elevers karakterer og *mors* inntekt hos de elevene som bor hos enslige mødre. Inntekt etter skatt og overføringer vil heller ikke være overbevisende presist mål på den inntekt som kommer barn til gode når de vokser opp hos enslige mødre fordi barnebidrag fra faren vil ikke bli medregnet i hennes inntekt etter skatt. Men offentlige overføringer og underholdningsbidrag fra tidligere ektefelle vil være inkludert i en enslig mors inntekt, i tillegg til annen skattbar inntekt. Etter kontroll for mors og fars utdanningsnivå var den partielle pearson-korrelasjonen mellom mors inntekt etter skatt og elevenes karakter i dette tilfelle: 0,014 . En så svak sammenheng vil kunne forklare bare 0,0002 av variasjonen i karakterer blant elever med denne type familie bakgrunn. Sammenhengen var da heller ikke statistisk signifikant (p=0,14) til tross for et stort antall observasjoner (N= 11579). Det er fremdeles mulig at *ekstremt* lav inntekt i husholdningen kan utvirke at barns skoleprestasjoner dempes noe, og at slike ekstreme oppvekstbetingelser dessuten forekommer svært sjelden hos familier til unge som har begynt i VGO. Men "inntekt etter skatt" synes altså ikke å ha noen forklaringskraft - heller ikke mødrenes inntekt for de unge som vokser opp med enslige mødre.

Hvis økonomi var utslagsgivende for skoleresultater hos barn av særboende foreldre, skulle man også forvente at den unges skole-prestasjoner ville være noe høyere når en særboende mor (eller far) har funnet seg en ny make. Som før nevnt viste figur 1 viste ingen tegn til slik sammenheng. Ut fra en antagelse om familieøkonomiens betydning kunne man også forvente at det ikke var noen forskjell i barns skoleprestasjoner mellom barn som har samboende foreldre og de som har gifte foreldre - etter kontroll for foreldrenes utdanningsnivå. Analysen på dette materialet har altså vist at det likevel finnes en forskjell.

Oppsummering og kommentar

Barn av særboende foreldre klarer seg dårligere faglig i grunnskolen enn barn som vokser opp med begge sine foreldre i hjemmet. Et slikt funn er ikke nytt, men har vært gjenstand for liten faglig og utdanningspolitisk oppmerksomhet, til tross for at denne forskjellen (etter kontroll for bl.a. foreldres utdanningsnivå) er omlag ¾ så sterkt forskjellen mellom jenter og gutter i skoleprestasjoner. Utslaget er langt sterkere enn forskjellen mellom unge fra "innvandrerbakgrunn" og andre norske ungdommer.

Foreldre som fremdeles velger samboerskap fremfor ekteskap når deres barn har nådd slutten av grunnskolen, vil per definisjon leve i et samliv som har vist bærekraft. Likevel klarer barn av slike foreldre seg altså litt dårligere på skolen enn barn av gifte foreldre. Ellers viser litteraturgjennomgangen og dataanalysen at stefedre og stemødre ikke synes å fungere som en generelt verdifull tilleggsressurs for at barn av særboende foreldre skal klare seg godt på skolen.

Sonderinger på de data som foreligger ga ingen støtte for at årsaken til de påviste dårlige skoleprestasjoner hos barn av særboende foreldre ligger i dårlig familieøkonomi. Jeg vil foreslå to hovedspørsmål for videre forskning: Gir det tradisjonelle ekteskapet med sin tydelige institusjonalisering og forankring i bredere familienettverk, rett og slett en gunstigere sosial ramme både for samlivet mellom foreldrene og for deres oppdragelse av sine barn? Eller er det en tendens til at det er de potensielt "beste" foreldrene som gifter seg og som forblir gift med hverandre mens de oppdrar barna? Begge forklaringer er samtidig mulige.

Arne Mastekaasa (1992) sine oppfølgingsstudier av voksne som inngår samliv har relevans for denne problematikken. Et utvalg av 9000 ugifte voksne fra Nord Trøndelag ble fulgt en periode på to-tre år. Han viste at de som var mest fornøyde med sitt liv hadde en tendens til oftere å bli gift i løpet av oppfølgingsperioden. Dette tyder på en viss selvseleksjon til ekteskap av folk som har det godt med seg selv. I en senere tverrsnittsanalyse på et utvalg studenter ved Høyskolen i Oslo fant han at samboerskap/ekteskap (behandlet som én kategori) var forbundet med bedre mental helse hos kvinnelige studenter. Hos menn var sammenhengen aldersavhengig: bedre mental helse hos de over 23, dårligere for de som var yngre (Mastekaasa 2006). For å vurdere om disse mønstrene skyldes selvseleksjon, fulgte han opp omlag 1000 studenter fra 2000 til 2003. Han fant da at overgang fra enslig til samboerskap/giftemål ikke var forbundet med noen forbedring i mental helse, men at samlivsbrudd førte til en forverring. Samlet sett er disse funnene i pakt med en antagelse om en viss selvseleksjon av mentalt sunnere mennesker inn i samliv - i hvert fall blant kvinner. Ingen av disse to studiene viste noen positiv effekt på mental helse av samliv sammenlignet situasjonen før samlivet begynte. Lignende studier av selvseleksjon og av effekt på mental helse av samliv der det er mulig å vurdere effekter av samlivet over en større del av et livsløp, synes ikke å være gjort.

Et annet forskningsspørsmål fra faglitteraturen er om forskjeller som er påvist mellom ugifte samboere og gifte parfolk i psykiske tilstander eller

relasjoner til ens make skyldes selvseleksjon eller er om de er effekter av forskjeller i hvor sterkt et samliv er institusjonalisert. Brown (2000:241) har argumentert for at hennes funn om høyere depresjon blant samboende enn blant gifte i USA ikke kan tilskrives noen seleksjon til samboerskap av individer som på forhånd var disponert til depresjon. I en studie av mødre og barn med flere oppfølginger i USA, konkluderte Axinn & Thornton (1992) at det skjer selvseleksjon til samboerskap av personer som har generell aksept for et relativt løst parforhold *samtidig* som selve samboerskapet svekker troen på fordeler ved ekteskap og demper frykt for uheldige følger av samlivsbrudd. I Norge synes en hovedgrunn til at foreldre ikke gifter seg, men fortsetter som samboere etter de har fått barn, å være at de samboende partene forventer at samboerskapet vil være lettere å oppløse enn ekteskap (Kravdal 1997). Selvseleksjon til samboerskap av de som er forbeholdne kan også være en del av forklaringen på at gifte foreldre som var samboende da deres barn ble født og som senere gifter seg, oftere senere oppløser sitt samliv, enn foreldre som var gifte før barnets fødsel.

Mangel på oppfølgingsundersøkelser over lang tid gjør det vanskelig å vurdere i hvor stor grad sammenhenger med familiestruktur skyldes selvseleksjon eller familiens grad av institusjonalisering. Men uansett selvseleksjonens betydning, kan vanliggjøring av samboerskap ha uheldige konsekvenser for barns oppvekst dersom det medføre at flere barn blir født til foreldre som ikke har noe sterkt forhold til hverandre. En kan da forvente at flere barn da vil utsettes for samlivsbrudd mellom foreldrene og for den påkjenning det medfører at foreldre har et konfliktfullt forhold seg imellom og et lite samstemt forhold til sine barn. At denne studien kun har vist en utpreget svak forskjell i prestasjoner ved slutten av grunnskolen mellom barn av gifte foreldre og barn av samboende foreldre rokker ikke ved et slikt resonnement da barn som fødes til samboende foreldre har stor risiko for å oppleve brudd mellom sine foreldre før de kommer så langt i livet som til grunnskolens slutt, og da foreldre som forblir samboere så langt ut i sine barns oppvekst, trolig vil være en relativt "positivt" selektert andel av dem som til å begynne med var samboere når de fikk barn.

Endring i oppvekstfamiliens sammensetning er et slående trekk ved utviklingen i Norge og mange land siden 1970-tallet. Etter mitt syn aktualiserer de funn som er gjort, og den faglitteratur som er gjennomgått, behovet å prioritere forskning som direkte belyser relasjoner mellom barn og foreldre innen ulike familietyper og de konsekvenser disse relasjonene har for barns oppvekst. I en litteraturgjennomgang om familiers sosiale kapital har Furstenberg (2005:818) argumentert for at styrken i relasjoner

mellom foreldre, mellom foreldre og barn, og relasjoner til slektninger må selv bli gjenstand for forskning og ikke kun avledes av funn fra sammenligning av familie-kategorier. At de grove kategorier som denne studien har brukt *likevel* viser seg å være konsekvent statistisk utslagsgivende for hvor godt unge klarer seg på skolen, kan tyde på at en vil finne enda sterkere utslag om en hadde mer direkte mål på hva slags relasjoner de unge har til sine foreldre og til andre familiemedlemmer.

Hvor godt barn lykkes på skolen har betydning for deres fremtidige sjanser til videre utdanning og for at de skal skaffe seg gode innganger til arbeidsliv. Men skoleprestasjon er selvsagt for snevert som mål på "god" oppvekst. Det er også viktig å presisere at de sammenhenger som er vist, kun er tendenser. Selvsagt vil det være stor variasjon innen de familiekategorier som er blitt analysert. Uansett deres familiestatus, er foreldre ikke brikker som passivt lar seg tynge ned av belastninger og komplikasjoner i sitt liv, men aktører som vil aktiviseres for å realisere mål som er viktige for dem. Det vil selvsagt være svært mange særboende foreldre som makter å gi sine barn en bedre oppvekst som samboende og gifte foreldre vanligvis makter å gi *sine* barn - også når det gjelder de unges evne til å klare seg godt på skolen.

Forskning om familiens betydning for de unges utdanningsforløp har ensidig lagt vekt på foreldres utdanning, klasseposisjon eller etnisitet. Foreldrenes utdanningsnivå og andre mål på deres "finkulturelle" ressurser framstår som de eneste faktorer som har hatt noen sterk forklaringskraft i utdanningssosiologisk forskning om hvor godt de unge mestrer utdanningssystemets prestasjonskrav og institusjonsoverganger i dagens norske samfunn. Denne analysen har vist at også "familiestruktur" har betydning for hvor godt de unge klarer seg ved slutten av grunnskolen i Norge. Annen forskning (som før nevnt, Markussen mfl. 2006) har vist at familiestruktur har forbausende sterk betydning for de unges evne til å fullføre påbegynte utdanningsløp i videregående skole, selv etter kontroll for bl.a. i grunnskolen. Bak slike sammenhenger kan det ligge en mer potent forskningssubstans enn det som lar seg analysere ved grove mål på familiestruktur. For eksempel, hvor avgjørende er en oppvekstfamilie preget av sterke og stødige interne relasjoner, for de unges mestring av overgangen fra barn til voksen? Andre funn tyder på at familiens eksterne relasjoner og interesser også kan ha betydning. Foreldre som bryr seg om samfunnsliv og politikk synes å være en positiv ressurs for sine barns skolegang, uansett hvor mye skolegang foreldrene foreldre selv har hatt (Lauglo & Øia 2006). Begge typer funn peker på behovet for et utvidet

begrep om de sider ved "familiebakgrunn" som har betydning for de unges utdanningsløp og for et utvidet perspektiv på utdanning og sosial ulikhet.

Litteratur

Amato, P.R. (2000). The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage and Family, 62* (November 2000):1269-1287.

Axinn, W.G. og A. Thornton (1992). The Relationship of Cohabitation and Divorce. Selectivity or Causal Influence? *Demography,* 29 (No 3 1992): 357-374.

Bonesrønning, H., L.R. Naper og B. Strøm (2005). *Gir frittstående skoler bedre elevresultater?* Trondheim: NTNU, Senter for Økonomisk Forskning. Rapport på nettsted: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Gir_frittstaende_skoler_bedre_elevresultater_sof.pdf

Brown, S.L. (2000). The Effect of Union Type on Psychological Well-being: Depression Among Cohabitors Versus Marrieds. *Journal of Health and Social Behaviour,* 41 (September 2000): 241-255.

Brown, S. (2004). Family Structure and Child Well-being. The Significance of Parental Cohabitation. *Journal of Marriage and the Family,* 20: 351-367.

Coleman, J. S. og T. Hoffer (1987). *Public and Private Schools. The Impact of Communities.* New York: Basic Books.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology,* 94 (Supplement): S95-S120.

Field, J. (2003). *Social Capital.* London: Routledge.

Fuchs, T. og L. Wössmann (2004). *What accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data.* CESIFO Working Paper No. 1235. http://www.oecd.org/dataoecd/29/47/33680685.pdf

Furstenberg, F. F. (2005). Banking on Families: How Families Generate and Distribute Social Capital. *Journal of Marriage and the Family,* 67 (November 2005): 809-821.

Furstenberg, F.F., S.P. Morgan and P.D. Allison (1987) Paternal Participation and Children's Well-being after Marital Dissolution *American Sociological Review*, 52:695-701.

Haahr, J. H. i samarbeid med T. K. Nielsen, M. E. Hansen og S.T. Jakobsen (2005). *Explaining Student Performance. Evidence from the international*

PISA, TIMSS and PIRLS surveys. Copenhagen: Danish Technological Institute. Rapport på nettsted: http://www.oecd.org/dataoecd/5/45/35920726.pdf

Hansen, T., T. Moum og A. Shapiro (2007). Relational and Individual Well-Being Among Cohabitors and Married Individuals in Midlife. *Journal of Family Issues,* 28 (July 2007): 910-933.

Hofferth, S. og K.G. Anderson (2003). Are All Dads Equal? Biology Versus Marriage as a Basis for Paternal Investment. *Journal of Marriage and Family,* 65 (February 2003): 213-232, O. Ranum og KG. Salvenes (2004). *Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and school resources?* Report 2004/11. Oslo-Kongsvinger: Statistics Norway.

Hægeland, T., L. J. Kirkebøen, O. Raaum og K. Salvanes (2007). *Skolebidragsindikatorer for Oslo-skoler*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Rapport 2007/28.

Jensen, A. og S. Clausen (1997). *Barns familier. Samboerskap og foreldrebrudd etter 1970*. NIBR-rapporet nr 21. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.

Jensen, A. og S. Clausen (1999). "Samboerskap som foreldreskap". Vedlegg 4 til *NOU Norges offentlige utredninger (1999:25 Samboerne og samfunnet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Jensen, A. og S. Clausen (2000). *Barndom - forvandling uten handling? Samboerskap, foreldreskap og søskenskap*. NIBR prosjektrapport 2000:6. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.

Jensen, A. og S. Clausen (2003). Children and family dissolution in Norway. The impact of consensual unions. *Childhood,* 10: 65-81.

Kiernan, K. (2002). "Cohabitation in Western Europe: Trends, Issues and Implementations". I Booth, A. og A. C. Crouter (red.) *Just Living Together. Implications of Cohabitation on Families, Children and Social Policy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kiernan, K. (2003). *Cohabitation and divorce across nations and generations*. CASE papers 65. London: London School of Economics.

Kravdal, Ø. (1999). Does marriage require a stronger economic underpinning than informal cohabitation? *Population Studies*, 63:80.

Kravdal, Ø. (1997). Wanting a Child without a Firm Commitment to the Partner: Interpretations and Implications of a Common Behaviour Pattern among Norwegian Cohabitants. *European Journal of Population,* 13: 269-298.

Lauglo, J. (1999). Working harder to make the grade. Immigrant youth in Norwegian schools. *Journal of Youth Studies,* 2: 77-100.

Lauglo, J. (2001). "Social capital trumping class and cultural capital? Engagement with school among immigrant youth". I Baron, S. J. Field og T. Schuller (red.): *Social Capital. Critical Perspectives.* Oxford: Oxford University Press.

Lauglo, J. og T. Øia (2006). *Education and Civic Engagement among Norwegian Youth.* NOVA- rapport 14/06. Oslo: NOVA

MacLanahan, S. og G. Sandefur (1994). *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Manning, W. (2002). "The Implications of Cohabitation for Children's Well-being". I Booth, A. og A. Crouter (red.): Just Living Together: Implications of Cohabitation on Families, Children and Social Policy. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Markussen, E., B. Lødding, N. Sandberg og N. Vibe (2006). *Forskjell på folk—hva gjør skolen?* Rapport 2/2006. Oslo: NIFU STEP.

Mastekaasa, A. (1992). Marriage and Psychological Well-being: Some Evidence on Selection into Marriage. *Journal of Marriage and the Family,* 54: 901-911.

Mastekaasa, A. (2006). Is Marriage/Cohabitation Beneficial for Young People? Some Evidence on Psychological Distress among Norwegian College Students. *Journal of Community & Applied Social Psychological*, 16: 149-165.

Morrow, V. (1999). Conceptualising Social Capital in Relation to the Well-being of Children and Young People: A critical review. *Sociological Review,* 47: 744-65.

Moxnes, K. i samarbeid med G.M.D. Haugen og T. Holter (1999). *Skilsmissens virkning på barn. Foreldres oppfatning av skillsmissens konsekvenser for deres barn.* Trondheim: ALLFORSK.

Moxnes, Kari og Asgeir Winge (2000). *Foreldresamarbeid etter skilsmisse*, Trondheim: Allforsk.

Nergård, Trude (2005) *Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie.* NOVA-rapport 18/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Noack, T. og A. Seierstad (2003). Samboerskap ved tusenårskiftet. Dagligdags og uutforsket. *Samfunnsspeilet.* Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

Rapport på nettsted: http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200301/05/

Noack, T. (2002). Samboere med felles barn: En gruppe med mye gjennomtrekk. *Økonomiske analyser 3/2000*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

Noack, T. (2001). Cohabitation in Norway: An accepted and gradually more regulated way of living. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 15: 102-117.

NOU, Norges offentlige utredninger (1999:25) *Utvikling av samboerskap i Norge*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/NOUer/1999/NOU-1999-25.html?id=116616

Ottosen, M.H. (2000). Samboskab, ægteskab og forældrebrud. En analyse af børns familieforhold gennem de første leveår (Cohabitation, Marriage and Family Dissolution. København, : Socialforskningsinstituttet.

Pong, S. (1996). School Participation of Children from Single-Mother Families in Malaysia. *Comparative Education Review,* 40: 231-249.

Popenoe, D. (1996). *Life Without Father. Compelling New Evidence that Fatherhood and Marriage are Indispensable for the Good of Children and Society*. New York: Free Press.

Similä, M. (1994). "Andra generationens innvandrare i den svenska skolan". I Erikson, R. og J.O. Johnsson (red.): *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.

Skinner, K.B., S. Bahr, D.R. Crane og V.R. Call (2002). Cohabitation, Marriage, and remariage: A comparison of relationship quality over time. *Journal of Family Issues,* 23: 74-90.

Treas, J. og D. Giesen (2000). Sexual Infidelity among Married and Cohabiting Americans. *Journal of Marriage and Family,* 62: 48-60.

Wu, Z., M.J. Penning, M.S. Pollar, og R. Hart (2003). "In Sickness and in Health": Does cohabitation count? *Journal of Family Issues,* 24: 811-838.

Atferdsprogrammet PALS i skolen

Av Ratib Lekhal

1. Innledning

En stor utfordring for skolen i dagens samfunn er å få bukt med bråk og uro blant elevene. Klarer ikke læreren å håndtere klassens elever, går det utover det skolefaglige nivået.

PISA-rapporten (2003) viser at norske elever oppnår et av de dårligste resultatene når det dreier seg om arbeidsmiljø i timen.

At noe må gjøres, er de fleste enige om. Det man ofte er uenig om, er hva som skal gjøres, eller hvordan det skal gjøres. Mediene roper etter strengere skoler med mer disiplin og tydeligere rammer. Et eksempel er at Aftenposten Aften 16.10.07 hadde overskriften "Oslo-elevene uroligst i landet" og i samme reportasje stilte leserne spørsmålet: "Bør det bli mer disiplin i skolen?"

Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen (PALS) er et program som gjennom klare retningslinjer og ved å involvere alle ansatte, elever, foreldre og samarbeidsinstanser (som SFO) samt ved å teste, rapportere og sette inn tiltak har gitt gode resultater når det gjelder å redusere bråk og uønsket elevatferd. Disse resultatene er påvist både i nasjonale og internasjonale studier (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006).

Selv om PALS-programmet kan vise til gode resultater, er det viktig å diskutere hvilke konsekvenser en eventuell implementering av programmet kan føre med seg. Derfor ønsker jeg å sette søkelyset på om PALS-programmets pedagogiske profil passer like godt for alle foreldre og elever, og jeg spør hvilke konsekvenser og utfordringer eventuelle forskjeller kan føre med seg.

2. Det teoretiske grunnlaget for PALS

PALS-programmet bygger på psykologiske teorier som tar for seg hvordan barns atferd utvikles gjennom samspillet mellom barnet og omgivelsene. Disse teoriene forklarer forskjeller i atferden og grunnene til at enkelte lettere utvikler antisosial atferd enn andre. Videre beskriver de også hva som kan være årsaken til at enkelte barn viser et stabilt antisosialt

handlingsmønster, mens andre endrer atferden til en mer prososial atferd når de går fra barn til ungdom (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006).

På bakgrunn av dette ser PALS-programmet elever og skole i et økologisk perspektiv. Her brukes Bronfenbrenners (1979) og Gabrianos (1985) teorier og forskning for å beskrive barns utvikling som en gjensidig tilpasning av barnas og miljøets endringer samt for å skissere hvilke risikofaktorer og muligheter som finnes i ulike miljøer. Videre skildres forholdet mellom normalutvikling og problemutvikling ved hjelp av utviklingspsykologiske teorier som beskriver risiko- og beskyttelsesfaktorer som påvirker barns individuelle forskjeller i tilpasning, avvik eller motstandsdyktighet.

Til slutt brukes Pattersons læringsteori for sosial interaksjon for å forklare hvordan antisosial atferd utvikles og opprettholdes.

PALS-programmets hovedfokus er rettet mot de ovennevnte teoriene og særlig mot Pattersons læringsteori for sosial interaksjon (SIL). I tillegg har PALS også referanser til andre teorier som operant læringsteori, sosial (kognitiv) læringsteori og sosial kontrollteori.

I tillegg til at PALS-programmet er forankret i de ovennevnte teoriene, har det også et forskningsmessig grunnlag. Det forskningsmessige grunnlaget er en tilpasning av PBIS (Positive Behavioural Support in School) og PMTO (Parent Management Training – Oregon-modellen) til norsk skolekontekst. Tiltaksprogrammet er fundert i det amerikanske PBIS-programmet og bygger på de samme grunnleggende teoretiske og empiriske prinsippene som PMTO (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006).

3. PALS: Organisering, innhold og tiltak

3.1 Organisering av PALS

Programmet PALS er delt opp i fire deler: en systemdel, en praksisdel, en datadel og en resultatdel, men en helhetlig tilnærming til atferds-problematikken er et vesentlig kjennetegn ved programmet, og det er derfor viktig at delene ses i sammenheng.

Den første delen – systemdelen – handler om å sikre støtte fra skolens indre og ytre system, det vil si fra de ansatte, de foresatte, elevene samt fra de faglige tjenesteområdene og samarbeidsinstanser som skolehelse

tjenesten, barnevernstjenesten, psykisk helsevern for barn og unge og PP-tjenesten.

PALS' andre del er den praktiske delen. Den inkluderer tiltak for å skape et positivt læringsmiljø og positiv atferd. Her omsettes PALS-programmet til praksistiltak, og her tilpasses programmets kjerne- og støttekomponenter til den enkelte skole.

Opplæringsprogrammet i PALS retter seg både mot skolens personale og elever. Personalet får utviklet kompetanse til å beherske ferdigheter som kreves i programmets tiltakskomponenter samt kunnskap om når og hvor tiltakene skal anvendes. Elevene blir undervist i regler om forventet atferd som bekreftes gjennom belønning, oppmuntring og ros, og de får vite hva skolen definerer som negativ atferd, og at dette reageres på umiddelbart med planlagte reaksjoner (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Arnesen, Sørlie og Ogden 2003).

Den tredje delen er en datadel. Den består av en systematisk kartlegging av og informasjonsinnhenting i læringsmiljøet ved den enkelte skole. Dette gjør det mulig å identifisere behovet for endring ved skolen, klassen eller den enkelte eleven.

Informasjonen innhentes i hovedsak fra tre datakilder:

I den første datakilden bidrar alle skolens ansatte med å vurdere og kartlegge hvilke forhold ved skolen og læringsmiljøet som bidrar til å fremme positiv atferd og et støttende læringsmiljø, samt hvilke faktorer som kan være med på å forhindre dette. Det kan dreie seg om skolens struktur eller for eksempel forholdet mellom personalet, elevene og ulike foreldregrupper.

Den andre datakilden er konkret informasjon om og kartlegging av elevatferden. Her skal personalet skriftlig registrere hvem som viser problematisk atferd, når og hvor slik atferd forekommer, samt hva som ser ut til å utløse og opprettholde den registrerte problematferden.

I forbindelse med denne informasjonsinnhentingen skal skolen bruke et system fra USA som heter School Wide Information System (Swis). Det går ut på at personalet fyller ut ferdigtrykte rapporteringsskjemaer om den negative atferden de observerer, såkalte hendelsesrapporter (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006, Askeland og Arnesen 2005).

I tillegg mener PALS-utviklerne at disse observasjonene må suppleres med andre informasjonskilder. Dette kan være direkte observasjoner av enkeltelever og deres interaksjon med lærere, kartlegging av elevers sosiale ferdigheter, registrering av fravær og forseintkomminger samt elevenes tidligere skolehistorie.

I den tredje datakilden skal skolens ansatte ta i bruk et skoleomfattende evalueringsverktøy for å evaluere implementeringskvaliteten i PALS-programmet. Evalueringsverktøyet bygger på en sjekkliste som de ansatte fyller ut.

Den fjerde og siste delen av PALS er en resultatdel. Resultatdelen knytter de tre andre delene sammen. Målsettingen med system-, praksis- og datadelen er at de skal gi målbare resultater i form av positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen.

I det lange løp forutsettes det at PALS-programmet skal være kostnadsbesparende med hensyn til økonomiske og menneskelige ressurser (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006, Askeland og Arnesen 2005, Arnesen, Sørlie og Ogden 2003).

3.2 Innholdet i PALS

PALS er et program som går over tre år.

Det første året er et planleggingsår. Her etableres blant annet et atferdsstøttende team der Foreldrenes arbeidsutvalg i skolen (FAU), PP-tjenesten og skolefritidsordningen (SFO) deltar sammen med skolens ledelse og et utvalg av lærerne.

Det atferdsstøttende teamet skal holde ukentlige møter med personalet på skolen. Her får de en grundig gjennomgang av tiltaksprogrammets oppbygning og teoretiske grunnlag, og i tillegg gjennomgås skolens kjerne- og støttekomponenter, slik at de er kjent for hele personalet. Teamet skal også utvikle en egen PALS-håndbok for skolen på disse møtene.

Skolen skal i løpet av det første året iverksette planen for de skoleomfattende tiltakene i og utenfor klasserommet. Håndboken som har blitt utarbeidet av det atferdstøttende teamet, skal danne grunnlaget for hvordan undervisningsopplegget skal foregå i praksis. Dette gjør at skolens ansatte får en mest mulig lik måte å praktisere skolens regler på. Lærerne får også en grundig innføring i metoder for å styrke den positive samhandlingen i klasserommet. Det skjer ved at de får undervisning av det atferdsstøttende teamet i sosial ferdighetsopplæring, hensiktsmessige undervisningsstrategier og klasseledelse (Arnesen, Sørlie og Ogden 2003).

På bakgrunn av denne undervisningen skal det i løpet av det første året utvikles og iverksettes et belønnings- og oppmuntringssystem. Det kan for eksempel dreie seg om korte verbale oppmuntringer som ”bra”, ”godt jobba”, eller det kan være en mer håndfast belønning, noe som gir barna

konkrete fordeler. Dette gjøres for å motivere elevene til forventet/ønsket atferd.

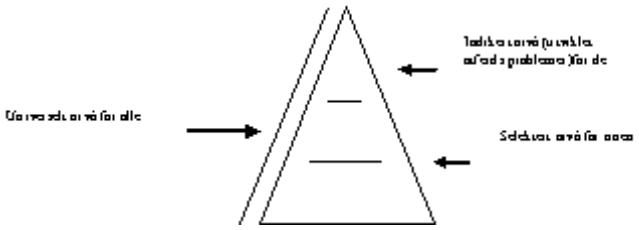
Brudd på definerte og fastsatte regler følges opp med konsistente konsekvenser og forutsigbare reaksjoner av skolens ansvarlige. Selv om regelbrudd skal få konsekvenser, er det viktig at de ansatte ikke mister fokuset på oppmuntring og positiv involvering. Det er tross alt fokuseringen på det positive som i første omgang fremmer prososial atferd. For at det skal bli lettere å huske dette, er det satt opp en tommelfingerregel i PALS-programmet. Det er den såkalte 5:1-regelen, det vil si at det ved én negativ konsekvens må gis fem positive tilbakemeldinger for å veie opp for den ene negative.

Til slutt vil det også i løpet av det første året bli gitt opplæring til personalet i hvordan de skal kartlegge elevatferd ved hjelp av Swis (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Askeland og Arnesen 2005, Arnesen, Sørlie og Ogden 2003).

I løpet av det andre og tredje året skal alle de skoleomfattende tiltakene settes i verk og følges nøye opp. Tiltakene settes inn på tre forskjellige nivåer: universelt, selektert og indikert nivå.

3.3 Tiltak i PALS

PALS er et differensiert tiltaksprogram der tiltakene settes i verk på tre forskjellige nivåer. Dette kan illustreres med en tiltakspyramide:



a) Universelt nivå

Dette er et forebyggende tiltaksnivå som tar for seg alle elevene ved skolen.

Fordi skolen i dagens samfunn har en sentral rolle i familiens hverdag, er det viktig at skolen legger til rette for et kontinuerlig samarbeid. Det at barn opplever sammenheng mellom voksnes forventninger både hjemme og på skolen, kan forhindre at de kommer i en lojalitetsklemme mellom oppvekstmiljøene sine.

En viktig forlengelse av planleggingsarbeidet som ble gjort det første året, blir derfor å involvere foreldrene i skolens PALS-aktiviteter. I den sammenheng blir det holdt et foreldermøte med en fullstendig gjennomgang av PALS-programmet. I tillegg lages det skole–hjem-mapper som skal brukes til å formidle informasjon mellom skole og hjem om hva som for eksempel er PALS-temaet på skolen for tiden. I skole–hjem-mappen skal også skolens regler presenteres. Reglene skal beskrive hvilken atferd som forventes av elevene på skolens område (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Arnesen, Sørlie og Ogden 2003).

Videre undervises elevene i hva skolen forventer/ønsker av atferd og sosiale ferdigheter. Skolen etablerer noen felles positive regler (3–5) og klargjør konsekvensene av regelbrudd for elevene. Sosiale ferdigheter og forventet atferd skal læres på lik linje med de andre skolefagene. Under innlæringen av den forventede atferden presenteres også elevene for belønnings- og oppmuntringssystemet i PALS, og dette brukes aktivt for å motivere dem til å lære seg skolens regler bedre (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Arnesen, Sørlie og Ogden 2003).

Videre skal det som en del av de universelle tiltakene fokuseres på hvordan klasserommet er organisert, lærerens ledelses- og undervisningsstil samt bruken av forebyggende strategier for å fremme gode læringsbetingelser. Dette skal hjelpe læreren til å holde kontroll over elevene og håndtere utfordrende situasjoner.

Eksempler på forebyggende strategier kan være å ignorere tilløp til uønsket atferd og å rose elever som viser forventet atferd.

Læreren kan også øve på hverdagssituasjoner med elevene for å forebygge bråk og uro. Det kan for eksempel skje i form av en konsentrasjonslek. Det vil si at læreren tar tiden på hvor lenge elevene klarer å arbeide uforstyrret samtidig som det blir lagt inn planlagte

forstyrrelser. Elevene får en felles belønning når de har nådd målet.

PALS-programmet anbefaler også læreren å innføre et hør-etter-signal. Det kan for eksempel være en bjelle som forteller elevene at de skal avbryte aktiviteten de holder på med for å fokusere på en beskjed eller lignende fra læreren.

Til slutt er det på det universelle tiltaksnivået satt som mål at elevenes sosiale ferdigheter skal styrkes. Her anbefales et evidensbasert program, for eksempel Steg for Steg (Arnesen, Jensen og Hansen 2006).

b) Selektert nivå

På dette nivået iverksettes støttetiltak for noen elever. Gjennom kartleggingssystemet Swis skal skolen lokalisere de elevene som befinner seg i risikogruppen. Disse risikoelevene trenger en mer tilpasset oppfølging og tilrettelagte tiltak, blant annet i form av økt oppfølging og støtte.

Et annet tiltak som PALS vil sette inn overfor elevene på selektert nivå, er sosial ferdighetstrening. Elevene får særtrening på enkelte sosiale ferdigheter, som hvordan å gi og ta imot en beskjed, og hvordan hevde sin rett på en sosialt akseptabel og hensiktsmessig måte. Foreldrene vil også bli informert om tiltakene på skolen.

Lærerne skal også fokusere på forebyggende klasseromsstrategier for disse elevene, for eksempel strategisk plassering av elevene i klassen i forhold til problemnivå, faglig nivå og sosialt nivå. Elevene som etter kartleggingen befinner seg på det selekterte nivået, får også økt skolefaglig støtte om nødvendig (Askeland og Arnesen 2005, Arnesen, Sørlie og Ogden 2003).

c) Indikert nivå

På dette nivået settes hovedfokuset på de elevene som allerede har utviklet alvorlige atferdsproblemer. De er avhengige av ytterligere tiltak som er individuelt tilpasset og mer intensive. Et eksempel på tiltak kan være intensiv, det vil si daglig, sosial ferdighetstrening. De sosiale ferdighetene vil spenne fra enkle sosiale ferdigheter som å stille et spørsmål og be om hjelp til mer avanserte sosiale ferdigheter som å stå imot gruppepress, følge regler i spill og lek og be om unnskyldning, samt problemløsnings-ferdigheter og sinnekontroll. I PALS-programmet har man hatt god erfaring med det sosiale ferdighetstrenings-programmet SNAP (Stop Now And Plan) og råder derfor PALS-skolene til å benytte

seg av dette (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006).

For at elevene på indikert nivå skal kunne endre seg positivt, hevdes det i PALS-programmet at det er avgjørende at foreldrene blir trukket aktivt med i endringsarbeidet. Dette nivået skiller seg således fra de to andre ved at foreldrene deltar aktivt flere ganger i uken i et foreldreferdighetsprogram etter modell av Parent Management Traning – Oregon-modellen (PMTO) (Christiansen og Solholm 2004).

Det er de forhåndsdefinerte kjerne- og støttekomponentene som gir handling og forståelse til PALS-programmets tiltakspyramide med tre nivåer. De består av et bredt spekter av praktiske og metodiske strategier som er valgt ut på grunnlag av forskningsbasert og teoretisk kunnskap.

Kjernekomponenter: definisjon av regler og forventet atferd, læring av regler og forventet atferd, ros og oppmuntring, positive/negative konsekvenser, tilsyn og oppfølging, positiv involvering, problemløsning.

Støttekomponenter: effektive og gode beskjeder, registrering og vurdering av atferd, skole–hjem-samarbeid, regulering av følelser (Arnesen, Jensen og Hansen 2006, Askeland og Arnesen 2005).

4. PALS-programmet – en modernisering av disiplin-begrepet slik Foucault bruker det?

Foucault beskriver i Overvåkning og straff., det moderne fengsels historie (1977) og hvordan timeplaner, detaljert struktur, disiplin, straff og kontroll i hæren, skolen og sykehusene ble flittig brukt på 1800-tallet. Den detaljerte strukturen og overvåkingen skulle føre til økt tempo, presisjon, effektivitet og nytte i skolen, hæren og på sykehusene.

Et av de overordnede målene med PALS-programmet er at det på sikt skal være kostnadsbesparende både med hensyn til økonomiske og menneskelige ressurser. Den økte overvåkningen og kontrollen i PALS-skolene skal altså, for å bruke Foucaults (1977) ord, føre til økt effektivitet og nytte i skolen.

Jeg ønsker derfor å trekke noen paralleller mellom det Foucault (1977) skriver, og PALS-programmet/-skolene i dagens samfunn og argumentere for at PALS-programmet er en modernisering av disiplinbegrepet slik Foucault bruker det.

Det første jeg ønsker å trekke fram, er Foucaults beskrivelse av at elevene skulle lystre læreren umiddelbart når han slo et signal. Når for eksempel læreren slo ett signal, skulle elevene reise seg, når læreren slo et nytt, skulle

de gjøre korsets tegn, og på det tredje slaget skulle de sette seg. Elevene visste hva som ble forventet av dem, og lystret så fort signalene ble slått. Disiplinen som ble innført, var et grep for stadig å få bedre utnyttelse av tiden. Strammere disiplin og "god dressurkunst" skulle føre til økt effektivitet og nytte i skolen og militæret (Foucault 1977)

På samme måte har vi sett at PALS-programmet råder lærerne til å lage et hør-etter-signal, for eksempel ringing i en bjelle. Så fort de hører denne bjellen, skal elevene i PALS-skolen opptre som avtalt med læreren i forkant. Det kan for eksempel innebære å avslutte aktiviteten de holder på med, sette seg på et bestemt sted eller rette oppmerksomheten mot læreren (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006).

Det andre jeg vil belyse, er Foucaults karakteristikk av skolen og skolebygningen som et dressurmiddel. Overvåkningen og den intense og vedvarende kontrollen skulle hjelpe læreren til å få oversikt og kontroll over alle elevene. Det ble i hver klasse valgt ut observatører som skulle legge merke til hvem som oppførte seg usikkelig, hvem som var frekk, hvem som snakket høyt, og så videre, for så å rapportere dette til læreren. Overvåkningen, kontrollen og disiplinen skulle føre til økt effektivitet og nytte i skolen, hevder Focault (1977).

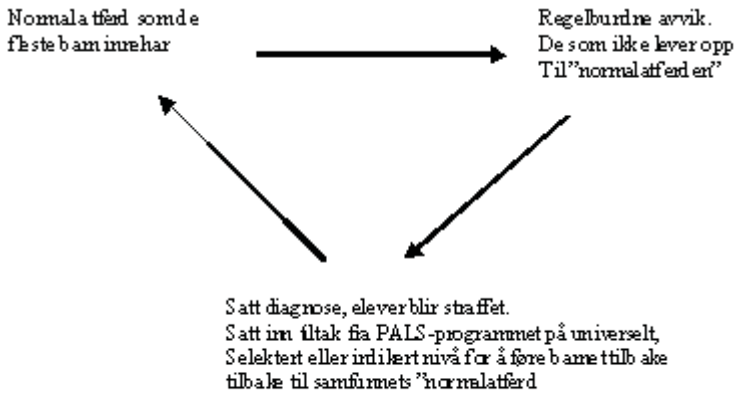
På samme måte ønsker PALS-programmet at skolene skal øke "overvåkningen" av elevene gjennom å benytte seg av kartleggings-programmet Swis. Her blir alle lærerne lært opp til å fylle ut egne observasjonsskjemaer der de skriver ned og rapporterer atferden til elevene. Dette skal gjøres for at skolen skal få oversikt over hvilken atferd som finner sted på forskjellige steder og tidspunkter.

Skjemaene skal suppleres med direkte observasjon og kartlegging av enkeltelever. Samlet skal denne informasjonen brukes til å få kontroll på hvordan utviklingen går, for eksempel i antall negative hendelser på ulike områder av skolen fra måned til måned.

Når alt elevene foretar seg, loggføres og kontrolleres, kan det være fare for at det utvikles et klasseskille fordi elevene hele tiden blir sammenlignet med hverandre. Det "normale" får fotfeste fordi det innføres standardisert undervisning, og fordi alle blir sammenlignet med det "normale". Denne normaliseringen vil på sikt frambringe en homogenitet, men den individualiserer også ved at det blir mulig å måle avvik, bestemme nivåene, fastsette det spesielle og dra nytte av forskjellene ved å tilpasse dem hverandre (Foucault 1977:114).

Formålet med PALS-programmet er å få kontroll og oversikt over

elevenes atferd, slik at skolen kan sette inn tiltak for de elevene som avviker fra det "normale". Dette ønsker jeg å illustreres i en modell som er utarbeidet på bakgrunn av Foucault (1977):



For å få elevene tilbake til en "normal" atferd har det gjennom forskning og på bakgrunn av forskjellige teorier blitt laget ulike standardiserte undervisningsmetoder. Jeg mener at PALS-programmet er en slik standardisert undervisning der målet er å få elevene som avviker fra "normalatferden", tilbake gjennom å sette inn standardiserte tiltak.

Selv om PALS-programmet skal tilpasses den enkelte skole, forplikter skolen og lærerne seg til å følge de forhåndsbestemte retningslinjene for hvordan PALS skal implementeres og brukes.

Ved å følge en standardisert undervisning som PALS for å få et ønsket resultat av oppdragelsen står man i fare for å gjøre det Skjervheim (1992) kaller det instrumentalistiske mistak.

PALS-programmet er et eksempel på et program som har til formål å skape bedre mennesker av elevene, blant annet ved å undervise i sosiale ferdigheter og oppdra/sosialisere barna etter faste prinsipper gjennom en

forhåndsbestemt måte for lærerne å kommunisere med elevene på.

I følge Ekeland (1999) inneholder slike programmer altfor mye poiesis (dvs. handlinger som har et mål utenfor seg selv og dreier seg om det "å kunne") i stedet for praksis og har et instrumentelt syn på menneske-materialet som skal omformes, noe som fører til legitimert manipulasjon gjennom å kamuflere normative handlinger som vitneskaplige eller faglige. Den instrumentelle kunnskapen blir kontrollerende og manipulerende. Det myndige mennesket blir umyndiggjort. Når mennesket blir til objekt på denne måten, går man til angrep på menneskets frihet.

Den tredje parallellen jeg ønsker å trekke mellom Foucaults Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie (1977) og PALS-programmet, går på bruken av belønning og straff. Foucault (1977) sier at læreren burde prøve å unngå å staffe elevene. Tvert om burde han heller prøve å dele ut belønning oftere en straff, for da har han alt vunnet elevenes hjerte når han først er tvunget til å straffe dem. Dette er i tråd med det PALS-programmet står for. I PALS-programmet skal man fokusere på det positive oftere enn det negative. Det er oppmuntringen av det positive som skal bidra til endring i elevenes atferd.

Det er for øvrig interessant å se hvordan metodene har blitt modernisert og fornyet for å passe i dagens samfunn. Focault skriver om negative konsekvenser i form av fysisk avstraffelse, mens det i PALS-programmet dreier seg om negative tilbakemeldinger og kjeft.

Når det gjelder de positive konsekvensene, er de opphav til en stadig tilbakevendende diskusjon i didaktikken: Hva slags belønning skal brukes i skolen? Når skal den gis? Og hvordan påvirker den elevenes motivasjon?

5. Belønningssystemet i PALS

PALS-programmets belønningssystem bygger på Skinners operante betinging og Banduras sosiale (kognitive) læringsteori.

Operant læringsteori ser på ytre motivasjon og belønning som motivasjonskilden til vår atferd. Atferd som bekreftes og belønnes, har en tendens til å gjenta seg, mens atferd som ikke bekreftes og belønnes, har en tendens til å forsvinne (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006).

Bandura setter opp en slags liste over konkrete tiltak for å styrke elevenes motivasjon og effektivitet. Poenget med belønning og ros er for Bandura at elevene skal utvikle en positiv identitet med et godt selvbilde. Bandura mener at atferdskontrakter og symbolsk belønning er gode belønningsmåter i klasserommet. En avtale kan for eksempel være: "Gjør du dette arbeidet i denne timen, får du tre poeng. Når du har fått tolv poeng, kan du selv få velge hva du gjør i neste mattetime" (Gage og Berliner 1992). Et annet eksempel er "bra"-kortene i PALS-programmet, som går ut på at elevene samler opp "bra"-kort som de kan løse inn i et gode når de har kommet opp i et visst antall kort.

Konkret bygger altså belønningssystemet i PALS-programmet på Banduras tiltak for fremming av atferdsmodifikasjon og klasseroms-kontroll. Videre bygger det i hovedsak på Skinners syn på hvordan atferd læres gjennom at stimuli frambringer respons.

Edward Deci har en annen forståelse av motivasjon. Han har et humanistisk syn på mennesket og vektlegger menneskets indre liv, følelser og tanker. Når det gjelder motivasjon, er Deci av den oppfatning at det er en indre faktor som kommer ut fra behov, trygghet og selvrespekt. Det er ikke bare miljøet rundt oss som er avgjørende for motivasjonen vår.

Deci hevder at belønning hovedsakelig er ødeleggende for den indre motivasjonen. Den type belønning han her snakker om, er ikke den delen av PALS-programmet som fokuserer på positiv tilbakemelding som metode, men det Deci beskriver som kontrollerende belønning. Å belønne elever med materielle goder er svært destruktivt for den indre motivasjonen, hevder Deci, fordi elevene da blir "frivillig tvunget" til å utføre en handling eller vise en atferd de i utgangspunktet ikke ville ha gjort/vist, men som de gjør/viser bare på grunn av det materielle. Det medfører også fare for at elevene i framtiden assosierer denne handlingen med noe kontrollerende (Deci og Ryan 2000).

Belønningssystemet i PALS-programmet kan oppfattes noe paradoksalt i og med at elvene i utgangspunktet ikke skal trenge atferdskontrakter eller noen form for gulrøtter for å oppføre seg som forventet og gjøre de oppgavene skolen krever av dem. Men elevene i PALS-programmet læres

altså opp til å få belønning hvis de ikke gjør noe galt. Spørsmålet er om det er å sy puter under armene på dem, for som voksne mennesker ute i samfunnet vil de neppe få belønning for å oppføre seg i henhold til regler og delta i for eksempel arbeidslivet. Dette er oppførsel, oppgaver og plikter som alle i et samfunn må forholde seg til.

6. Foreldresamarbeid

Dagens samfunn har en sterk formell institusjonalisering og en byråkratisk skole der pedagogikken og undervisningsplanene blir styrt fra topp til bunn (Beck 2007).

Atferdsprogrammet PALS skal blant annet med klare retningslinjer, observasjoner og tiltak redusere problematferden i norske skoler. I et samfunn med en byråkratisk skole er implementørene av PALS-programmet og den byråkratiske skolen i en posisjon der de drar nytte av hverandre eller har felles interesser. Dette skjer ved at den byråkratiske skolen er avhenging av ekspertene i PALS-programmet for å få utviklet et skoleprogram som gir målbare resultater i form av redusert problematferd. Disse resultatene styrker igjen skolens posisjon. På den andre siden er også ekspertene avhengige av et samfunn med en byråkratisk skole. I et samfunn som hadde en mindre byråkratisk skole, og som var mindre opptatt av målbare resultater, ville ikke ekspertene som har utviklet og implementerer PALS-programmet, fått innpass. De ville derfor heller ikke fått styrket sin stilling i samfunnet.

Barnas liv har blitt betydelig mer institusjonalisert. I dagens samfunn starter institusjonaliseringen tidligere enn før, samtidig som barna blir i institusjonene lenger enn tidligere (Buckingham 2000). En konsekvens av utvidelsen av enhetskolen gjennom L97 og Reform 94 er at den offentlige skolen daglig har hånd om barn i alderen 6–19 år (Korsvold og Volkmar 2004:236-238).

I det senmoderne (Giddens 1991) eller komplekse (Hoëm 1978) samfunnet har det blitt flere eksperter på mindre områder i samfunnet. Ett eksempel er lærerne, pedagogene og atferdspsykologene, som i PALS-skolene står for planleggingen og gjennomføringen av den formelle oppdragelsen og sosialiseringen.

Siden foreldrene i det senmoderne samfunn tilbringer mindre tid sammen med barna sine og ekspertene har tatt over store deler av

oppdragelsen og sosialiseringen, blir det viktig for foreldrene både å ha tillit til ekspertene og å ha mulighet til å påvirke innholdet i barnas hverdag.

Foreldrene har hovedansvaret for barnets oppdragelse Samarbeidet mellom hjem og skole skal derfor baseres på likeverd og gjensidighet. Det vil si at samarbeidet ikke skal drives på skolens premisser, men at det skal dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i deres situasjon. Derfor er det viktig at samarbeidet ikke avgrenses til å gi foreldrene informasjon, men at skolen også engasjerer foreldrene til å delta aktivt i planleggingen av undervisningen og de pedagogiske tiltakene (Nordahl 2003).

Studier gjort av Nordahl (2003) viser imidlertid at samarbeidet mellom hjem og skole dreier seg om informasjon fra skolen og lite reell medvirkning. Stort sett er det skolen og lærerne som tar beslutningene, mens foreldrenes oppgave blir å følge opp disse. Foreldrene framstår da som skolens forlengede arm.

PALS-programmet legger opp til at det skal gis god informasjon til foreldrene, men det blir ikke sagt noe om hvordan, eller om det er meningen at foreldrene skal delta aktivt i å planlegge undervisningen eller de pedagogiske metodene. De er alt planlagt og bestemt av "ekspertsystemene", det vil si de eksterne atferdspsykologene og pedagogene. Foreldrene, men også skolen i PALS-programmet, framstår derfor som ekspertenes forlengede arm og ikke som hovedansvarlige for oppdragelsen og sosialiseringen av barna. Måten PALS-programmet ønsker å involvere foreldrene på, synes derfor ikke tilfredsstillende ifølge samarbeidskravene som stilles til skolen.

I stedet for å legge opp til dialog med foreldrene forventer altså lærerne i stor grad at foreldrene skal følge opp det de har bestemt. Skolen blir på den måten tildelt mye makt både gjennom lovverk, tradisjoner og foreldrenes erfaringer fra sin egen tid på skolen. Denne institusjonelle makten blir brukt på en slik måte at foreldrene kommer i en avmaktsposisjon. Den institusjonelle makten blir opprettholdt ved at lærerne alltid er de som innkaller til og leder møter, at foreldrene sitter ved elevenes pulter under disse møtene, samt at lærerne, pedagogene, benytter seg av et eget fagspråk og har lett tilgang til skolens ledelse.

Skolens institusjonelle makt er muligens enda sterkere ovenfor de foreldrene som ikke møter på skolen, men bare tilskriver skolen makt ut fra det de selv har opplevd, og de forventningene de har (Nordahl 2004).

Bakken (2003) viser til undersøkelser som konkluderer med at foreldre til innvandrerungdom er mindre involvert i skolen enn foreldrene til etnisk norske elever. De samme resultatene viste seg i evalueringsrapporten for prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevers opplæring i skolen", utført av Bæck og Kileng (2005). Her hevdet mange av innvandrerforeldrene at de hadde manglende forståelse av hvorfor de skulle delta på foreldremøter. Hele 37 % hevdet at de var svært usikre på hva skolen forventet av dem når det gjaldt samarbeid med skolen.

7. Hvem er det da egentlig som får best utbytte av PALS?

Er det slik at barn med foreldre som ikke involverer seg nok i skole–hjem-samarbeidet, heller ikke får et like godt tilbud som resten av barna? Kan dette bety at de barna som har ressurssterke foreldre som er involvert i skolen, også er de som får mest utbytte av det PALS-programmet tilbyr?

Lojalitetsklemme

Skolen har i dagens samfunn en sentral rolle i familiens hverdag, og det er derfor viktig, slik PALS-pogrammet hevder, at både skole og hjem trekker i samme retning. Dette forhindrer at barnet havner i en lojalitetsklemme mellom oppvekstmiljøene sine ved å oppleve ulike forventninger av de voksne hjemme og på skolen. Spørsmålet blir hva som skjer om barnet skulle havne i en slik lojalitetsklemme. En grunn til at dette kan skje er at skole og hjem ikke har de samme verdiene og interessene. "Verdier og interessefelleskap er de viktigste forutsetninger for en optimal sosialiseringssituasjon og for sosialiserings-prosessen" (Hoëm 1978:65).

PALS-programmets syn på oppdragelse og sosialisering innebærer, som vi har sett, at lærerne forsøker å oppnå klare, ønskede mål gjennom en standardisert undervisning og ved å trigge barnas ytre motivasjon. Reduserte atferdsproblemer og bedre disiplin blant elevene er noen slike klare målsettinger. Det forventes at elevene er "lydige" overfor lærerne og reglene som skolen har bestemt. Den standardiserte undervisningen blir da skolens pedagogiske metode og dermed også skolens pedagogiske profil.

Mange foreldre ønsker at barna deres skal være utforskende, utprøvende, kritisk tenkende og selvstendige. Dette kan være vanskelig å kombinere med en standardisert undervisning. I PALS-programmet er alle de involverte underordnet programmet ved at programmet til enhver tid forteller skolen, lærerne, foreldrene og barna hva de skal og ikke skal gjøre.

PALS-skolen og hjemmet kan ha forskjellig forståelse og et ulikt verdigrunnlag når det gjelder hvordan barnet skal oppdras. De har heller ikke alltid felles interesser i målet med eller agendaen for sosialiseringen/oppdragelsen. Dermed kan det oppstå en interessekonflikt mellom hjemmet og PALS-skolen fordi de har motstridene "mål" med oppdragelsen. Foreldrene ønsker utforskende, kritiske og selvstendige barn, mens skolen har som mål at barna skal være disiplinerte i forhold til skolens regler. I tillegg kan det oppstå en verdikonflikt ved at skole og hjem er uenige om den pedagogiske metoden som skal føre til målet.

På bakgrunn av Hoëms (1978) teoretiske og empiriske modell for sosialisering og konsekvensene av ulike sammensetninger av verdifelleskap, verdikonflikter, interessefelleskap og interessekonflikter mellom elev/hjem og skole har jeg utledet en modell:

PALS-programmet representerer et ytterpunkt når det gjelder pedagogisk metode/profil, noe som kan føre til at flere elever enn tidligere opplever at foreldrene og skolen bruker vidt forskjellige metoder i oppdragelsen, samt at det blir stilt krav om forskjellige atferdsformer hjemme og på skolen. Denne lojalitetsklemmen vil kunne føre til en verdikonflikt eller interessekonflikt mellom hjem og skole, noe som kan gå ut over

sosialiseringen til barnet.

I en konflikt mellom PALS-skolen og hjemmet er det mulighet for at situasjon B, C eller D oppstår. Særlig interessant er det å se på utfall B, som kan oppstå ved at PALS-skolen og hjemmet har forskjellig forståelse og et ulikt verdigrunnlag når det gjelder hvordan barnet skal oppdras.

8. Foreldrenes valg

PALS-skolene plasserer den standardiserte undervisningen over verdien av selve faget/oppdragelsen og bruken av barns tidligere erfaringer. Ved å implementere PALS velger den offentlige skolen et ytterpunkt når det gjelder pedagogisk profil, og må derfor regne med at en del foreldre vil reagere negativt. Blant annet vil trolig foreldrene til de antatt mest ressurssterke elevene reagere på at det settes av så mange skoletimer til å undervise i regler, belønningssystem, konsekvenser og sosiale ferdigheter. Mange ser det som en selvfølge at alle foreldre lærer sine egne barn dette hjemme.

Jeg har hentet et eksempel på forhold jeg tror foreldre kan reagere på, fra en videosnutt som ble vist på en PALS-konferanse i regi av Atferdssentret 25.10.06. Videosnutten viser hvordan en PALS-skole trener elevene på å komme inn fra gangen til klasserommet. Læreren står med stoppeklokke og tar tiden på elevene mens de kler av seg, henger opp tøyet og setter seg på plassene sine. Når øvelsen er ferdig, evaluerer læreren sammen med elevene hva som gikk bra, og hva som kan forbedres.

Jeg tror mange foreldre ville mene at dette var bortkastet tid for deres barn, og heller ville ønske at skolen brukte mer tid på å undervise i skolefag. Videre tror jeg også at foreldre som ønsker å oppdra barna sine etter prinsipper basert på vekstpedagogikk og ikke formingspedagogikk, som er den pedagogiske metoden i PALS-skolen, vil være uenige i PALS-skolens pedagogiske profil.

Globaliseringen i det senmoderne samfunn har ført til at ingen klarer å holde seg utenom de forandringer som moderniteten fører med seg. Spesialiseringen som har skjedd i det senmoderne samfunnet, gjør at folk må stole på ekspertene (Giddens 1991). Foreldrene i PALS-skolene må altså ha tillit til atferdspsykologene, pedagogene og lærerne, som er ekspertene som har bestemt, planlagt og skal utføre oppdragelsen av

elevene.

Av ulike grunner som jeg har vært inne på, har ikke alle foreldrene i PALS-skolene tillit til metodene ekspertene benytter seg av, og alle er heller ikke enige i dem. Når så noen ikke stoler på at undervisnings-innholdet som den offentlige skolen tilbyr, er det beste for barna deres, vil det være naturlig at de prøver å finne alternativer. De kan for eksempel søke barna til eksisterende friskoler, alliere seg med foreldre som er av samme oppfatning, og prøve å starte egne skoler eller ta barna sine ut av skolen og drive hjemmeundervisning.

Marit Helgesens rapport Barns behov eller foreldrenes særinteresser. Foreldres motiver for å velge privat skole for sine barn (2003) viser at hovedmotivene for foreldrenes valg av friskole enten er den pedagogiske profilen eller skolens verdier som skal ligge til grunn for barnas oppdragelse og undervisning.

Også når det gjelder hjemmeundervisning, viser forskning at pedagogisk oppfatning av den offentlige skolen er et sterkt motiv for de foreldrene som velger dette (Beck 2007).

Ved at den offentlige skolen velger et ytterpunkt når det gjelder pedagogisk profil, og fordi flere og flere foreldre i det senmoderne samfunn blir mer bevisste på at de har et valg til selv å bestemme over egne barns skolegang og hva slags pedagogisk tilnærming skolen skal ha i oppdragelsen av deres barn, tror jeg vi vil se en økende etterspørsel etter friskoler.

For å understreke at foreldre faktisk har et reelt valg, er det her verdt å nevne at vi i Norge ikke har skoleplikt, men opplæringsplikt. Det vil i realiteten si at alle foreldre har mulighet til å gi barna sine en alternativ undervisning til den offentlige skolen, så lenge den tilfredsstiller minimumskravet som staten har satt.

Formålet med enhetsskolen i Norge var i utgangspunktet at alle skulle få lik rett til utdanning. Den gangen ville det si at også bønder og bygdefolk skulle få samme mulighet til utdannelse som byfolk hadde (Gundem 1993).

Den politikken som førte til enhetskolen, er den Giddens (1991) kaller emancipatory-politikk. Det er politikk som prøver å befri individer fra tvang som påvirker deres livsmuligheter i en ønsket retning. Formålet er å minske utnytting, ulikhet og undertrykkelse samt å oppnå rettferdighet,

likhet og deltakelse.

Siden den gang har samfunnet utviklet seg fra et premoderne/enkelt samfunn til et senmoderne/komplekst samfunn der emancipatory-politikk ikke lenger er like aktuelt fordi mange av emancipatory-problemene alt er løst. Det skaper rom for mer life-politikk. Dette er politikk som dreier seg om livsstil og om hvordan vi skal leve våre liv. Det er snakk om politiske beslutninger på bakgrunn av valgfrihet. De viktigste livspolitiske spørsmålene dreier seg om retten til personlighet og individualitet (Giddens 1991).

Spørsmålet i relasjon til implementeringen av PALS i den offentlige skolen er om foreldrenes muligheter eller manglende muligheter til å påvirke undervisningen og de pedagogiske metodene bidrar eller hemmer retten til personlighet og individualitet.

Enhetskolen ble dannet i det enkle samfunn for å utjevne ulikhetene mellom bygd og by. Når vi i dagens samfunn har løst mange av emancipatory-problemene og de fleste av valgene våre er styrt av livspolitikk, er vel neppe implementering av PALS riktig vei å gå for den offentlige skolen, for dermed går den jo inn for en enda mer statsstyrt skole og velger et pedagogisk ytterpunkt. Hvis de offentlige skolene blir for snevre og homogene i sine valg av pedagogisk metode og syn på oppdragelse, tror jeg det vil være en god grunn for mange foreldre til å velge en annen type opplæring for barna sine. I et samfunn som er styrt av livspolitikk, er det på tide at foreldrene tar tilbake makten over mulighetene til å kontrollere og styre oppdragelsen og sosialiseringen av sine egne barn.

Avslutningsvis vil jeg minne om at uavhengig av teoretisk tilhørighet eller pedagogisk profil, sitter den praktiske og anvendbare kompetansen i mennesket. Teorier og modeller er "bare" teoretiske overbygninger. De er ingenting uten en ekte evne til å formidle et budskap i en konkret samhandlingssituasjon hvis målet er å sette i gang positive endrings-prosesser i mottakeren.

Kilder

Arnesen, A., Jensen, K. og Hansen, W. M. (2006): *Håndbok PALS: Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Atfersentret.

Arnesen, A., Ogden, T og Sørlie, M. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Arnesen, A., Sørlie, M. og Ogden, T. (2003): *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen: et skoleomfattende tiltaksprogram*. Spesialpedagogikk, 9:18–27.

Askeland, E. og Arnesen, A. (2005): *PALS – introduksjonskonferanse*. 27.10.2005. (online), Tilgjenglig: http://www.atferd.unirand.no/pals/pals%20konf/intro%20konferanse/intro_konferanse_pals.pdf (03.11.07).

Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA-rapport.

Beck, C. W. (2007): *Alternativ pedagogikk. Om moderne hjemmeundervisning*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.

Buckingham, D. (2000): *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic*. Cambridge: Polity Press.

Bæck, U. K. og Kileng, I. M. (2005): *Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen*. (online), Tilgjenglig: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1655 (03.11.07).

Christiansen, T. og Solholm, R. (2004): *PMTO-håndboken*. Oslo: Atferdsentret

Deci E. L og Ryan, R. M. (2000): *When rewards compete with nature. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press

Ekeland, T. J. (1999): *Evidensbasert behandling: kvalitetsikring eller instrumentalistisk mistak*. Tidskrift for Norsk Psykologiforening, 36:1036-1047.

Foucault, M. (1977*): Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Gage, N.L og Berliner, D.C (1992): *Educational psychology*, 5.opplag, Boston: Houghton Mifflin.

Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press

Gundem, B. B. (1993): *Mot en ny skolevirkelighet?* Oslo: ad Notam Gyldendal

Helgesen, M. (2003): *Barns behov eller foreldres særinteresser. Foreldres motiver for å velge privat skole for sine barn*. Oslo: NIBR-rapport.

Hoëm, A. (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Korsvold, T. og Volckmar, N. (2004): *Velferdspolitikk i skolen og barnehage. En reorientering?* I: Aasen, P., Foros, P. B. og Kjøle, P. (red): *Pedagogikk og politikk*. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70 – årsdagen 25. September 2004. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole*. En evaluering innenfor Reform 97. Oslo: NOVA-rapport.

Nordahl, T. (2004): *Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole*. I: Imsen, G. (red): Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1992): *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.

Del 3: Private og offentlige skoler

Privatskolane - til skade eller gagn for den offentlege skolen?

Av Knut Tveit

Innleiing

Debatten om forholdet mellom offentleg og privat skole har prega norsk utdanningshistorie i 400 år, rett nok i meir eller mindre grad. Det er fleire sider ved dette forholdet, og private skolar kan legitimerast på ulike måtar. Hovudsiktemålet med denne artikkelen er å utfordre den generelle påstanden om at privatskolane er til skade for den offentlege skolen. Det finst avgjort historiske døme på at så har vore tilfelle, men det er inga allmenn sanning at offentlege og private skolar er motpolar. I den mest omfattande reformperioden i norsk skolehistorie eksisterte dei i full harmoni, til stor nytte for begge partar.

Det var sterk motstand frå sosialistane[6] då den første privatskoleloven i vårt land blei vedteken i 1970; ei lov som på bestemt vilkår opna for statsstøtte til private skolar. I seinare år har det likevel blitt allmenn politisk semje om at vi skal ha ein eigen lov om private skolar, og at desse skolane skal få støtte på bestemte vilkår. Vilkåra for godkjenning har kort sagt vore at dei skal vere oppretta av religiøse og/eller etiske grunnar, vere pedagogiske reformskolar eller dekke kvantitative behov. Sosialistisk gjekk hardt imot ordinær støtte til livssynsskolar i 1970, men i dei siste 25 åra har dette grunnlaget for godkjenning fått allmenn politisk aksept. I denne artikkelen skal vi derfor sjå på dei to andre private skoletypene: dei som Asbjørn Tveiten så treffande karakteriserer som "reform- eller "plogspiss"-skular for å endra utviklingsretninga i det offentlege skuleverket" (Tveiten 1994:47), og dei som har blitt oppretta pga mangel på offentlege tilbod. Begge dei sistnemnde skoletypene blir i denne artikkelen drøfta ut frå følgjande problemstilling: Er dei private skolane til fordel for eller til ulempe for det offentlege skolevesenet? Og bør private skolar, som er oppretta for å fylle kvantitative behov, snarast råd erstattast av offentlege? For private skolar med offentlege parallellar vil forholda

[6] Heretter brukt som fellesnemning for Arbeidarpartiet, Kommunistpartiet, Sosialistisk Folkeparti/Venstreparti

ligge best til rette for påverknad, medan private skolar utan slike parallellar vil ha størst fridom til å gå nye vegar (jf Hagesæther 1994:148f). Private grunnskolar og vidaregåande skolar er gode døme på den første gruppa, folkehøgskolar på den andre. I denne artikkelen vil hovudvekta ligge på private skolar med offentlege parallellar, fordi temaet nettopp går på forholdet mellom offentleg og privat skole.

Omgrepa offentleg og privat skole er ikkje eintydige, men denne artikkelen bygger utan vidare på den inndelinga som er gjort i samtida, og som går fram av kjeldematerialet. Typisk for dei private skolane har vore at private har stått for drifta, og at dei ikkje har vore under offentleg tilsyn (av den grunn er kjeldematerialet ofte svært tynt). Ein del "offentlege" allmugeskolar i byane på 1600- og 1700-talet vil vere for private å rekne etter det førstnemnde kriteriet (dei blei finansierte ved frivillige bidrag og skolepengar), men offentlege etter det andre kriteriet (tilsynet med skolane og tilsetjinga av lærarane var offentleg). "Friskolar" var eit nytt omgrep som kom i bruk i andre halvdel av 1800-talet, inspirert av grundtvigianismen (jf Tveiten 1994:45f).

Striden om skolen skulle vere offentleg eller privat har vore langt mindre når det gjeld tilboda før og etter skolepliktig alder. I dag er om lag halvparten av barnehagane private, og innslaget av elevar i private vidaregåande skolar er over dobbelt så stort som i grunnskolen (jf tabell 1). I det heile er det på vidaregåande trinn at privatskolane har sett mest varige spor etter seg. Katedralskolane t.d. har lang tradisjon som privatfinansierte: i 600-700 år levde dei av fonds. Så seint som i 1837 viser skolestatistikken at berre éin av fire katedralskolar fekk statsstøtte (22 % av budsjettet), og ingen fekk kommunal støtte. Men dei var alle underordna lover, i alle fall frå 1739.

Ser vi på utviklinga dei siste 400 åra vil vi oppdage at det ikkje finst noko allmenngyldig svar på spørsmålet om private skolar er til gagn eller skade for den offentlege skolen. Dei første 250 åra var privatskolane ei klar hindring for etableringa og utviklinga av den offentlege allmugeskolen i byane. I dei neste 50 åra derimot spela privatskolane ei avgjerande rolle for reformeringa av den offentlege skolen, og da særleg den høgre. Dei siste100 åra derimot har privatskolane blitt knebla av ideologiske grunnar, noko som neppe kan ha tent den offentlege skolen. Denne artikkelen utfordrar derfor myten om at skal den offentlege skolen bli god, ja så må han nærmast ha monopol, med eit knøttlite unntak for private livssynskolar.

Kjeldegrunnlaget for denne artikkelen er i all hovudsak offentlege dokument i samband med stortingsdebattar. Empiri om den faktiske verksemda til dei offentlege og private skolane er ikkje trekt inn. Empirien er representert i kartlegginga av den kvantitative fordelinga av elevar i offentlege og private skolar i tabell 1. Og sidan det stort sett berre har vore byane som har hatt privatskolar, viser tabellen berre forholda der fram til by og land fekk felles skolelover rundt 1970.

Elevtalet i offentlege og private skolar (1837 -)

Tabell 1 Fordelinga av elevar som gjekk i offentleg og privat skole i byane 1837 – 2006

År	Skolepliktige		All.sk./folkesk./grunnsk.			Lærd/høgre/v.g. skole			Sum skolar		U.vist heime
	Sum	I a/f/g[1]	Off.	Privat	Sum	Off.	Privat	Sum	Off.	Privat	
-	N	%	%	%	N	%	%	N	%	%	%
1837	18407	57	82	18	12819	31	69	2687	73	27	
1853	23084	67	86	14	17889	58	42	4858	80	20	-
1867	42892	76	91,1	8,9	35032	42	58	11087	79	21	-
1875	53461	66	91,9[2]	8,1	38495	38	62	12890	77	23	1,1
1885	68329	72	94,5[2]	5,5[3]	51444	-	-	15293	-	-	0,9
1890	75914	75	95,5[2]	4,5[3]	58898	49	51	18500	84	16	0,9
1900	96354	80	[96,5]	[3,5]	-	42	58	19254	-	-	-
1910	-[4]	[85][4]	[97,5]	[2,5]	-	54	46	20307	-	-	?
1920	-[4]	[84][4]	[97,5]	[2,5]	-	81	19	27255	-	-	[1-2][5]
1930	-[4]	[95][4]	[98,5]	[1,5]	-	92	8	18850	-	-	-
1940	-[4]	[97][4]	[99]	[1]	-	[94]	[6]	31995	-	-	[0,5][5]
1956	-[4]	-	98,4	1,6	120945	[95]	[5]	-	-	-	-
1975*	588463	99,4	99,5	0,5	585067	97,5	2,5	65690	99,3	0,7	-
1985*	536954	99,4	99,2	0,8	534000	91,8	8,2	209629	97,1	2,9	-
1995*	-	-	98,5	1,5	478605	91,9	8,1	235501	96,3	3,7	-
2006*	-	-	97,8	2,2	603738	95	5	247647	97	3	[0,06] [6]

[1]Allmugeskole/folkeskole/grunnskole. [2] I 1875, 1885 og 1890 gjekk 8, 3 og 5 % i betalingsskole (ikkje nemnt etter 1890). [3]Iflg. ein kommentar til stat. for 1890 var prosentane 4,5 i 1880, 4,1 i 1885 og 3,5 i 1890 (KUD 1904 :X). Etter 1890 er ikkje private folkeskolar nemnt i skolestatistikkane før i 1950-åra. 4Berre elevar i og utanfor folkeskolen er oppgitt. 5 Estimerte elevtal (jf Tveiten 2001:19). 6 (Beck 2006:63). * Både by og land.

Kjelder: KUD 1840-1943, NOS (diverse årgangar)

Tabell 1 viser fordelinga av elevane i offentleg og privat allmugeskole/ folkeskole/grunnskole (a/f/g) og lærd/høgre/vidaregåande skole frå den første offisielle skolestatistikken i 1837 og til i dag (tabellen viser ikkje prosentar i forhold til totalt elevtal da statistikkane ikkje alltid oppgir dette). Sidan dei private skolane i all hovudsak har vore i byane, avgrensar tabellen

seg til desse (etter innføringa av grunnskolen og fylkes-drivne vidaregåande skolar er by og land slått saman). Hovud-problemet med å kartleggje omfanget av privatskolane har vore at skolestatistikkane i perioden frå 1890 til 1950-åra ikkje oppgir talet på elevar i private folkeskolar, berre talet på dei som fekk undervisning utanfor folkeskolen, og langt frå alle desse elevane gjekk i privatskolar (sjå t.d. Tveiten 2001). I denne perioden er derfor prosentfordelinga mellom elevar i offentleg og privat folkeskole usikker. Det er likevel ikkje tvil om at dei private folkeskolane gjekk tilbake rundt 1900 (sjå t.d. KUD 1968,I:11). Med visse atterhald gir tabellen likevel grunnlag for å trekkje klare konklusjonar om utviklinga av elevtalet i offentlege og private skolar dei siste 170 åra.

Privatskolane – til skade for den offentlege skolen (1600-1850)

Norsk utdanningshistorie går vel 800 år tilbake i tida, til etableringa av katedralskolane på slutten av 1100-talet. Denne perioden har vore prega av både semje og strid om skole- og utdanningspolitikken, mest det første. Her skal vi likevel konsentrere oss om det siste. Og sidan katedralskolane er minst dobbelt så gamle som alle andre skoleslag i Noreg, kunne ein kanskje ha venta at striden først hadde komme der. Det var likevel ikkje tilfelle. Den første alvorlege konfrontasjonen innanfor den høgre skolen kom først midt på 1800-talet, da klassisismen etter 600 års hegemoni for alvor blei utfordra og etter kvart avvikla som danningsideal. Kven stod så bak dette opprøret? Jo, det var privatskolemenn. Men på den tid hadde det allereie gått føre seg ein strid om allmugeskolen i 250 år, og det er denne striden vi først skal ta føre oss.

Med reformasjonen i 1537, som innførte statskyrkja, var det første grunnlaget lagt for offentleg skole og opplæring i Noreg. På bygdene fekk klokkarane ansvaret for elementærundervisninga i 200 år framover, medan byane[7] skulle ha skolar. Dette blei slått fast i den dansk/norske kyrkje-ordinansen i 1539 og i den norske i 1607. Den første norske "skoleloven" er altså eigentleg 400 år gammal. Ordinansen i 1607 pála dei større byane å syte for skolar "for Drenge og Piger og andre der ikke due til at læse Latine", slik at barna kunne "indgydes sand Gudfrygtighed". Vidare slo

[7] Påbodet galdt berre kjøpstadene, dvs større byar med fulle handelsrettar. Dei mindre byane, ladestadene, hadde avgrensa handelsrett. Desse to bytypene hadde ulik lovgjeving, og er heretter omtala som store og små byar.

loven fast at berre offentlege skolar skulle vere tillatne: "Udi hver Kiøbstad skal være alleneste en Skole, og alle hine andre Puge-Skoler[8], som her og der holdes, skulle aflegges". Men ingen av påboda blei etterlevde, og derfor kom eit nytt kongeleg påbod i 1631, der styresmaktene kravde "gode Danske Skoler, hvor Børnelærdommen, Læsen, Skriven og Regnen læres". Det nye påbodet blei langt frå etterlevd: berre 3 større byar oppretta allmugeskolar på heile 1600-talet, mot 4 mindre byar der påbodet ikkje galdt. Og ingen av stiftsbyane følgde påbodet (Oslo, Kristiansand, Bergen og Trondheim). Grunnen til at dei fleste større byane neglisjerte påboda om offentleg skole er tvillaus: dei fann seg vel til rette med privatskolane. Dette mislika styresmaktene i den grad at dei kom med eit nytt og enda strengare forbod mot private skolar i Norsk Lov av 1687: "Alle Pugeskoler skulle aldeles være afskaffede". Lova hadde, så vidt ein kan sjå av det spinkle kjeldematerialet som finst om privatskolane, ingen verknad. Dei skulle komme til å dominere i dei større byane i ennå nesten 150 år.

Det var to hovudgrunnar til forbodet mot privatskolane: styresmaktene ville for det første sikre grunnlaget for ein offentleg skole av omsyn til dei fattige barna, og for det andre sikre kvaliteten til lærarane. I 250 år hadde denne politikken ingen lokal støtte: byane tok ikkje kommunalt ansvar for allmugeskolen før regjeringa tvinga dei til det i førstninga av 1800-talet. Inntil da var det kyrkja og foreldra som i all hovudsak stod for finansieringa (nokre få skolar blei drivne av fattigkassa). Langt dei fleste offentlege skolane var kombinerte fri- og betalingsskolar, som pga skolepengane og støtte frå kyrkja (m.a. ved at lærarane hadde kyrkjeleg bistilling) kunne gi fattige elevar gratis undervisning. Hovudproblemet med privatskolane var at dei tok betalingsdyktige elevar, noko som reduserte inntektene til dei offentlege skolane. Det finst eit rikt kjeldemateriale som vitnar om dette. Korkje kongelege forbod eller lokale vedtekter fekk bukt med privatskolane. I fundasen for Halden av 1740 t.d. står det at alle "Pugeskoler" skulle "aldeles være forbudne og derover af Magistraten alvorlig holdes, saa at Ingen, verken paa Syd- eller Nordsiden, maa befatte sig med at holde Skole". Grunnen til eit så strengt forbod var opplagt at fundasen måtte ha kongeleg godkjenning, og da måtte privatskolane fordømmast. Det er nemleg ingen ting som tyder på at Halden gjorde meir for å etterleve forbodet mot private skolar enn andre byar. I dei mindre byane derimot var situasjonen ein annan, både fordi dei hadde relativt få private skolar og fordi

[8] "Puge-Skoler" er private guteskolar – "Puge" er dansk for gut – men det fanst også iblant jenter i pugeskolane.

dei frå 1739 låg under dei same skolelovene som bygdene. Også i desse byane stod kyrkja sentralt i skoleutviklinga, men her gjekk overgangen til ein kommunal allmugeskole langt meir smertefritt enn i dei store byane.

Det er ingen tvil om at dei private lærarane var dårlegare kvalifisert enn dei offentlege, i alle fall på 1700-talet. Halvparten av dei offentlege lærarane i byane i Sør-Noreg[9] hadde kyrkjeleg stilling i tillegg (organist, kantor, klokkar, prest), og utdanningsnivået deira var svært høgt (75 % var studentar eller teologar i 1745, 65 % i 1775). Kombinasjonen av skole- og kyrkjestilling blei mindre vanleg frå rundt 1800, og utdanningsnivået gjekk da merkbart ned, og nådde ikkje 1700-talsnivået igjen før seminaristane kom for fullt frå midten på 1800-talet (Tveit Upublisert). Veikskapen med den offentlege skolen på 1700-talet var derfor ikkje kvaliteten på skolane, men kvantiteten. I snitt hadde kvar by berre 2 skolar med éin lærar, og annankvar lærar hadde bistilling i kyrkja og måtte derfor bruke ein del av arbeidstida der. Private skolar var derfor heilt nødvendige ut frå kvantitative behov, og det store fleirtalet av elevane må enten ha gått på slike skolar eller ikkje gått på skole i det heile. I Bergen t.d. viser ei oppteljing så seint som i 1820 at det var nesten dobbelt så mange elevar i private allmugeskolar som i offentlege. Men like fullt stod styresmaktene på sitt, og kom med eit nytt forbod mot private skolar i 1752 (Tveit 2005:27f). Dei private allmugeskolane i dei større byane oppfylte mao det 3. vilkåret for godkjenning nemnt ovanfor, og det til overmål: dei fylte kvantitative behov som den offentlege skolen ikkje dekte. Dei fungerte dermed som sovepute for byane, og var slik sett ei klar hindring for både etablering og utvikling av den offentlege allmugeskolen. På bygdene derimot fanst det praktisk talt ingen private allmugeskolar (med unntak av nokre få av verks- og bruksskolane).

Den kommunalt finansierte allmugeskolen i byane høyrer 1800-talet til. Det er ikkje kjeldegrunnlag for å fastslå nøyaktig når overgangen skjedde i dei mindre byane, men det som finst av kjelder tyder på at dei fleste allmugeskolane der var kommunale ved unionsoppløysinga frå Danmark i 1814. Når det derimot gjeld dei større byane måtte det eit systemskifte til: Stortinget vedtok to lover for å tvinge storbyane til å ta kommunalt ansvar for allmugeskolen, i 1816 (for by og land) og i 1848. Loven i 1816 påla byane å dekkje eventuelle underskott i drifta av dei eksisterande skolane, men påla ikkje oppretting av nye skolar for å gi plass til dei veksande årskulla etter unionsoppløysinga. I staden for å byggje skolar med plass nok

[9] Byskolane i Midt-Noreg er ikkje undersøkt, og Nord-Noreg hadde ingen by før 1787 (Tveit 2004:60).

til alle elevane, satsa byane i staden dels på private skolar og dels på offentlege skolar med s.k. vekselundervisning (ein metode som sette læraren i stand til å undervise hundrevis av elevar samstundes). Skolepolitikken i store byar som Oslo, Kristiansand, Trondheim og Stavanger viser klart at overgangen til ein offentleg allmugeskole ikkje skjedde utan ein aktiv og streng skolepolitikk frå dei sentrale styresmaktene si side (Tveit Upublisert).

I Oslo, der fattigvesenet hadde stått for drifta av den offentlege allmugeskolen heilt frå 1740, skjedde det inga endring som følgje av loven i 1816. Inspeksjonen for allmugeskolane i byen skreiv i ein rapport i 1817 at økonomien til dei offentlege allmugeskolane var ei sak for fattigvesenet. Det same meinte inspeksjonen 10 år seinare, sjølv om han måtte vedgå at loven "synes at fastsætte" skolekasser over alt. Likevel stod inspeksjonen på sitt: "Almueundervisningen er en Sag, som nærmere vedkommer Fattigvesenet og Fattigopdragelsen end Byens oeconomiske Anliggender". Ei eiga skolekasse t.d. kunne ikkje opprettast utan "at paalægge en særskilt Skat", og med ein eigen rekneskap for skolen ville utgiftene snarare auke enn minke. Først i 1836 tok bykassa på seg utgiftene til skolen. I Kristiansand måtte departementet i 1826 ty til kongeleg resolusjon for tvinge byen til å opprette "en bestyrende Commission" for skolen, og 10 år seinare kom ein ny resolusjon om at skolane i byen skulle ligge under "Skolevæsenets Bestyrelse og ikke under Fattigvæsenets Bestyrelse". I Trondheim var det stor mangel på offentlege skolar. I 1806 var om lag 500 skolepliktige barn fordelt på 3 skolar, i 1829 var det 1550 på like mange skolar, rett nok med nokre fleire lærarar. Men trass i overfylte skoler nekta likevel byrådet å auke løyvingane. Løysinga blei, for dei foreldra som hadde råd til det, å sende barna i private skolar: elevtalet i desse auka frå 5 i 1822 til 15 i 1837. Stort likare var det ikkje i Stavanger, der departementet i 1838 måtte gripe inn pga «Misligheder» i allmugeskolen. Byen hadde 400 elevar, men berre 2 lærarar, éin i full stilling og éin med kyrkjeleg bistilling. Departementet kravde derfor at byen skulle ha 4 offentlege skolar med kvar sin lærer, som "ingen anden Bestilling maatte paalægges". Kostnadene, som departementet hadde rekna ut til 2 000 spd., "formenes ei at burde falde Kirken tillast, men derimod at burde udredes af Byen". Det enda med at formannskapet løyvde pengane.

I følgje ein kommentar til skolestatistikken i 1837 var det "først i de sidste Aar, at Bidraget til Almueskolevæsenet i Byerne er overflyttet som selvstændigt paa Communernes Budget" (KUD 1840:6). Dette året kom nesten 60 % av inntektene frå kommunekassene, og prosentvis mest i dei mindre byane. I 1853 var den kommunale finansieringsprosenten på over

80. Både dei større og mindre byane hadde da fått ein offentleg allmugeskole, i all hovudsak finansiert over kommunebudsjetta. Skoleloven i 1848 var derfor ei stor reform, fordi han medverka sterkt til at alle barna i byane fekk eit anstendig skoletilbod. Denne loven fortener eit betre ettermæle enn det mange skolehistorikarar har gitt han.

Tabell 2 Finansieringskjeldene til allmugeskolen i byane i 1837, 1853, 1867 og 1885

1837			1853			1867			1885		
Kom-Mune	Stat[1]	Andre	Kom-mune	Stat[1]	Andre	Kom-mune	Stat[1]	Andre	Kom-mune	Stat[1]	Andre
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
58	3	38[2]	83	3	14	84	4	12	93	1	6[3]

[1]Ved Oplysningsvesenets Fond. [2] Fattigkassa 3 %, skolepengar 5 %. [3] 4 % var skolepengar (i betalingsskolane).Kjelder: KUD 1840, 1857, 1869, KUD (NOS) 1889

Fram til midt på 1800-talet hadde dei offentlege allmugeskolane nærmast vore supplement til dei private. Styresmaktene etter 1814 la om den 200-årige strategien med å forby privatskolar, og satsa i staden med all kraft på støtte til den offentlege skolen. Målet blei da å sikre denne, ikkje å leggje hindringar i vegen for privatskolane. Da den offentlege allmugeskolen var sikra, aksepterte styresmaktene fullt ut private skolar som eit både nødvendig og ønskjeleg supplement til den offentleg. Dette var ein svært fruktbar skolepolitikk – og til fordel for begge partar.

Det blei slutt på hegemoniet til dei private allmugeskolane i 1820- og 30-åra, takk vere skoleloven i 1816 og den strenge skolepolitikken til styresmaktene nemnt ovanfor. Midt i 1830-åra gjekk over 80 % av elevane i den offentlege allmugeskolen. Sjølv om loven i 1848 berre galdt dei større byane, var det i dei mindre byane at dei private skolane først blei borte (i 1853 var det ingen igjen). I dei større byane derimot gjekk nesten kvar 5. elev i privat allmugeskole rundt 1850. I vidaregåande skolar av ulike slag var det om lag like mange elevar i offentleg og privat skole (jf tabell 1). Dei mindre byane hadde naturleg nok prosentvis flest elevar i private høgre skolar, da nesten ingen av desse byane hadde offentlege høgre skolar (berre 1 av 13 i 1837 og 2 av 14 i 1853).

Privatskolane – til gagn for den offentlege skolen (1850-1900)

Loven i 1848 var ei klar styrking av den offentlege allmugeskolen. Dei private allmugeskolane makta ikkje å hevde seg i konkurransen med dei offentlege i andre halvdel av 1800-talet, og elevtalet der blei redusert med ¾ på 50 år. På nivået over allmugeskolen derimot var dei private skolane kvantitativt fullt på høgde med dei offentlege (jf tabell 1). At dei private allmugeskolane nesten blei utraderte i løpet av 50 år må dei ta på si eiga kappe, for tilbakegangen kan ikkje tilskrivast motvilje frå styresmaktene. Perioden var som nemnt prega av harmoni mellom offentlege og private skolar, og resultatet blei den største pedagogiske reformperioden i norsk utdanningshistorie. Vi skal derfor sjå nærmare på denne einestående fredsperioden.

Andre halvdel av 1800-talet var rik på reformer i den norske skolen, truleg den rikaste vi nokon gong har hatt. Allmugeskolane og dei lærde skolane blei på relativt kort tid gjort om til moderne folkeskolar og høgre skolar, og middelskolen blei etablert som bindelekk mellom desse to skoleslaga. Vidare blei både den høgre skolen og seminara opna for jentene. Det var fleire forhold som verka med til denne utviklinga. Det er alltid vanskeleg å vite om det er utviklinga i samfunnet meir generelt eller innsatsen til enkeltpersonar som har mest å seie for reformer, men det er grunn til å peike på at Noreg aldri nokon gong har hatt så mange framståande skolemenn som i denne perioden. Dei var ulike på fleire måtar, men dei hadde tre fellestrekk: dei dreiv alle private skolar, dei hadde alle eit glødande engasjement for reformer i den offentlege skolen og dei heldt stort sett til i Oslo. Dei mest markante skolemennene arbeidde alle innanfor den høgre skolen: Hartvig Nissen, Peter C. Voss, Jonathan Aars, Otto Anderssen og Edvard I. Hambro. Den mest framståande ideologiske motstandaren deira, Frederik Moltke Bugge, var derimot heller skeptisk til private skolar. I 1839 hevda han t.d. at "Dersom ikke Staten her tager kraftig Haand i Hanke, og sætter den nu tøilesløse Privatunderviisning passende Grændser, gavner alt Andet kun lidet" (Bugge 1839:78).

Den mest markante skolemannen Noreg nokon gong har hatt, Hartvig Nissen (1815-1872), oppretta sin private latin og realskole i Oslo i 1843. 5 år seinare fekk denne skolen ei offentleg godkjenning som saknar sidestykke i norsk skolehistorie: Stortinget vedtok at byar som ville ha statsstøtte til den lærde skolen måtte ha ei realavdeling organiserast etter mønster av Nissens private skole. 20 år seinare var han hovudmannen bak innføringa av eit

realgymnas utan latin, ei reform som var utan sidestykke i heile Europa.[10] Nissen var også med pikeskolen frå 1849 pioner på høgre undervisning for jenter. I 1861 fekk denne skolen ei "høiere Klasse for unge Piger", også kalla "Nissens Pigeskole for Voksne", som gav den høgste undervisninga for jenter i vårt land før Universitetet opna dørene for dei i 1882. Ifølgje skolehistorikaren Helge Dahl var det rundt 1900 knapt ein by eller ei bygd som ikkje hadde fått lærarinner frå Nissens pikeskole (Dahl 1959:160f). Som reformator av den offentlege skolen sette Nissen djupe og varige spor etter seg, både ved loven om allmugeskolen på bygdene i 1860 og ved loven om den høgre skolen i 1869. For han var det ingen motsetnad mellom engasjement for offentlege og private skolar. I 1849 hevda han t.d. at dei fleste store reformer i skolevesenet hadde gått ut frå private undervisningsinstitusjonar, der nye idear lett kunne gjere seg gjeldande "og saaledes faa Erfaringens Vidnesbyrd". På den andre sida var dei private skolane heilt avhengig av dei offentlege: "thi det private Skolevæsen tiltrænger dog i endnu høiere Grad det offentlige Skolevæsens understøttende og styrkende Exempel, end dette tiltrænger hints" (Boyesen 1947:144). Offentlege og private skolar i samspel var idealet til Hartvig Nissen.

To andre skolereformatorar på 1800-talet var som nemnt Peter C. Voss (1837-1909) og Anathon Aars (1837-1908). Dei grunnla Aars og Voss private høgre skole i 1863. Skolen, som ganske snart blei ein av dei best renommerte i heile landet, var ein pioner på FoU-arbeid. På same måten som Nissen meinte Voss at dei private skolane kunne utøve ein positiv innverknad på dei offentlege skolane, fordi det var enklare å drive forsøk der, "da jo den private skole ikke i den grad, som den offentlige, er bunden ved engang fattede beslutninger" (Bjørndal 1959:14, 174). Aars og Voss la i fellesskap fram eit lovforslag i 1869 som var enda meir radikalt enn Nissen sitt når det galdt styringa av den høgre skolen, eit forslag som rett nok blei nedstemt (Klem 1931:10). Dei hadde større hell med seg i 1896, da dei m.a. fekk inn ein eigen forsøksparagraf (§ 10). Aars og Voss var også pionerar for reformer i språkopplæringa i den høgre skolen, m.a. ville dei ha latinen ut av middelskolen. Dei var også tidleg ute med fellesklasser for gutar og jenter (NBL). I 1893 oppretta fem av lærarane ved Aars og Voss skole sin eigen private skole, Vestheim, ein skole som også utmerka seg som

[10] Privatskolen var så sterkt knytt til grunnleggaren at han blei lagt ned da Nissen døydde i 1874 (elevane ved skolen blei overført til ein annan privatskole, frå 1900 Frogner skole).

reformskole.

Otto Anderssen (1851-1923) oppretta sin eigen private høgre skole i Oslo i 1880. Han markerte seg som ein aktiv talsmann for Venstres skolepolitikk, eit parti som var positivt innstilt til både offentlege og private skolar. I 1907 blei han styrar ved det nyoppretta Pedagogisk Seminar ved Universitetet i Oslo, og 11 år seinare blei han den første professoren i pedagogikk i vårt land (Knudsen 2007).[11].

Langt dei fleste private reformskolane låg i Oslo. Men det fanst i det minste éin skole utanfor Oslo som bør nemnast: Hambros skole i Bergen, grunnlagt av Edvard Isak Hambro i 1878. Skolen kan med god grunn kallast ein "vidaregåande skole" i våre dagars meining av omgrepet: ein praktisk skole for handverk og handel, men med ei allmenndannande 1. avdeling og med ei vidaregåande handelsklasse, og frå 1880-åra også med middelskole og gymnas. Også denne skolen var tidleg ute med fellesklasser (Ertresvaag 1982: 521, 524).

Det var fleire grunnar til at reformpedagogane i andre halvdel av 1800-talet engasjerte seg i den høgre skolen. Dette skoleslaget hadde langt høgre prestisje enn allmugeskolen, og det var her dei fleste betalingsdyktige elevane heldt til. Den høgre skolen var vidare ein klassisk dominert embetsmannsskole med klare behov for reformer. Endeleg var det offentlege engasjementet for dette skoleslaget minimalt. Typisk i så måte var at både Johan Sverdrup og Søren Jaabæk fleire gonger foreslo å overlate dei høgre skolane til private, eventuelt til kommunane. I 1871 gjekk kritikken så langt at Jaabæk fekk fleirtalet i Stortinget med på å be regjeringa om å leggje ned dei offentlege høgre skolane, noko Hartvig Nissen som ekspedisjonssjef i Kyrkjedepartementet med naud og neppe fekk avverja (KUD 1968,1:12). Nissen meinte at ei nedlegging ville gjere den høgre skolen til eit privilegium for eit fåtal, og at dette derfor ville vere til skade for både offentlege og private skolar. Oppgåva til dei sistnemnde var å vere "et bevægelsesmoment i den almindelige utvikling", ikkje ei erstatning for dei offentlege (Andersen 1914:36).

Grundtvigianarane var ihuga talsmenn for private skolar, eller friskolar som dei ynda å kalle dei. Ole Vig (1824-1857), som argumenterte i tale og skrift for ein folkeskole i Grundtvigs ånd, har ikkje i skriftene sine uttalt seg direkte om offentleg eller privat skole, han uttalte seg berre prinsipielt om

[11] Privatskolen endra namn til Halling skole etter namnet på den nye styraren som tok over etter Anderssen i 1907

den gode folkeskolen. Men som den ihuga grundtvigianaren han var, og som mangeårig lærar ved Nissens pikeskole, var han høgst sannsynleg positivt innstilt til private skolar. Den mest markante grundtvigianske skolemannen var likevel Christopher Bruun (1839-1920). I 1867 oppretta han den andre norsk folkehøgskolen (den første var Sagatun ved Hamar i 1864). Bruun støtta også fullt opp under dei grundtvigianske friskolane som blei oppretta i Gudbrandsdalen frå rundt 1870 (Haugen 1980:38ff). Dei private grundtvigianske folkehøgskolane hadde avgjerande innverknad på dei offentlege skolane: folkeskolen ved lovene i 1889, den høgre skolen ved loven i 1896 og etter kvart også på amtskolane (seinare fylkesskolane). Den høge prestisjen til private skolar kom også til uttrykk i seminarloven av 1890, da dei private seminara fekk eksamensrett. Helge Dahl skriv at sjølv om dei private seminara stort sett følgde dei same planane som dei offentlege, stod dei mykje friare og kunne lettare setje nye idear ut i livet, enten desse var av pedagogisk, nasjonal eller religiøs art. "De og deres menn kom til å spille en stor rolle i lærerutdanningen" (Dahl 1959: 198). Private skolar utan offentlege parallellar var også pionerar for skolar som seinare blei offentlege: innanfor sjukestell, lærarinneutdanning, barnevern, opplæring av funksjonshemma, m.m. (jf Tveiten 1999:78). Det er ikkje å undrast over at private reformskolar av ulike slag blei høgt verdsette i samtida.

Bak opprettinga av dei private skolane låg det oftast ein idé eller eit pedagogisk program for reformer, som også i høgste grad kom den offentlege skolen til gode. Utan den pedagogiske nytenkinga og engasjementet til privatskolane ville Noreg ikkje hatt ein så moderne folkeskole og høgre skole som tilfelle var ved utgangen av 1800-talet. Otto Anderssen gav dei private skolane denne vurderinga i historia si om den høgre skolen i 1914:

"Man kan i det store og hele sige om disse skoler at de har været et vigtig led i vort høiere skolevæsen, og at de paa forskjellige maater har bidratt til at føre dette frem. Blant deres ledere har der været personligheter med levende interesse for sit kald, en betydelig pædagogisk indsigt og med vaakent initiativ, som i den private skoles friere former lettere har kunnet gjøre sig gjældende end det er mulig i den offentlige skoles større bundethet. De har brutt veier for nye ordningar, nye fag og nye arbeidsmetoder. I én henseende har disse skoler særlig ydet det offentlige skolevæsen en betydelig tjeneste. En flerhet av landets lærere har der faaet sin pædagogiske oplæring. Hvad det offentlige i denne henseende gjennem lange tider har forsømt, har de gode privatskoler i nogen grad bøtet paa" (Anderssen 1914:38).

Som privatskolestyrar var Anderssen avgjort part i saka når han rosa dei

private skolane. Men han var langt frå åleine om ei positiv vurdering. I debatten om loven om den høgre skolen i 1869 t.d. var det fleire stortingsrepresentantar som rosa dei private skolane for det dei betydde for den offentlege skolen (Anderssen 1914:37). Det same hadde Johan Sverdrup gjort 6 år tidlegare, da han uttrykte uro for kva som ville skje dersom staten skulle få monopol på høgre skolar:

"…denne Monopolisering fra Statens Side vil ha høist uheldige Følger; thi de private Bestræbelser for Skolens Oprettelse vil naturligen aftage i same Grad som Staten viser Lyst til at monopolisere Undervisningen; men de private Skoler ere af ikke ringe Betydning for Skolevæsenets heldige Udvikling, da deres Organisation ikke som Latinskolernes ere bundne ved en Lov, men besidde større Elasticitet til at bøie sig for Livets og Virkelighedens Krav " (Klem 1931:7).

Allereie frå midten av 1800-talet blei det derimot klart at private allmugeskolar ikkje hadde livets rett. Elevtalet gjekk stadig nedover, noko som ikkje ser ut til å ha skapt uro verken hos skolefolk eller styresmakter. Det er heller ingen ting som tyder på at dei private allmugeskolane var, eller blei oppfatta som, reformskolar med positiv innverknad på dei offentlege allmugeskolane. I den høgre skolen derimot var forholdet eit heilt anna. Dei private skolane hadde fleire elevar enn dei offentleg, mange av dei var markante reformskolar og dei hadde avgjerande innverknad på dei radikale reformene i 1869 og 1896, særleg den førstnemnde. I eit halvt hundre år var det for første og siste gong i norsk skolehistorie full harmoni mellom offentleg og privat skole, noko som var til stor fordel for begge partar. Privatskolane blomstra, samstundes med at den offentlege skolen blei ein einskapsskole med middelskolen som bindelekk mellom folkeskolen og den høgre skolen, og det lenge før andre land det er naturleg å samanlikne med. Samspelet mellom privat og offentleg skole hadde gjort Noreg til eit pedagogisk pionerland. Blei så denne harmonilinja ført vidare av styresmaktene på 1900-talet? Her er svaret eit avgjort nei. Harmonien blei knust av manglande evne og vilje til å trekkje lærdom av røynslene frå 1800-talet, om at ein god og framtidsretta offentleg skole er avhengig av at det blir gitt grobotn for eit fritt, kreativt og levedyktig privatskolesystem. Styresmaktene knekte det private initiativet i skolen, i første rekkje sosialistane. Men heller ikkje borgarlege[12] politikarar stilte opp for privatskolane da den økonomiske krisa ramma som verst i mellomkrigstida, og etter krigen var

[12] Heretter bruka som fellesnemning for representantar for Venstre, Kristeleg Folkeparti, Høgre og Framstegspartiet.

det få om nokon skolepolitikar i det heile som arbeidde aktivt for privatskolane for på den måten å reformere den offentlege skolen. Etter å ha sove i første halvdel av 1900-talet vakna dei borgarlege smått om senn, og fekk ved loven i 1970 sikra støtte til foreldre som ønskte å sende barna i ein privat skole, dei fleste av livssynsmessige grunnar. Dei få private reformskolane blei mest for skodebrød å rekne.

Privatskolane – til inga nytte for den offentlege skolen (1900 – 1970)

Dei først signala om ei meir kritisk haldning til private skolar kom i samband med forarbeidet til loven om den høgre skolen i 1896. Den tidlegare skepsisen i Venstre til ein offentleg høgre skole var da tydelegvis lagt fullstendig død, klarast uttrykt av den radikale stortingsmannen H. J. Horst. Og sidan Høgre i heile si historie hadde forsvara den offentlege skolen, kunne dei to partia stå saman om skolen som ei samfunnsoppgåve, som skulle løysast av stat og kommune i fellesskap.

Det var tre forhold som langt på veg knekte dei private høgre skolane tidleg på 1900-talet: den økonomiske krisa i samband med første verdskrig 1914-1918, manglande ønskje frå kommune og stat om å oppretthalde private skolar og manglande kapasitet ved dei offentlege skolane. Oslo, som hadde like mange private skolar som resten av byane til saman, hadde berre 2 kommunale høgre skolar, og begge var middelskolar. For dei som ville ta examen artium i Oslo stod derfor valet mellom katedralskolen og private skolar. Om lag halvparten av alle artiumskandidatane i heile landet på den tida gjekk opp i Oslo, og 85 % av desse igjen ved private gymnas. Oslo mangla altså offentlege skolar, og krig og dyrtid gjorde at dei private skolane ikkje makta å halde drifta gåande ved hjelp av skolepengar. Dei private skoleeigarane blei derfor tvungne til å selje, og av omsyn til elevane og lærarane tilbaud dei derfor Oslo kommune å ta over, sjølv om sal på den private marknaden ville ha gitt høgre pris. I 1919 blei 5 private reformskolar kommunale.[13] Nedgangen i private skolar i Oslo går klart fram av følgjande tal: om lag 30 private skolar i 1900 mot under 10 i 1920. I 1914 gjekk 78 % av elevane i private middelskolar mot 22 % i kommunale, 10 år seinare var dei tilsvarande prosentane 35 og 65 (Krog 1996:56). Da dei private reformskolane i Oslo blei kommunale i 1919 var det truleg siste gongen at private

[13] Nissen/Frogner skole, Nissens pikeskole, Aars og Voss' skole, Vestheim skole og Berles skole. Hallings skole var privat til 1937 (Jøranlid 1969:12f). I Bergen blei Hambros skole lagt ned etter bybrannen i 1916.

skolar har hatt direkte påverknad på offentlege skolar, ved at dei blei påverka innanfrå. Det var nemleg i all hovudsak dei same lærarane som heldt fram i dei tidlegare privatskolane, men nå som kommunalt tilsette.

Da første verdskrig var over var også gullalderen til dei private høgre skolane definitivt forbi, for dei fekk berre to alternativ å velje mellom: enten å leggje ned eller å bli kommunale. Eit tredje alternativ – å la dei halde fram som private men med kommunal eller statleg støtte – ser ikkje ut til eingong å ha vore på tale. At dei private skolane representerte noko verdfullt som burde sikrast gjennom kriseåra var tydelegvis ein utenkt tanke. Den ærerike historia deira må enten ha gått i gløymeboka eller så må ho ha blitt kjøvd av sosialistisk ideologi om at all skole skulle vere offentleg, og at alt pedagogisk utviklingsarbeid skulle skje i offentleg regi. Med litt offentleg velvilje kunne dei private skolane utan store offentlege kostnader ha halde fram som private reformskolar. Aksjon til styresmaktene for å sikre framtida til ei anna type private reformskolar – folkehøgskolane – viser klart at der det fanst politisk vilje fanst det også midlar.

Arbeidarpartiet, som fekk den første representanten på Stortinget i 1905, blei etter relativt kort tid ein politisk maktfaktor, ofte i koalisjon med Venstre. Partiet hadde større likskap som mål, og eit av midla var styrke folkeskolen. I byane skulle dette skje ved å gjere den 7-årige folkeskolen til grunnskole for den høgre, noko som blei gjennomført ved det s.k. 1920-vedtaket. I partiet sin politikk hadde ikkje private skolar nokon plass: både folkeskolen og den høgre skolen skulle drivast fullt ut av det offentlege, og innanfor desse to skoleslaga skulle alle private skolar fjernast (sjå t.d. KUD 1968,I:11). I 1917 vedtok partiet noko så einestående i norsk skolehistorie som å innføre skoleplikt for å få fjerna privatskolane, dvs påleggje alle foreldre å sende barna i den offentlege skolen (Høigård & Ruge 1963:207-209). Grunngjevinga var politisk og ikkje fagleg: skolen var og skulle vere eit offentleg ansvar. Vedtaket blei rett nok ikkje sett ut i livet, og har heller aldri seinare vore partiet sin offisielle politikk, men den ideologiske uviljen mot private skolar har partiet hatt like til i dag.

Det var på folkeskolenivå at den ideologiske motstanden mot private skolar frå sosialistane var sterkast. Men heller ikkje dei borgarlege dreiv nokon aktiv privatskolepolitikk, og da den økonomiske krisa kom for fullt rundt 1930 var støtta derifrå neppe meir enn ideologisk velvilje. Vanskelege økonomiske tider kombinert med forbetringar og auka krav i den offentlege skolen førte til at mange private skolar måtte gi opp å konkurrere, og særleg dei som var initiert av enkeltpersonar. Skolar drivne av organisasjonar og

kyrkjesamfunn greidde seg derimot betre (KUD 1968,1:11). Tilbakegangen til dei private allmugeskolane i siste halvdel av 1800-talet heldt altså fram ut over 1900-talet, og det lenge før Arbeidarpartiet fekk regjeringsmakta i 1930-åra. Likesæla med privatskolane var felles for alle dei politiske partia. Samordningsnemnda for skoleverket av 1947 t.d., der alle dei politiske partia var representert, var stort sett samde om at privatskolane etter kvart skulle falle bort (KUD 1968,1:13). Private folkeskolar ser derfor ikkje ut til å ha vore liv laga, i alle høve ikkje så lenge dei måtte greie seg utan økonomisk støtte frå det offentlege. Rett nok hadde departementet frå 1921 ein sekkepost til fordeling av støtte til private skolar etter skjønn, men midlane var små og dei blei berre tildelt den einskilde skolen år for år, noko som gjorde drift og planlegging svært usikker (KUD 1968,1:14). Midt i 1960-åra t.d. var det ingen privat folkeskole som fekk statsstøtte, og berre nokre få fekk litt kommunal støtte (KUD 1968,IV:8). Private folkeskolar var ei ikkje-sak på den skolepolitiske dagsorden, og elevtalet der låg på berre rundt 1 %.

Innanfor den høgre skolen derimot var det eit betydeleg innslag av private skolar først på 1900-talet, men også her gjekk elevtalet sterkt ned i mellomkrigstida. Utan ei eller anna form for offentleg støtte såg framtida mørk ut. Under Arbeidarpartiets einevelde 1945 – 1965 var det lite støtte å hente, ideologisk så vel som økonomisk. Elevtalet gjekk jamt og trutt nedover, til 5-6 %. Men heller ikkje frå borgarleg side ser det ut til å ha vore uro over utviklinga. Rett nok blei det eit ganske bittert politisk oppgjer da det sosialistiske fleirtalet i Stortinget vedtok at staten skulle ta over den siste private lærarskolen i landet, Oslo lærarskole, men dette var eit unntak i ein elles skolepolitisk fredsperiode (jf Dokka 1981:196). Det var først da to høgre private livssynsskolar kom i økonomiske vanskar midt på 1950-talet, og derfor søkte om statsstøtte, at privatskolane igjen kom på dagsorden, etter å ha vore fråverande i eit halvt hundreår. Det borgarlege engasjementet for privatskolane starta altså som ei skolepolitisk livredning for to private livssynsskolar som heldt på å gå under. Ambisjonar ut over dette ser det ikkje ut til å ha vore i 1950-åra. Diverre kan det sjå ut som om livredning har vore det viktigaste borgarlege motivet bak privatskolepolitikken også etter den tid.

Dei to livssynsskolane debatten kom til å dreie seg om i starten av privatskoledebatten for 50 år sia var Kristelig Gymnasium og Sand realskole. Etter å ha søkt i 3 år, utan i det heile å få svar frå departementet, blei det ein stortingsdebatt om saka i 1959. Haldninga til arbeidarparti-regjeringa var klar og prinsipiell: privatskolane si tid var forbi. Hovud-

grunnane for avslaget om støtte var at dei private skolane var eit speilbilde av det gamle klassesamfunnet, at det var nok variasjon innanfor den offentlege skolen og at løyvingar til dei private skolane ville gå ut over dei offentlege. Dei borgarlege derimot var for å gi støtte, med den grunngjevinga at desse skolane gjorde ein positiv innsats, at dei representerte ei verdfull linje i norsk skolehistorie og at dei på ingen måte representerte det gamle klassesamfunnet. Men utan støtte frå det offentlege kunne dei utvikle seg til å bli nettopp dette. Debatten om støtte til desse to skolane heldt fram i første halvdel av 1960-åra. Dei borgarlege ville ha reglar som sikra dei private skolane ordinær statsstøtte, medan sosialistane berre ville tildele dei støtte år for år etter søknad som hittil. Ordinær støtte skulle berre dei offentlege skolane få (KUD 1968,1:14ff). Det prinsipielle skiljet gjekk altså ikkje på om Noreg skulle ha private skolar eller ei, men om private skolar skulle vere eit fast og ordinært ledd i det norske skolesystemet (jf Dokka 1968:198). Ein fast plass i det norske skolesystemet fekk ikkje dei private skolane før dei borgarlege for første gong etter krigen kom til makta etter stortingsvalet i 1965.

Etter 30 år med arbeidarpartiregjering fekk dei borgarlege partia makt til å gjennomføre ein ny privatskolepolitikk. Kva gjekk så denne politikken ut på? Det første steget blei formulert allereie i regjeringserklæringa: "Det utarbeides retningslinjer for ordinær statsstøtte til private skoler". Premissene for arbeidet skulle vere "faste regler for statens tilskudd til private skoler", og at saka skulle bli utgreidd så raskt som råd (KUD 1968, 1:16). Debatten som følgde etter denne erklæringa viser at hovudsaka for den nye borgarlege regjeringa var å sikre dei private skolane ordinær statsstøtte, og dermed gi dei eit fast grunnlag for langsiktig drift og planlegging. Ein slik politikk var det sosialistiske mindretalet imot. Dette var realiteten i striden. Debatten dreia seg i hovudsak om offentleg/privat skole i forhold til foreldrerett, demokrati og toleranse. Både fleirtal og mindretal var sterkt for alle desse tre ideala, men svært usamde om eit skolesystem med både offentlege og private skolar ville fremje eller svekke desse ideala. Var private skolar nødvendig for å sikre ein reell foreldrerett, eller kunne denne retten sikrast fullt ut innanfor den offentlege skolen som ifølgje lovverket var pålagt å samarbeide med heimen? Var private skolar eit demokratisk innslag for det mindretalet som ikkje fann seg til rette i den offentlege skolen, eller var den offentleg skolen mest demokratiske fordi han var styrt av folkevalde organ? Og var private skolar eit uttrykk for toleranse overfor mindretalet, eller var den offentlege skolen mest tolerant fordi der møttest alle elevar utansett bakgrunn? Det borgarlege fleirtalet ville

ha eit privatskolesystem i tillegg til det offentlege, noko mindretalet ikkje ville ha. Argumentasjonen rundt foreldrerett, demokrati og toleranse blei brukt av partane som argument for og mot private skolar (jf KUD 1968,1:17ff).

I 1966 oppnemnde den borgarlege regjeringa det s.k. "Privatskoleutvalget", som la fram 4 omfattande innstillingar året etter. Mandatet var vidt, for det omfatta både folkeskolen, den høgre skolen og andre vidaregåande skolar. Av private skolar fanst det på den tida 34 folkeskolar (forutan 9 i utlandet), 4 gymnas, 15 realskolar og diverse yrkesskolar (KUD 1968,1-IV). Fleirtalet i utvalet, som gjekk inn for faste reglar for tilskott til private skolar, argumenterte i all hovudsak ut frå foreldreretten, men kunne heller ikkje sjå nokon grunn til "at de offentlige myndigheter skulle føle de private skoler som en belastning". Tvert i mot ville det vere "sunt med en åndelig konkurranse mellom private og offentlige skoler". Mindretalet meinte derimot at ei slik offentleg støtte-ordning ville vere i strid med norsk demokratisk skolestradisjon, og at privatskolane ville undergrave den offentlege skolen. Reaksjonen var særleg skarp mot tilskottsordning til folkeskolen (KUD 1968,I:67-73).

Privatskolane – aksepterte, men knebla (1970 -)

"Lov om tilskudd til private skoler" i 1970 blei vedteken etter sterkt motstand frå sosialistane. Dette var truleg grunnen til at loven sette grenser for vilkåra for støtte: dei måtte ifølgje § 1 enten "ha til formål å drive forsøk, eller være opprettet av religiøse og/eller etiske grunner, eller fylle et kvantitativt undervisningsbehov". Dei vidaregåande skolane skulle ha heile landet som inntaksområde. Presiseringa i loven skulle hindre at støtte-ordninga blei misbruka, t.d. av skolar som bygde på eit bestemt politisk grunnlag. Om det første og det tredje vilkåret var det liten diskusjon, da sosialistane rekna med at ei forsert utbygging av den offentlege skolen snart ville gjere private skolar på to desse områda overflødige. Men skolar oppretta på religiøst og/eller etisk grunnlag ville dei ikkje gi fast støtte (Dokka 1981:201f). Stortingsdebatten i samband med loven viste klart at det var foreldreretten som stod i fokus. Private skolar som reform- og forsøksskolar var derimot lite framme i debatten.

Allereie i innstillinga frå kyrkje- og undervisningskomiteen blei det slått fast at det var lite behov for private eksperimentskolar, for dette kunne Forsøksrådet ta seg av. I odelstingsdebatten om lova omtala saksordføraren

Olaf Kortner frå Venstre dei private skolane som "en meget beskjeden detalj". Men han meinte likevel at inntil den offentlege forsøksverksemda var fullt utbygd, ville "det være riktig å gi et visst spillerom for private forsøk", når dei berre gjekk føre seg "i forsvarlige former", for dei vill truleg kunne "gi nyanser som vi elles ville mangle". I debatten var det stort sett berre representantar for Kristeleg Folkeparti som brukte forsøksverksemd som argument for privatskolane. Jakob Aano t.d. hevda at "det er eit historisk faktum, at mange av dei viktigaste nyskapingane i pedagogikken er sette i verk og prøvde ut i private skolar". Sjølv om den offentlege forsøksverksemda ville bli bygd ut, ville vi aldri "koma så langt at vi ikkje har bruk for det initiativ, den utfordring til den offentlege skolen som privatskolane kan tilby". Partifelle og statsråd Kjell Bondevik sa det slik: "Eg står fast på, så langt eg er orientert i norsk skolestell, at dei viktigaste pedagogiske nyvinningane er komne frå det private skolelivet, ikkje frå det offentlege. Difor er det all grunn til å helse dei private skolane velkomne til betre vilkår". Lars Roar Langslet frå Høgre vedgjekk at dei private forsøksskolane var få, men han meinte at det like fullt alltid ville vere behov for slike. Frå sosialistisk hald blei det hevda at det offentlege kunne ta seg av forsøksverksemda, berre regjeringa sytte for at Forsøksrådet fekk tilstrekkeleg med ressursar. Rolf Fjeldvær (Ap) meinte at alt snakket om at private skolar betydde ei pedagogisk fornying var "et svært fortegnet bilde" i våre dagar. Dei fleste vidaregåande skolane var oppretta for å dekkje kvantitative behov, og det store fleirtalet av folkeskolane var livssynsskolar med ein etter hans vurdering gammaldags pedagogikk.

Det var ein milepåle da regjeringa Borten i 1970 for første gong i vår skolehistorie integrerte privatskolane i det ordinære skolevesenet, og dermed gjorde det offentlege ansvarleg også for desse skolane. Gjennom støtteordninga blei foreldra sikra reell rett til å velje ein alternativ skole. Noreg unngjekk dermed at dei private skolane blei eliteskolar slik tilfelle var, og framleis er, i mange andre land. Foreldreretten var altså sikra, noko som var viktig nok. Men gav loven også privatskolane den fridomen som er nødvendig for å utvikle ein alternativ pedagogikk, slik som t.d. folkehøgskolane hadde fått? Svaret må bli eit klart ja. Loven i 1970 gav dei stor fridom til å eksperimentere pedagogisk. Faktisk blei dei ikkje pålagde restriksjonar i det heile på dette punktet. Problemet var berre at etter 70 års undertrykking måtte eksperimenteringa begynne på bar bakke. Av i alt 34 private grunnskolar fanst det berre 2 med ein alternativ pedagogikk (steinerskolar), og på vidaregåande trinn stod det like dårleg til. Det ville mao ta tid å tid å komme i gang med og å utvikle forsøksskolar. Men tid til

ei slik utvikling fekk privatskolane aldri. Sosialistane fekk nemleg endra loven etter berre 4 år. Med unntak av ein kortvarig periode under friskoleloven (2003-2007) har privatskolane aldri fått igjen den fridomen til å drive forsøk som loven i 1970 opphavleg gav dei høve til, korkje av sosialistar eller borgarlege. For dei borgarlege har ikkje forsøk vore noko sentralt formål med privatskolane. Det avgjerande var at dei skulle vere konkurransedyktige med dei offentlege, og dermed har dei private skolane meir blitt kopiar av dei offentlege enn alternativ. Kontroll har vore viktigare enn stimulans til nytenking. Styresmaktene har uansett partifarge ikkje gitt støtte til privatskolane utan samstundes å leggje klare restriksjonar på verksemda deira.

Den heftige debatten om privatskoleloven i 1970 vitna om at det snart ville komme omkamp, og det skulle ikkje gå meir enn 4 år før sosialistane tok det første steget. Det skjedde i samband med lov om vidaregåande opplæring i 1974. Hovudtalsmannen for Arbeidarpartiet i odelstingsdebatten, Thorbjørn Kultorp, formulerte partiet sitt syn slik: "Arbeiderpartiets medlemmer i komiteen advarer sterkt mot videre utbygging av private skoler, da dette vil være til skade for utbyggingen av det offentlige skoleverk".

Otto Hauglin (SV) var også for ein restriktiv privatskolepolitikk, og grunngav dette m.a. med omsynet til foreldreretten var mindre relevant på dette trinnet enn i grunnskolen. For å kontrollere veksten av privatskolane meinte dei begge at ein privat skole måtte vere innpassa i fylket sine skoleplanar for å få godkjenning, og at privatskole-loven frå 1970 derfor måtte bli endra på dette punkt. Debatten viste klart at sosialistane såg på privatskolane som ei hindring for utbygginga av den offentlege skolen, noko som det skulle godt gjerast å finne andre grunngjevingar for enn ideologiske, sidan dei private vidaregåande skolane korkje før eller seinare har vore så få som dei var midt i 1970-åra (jf tabell 1). Lars Roar Langslet (H) hadde derfor eit poeng da han i debatten uttala at det er "altså ikke bare i eventyret at en elefant blir redd for en mus". Ingen av dei sosialistiske debattantane antyda eingong at det kunne komme noko som helst verdfullt for den offentlege skolen frå privatskolane.

Framlegget om å endre privtskoleloven møtte bastant motstand frå dei borgarlege, som meinte at ei slik endring ville gi vertsfylket vetorett mot oppretting av private skolar som skulle ha heile landet som inntaksgrunnlag. Lars Korvald (KrF) sa det slik: "Dette er etter min vurdering et grunnskudd mot privat-skoleloven, slik det har vært fremhevet flere ganger i debatten i

dag". I lagtingsdebatten fekk han naturleg nok støtte av partikollegaen Kjell Magne Bondevik, som ser ut til å ha vore den einaste som også la vekt på forsøksverksemda til privatskolane: "Videre vil private skoler som drives ut fra pedagogiske forsøkshensyn, ha sin verdi som kilde for stadig fornyelse".

Den same skeptiske haldninga hos sosialistane går igjen i St.meld. nr. 19 (1977-78) om gjennomføringa av privatskoleloven etter 1970. "Departementets grunnleggende utgangspunkt er at man også i framtiden må holde fast ved hovedprinsippet om at det offentlige har ansvaret for det samlede skoletilbud i vårt land". At eit av formåla ved privatskolane var å drive forsøk blei ikkje eingong nemnt i innstillinga. Strategien var ifølgje meldinga å gjere privatskolane overflødige ved å satse ekstra sterkt på utbygginga av den offentleg skolen. Særleg galdt dette private skolar med offentlege parallellar, som t.d. grunnskolar i utlandet. At det kunne vere gunstig med offentlege og private parallellar av omsyn til forsøksarbeid ser ut til å ha vore ein utenkt tanke. Midt i 1970-åra var det grovt rekna like mange elevar i private skolar med og utan offentlege parallellar, og meldinga mana til innsats på område der det ikkje fanst offentlege tilbod. Støtte til private skolar burde berre vere aktuelt i dei få tilfella der offentlege skolar ikkje var naturleg, og det ser ikkje ut til å ha vore for andre enn "religiøse og livssynsmessige minoritetsgrupper". Så lenge som sosialistane var i fleirtal på Stortinget var derfor situasjonen dyster for alle andre typer privatskolar enn livssynsskolane. Men ville det vere til nemneverdig hjelp om dei borgarlege kom til makta?

Det kom ein ny politisk giv for privatskolane med regjeringa Willoch frå 1981. Men førte regjeringsskiftet også til ein ny giv for private forsøksskolar, som kanskje til og med kunne gi ein og annan impuls til den offentlege skolen? Forholda låg i alle fall til rette for dette, i og med at dei borgarlege ville leggje ned Forsøksrådet. I felleserklæringa deira til langtidsprogrammet for 1982-85 står det nemleg følgjande: "Lokale initiativ fra skolene selv må være det viktigste utgangspunkt for forsøksvirksomhet. Det sentrale planlagte reformarbeid dempes ned, og Forsøksrådet avvikles" (Innst.S. nr 366 (1981-82):44). Var regjeringa opptatt av å trekkje inn privatskolane til å vere med på å fylle tomromet etter Forsøksrådet, eit skoleslag som jo hadde forsøk som eitt av sine hovudformål? Dessverre, privatskolane var tydelegvis ikkje tiltenkt noka spesiell rolle i det desentraliserte utviklingsarbeidet i det heile, for i stortingsmelding nr 79 om det pedagogiske utviklingsarbeidet 1981-1984 står det ikkje eitt ord om forsøk ved desse skolane. Det nye var vektlegginga på lokalstyrt

utviklingsarbeid. Det kan derfor sjå ut som om argumenteringa til dei borgarlege for privatskolane som viktige reformskolar mest var vikarierande tilleggsargument til foreldreretten.

I proposisjonen til ny privatskolelov i 1984 vedgjekk regjeringa Willoch at forsøk hadde "kommet lite frem i lovforberedelsen og debatten". Regjeringa ville rett nok "understreke den viktige rolle som private skoler av denne karakter kan spille som basis for pedagogisk utvikling, og derved også som impulsgiver for det offentlige skoleverk", men understrekinga hadde neppe anna formål enn å fungere som tilleggsargument for å ha eit levedyktig privatskolesystem. Faktisk var det heller slik at den borgarlege regjeringa la klare restriksjonar på forsøksverksemda. For det første ville ho erstatte formuleringa "skoler som drev forsøk" med skolar som var eit "faglig-pedagogisk alternativ", sidan desse skolane ikkje dreiv forsøk i skolelovens forstand. Ei slik endring av ord hadde neppe annan verknad enn at Steinerskolane fekk generell godkjenning.

Langt meir alvorleg enn nye ord var dei restriksjonane som regjeringa la på forsøksverksemda til skolane. Skulle ein privat vidaregåande skole få godkjenning av på dette grunnlaget, måtte han i det alt vesentlege gi den same undervisninga som ein offentleg skole, og "følge de samme mønster med hensyn til faglig innhold, prøver, vurdering, karakterer og vitnemål". Men korleis skulle dei private skolane kunne drive pedagogisk utviklingsarbeid under slike vilkår. Dei blei jo pålagde å vere nærmast private kopiar av den offentlege skolen. Det kan i den samanheng vere grunn til å minne om den fridomen det statlege Forsøksrådet hadde fått 30 år tidlegare: "Det skal vere høve til å gjera avvik frå reglane i vedkomande skolelover når slike forsøk er pedagogisk vel underbygde, og når dei er av interesse for skolen" (Høigård & Ruge 1963:338). Slik formulerte regjeringa Gerhardsen seg i 1954, fordi styresmaktene da var genuint interessert i å prøve ut noko nytt. I staden for å "lappe" på det gamle skolesystemet, slik Samordningsnemnda hadde foreslått, ville regjeringa ha ein fullstendig ny skole, ein 9-årig einskapsskole. Regjeringa Willoch derimot ville ikkje ha noko nytt, men berre skolar med ein alternativ pedagogikk, og ein pedagogikk som til overmål var både velutvikla og veletablert. Det blei gjort eit nummer av at det i 1984 fanst 14 Steinerskolar, mot berre 2 i 1966, men dette viser berre at det var stadig fleire private skolar som dreiv etter den same pedagogikken. Steinerskolane representerte ikkje noko klart alternativ til den offentlege skolen, jamvel nåverande statsminister Jens Stoltenberg har gått på Steinerskole (i 1960-åra). Nytenking er det derfor vanskeleg å sjå at

regjeringa la opp til, dertil var rammene alt for snevre. Heile tida var det omsynet til den offentlege skolen som blei avgjerande, fordi dei private skolane skulle gi same kompetansen som desse. Sett mot denne bakgrunnen er det underleg at sosialistane var så urolege for at dei private skolane skulle ta over utviklingsarbeidet i skolen. I innstillinga frå Kyrkje- og undervisnings-komiteen åtvara dei nemleg mot "en alminnelig utvikling der alternativ og eksperimenterende pedagogikk finner sin plass utenfor det offentlige skoleverket" (Innst. O. nr 53 (1984-85).

Det var mindre politisk strid om privatskoleloven i 1985 enn det var om den første loven 15 år tidlegare. Sosialistane hadde gitt opp kampen mot livssynsskolane. Ifølgje Reiulf Steen ville det ikkje komme nokon ny kamp frå Arbeidarpartiet si side på dette punkt. Private forsøksskolar hadde også blitt politisk akseptable, truleg fordi regjeringa hadde ufarleggjort dei. Kirsti Kolle Grøndahl frå Arbeidarpartiet sa det slik i Odelstingsdebatten: "Arbeiderpartiet er enig i at det skal drives forsøksvirksomhet i de private skoler. Vi er også enig i den støtten som Steinerskolene heretter skal få. Men vi er imot en politikk som gjør private skoler til progressive forsøksskoler, mens den offentlige skolen ikke skal gis tilsvarende muligheter". Med det siste viste ho til nedlegginga av Forsøksrådet. Denne politiske semja mellom borgarlege og sosialistar kan neppe oppfattast på annan måte enn at nå var forsøksverksemda til privatskolane så vel forvart innanfor rammene til veletablert steiner- og montessoripedagogikk at dei ikkje representerte nokon fare for eksperimentering og nytenking. Kolle Grøndahl meinte jamvel at steinerpedagogikken burde få inn plass i den offentlege skolen. Om dei borgarlege politikarane, og særleg frå Kristeleg Folkeparti, verkeleg trudde på sin eigen argumentasjon om at private skolar kunne føre til pedagogiske nyvinningar, eller om dette meir var vikarierande argument for å sikre støtte til private livssynsskolar, er vanskeleg å vite. Sikkert er det i alle høve at ingen av dei borgarlege partia nokon gong har fronta privatskolane som pedagogiske plogspissar. Tvert om, dei har vore med på å kneble dei. Bortsett frå at fylka ikkje lenger skulle ha vetorett mot oppretting av nye private vidaregåande skolar, var sosialistane nøgde med privatskoleloven av 1985. Det var nettopp denne loven dei hadde som ideal da dei i 2007 endra den s.k. friskoleloven frå 2003.

Friskoleloven kom under Bondevik II-regjeringa, med Kristin Clemet som ansvarleg statsråd. Formålet var ifølgje proposisjonen å leggje forholda til rette for større fridom og dermed større mangfald. Under gjeldande lov måtte dei som ønskte å starte ein privat skole kanalisere engasjementet

gjennom livssynskolar eller skolar med alternativt fagleg-pedagogisk innhald, sjølv om det reelle motivet kunne vere eit heilt anna. Formålet med privatskolane burde derfor ifølgje regjeringa ikkje vere avgjerande for godkjenninga, men om skolane oppfylte bestemte krav til innhald og kvalitet. På denne måten ville loven etter regjeringa si meining opne for større mangfald. Stortingsdebatten i 2003 viste at sosialistane var stekt i mot denne opninga, og det same var Senterpartiet (som blei regjeringspartnar i den raudgrøne regjeringa i 2005). Rolf Reikvam frå SV ser ut til å ha vore representativ for desse tre partia da han hevda at regjeringa med støtte frå Framstegspartiet gjekk "til frontalangrep på den offentlige fellesskolen", og at det heretter ville bli "fritt fram for alle aktører å søke om å få etablere en privat skole". SV ville ifølgje Reikvam la loven av 1985 vere uendra, og partiet aksepterte at eit par prosent av elevane gjekk i privat skole.

Loven av 2003 fekk ingen konsekvensar for det pedagogiske reformarbeidet i dei private skolane, dels fordi lovendringa ikkje hadde dette som spesielt formål, og dels fordi loven berre fekk verke i 2 år. I det såkalla "frysvedtaket" av 13. desember 2005 lanserte nemleg den raudgrøne regjeringa at ho ville "gjennomgå regelverk og støtteordninger for private skoler for å stramme inn utbredelsen av private skoler som ikke utgjør et religiøst eller pedagogisk alternativ til den offentlige skolen". Den nye loven, som kom i 2007, bygde i følgje proposisjonen i hovudsak på loven frå 1985, men med den endringa at "faglig-pedagogisk alternativ" blei erstatta med "anerkjent pedagogisk retning". Grunngjevinga var at den nye formuleringa ikkje indikerte at pedagogikken i privatskolane nødvendigvis var ulik den som blei brukt i dei offentlege skolane, da mange av desse hadde "elementer" av både montessori- og steinerpedagogikk. Meir interessant enn endring av formuleringar er likevel den presiseringa regjeringa hadde av omgrepet "anerkjent": "I begrepet "anerkjent" ligger det at pedagogikken er utprøvd, utførlig beskrevet i litteraturen, velrenommert og relativt utbredt".

Privatskoleloven av 2007 legg klare og svært snevre rammer for pedagogisk eksperimentering i privatskolane. Ønsket frå styresmaktene om å kontrollere skolane ser ut til å ha vore totalt overordna. Høyringsutsegnene som er vedlagt proposisjonen tyder da heller ikkje på den store entusiasmen for det nye godkjenningsgrunnlaget. Steinerskoleforbundet, Utdanningsforbundet og NHO t.d. ville alle heller ha den gamle formuleringa med fagleg-pedagogisk utviklingsarbeid. Utdanningsforbundet grunngav dette med at nyutvikling av pedagogiske alternativ kunne få problem med å bli godkjent etter den nye loven. Den borgarlege

opposisjonen derimot var mest oppteken av at loven blei gitt tilbakeverkande kraft. Private reformskolar som ønskjer å gå nye vegar ser ikkje ut til å ha støtte i noko politisk parti i dag.

Oppsummering og konklusjon

Denne artikkelen dreier seg om éi av sidene ved privatskolane, nemleg om kva dei har hatt å seie for etableringa og framveksten av den offentlege skolen dei siste 400 åra. Drøftinga er i all hovudsak avgrensa til to skoleslag, det som i dag er grunnskolen og den vidaregåande skolen. Ei tredje avgrensing går på konsentrering om byane, sidan det stort sett berre er dei som har hatt private skolar.

Ein historisk gjennomgang viser at privatskolane grovt rekna kan seiast å ha spela tre ulike roller i forhold til den offentlege skolen: ei negativ rolle, ei positiv rolle og inga rolle. Kjeldegrunnlaget for denne konklusjonen er arkivstudier for perioden 1600-1850, og deretter i all hovudsak stortingsdebattar og dokument knytt til desse debattane.

Oversikten over den kvantitative fordelinga mellom elevtalet i offentlege og private skolar bygger på offisielle skolestatistikkar. Oversikten viser at private skolar på grunnskolenivå ikkje har greidd å konkurrere med dei offentlege etter at desse blei etablert i byane for om lag 170 år sia, og på 1900-talet har private folkeskolar vore totalt marginaliserte. På vidaregåande trinn derimot var det i denne perioden eit sterkt innslag av private skolar like fram til mellomkrigstida, men etter den tid har dei i snitt berre hatt om lag 5 % av elevane.

Frå rundt 1600 og 250 år framover fungerte privatskolane som ein hemsko for utbygginga av den offentlege allmugeskolen, ved at dei berre fylte kvantitative behov som dei få offentlege skolane ikkje dekte. Trass i kongelege påbod om offentlege skolar, og forbod mot private skolar, dominerte dei private fullstendig, både fordi dei hadde dei lokale styresmaktene i dei store byane på si side, og fordi desse byane var mektige nok til å stå imot presset frå dei sentrale styresmaktene. Eit tydeleg prov på dette er at den første eigentlege byskolelova kom så seint som i 1848, over 100 år etter at bygdene og dei mindre byane hadde fått skolelover. Privatskolane fritok byane for å måtte bruke pengar på offentlege allmugeskolar. Utan privatskolane ville høgst sannsynleg dei store byane ha fått ein offentleg allmugeskole samstundes med dei mindre byane (og bygdene) rundt 1740.

Dei private allmugeskolane var heller på ingen måte prega av pedagogisk nytenking, ofte var motivet bak skolane ønske frå lærarane (og lærarinnene) å skaffe seg eit levebrød. På vidaregåande trinn fast det svært få private skolar, i alle høve fram til rundt 1800.

I andre halvdel av 1800-talet derimot var det privatskolane som var på offensiven, med reformer som ikkje berre kom dei sjølve til gode, men også til fulle dei offentlege skolane. Rett nok var reformarbeidet mest utbreidd i den høgre skolen (og i folkehøgskolen), men reformene hadde klar smitteeffekt til skoleslaget under. Skolehistoria frå denne perioden viser til overmål at det ikkje er nokon motsetnad mellom godt utbygde privatskolar og gjennomgripande reformer i den offentlege skolen. Tvert om, styrarane og lærarane ved dei private skolane var også aktive pådrivarar for dei mest radikale skolereformene som nokon gong har blitt gjennomført i Noreg. Det var også i denne perioden at grunnlaget for einskapsskolen blei lagt, noko som viser at det ikkje treng vere eit motsetnadsforhold mellom private skolar og einskapsskolepolitikk, slik det har blitt ganske så kategorisk slått fast av sosialistane på 1900-talet.

På 1900-talet har dei private skolane hatt minimal innverknad på den offentlege skolen, rett og slett fordi dei av ideologiske grunnar ikkje fekk levelege vilkår. Dei høgre private skolane på 1800-talet kunne leve av skolepengane, noko dei ikkje kunne på 1900-talet. Dei kunne ha blitt redda gjennom den økonomiske krisa i mellomkrigstida dersom det hadde vore politisk vilje til det, men slik vilje fanst ikkje, korkje blant sosialistane eller dei borgarlege. I første halvdel av hundreåret blei privatskolane så sveltefora at dei nesten blei utraderte. I andre halvdel av hundreåret fekk dei rett nok økonomisk støtte, men samstundes fekk dei etter kvart så snevre rammer for pedagogiske reformer at dei meir blei kopiar av dei offentlege skolane enn pedagogiske nyskapingar. Sosialistane var mest opptekne av å kontrollere og helst redusere veksten, og strategien var å framstille dei som ei hindring for utviklinga av den offentlege skolen. Dei borgarlege på si side ville sikre skolane og helst auke omfanget, og strategien deira var å gjere privatskolane mest råd lik dei offentlege, slik at dei gav den same kompetanse som desse, og dermed kunne bli maksimalt attraktive for så mange elevar som råd. Å få flest mogeleg privatskolar ser ut til å ha vore hovudmålet. I 1985 gjorde dei borgarlege privatskolane til forsøksskolar med bundne mandat: dei skulle som nemnt "følge de samme mønster" som dei offentlege skolane "med hensyn til faglig innhold, prøver, vurdering, karakterer og vitnemål". Dette er forsøkspolitikken til ei regjering som ikkje

ønskjer nyskaping. Kontrasten til regjeringa Gerhardsen på 1950-talet er slåande: da kunne det gjerast avvik frå gjeldande lover berre dei var pedagogisk vel underbygde og av interesse for skolen. Resultatet den gongen blei da også ein fullstendig ny skole, på same måten som da privatskolane boltra seg fritt på 1800-talet.

Da dei raudgrøne danna regjering i 2005 førte dei vidare den borgarlege kneblinga av reformarbeidet i dei private skolane. Kravet var som nemnt ein "anerkjent" pedagogikk: "utprøvd, utførlig beskrevet i litteraturen, velrenommert og relativt utbredt". Å drive utviklingsarbeid på ein "utprøvd" pedagogikk har neppe særleg mykje for seg, og må denne pedagogikken i tillegg vere "utførlig beskrevet i litteraturen", ja kan ein vel like gjerne gå til litteraturen som til å utvikle pedagogikken på eiga hand. Kreativitet og engasjement og nytenking er tydeligvis bra, men vel å merke berre så lenge dette ikkje fører til pedagogisk nybrottsarbeid.

Grunnskolen og den vidaregåande skolen har ikkje fått det pedagogiske korrektivet som dei så sårt kunne ha trengt, og som eit velfungerande privatskolesystem truleg kunne ha bidratt med. For det er ingen rimeleg grunn til å tru at velfungerande privatskolar ikkje kunne hatt like stor innverknad på dei offentlege skolane på 1900-talet som dei hadde i hundreåret før. 1800-talet genererte skolefolk av eit format som 1900-talet ikkje har vore i nærleiken av, og praktisk talt alle desse var privatskolefolk. 1900-talet derimot har ikkje hatt ein einaste nemneverdig privat reformskole, og med eit mogeleg unntak for Erling Kristvik har dette hundreåret heller ikkje hatt ein einaste skolemann eller skolekvinne som kan måle seg med dei største pionerane i førre hundreår. Kan grunnen, eller i det minste éin av grunnane, vere at vi ikkje har hatt private pedagogiske boltreplassar med levelege vilkår dei siste 100 åra?

Korkje loven i 1970 eller seinare privatskolelover har makta å initiere forsøks- og utviklingsarbeid, trass i at dette har vore eitt av formåla med dei. Å få revitalisert privatskolane på dette området måtte nødvendigvis ha tatt tid sidan dei måtte starte på bar bakke. Men nødvendig tid har dei ikkje fått, fordi lovene har stadig blitt endra, og det til det verre: lovendringane har, med eit 2-årig unntak 2003-2005, einsidig gått i retning av innskrenka fridom til forsøk. Med unntak av folkehøgskolane ville ingen av dei privatskolane på 1800-talet, som har sett så djupe spor etter seg i skolehistoria, ha blitt godkjende som pedagogiske reformskolar etter dagens privatskolelov, og heller ikkje etter krava i 1985-loven for den saks skuld. Dei ville avgjort ha oppfylt krava etter loven av 1970, men lovendringa i 1974 om tilpassing

til offentleg skoleplanlegging ville ha skapt problem (på 1800-talet utkonkurrerte dei private skolane i Oslo til tider Katedralskolen fullstendig). Loven i 2003 gav full fridom, også for forsøk, men av redsel for å miste kontrollen med privatskolane var avskaffing av denne fridomen det første skolepolitiske initiativet den raudgrøne regjeringa tok, med "frysvedtaket" i 2005. Diverre er det all grunn til å rekne med at pedagogisk nybrottsarbeid ved dei private skolane går ei ny istid i møte. Den einaste innverknaden dei synest å ha hatt på den offentlege skolen etter krigen, og den einaste innverknaden som dei etter alt å dømme også kan drøyme om på 2000-talet, er indirekte: litt innpass av element av "alternativ" pedagogikk vil komme inn i den offentlege skolen som prov for at dei private skolane eigentleg er unødvendige. Reell vilje til å satse på levedyktige og kreative private reformskolar, som både kunne stå som klare alternativ til den offentlege skolen og samstundes vere i stand til å påverke denne, er diverre mangelvare i vårt land. Historiske røynsler, som til overmål viser at dei private skolane maktar ei slik oppgåve, ser ikkje ut til å telje i deira favør. Både sosialistiske og borgarlege politikarar har derfor all grunn til å vere nøgde med konsekvensane av privatskolepolitikken når det gjeld pedagogisk nybrottsarbeid: dei har lukkast i å sikre eksistensen av eit impotent privatskolesystem. Den offentlege skolen vil derfor høgst sannsynleg også på 2000-talet få vere i fred for irriterande nytenking frå dei private skolane.

Referanser

Andersen, O. 1914. Norges høiere skolevæsen 1814-1914. Kristiania.

Beck, C.W. 2006. *Den moderne hjemmeundervisning i Norge – beskrivelse, analyse og drøfting*. Doktoravhandling ved UV-fakultetet, Universitetet i Oslo.

Boyesen, E. 1947. *Hartvig Nissen 1815-1874 og det norske skolevesens reform*. Bind II. Oslo.

Bjørndal, B. 1959. *P. Voss og hans samtid*. Oslo.

Bugge, F.M. 1839. *Det offentlige Skolevæsens Forfatning*. Christiania.

Dahl, H. 1959. *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo.

Dokka, H.-J. 1981. *Reformarbeid i norsk skole*. Oslo.

Ertresvaag, E. 1982. Et bysamfunn i utvikling 1800 – 1920. I *Bergen bys historie*. Bind III. Bergen.

Hagesæther, G. 1994. Pedagogisk utviklingsarbeid ved kristne friskoler. I Berget, T. m.fl. (red.) *"Et privilegium å være lærer". Om den kristne friskolen. Minneskrift for Finn Andersen,* Oslo:148-155.

Haugen, R. 1980. *Grundtvigianske friskoler i Gudbrandsdalen ca. 1870-1900*. Hovudoppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

Høigård, E. og Ruge, H. 1963. *Den norske skoles historie*. Oslo.

Johannessen, E.M. 1974. *Private pikeskoler i Norge fra 1849 til omkring 1900*. 3. avd. oppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

Jøranlid, T. (red.) 1969. *Vestheim skole 1893-1969*. Oslo.

Knudsen, G. 2007. En radikal gründer. I *ILS jubileumsmagasin 2007*. ILS, UiO:20-21.

Koppang, K. m.fl. (red.) 1931. *De høiere skolers historie. Utgitt av Filologenes og realistenes landsforening*. Oslo.

Krogh, H.H. 1996. *Middelskole – danseskole – pianospill. Middelklassepikers utdannelse og dannelse i Oslo 1890-1940*. Hovedoppgave i etnologi, Institutt for kulturstudier. UiO.

KUD 1840, 1857, 1869. Skolestatistikk for 1837, 1853, 1867. Christiania.

KUD 1877-1943. *Beretning om Skolevæsenets tilstand* (NOS) 1877 (1875), 1889 (1885), 1894 (1890), 1904 (1900), 1913 (1910), 1924 (1920), 1931/32 (1930), 1943 (1940).

KUD 1965. *Innstilling frå Folkeskolekomiéen av 1963*.

KUD 1968. *Innstilling om støtte til private skoler* I-IV fra Privatskoleutvalget av 1966.

NBL (*Norsk biografisk leksikon*).

NOS: XI 344 (1956-57), A 815/A 875 (1975), B 599/B 728 (1985).

NOS: www.ssb.no/utdanning (1985, 1995, 2007).

Tveit, K. 2004. Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet. I *Årbok for norsk utdanningshistorie*, 21. årgang. Bergen:35-63.

Tveit, K. 2005. Frå privat til offentleg ansvar. Skole og opplæring i Bergen 1660-1850. I *Årbok for norsk utdanningshistorie*, 22. årgang. Bergen:15-48.

Tveit, K. Upublisert. Forskningsprosjektet "Norsk utdanningshistorie til ca 1850".

Tveiten, A. 1994. Kyrkjelydsskule – offentleg skule – kristen friskule. I Berget, T. m.fl. (red.) "*Et privilegium å være lærer". Om den kristne friskolen. Minneskrift for Finn Andersen,* Oslo:44-56.

Tveiten, A. 1999. Ei anna historie? I Flateby, T. (red.) *Kristen friskole. Frihet og mangfold*, Oslo:73-84.

Tveiten, A. 2001. Frå parallellskulesystem til einskapsskule. Offentleg og privat skule omkring 1920. I *Årbok for norsk utdanningshistorie*, 19. årgang:17-25.

Skaper rammefaktorer muligheter eller begrensninger i skolen?

Av Kaja Braathen

Innledning

Det norske skolesystemet anno 2007 består både av offentlige og private skoler. Formelt sett skal begge skoletypene ha like vilkår for å kunne bedrive god opplæring. Begge skoletypene er lovpålagt å tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger. I tillegg skal de ha like gode økonomiske betingelser for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte. Har imidlertid offentlige og private skoler i praksis sammen-fallende rammebetingelser for å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev?

Høsten 2006 intervjuet jeg ca 25 lærere om i hvilken grad de opplevde at rammene lå til rette for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Lærerne jobbet på fire forskjellige skoler, hvorav to var offentlige, og to var friskoler. De objektive rammene som lærerne arbeidet innenfor viste seg å variere på de ulike skolene. Dette gjaldt både mellom, og innen, de to ulike skoletypene. Noen av disse forskjellene mellom skolene ser ut til å kunne forklares ut i fra hva slags skoletype lærerne jobbet ved. Resultater fra undersøkelsen viser for eksempel at rammefaktorer som økonomi og nærsamfunnets påvirkning skaper divergerende betingelser for opplæringssituasjonen ved de forskjellige skolene. Samtidig ble det også tydelig at Westlund (2003:26) påpeker et viktig fenomen når hun skriver at: "... mennesket hovedsakelig begrenses av sine egne (sosialt) konstruerte strukturelle hindre". Undersøkelsen tyder på at rammers påvirkning, i dette tilfellet på opplæringssituasjonen, varierer med og avhenger av lærernes opplevelse av rammene. I hvor stor grad er så forskjellene i rammebetingelser avhengig av hva slags skole lærerne arbeider ved- og hvor mye kan tilskrives den enkelte lærers opplevelse av dem?

2. Rammer og tilpasset opplæring

Den overordnede målsetningen med å intervjue lærere på fire forskjellige skoler var å belyse hvordan læreres opplevelse av muligheter og begrens-

ninger i yrkesutøvelsen henger sammen med deres opplevelse av rammene for opplæringen. Dette ble gjort ved hjelp av 'tilpasset opplæring' som mellomgripende begrep. Læreres opplevelse av rammer både på friskoler og offentlige skoler ble undersøkt. Rammefaktorteori ble benyttet som teoretisk vurderingsredskap.

Rammefaktorteori

Rammefaktorteori kan beskrives som "et idésystem som forsøker å klargjøre skolens handlingsrom i bestemte sammenhenger, hvordan rammene har oppstått og hvordan undervisningen påvirkes av disse rammene (Westlund 2003:22)." Ved å studere rammefaktorer kan man dermed synliggjøre forhold som er sentrale for en skoles fungering. Studier av rammefaktorer kan bl.a. belyse hvilke rammer en lærer/skole befinner seg innenfor, og hvordan de muligheter som rammene gir, utnyttes. Gjennom å undersøke og evaluere opplæringssituasjonens omkringliggende rammer er en slik teoretisk modell dermed et velegnet verktøy for å kunne forbedre en skoles indre eller ytre forhold.

I dette konkrete tilfellet har rammefaktorteori blitt brukt som et analyseverktøy til å sortere og å vurdere intervjuutsagn. Analysenivåene som benyttes er laget med inspirasjon fra de svenske skoleforskerne Arfwedson og Lundgren. I følge Arfwedson (1984: 21) vil arbeidet i skolen og personalets arbeidssituasjon (skolepersonalets arbeidsoppgaver, arbeidsmåte, arbeidsforhold) kunne undersøkes og forstås ved hjelp av følgende tre kontekster:

1) Systemkontekst: Statlige og kommunale rammer, regler og mål, arbeidsdeling og lønninger, samt inngrep (reformer/ rammeendringer osv.)

2) Ytre kontekst: N r samfunnets forhold (sosiale, økonomiske, kulturelle) og problemer, formidlet av elever og elevers foreldre.

3) Indre kontekst: Skoleenhetens/skolekretsens tradisjon og materielle situasjon (for eksempel bygningers beliggenhet, form og funksjoner, personalomsetning m.m.).

I henhold til denne delingen vil systemkonteksten ha prinsipielt samme innhold for alle offentlige skoleenheter i vårt skolesystem. Den ytre konteksten vil variere fra skole til skole i pakt med opptaksområdets kjennetegn og egenskaper, mens den indre konteksten vil ha varierende utforming for hver enkelt skole. Alle skoler inngår i samme systemkontekst,

men det er ved de enkelte skolene at lokale særtrekk kommer til syne. I praksis eksisterer derfor ikke "den norske skole" som annet enn et samlebegrep utover disse lokale variantene (Arfwedson 1984).

'Tilpasset opplæring'

Gjennom ulike læreplan- og lovverk har 'tilpasset opplæring' blitt et velkjent begrep i dagens norske skole. I Opplæringslova (§ 2-1) beskrives 'tilpasset opplæring' på følgende konsise måte; *"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen". Samtidig er* den beskrivelsen forholdsvis enkel og sier svært lite om hvordan slik tilpasning skal foregå. Følgende presisering av hva 'tilpasset opplæring' kan være, gjør derfor begrepet mer håndgripelig: *"Vi definerer tilpasset opplæring som vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever - med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe" (Håstein og Werner 2003:53).*

Opplæring vil alltid være avhengig av de konkrete rammene som omslutter lærernes handlingsrom. For å kunne bedrive god undervisning og å få til en best mulig individuell tilpasning av opplæringen er det viktig at læreren har mulighet til å planlegge, utføre og evaluere opplæringen på en slik måte at hensynet til den enkelte elev blir ivaretatt. Ifølge Engelsen (2006:244) forutsetter 'tilpasset opplæring' blant annet *"(…) tid til planlegging, mange og varierte læremidler, mange lærertimer med mulighet for støtteundervisning, små elevgrupper og tilgang på grupperom." Det er altså noen konkrete rammer som med fordel kan være til stede for at læreren skal kunne tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og behov.*

Imidlertid er det ikke bare de konkrete rammene for opplæringen som har betydning for hvilke muligheter lærere har for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. *Andre faktorer som"(…) økonomiske ressurser, tid, mangel på egnede lokaler, innstillingen blant lærere, foreldre, lokalt næringsliv og elever kan begrense de faktiske mulighetene for å gjennomføre slike ønsker" (*Engelsen 2006:244). Lokale rammefaktorer kan forøvrig både begrense og muliggjøre 'tilpasset opplæring' og det er naturlig å tenke seg at økonomiske betingelser, utformingen av det fysiske skolemiljøet, samarbeidsklimaet innad på skolen, ledelsesstrategier, foreldresamarbeid og skolens kultur vil påvirke opplæringsforholdene i ulik retning fra skole til skole (Grøterud og Bolme Moen 2001). Gjennom å undersøke de konkrete metodene som benyttes for

å tilpasse opplæringen til den enkelte, kan man dermed få øye på trekk som omhandler hele opplæringssituasjonen.

3. Fokusgrupper

"En fokusgruppe er en særlig form for interview, hvor en gruppe mennesker er samlet af forskere eller studerende for at diskutere et bestemt emne" (Halkier 2006:7).

Fokusgruppeintervjuer utføres ved at man samler en gruppe mennesker som innenfor et gitt tidsrom får diskutere et på forhånd bestemt emne. Samtalen styres av en moderator, men vedkommende skal ikke være hovedfokus, han eller hun skal snarere sørge for at deltagerne diskuterer fritt med hverandre (Wibeck 2000).

Hensikten med fokusgruppeintervjuer er å få en mer komplett forståelse av et emne, heller enn å generalisere kunnskapen som kommer ut av intervjuene. I dette ligger det en forståelse av at man ønsker å få dypere kunnskap om et tema og en bredere forståelse av hvordan en gruppe mennesker opplever et fenomen (Krüeger 1998). Ettersom man gjennom fokusgrupper ikke samler kunnskap fra et representativt utvalg av en gitt populasjon, er det ikke mulig å foreta statistiske generaliseringer som skal ha gyldighet for hele denne populasjonen. Imidlertid har man mulighet til å generalisere analytisk, dvs. at man kan "(...) generalisere fra fundne mønstre i sociokulturelle relationer i datamaterialet til idealtyper for disse relationer" (Halkier 2006:113). Man kan overføre resultater fra analyser av informasjon fra en gruppe til en liknende gruppe, dersom man tror at undersøkelsen er utført på en pålitelig måte, samt at gruppen man skal overføre resultatene til er sammenlignbar med den gruppen studiet omhandler. Å generalisere på bakgrunn av et slikt materiale vil imidlertid ikke være hensiktsmessig (Krüeger 1998). I analyse av fokusgruppeintervjuer bør man i stedet vurdere å lage "løse" generaliseringer som innebærer at man poengterer at resultatene i noen grad også kan sies å være gyldige for visse/ lignende kategorier av mennesker (Wibeck 2000).

Med bakgrunn i de metodiske forhåndsreglene som ble foretatt under innsamlingen av datamaterialet (se Braathen 2007), er det grunn til å tro at de funn som har kommet frem med bakgrunn i lærenes uttalelser gir et pålitelig bilde av likheter og forskjeller mellom de fire utvalgte skolene. Samtidig gir ikke denne ene undersøkelsen tilstrekkelige holdepunkter til å vurdere om resultatene kan overføres til andre skoler, eller er gyldige i andre

situasjoner. Derimot kan undersøkelsen brukes til å peke på forhold som det kan være aktuelt å følge opp i andre undersøkelser for å se om de er repliserbare.

Datagrunnlaget

Funnene som presenteres i denne artikkelen baserer seg på analyse av fire fokusgruppeintervjuer, to ble foretatt på offentlige skoler og to på friskoler. Alle intervjuene ble foretatt av samme moderator høsten 2006. Gruppene hadde fra 5-7 deltagere og besto av allerede eksisterende lærergrupper. En oversikt over skolene som fokusgruppene ble utført på (tabell 1):

Tabell 1 Oversikt over skolene

Skolenavn	Skoletype	Antall elever	Elever per lærer	Elevtall pr pc	Pc'er med internett
"Skole 1"	Offentlig	Ca 375	16,2	11, 8	Ca 50 %
"Skole 2"	Offentlig	Ca 300	12, 6	24	100 %
"Friskole 1"	Friskole (Ped.alt)	Ca. 200	10, 6	12, 6	Ca 25 %
"Friskole 2"	Friskole (Rel.alt.)	Ca. 200	11, 7	5,1	100 %

Alle fire skolene er plukket ut i områder som kan tenkes å tilsvare hverandre med hensyn til geografisk plassering og sosioøkonomiske forhold. Tabellen gir en oversikt over skoleform, elevantall, lærertetthet og ressurstilgang i form av tilgang på datamaskiner. Av anonymitetshensyn har skolene fått fiktive navn.

4. Presentasjon av funn

Etter å ha analysert fokusgruppeintervjuene og sortert utsagnene etter kategoriene formelle rammer (systemkontekst), nærsamfunnets rammer (ytre kontekst) og indre rammer (indre kontekst), kom følgende hovedpunkter frem:

Formelle rammer

I sin rammefaktorteoretiske modell deler Lundgren (1986) formelle rammer inn i følgende tre kategorier; juridiske, økonomiske og ideologiske

rammer. Fokusgruppeintervjuene ble analysert med bakgrunn i samme inndeling.

1) Juridiske rammer

Juridiske rammer påvirker skoler gjennom å definere deres ansvar og oppgaver gjennom konkrete påbud, forskrifter og retningslinjer. I Norge er det ulikt lovverk for friskoler (Friskolelova) og for offentlige skoler (Opplæringslova). I henhold til begge disse lovene har elevene krav på å få tilpasset opplæringen etter individuelle forhold (jfr. Opplæringslova § 1-2 og Friskolelova § 3-4).

Med utgangspunkt i de intervjuede lærernes utsagn omkring 'tilpasset opplæring' ser det ut til at juridiske forhold påvirker lærernes yrkesutøvelse generelt - og at slike forhold oppleves ganske likt på tvers av skoleslagene. At friskolene og de offentlige skolene har ulik juridisk forankring ga ikke store utslag med hensyn til lærernes beskrivelser av de juridiske rammene som de opplevde å rette seg etter. Uavhengig av om lærerne forholdt seg til Friskolelova eller Opplæringslova betonte de at man som lærer både må tilpasse opplæringen av hensyn til eleven, og fordi man formelt sett er forpliktet til det. Juridiske rammebetingelser var dermed et motiv for å tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger, for lærerne ved alle fire skolene.

2) Økonomiske rammer

Økonomiske rammer er blant annet med på å bestemme skolenes fysiske rammer, organisatoriske rammer og personalrammer. Dette får igjen følger for skolenes fysiske utforming, lærernes lønninger, opplæringsgruppenes størrelse, hva slags læremidler som er tilgjengelige etc. Disse rammene er dermed med på å definere utdanningens begrensninger og innramming (Lundgren 1986).

Offentlige skoler og friskoler i Norge er ment å ha sammenlignbar økonomi (§ 6-1 Friskolelova). De økonomiske rammebetingelsene for frittstående grunnskoler er slik at staten dekker 85 % av de estimerte kostnadene til drift av skolen. Disse satsene beregnes ut ifra en normalsats per elev om hva det gjennomsnittlig koster å drive en offentlig skole med tilsvarende størrelse, i samme kommune. Det statlige tilskuddet dekker imidlertid ikke bygg- og vedlikeholdskostnader. Per 2007 er det ikke tillatt for friskoler å ta ut utbytte fra driften av skolen. Skolene får heller ikke lov til å ta mer enn en viss sum i foreldreinnbetaling i året (maksimalt

tilsvarende de 15 % av estimerte driftsomkostninger som ikke dekkes av offentlige tilskudd).

Med bakgrunn i datamaterialet ser det ut til at økonomiske rammebetingelser påvirker skolenes drift ulikt, og dermed hvilke muligheter lærere har til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. For eksempel opplevde lærerne på friskolene at tildelingen av spesialundervisningsmidler var mer gunstig for dem, enn det lærerne i den offentlige skolen rapporterte om. De offentlige skolene har en pott med penger som skal vare til spesialundervisning hele året, mens friskolene får tildelt midler per elev som får tilkjent spesialundervisning, uavhengig av tid på året. Dette ser bl.a. ut til å gi utslag i forhold til mulighetene for å ha undervisning i mindre grupper og innkjøp av ekstramateriell etc.

Lærerne på friskolene forestilte seg også at friskoler har bedre muligheter til å fordele de økonomiske midlene slik de ønsker, enn det de offentlige skolene har. Lærerne på begge friskolene beskrev hvordan økonomiske midler i stor grad fordeles etter lokale forhold, og ut i fra at ledelsen ser hvor "skoen trykker". Dette gir disse skolene gode muligheter til kjøpe inn det materiellet som til enhver tid kreves for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte, eller å omrokkere på lærerkrefter slik at man for eksempel kan danne grupper med færre elever. En slik økonomisk frihet nevnte ikke lærerne på de offentlige skolene at de hadde. De poengterte heller at de økonomiske midlene ikke strakk til.

Disse beskrivelsene viser at skolers økonomiske rammebetingelser kan ha betydning for hvilke muligheter lærere har for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Beskrivelsene tyder også på at det er en forskjell mellom friskoler og offentlige skoler med hensyn til de opplæringsmulighetene som skapes gjennom økonomiske betingelser.

3) Ideologiske rammer

Med ideologiske rammer mener Lundgren (1986) de rammer som læreplanverkene skaper. Hvordan læreplanverkene er utformet vil være retningsgivende for arbeidet i skolen. Han tenker at staten er med på å styre skolen gjennom læreplanverkenes mål, innhold, fag og timefordeling.

Alle offentlige skoler i Norge må forholde seg til det gjeldende læreplanverket. For tiden er det læreplanverket Kunnskapsløftet 06.

Friskoler må enten følge det gjeldende læreplanverket, eller velge å søke om fritak fra hele eller deler av læreplanverket. De må da få godkjent en alternativ læreplan som de er forpliktet til å følge. Datamaterialet tyder på at skolenes ideologiske rammer påvirker lærernes yrkesutøvelse. Flertallet av lærerne, på begge skoletypene, poengterte at det er viktig å ha et felles fokus for skolen, og at de i sin tur tror at et felles fokus gjør skolen til et bedre sted å være. Det ble fremhevet at et felles opplæringsfokus for eksempel kan være med på å skape en fellesskapsfølelse blant lærerne på skolen, og dermed gi en god kommunikasjonssituasjon. God kommunikasjon kan igjen gjøre det mulig for lærerne å tilpasse opplæringen til den enkelte gjennom metoder som fordrer at lærerne samarbeider tett på tvers av årstrinn.

Lærerne på tre av skolene, begge friskolene og en av de offentlige skolene, rapporterte om at de har et felles fokus for opplæringen av elevene. Dette viser at det er mulig for begge skoletypene å ha et slikt fokus. Allikevel er det mulig å spekulere i om et verdifellesskap/ felles fokus blant lærerne vil være enklere å oppnå på friskoler enn på offentlige skoler. Friskolenes oppstartsrett er enten basert på at de innehar et alternativt pedagogisk grunnsyn eller en religiøs tro. Allerede i det øyeblikk en slik skole startes vil man dermed ha rekruttert lærere som ønsker et bestemt fokus for opplæringen. Det er ikke sannsynlig at de offentlige læreplanverkene har samme samlende effekt.

På den annen side ser det ikke ut til at et felles fokus er nok i seg selv for å skape et godt samarbeidsmiljø. På en av friskolene kom det frem at de har en klar ideologisk grunntanke, men allikevel ikke et godt samarbeid innad i lærerkollegiet. For å kunne nyttegjøre seg av et felles opplæringsfokus kan det derfor tenkes at man både behøver å tydeliggjøre og fokusere på miljøet innad i lærerkollegiet og på måter man kan samarbeide på.

Formelle rammebetingelser ser altså både ut til å ha innvirkning på skolesituasjonen generelt, og for de mulighetene lærere har til å tilpasse opplæringen til den enkelte, spesielt. Det kan også se ut til at friskolenes "lokale forankring" både økonomisk og ideologisk, skaper større fleksibilitet i forhold til lærernes arbeidssituasjon enn for lærerne i den offentlige skolen. Det er imidlertid ikke en entydig sammenheng mellom de ulike skolenes formelle rammer og utnyttelsen av dem. Det er derfor grunn til å tro at begge skoletypene har mulighet til å utnytte de formelle rammene til sin fordel i større grad.

Nærsamfunnets rammer

I følge Arfwedson (1984:16) har svensk forskning påvist at: ” (…) lærernes arbeidssituasjon ikke på noen ensartet måte var avhengig av skolesystemets konstruksjon(…), men at den lot til å variere fra skole til skole på en måte som hang sammen med situasjonen i nærmiljøet utenfor skolen”.

Det er altså grunn til å tro at nærsamfunnets særtrekk påvirker læreres yrkesutøvelse, og dermed også skolen som helhet. Nærsamfunnets særtrekk kommer blant annet til uttrykk gjennom foreldrenes engasjement, press eller foreldrenes direkte kontakt med lærerne, men foreldrenes holdninger og reaksjoner kommer også til syne gjennom elevene. Ifølge Arfwedson & Lundman (1980) kommer nærmiljøets kjennetegn sterkest til uttrykk gjennom elevenes språklige kjennetegn, hjemmenes/foreldrenes vilje og mulighet til å stille opp økonomisk og på aktiviteter, og hjemmenes muligheter til å stille opp med kunnskap. Ut i fra dette er det grunn til å tro at skolenes elevsammensetning og foreldres deltagelse vil ha innvirkning på læreres opplevelse av opplæringssituasjonen, og dermed også for muligheten til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

Datamaterialet viser at lærerne opplever at elevsammensetningen virkelig er en rammefaktor som i stor grad påvirker opplæringssituasjonen. Dette skjer bl.a. gjennom valg av hvilke metoder man benytter for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Lærerne på de fire skolene beskriver elevmassen på de respektive skolene i svært like ordelag og elevmassen fremstår ikke som homogen på noen av skolene. Alle lærerne poengterer at de har mange ulike elever, som krever ulik grad av læreroppfølging og tilpasning av opplæringen etter sine evner og forutsetninger. De to skoleformene skiller seg heller ikke fra hverandre med hensyn til lærernes opplevelse av andelen elever de har med spesielle behov. Lærerne på begge friskolene oppgir at de tar inn flesteparten av de elevene som søker seg til skolene. De forteller også at de verdsetter de elevene de får inn, og ønsker å ”se” hver enkelt elev.

Foreldrenes deltagelse i barnas skolehverdag ser også ut til å påvirke opplæringssituasjonen. Ut i fra lærernes beskrivelser av disse rammene er det mulig å trekke et skille mellom de to ulike skoleformene. Selv om elevmassen på alle skolene fremstår som relativt heterogen, ser det ut til at foreldrenes deltagelse i barnas skolehverdag varierer med skoleformene. Gjennom lærernes foreldrebeskrivelser kommer det frem at ”friskoleforeldrene” stiller mer opp på aktiviteter i regi av skolen, tar mer

initiativ til å arrangere egne aktiviteter, og at de stiller større krav til lærernes fungering. Dette kan igjen få betydning for lærernes undervisning - og tilpasning av opplæringen – både ved at de yter mer fordi det forventes av dem, men også fordi det ser ut til at jo bedre lærerne kjenner elevene og foreldrene, jo lettere er det å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

"Når du kjenner elevene bedre er det kanskje litt lettere å få dem i gang med sånn tilpasset opplegg. Da kan du plukke ut bøker som passer med noe man vet at den personen driver med på fritiden, og du kan trene på tekster som passer med elevenes interesser. Du skjønner på en måte hva de kan rekke, og hvor interessene ligger. Du får bedre kontakt og du kan snakke med dem på en helt annen måte. Du skjønner når de blir slitne eller når de ikke er slitne. Jeg tror du får en bedre ide om hvordan de er som mennesker"(Lærer på Friskole 1).

På dette punktet ser det altså ut til at nærmiljøet skaper rammer som gir lærerne på friskolene et fortrinn som lærerne på de offentlige skolene ikke har. Samtidig kan det også gjøre at skolesituasjonen føles mer forpliktende for friskolelærerne, og med det gjøre det vanskelig for dem å skille godt mellom jobb og privatliv. Nærmiljøet ser dermed ut til å påvirke lærernes yrkesutøvelse både direkte og indirekte, gjennom forskjellige rammefaktorer som omhandler foreldrenes involvering skolen.

I seg selv er det ingen grunn til at et slikt engasjement og deltakelse behøver å være større blant foreldre som har barn på friskoler, enn hos foreldre til barn i den offentlige skolen. Allikevel er det en slik tendens i dette datamaterialet. En mulig forklaring kan være "valgfaktoren", altså at foreldre som aktivt har tatt et standpunkt om å sende barnet sitt på en friskole også føler seg mer forpliktet til å følge opp skolen. En annen forklaring kan være at foreldrene til elevene i friskolene i større grad identifiserer seg med skolens verdier, og derfor synes det er lettere, eller mer meningsfullt, å bidra til skolens arbeid.

Indre rammer

Av de tre rammenivåene til Arfwedson (jfr. 2.1.), kan man tenke seg at det er de indre rammene, som stort sett handler om lokale forhold, lærerne i hovedsak kan påvirke. Indre rammer kjennetegnes blant annet av at de er kontekstavhengige, endres over tid og fremhever skolekretsens tradisjon og materielle situasjon (Arfwedson 1984). I praksis kommer de indre rammene blant annet til syne gjennom arbeidsmiljøet, bygningenes fysiske utrustning og organisatoriske forhold (Lundgren 1986). Slike rammer vil derfor i stor grad påvirke hva som utgjør den enkelte lærers handlingsrom for

undervisingen. Dersom en skole for eksempel er utformet med mange åpne rom vil det legge til rette for tilpasset opplæring til den enkelte i en helt annen grad enn dersom det er solide vegger mellom alle klasserommene. Det samme gjelder med hensyn til lærertetthet. Dersom det er god lærerdekning vil det skape andre muligheter i opplæringen enn i tilfeller der det er mange elever per lærer. Ved å studere en skoles indre rammer vil man dermed kunne få øye på særtrekk ved skolen som kan ha betydning for opplæringssituasjon.

I det følgende kommer en beskrivelse av i hvilken grad lærerne i datamaterialet oppfattet de indre rammene som begrensende eller støttende for mulighetene til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

1) Bygningene

Ut i fra datamaterialet ser det ut til at skolebygningenes utforming har betydning for lærernes muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkeltes behov. Flere av lærerne poengterte at skolens fysiske utrustning kan fremme eller hemme tilpasset opplæring. Lærerne på samtlige skoler ønsker seg flere grupperom. - *"Vi har for få grupperom. Det er et problem. Og siden vi ikke har faste grupperom for faste grupper, så det hender at det traves rundt i gangene for å finne et passende rom"(Lærer på Skole 2).*

2) Lærertetthet

Lærertetthet er en rammebetingelse som har betydning for mange sider av opplæringssituasjonen. I forbindelse med tilpasset opplæring kan det tenkes at jo flere elever per lærer, desto vanskeligere vil det være for læreren å ha individuell oppfølging av hver enkelt elev. En kan også tenke seg at skoler som har god lærerdekning i større grad har mulighet til å slå sammen grupper og ha to lærere tilstede i timene, enn skoler med flere elever per lærer. Ifølge Skoleporten (høsten 2006) er skolene i materialet rangert i følgende rekkefølge i forhold til lærertetthet (tabell 2):

Tabell 2 Lærertetthet

Plass	Skolenavn	Lærertetthet
1.	Friskole 1	10,6 elever per lærer
2.	Friskole 2	11,7 elever per lærer
3.	Skole 2	12,6 elever per lærer
4.	Skole 1	16,2 elever per lærer

Denne rangeringen viser at med hensyn til lærerdekning har de to friskolene gunstigere rammebetingelser enn de to offentlige skolene. Det er også opplevde forskjeller mellom de ulike skolene i materialet når det gjelder lærertetthet. Disse opplevde forskjellene samsvarer imidlertid ikke med de objektive tallene over.

Ut i fra rangeringen over ville det være rimelig å anta at lærerne på Friskole 1 er de som er mest fornøyde med antall lærere i arbeid på skolen. Slik synes det ikke å være. Lærerne på Friskole 1 rapporterer ikke om gunstigere organiseringer av opplæringen som bruk av tolærersystem e.l. enn de andre skolene. De synes heller ikke at lærerdekningen er god nok i forhold til å kunne tilpasse opplæringen optimalt etter den enkelte elevs behov.

"(…)Det må være nok folk. Altså, man er jo hele tiden i mangel for alt" (Lærer på Friskole 1).

På Friskole 2, som er nummer to på listen over, forteller derimot lærerne at de både merker at de har en begrensning på antall elever de tar inn, og at de har god lærerdekning. Dette synes de gir et positivt utslag.

"Det synes jeg er veldig bra. Det er sånn at vi har et visst antall elever på hvert trinn som vi slipper inn. Det gjør det lettere, og det at det er god lærerdekning, sånn… eller, er det god lærerdekning her? Ja, jeg tror det er det"(Lærer på Friskole 2).

De offentlige skolene følger som nummer tre og fire på oversikten. Skole 2 er rangert som nummer tre i oversikten. Det er ikke spesielt stor forskjell på denne skolens forholdstall mellom antall lærere og elever, enn de to foregående. Allikevel opplever ikke lærerne der at de har en spesielt god lærerdekning. De ønsker seg flere lærere blant annet for å kunne tredele gruppene.

De tre skolene Friskole 1, Friskole 2 og Skole 2 har nokså likt antall elever per lærer. Det er derfor interessant at lærerne på den ene av de tre skolene merker elevtallet som en positiv rammebetingelse, mens de to andre ikke gjør det.

På sisteplass i denne sammenhengen, finner vi Skole 1. Lærerdekningen på denne skolen er lavere enn på de andre skolene. Der poengteres det at lærerdekningen på skolen er en rammebetingelse som har endret seg til det verre.

På dette området kan man altså se at det er en liten forskjell mellom forholdene på de offentlige skolene og på friskolene. Rammevilkårene for antall elever per lærer er gunstigere for de to friskolene. Imidlertid vil ikke det nødvendigvis si at man utnytter lærerne bedre på friskolene. Materialet viser at det ikke entydig er slik at jo høyere lærerdekning, jo mer fornøyd er lærerne. Dette kan tyde på at rammevilkårene som settes med antall lærere per elev verken er avgjørende for lærernes opplevelse av antallet elever de faktisk har, eller hvordan de mestrer skolehverdagens utfordringer. I den sammenhengen kunne det vært interessant å undersøke om Friskole 2 benytter lærerressursene sine på en annen måte enn de andre skolene.

3) Tid

Alle lærergruppene poengterer at de opplever å ha manko på tid. Dette kommer særlig til syne i det øyeblikket man forsøker å tilrettelegge opplæringen til den enkelte. Å skulle lage flere forskjellige opplegg i en og samme gruppe tar ekstra tid, og lærerne synes ikke de får til det så bra som de skulle ha ønsket.

"Timeplanen er smekk, ikke sant. Vi har ikke tid. Hvordan skal vi tilpasse til enkeltelever? Det forventes at det skal tilpasses til alle elever i en klasse. Helt urealistisk. Jeg mener; det er et mål å oppnå, men det går ikke an å.. Vi har nesten ikke tid til å lage et opplegg, vi må forberede timer, vi har jo nesten ikke tid til det engang"(Lærer på Friskole 2).

Dette utsagnet er representativt for det lærerne på samtlige av skolene fortalte. Imidlertid kom ikke noen av lærerne med forslag til hvordan de kunne arbeide for å få mer tid. Ei heller ble det presentert måter å organisere hverdagen på som friga tid. Lite tid kan dermed se ut til å være en rammebetingelse som alle lærerne følte at begrenset deres arbeidshverdag. På den annen side virket det i stor grad som om dette var

noe de hadde innfunnet seg med, og at de dermed ikke opplevde å kunne påvirke rammebetingelsene omkring "tid".

4) Skoleledelse

En skoles ledelse kan sette tydelige grenser for hva og hvordan ting skal gjøres på en skole. Alternativt kan ledelsen gi lærerne friere tøyler for dermed å skape romsligere rammer for den enkeltes lærers selvstendighet i opplæringen. I hvilken grad ledelsen eksplisitt definerer lærernes rammer vil variere fra skole til skole. Med hensyn til graden av medbestemmelse som de ulike lærerne har, er det et skille mellom uttalelsene til lærerne på Friskole 1 og lærerne på de tre andre skolene.

På de to offentlige skolene og på Friskole 2, virker lærerne stort sett fornøyde med måten skolene drives på. "Frihet under ansvar" er et gjennomgående utsagn fra disse lærerne. Det ser de ut til å være svært tilfredse med. På den ene siden er ledelsene på de ulike skolene lydhøre for hva lærerne mener og prøver å rette seg etter lærernes ønsker i den grad det er mulig. På den annen side forteller lærerne at ledelsen setter foten ned og skaper rammer der det trengs.

"Når vi får frihet, så føler vi ansvar overfor skolen. Vi får frihet og så forventes det også at vi gjør jobben vår. Man kan velge om man skal jobbe hjemme eller jobbe her. Du yter mer når du får frie tøyler og du får ha det godt" (lærer på Friskole 2).

Lærerne på disse skolene opplever at ledelsen tar dem med på råd i den grad det er mulig, men også at ledelsen styrer hvordan skolehverdagen skal være ved å presentere noen betingelser som lærerne må innordne sitt virke innenfor.

Når det gjelder ledelsesstruktur befinner Friskole 1 seg i en særstilling. Denne skolen er et eksempel på "frihet under ansvar"- i praksis. Der er det lærerne som styrer skolen, uten en tydelig ledelse. Avgjørelser skal tas i plenum på lærermøter. Ironisk nok har lærerne på denne skolen et mer nyansert bilde av resultatet av det å ha frihet, enn det ser ut til at lærerne på de andre skolene har. Der tenker de ikke at frihet er udelt positivt. Fra

Friskole 1 rapporteres det om en følelse av "å stå alene", ettersom den enkelte læreren i så stor grad er autonom og har ansvar for "sine" elever.

"Man er veldig ofte alene og jeg synes at man får veldig mye ansvar for noe man kanskje ikke har forutsetninger for å kunne noe om. (…) så føler jeg likevel at det er mitt ansvar at den eleven som sitter der og ikke får med seg noe, får med seg noe. Jeg føler alltid at det er jeg sjøl som må drive prøv og feil metoden"(Lærer på Friskole 1).

Det at Friskole 1 ikke har en tydelig ledelse fører ifølge lærerne også til at organiseringen av skolehverdagen tidvis kan bli litt uoversiktlig. Det kan være vanskelig å heve seg opp og få overblikk.

*"Vi skal være en lærerstyrt skole der det er lærerne som styrer skolen samtidig som de er lærere. Det i seg selv sier at det blir litt liten tid innimellom og at organiseringen kan bli litt rotete og uoversiktlig. All logistikken fungerer rett og slett ikke, for man klarer ikke å bare løfte seg opp og se alle linjene som man skal se eller å se at der er det et hull"(*Lærere på Friskole 1).

Med henblikk på dette er det ikke hensiktsmessig å trekke et generelt skille mellom de offentlige skolene og friskolene. Det ser ikke ut til at forskjellen i frihet skyldes de formelle lovene som skolene forholder seg til, selv om det bør nevnes at den styringsmodellen Friskole 1 har, ikke ville vært mulig innenfor de formelle rammene for den offentlige skolen.

5) Samarbeid og kommunikasjon

En velfungerende samarbeidskultur blant lærerne gjør det mulig med annet opplegg for opplæringen enn det som er mulig på skoler der alle lærerne arbeider individuelt. Kommunikasjon og samarbeid skaper derfor rammer for opplæringssituasjonen som skoleledelsen og lærerne må fokusere på. Friskole 2 skilte seg ut med hensyn til kommunikasjonsstrategier. Lærerne der fortalte om at de har hatt ekstern "coaching" omkring hvorledes et kollegium bør forholde seg til hverandre. Dette opplevde de som svært positivt, og noe som hadde gjort dem oppmerksomme på betydningen av å dele informasjon og samarbeide med hverandre.

"A; Vi har hatt noen planleggingsdager der man har lagt vekt på dette her med at forholdet mellom kollegaene skal være greit. Man skal ta hensyn til hverandre og snakke

pent om hverandre, akkurat som elevene skal. B: Vi har skrevet under på seks punkter om hvordan vi skal være mot hverandre i kollegiet og hva vi sier til hverandre og ikke. Og om å være lojale overfor hverandre. "(Lærere på Friskole 2).

Det kan høres ut som om lærerne på denne skolen er svært bevisste på at det å samarbeide om, og dele, opplegg for opplæringen er noe som letter hverdagen. Også i praksis fremheves det at det er en utbredt aktivitet på Friskole 2.

Den andre friskolen, Friskole 1, har et organisatorisk utgangspunkt som tilsier at samarbeid er en nødvendighet. Ettersom alle avgjørelser tas i plenum er det viktig med god kommunikasjon og samarbeid. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at det varierer hvor godt dette fungerer. De tenker at ideologien deres tilsier at man viser varme og engasjement overfor hverandre og at samarbeid følger logisk fra dette, men at til tider kan organisatoriske problemer overskygge dette aspektet. På tidspunktet for intervjuet sa lærerne at de syntes at kommunikasjonen dem imellom kunne vært bedre. Dette kan ha en sammenheng med det lærerne der sa om at de til tider føler seg ganske alene.

Det ser ut til at lærerne på denne skolen tenker at de har mange gode muligheter i kraft av sitt pedagogiske ståsted, men at kommunikasjonen og samarbeidet kan bli for lite prioritert til at man får utnyttet alle mulighetene.

Lærerne på de offentlige skolene peker seg ikke ut verken i den ene eller den andre retningen når det kommer til kommunikasjon og samarbeid. De rapporterer verken om at opplæringen i stor grad blir hemmet eller fremmet av viljen til samarbeid og kommunikasjon i lærerkollegiet. Imidlertid kan det tolkes som at disse skolene ikke har noe eksplisitt fokus på samarbeid, og det kan tenkes at også de kunne nyttegjort seg av å ha regler for kommunikasjon og samarbeid.

Generelt sett ser det ut til at viljen til kommunikasjon og samarbeid er til stede hos alle skolene, men at det er enkelte hindre mot en åpen kommunikasjon på de ulike skolene. Et eksempel på et slikt hinder kan være tid. Det kan synes som om at den felles tiden man har, i liten grad blir benyttet til å snakke om faglige utfordringer.

I lys av 'tilpasset opplæring' kan imidlertid lærerne ha nytte av "formaliserte samarbeid" for å utnytte de personalressursene som finnes på hver skole. I så måte virker det som om Friskole 2 har tatt et lurt grep ved å lage noen felles spilleregler for hvordan man kan forholde seg til hverandre på en best mulig måte, og å utnytte hverandres opplæringsopplegg. Ved hjelp av en slik strategi kan det tenkes at alle skolene kunne utnyttet lærerressursene bedre og dermed også fått større spillerom i opplæringssituasjonen.

6) Rammer og selvforståelse

Ikke uventet har de forskjellige skolene ulike indre rammer, noe som manifesterer seg i ulike praksiser på de forskjellige skolene. Det ser ut til at en skoles indre rammer får betydning for opplæringssituasjonen både gjennom de faktiske begrensningene disse setter, og gjennom hvordan lærerne tolker disse rammene og dermed hvordan de lar dem påvirke sin yrkesutøvelse. De indre rammenes betydning ser ut til å variere med lærernes opplevelse av dem. I hvilken grad rammene oppfattes som fremmende eller hemmende for opplæringen ser ut til å henge like mye sammen med lærergruppenes opplevelse av de muligheter og begrensninger som settes av rammene, som av rammenes objektive størrelser.

I det ovenstående har jeg presentert noen indre rammefaktorer som i særlig grad ser ut til å påvirke opplæringssituasjonen, og mulighetene for 'tilpasset opplæring'. Enkelte av disse ser ut til å være allmenne, mens andre avhenger mer av miljøet og driften på de enkelte skolene. Hvor mye tid lærerne opplever å ha til rådighet, eller skolebygningenes utforming, er eksempler på rammer som de fleste av lærerne mente hadde betydning for deres muligheter til å tilpasse opplæringen etter den enkeltes behov. Det virket samtidig som om lærerne opplevde disse rammene som begrensende faktorer. Lærergruppene på alle skolene fremhevet at de gjerne skulle hatt mer tid til rådighet, og flere rom til disposisjon. Hva det er som gjør at akkurat disse to rammene slår ut i negativ retning på alle skolene? Kan det tenkes at disse rammene oppleves som objektive størrelser som lærerne ikke har kontroll over, og at lærerne i den forbindelse tenker at de virker begrensende på deres handlingsrom? Er det slik at lærere flest opplever at

deres tidsbruk i stor grad er styrt ut fra ytre forhold? Og i så fall, hva kan gjøres for at lærere i størst mulig grad skal kunne få en opplevelse av å disponere egen tid?

At lærernes subjektive opplevelser av rammene har betydning, kommer også tydelig til syne med hensyn til lærertettheten på de forskjellige skolene. De objektive tallene for antall elever per lærer på de ulike skolene samsvarte ikke med de ulike lærergruppenes opplevelse av lærerdekningen. Rangeringen av skolene etter lærertetthet, viste at friskolene hadde noe gunstigere betingelser med hensyn til antall elever per lærer, enn de offentlige skolene. Allikevel rapporterte lærerne på den ene friskolen om at de opplevde at lærerdekningen var god, og videre at det dannet en gunstig ramme for opplæringssituasjonen. Lærerne på den andre friskolen opplevde ikke denne rammefaktoren som fremmende for opplæringssituasjonen. Den ene offentlige skolen som hadde tilnærmet like mange elever per lærer som friskolene, beskrev heller ikke lærerdekningen som en fordelaktig rammefaktor. Hva er det som gjør at den ene skolen beskriver lærerdekningen som en fremmende rammefaktor, mens de to skolene med tilsvarende rammer synes lærerdekningen er begrensende? Kan det være så enkelt som at den ene friskolen benytter noen spesielt gunstige metoder for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev? Eller henger dette kanskje sammen med at Friskole 2 har fokus på samarbeid innad i lærerkollegiet?

Timeplanlegging er et eksempel på en rammefaktor som påvirker den konkrete organiseringen av arbeidsdagen. Det er også en rammefaktor som i stor grad styres av forhold innad i den enkelte skole. Organisering av timeplanene kan også benyttes som et virkemiddel for å tilpasse opplæringen til den enkelte på andre måter enn ellers. Eksempelvis kan man foreta enkelte organisatoriske grep slik at alle gruppene på et trinn har de samme basisfagene til samme tid. Det vil føre til at lærerne enklere kan blande elevgruppene. I datamaterialet generelt gir ikke lærerne uttrykk for at de verken opplever denne rammen som spesielt hemmende eller fremmende. Imidlertid nevner flere at sammenslåing av grupper kan være en positiv faktor for å tilpasse opplæringen til den enkelte. I denne sammenhengen kan timeplanlegging brukes som et eksempel på en rammefaktor som lærerne kan påvirke for å utnytte opplæringssituasjonen

på en bedre måte. Ved å utnytte timeplanlegging og andre slike organisatoriske rammer kan det tenkes at lærerne kan få et større handlingsrom i opplæringssituasjonen enn det de ga uttrykk for å ha under intervjuene.

Skoleledelsens holdninger ser ut til å være av stor betydning for lærernes trivsel, og dermed for miljøet på skolen. Tidligere har jeg poengtert at det er enkelte forskjeller mellom måtene de fire skolene blir drevet på. Det ser imidlertid ikke ut til å være skoleformen som avgjør om ledelsen på skolen fungerer godt eller ikke. Lærerne på begge de offentlige skolene, og på den ene friskolen, bemerker at de synes ledelsesstilen på skolene fungerer godt. På disse skolene gir lærerne uttrykk for at de har en tydelig, men lydhør ledelse. Friskole 1 har en organisatorisk form som gjør at de aller fleste beslutninger bør tas i fellesskap. Dette er en form for organisering som krever at miljøet på skolen er svært godt, og at lærerne i stor grad klarer å samarbeide. Lærerne på denne skolen peker på at ideologien deres tilsier at man viser varme og engasjement overfor hverandre, og at samarbeid følger logisk fra dette. Allikevel synes det ikke som det er slik de opplever arbeidshverdagen sin i praksis. Lærerne på denne skolen rapporterer i større grad enn lærerne på de andre skolene om at de føler at de "er alene i undervisningssituasjonen". Det er interessant ettersom rammebetingelsene knyttet til organisasjonsformen skulle tilsi at det var svært mye samarbeid på Friskole 1, og er nok et eksempel på at det ikke alltid er slik at de objektive vilkårene samsvarer med praksis.

Ettersom de indre rammene til en viss grad er skolespesifikke, men også varierer med lærernes opplevelse av dem, er det grunn til å tro at skoleledelsen har mye å tjene på å være oppmerksom på personalets behov, og å gjøre dem bevisste på hvordan man kan utnytte rammene på en best mulig måte.

5. Avslutning

De muligheter og begrensninger i læreres yrkesutøvelse som skapes gjennom rammene som omkretser opplæringssituasjonen ser både ut til å variere fra skole til skole og å ha en viss sammenheng med hva slags

skoletype det er snakk om. Rammenes påvirkningskraft ser også ut til å avhenge av, og variere med, lærernes opplevelse av rammene. I de tilfellene der lærerne opplevde rammene som faste størrelser fikk de andre funksjoner enn når lærerne opplevde at rammene i større grad var fleksible og kunne manipuleres.

Formelle rammebetingelser ser både ut til å ha innvirkning på skolesituasjonen generelt, og for mulighetene lærere har for å tilpasse opplæringen til den enkelte, spesielt. Med hensyn til det siste kan det se ut til at friskolene i materialet har mer "lokal frihet" både økonomisk og ideologisk, enn de offentlige skolene og dermed at de kan nyttegjøre seg av rammene på en annen måte. At så mange av lærerne i datamaterialet bemerket fordelen av å ha et felles fokus for opplæringen, kan brukes som et argument for at alle skoler, også offentlige, bør forsøke å opparbeide en samarbeidskultur med et felles opplæringsfokus.

Med hensyn til de rammene som skapes gjennom nærmiljøet synes det å være et noe større foreldreengasjement og deltakelse i skolens virke blant friskoleforeldrene enn blant foreldrene på de offentlige skolene. Nærsamfunnets rammer ser, bl.a. gjennom kravene som foreldrene stiller, ut til å påvirke lærernes yrkesutøvelse mer på de to friskolene enn på de to offentlige skolene. I forlengelse av dette ville det vært interessant å finne ut av hvorfor det er slik at lærerne på friskolene i større grad enn lærerne på de offentlige skolene opplever at foreldrene er positive til skolen. Kan lærere i offentlige skoler lære noe av lærerne på friskolene når det gjelder å få foreldre til å involvere seg? Eller er foreldredeltagelse egentlig en "usynlig premiss" for å kunne sende barnet sitt på en friskole? Og, i hvor stor grad handler det om å ha et verdigrunnlag som er felles for skole og hjem?

De indre rammenes utforming varierer fra skole til skole. Det er imidlertid påtagende at lærere på skoler med nokså like betingelser oppfatter og utnytter rammene på svært forskjellige måter. Ut i fra det ser det ut til at skolenes indre rammer både får betydning for opplæringssituasjonen gjennom de faktiske begrensningene disse setter, og gjennom hvordan lærerne tolker disse rammene og lar dem påvirke sin yrkesutøvelse. Avslutningsvis kan man derfor tenke over om det kan skapes et større

handlingsrom i opplæringssituasjonen gjennom utnyttelse av de mulighetene som kan finnes innenfor de allerede omkringliggende rammene.

Note:

1) Våren 2007 ble det klart at Friskolelova skulle erstattes med en Privatskolelov. Imidlertid ble empirien som denne artikkelen baserer seg på samlet inn før denne endringen ble foreslått. Det henvises derfor til retningslinjer i Friskolelova, og begrepet 'friskole' blir benyttet.

Referanser:

Arfwedsson, Gerhard (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tilrettelagt for norske forhold av Egil Viken. Oslo. Tanum-Norli.

Arfwedsson, Gerhard og Lundman, Lars: (1980): *Det är inte lärarnas fel.*, Stockholm. Liber UtbildningsFörlaget.

Braathen, Kaja (2007): R*ammefaktorer og tilpasset opplæring- et kvalitativt studie fra to offentlige og to friskoler*".Masteroppgave pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *"Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?"*, Oslo. Gyldendal Akademisk.

Friskolelova. Lov om frittstående skolar av 4. juli 2003.

Grøterud, Marit og Moen, Bente Bolme (2001): Tilpasset opplæring - idealer og muligheter" I: Helg Fottland (red.*): Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle.* Bergen. Fagbokforlaget.

Halkier, Bente (2006): *Fokusgrupper.* Fredriksberg. Forlaget Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag

Håstein, Hallvard og Werner, Sidsel (2003): *"Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning",* Oslo. Abstrakt forlag.

Krüeger, Richard A. (1998): *Analyzing & reporting focus group results* (Focus Group Kit, vol.6.), Sage Publications, California. Thousand Oaks.

Lundgren, Ulf P. (1986): *Att organisera skolan- Om grundskolans organisation och ledning.* Stockholm. Liber Utbildningsfôrlaget.

Opplæringsloven av 17. juli 1998.

Westlund, Ingrid (2003): *Grânslôst arbete- inom vissa grânser- Lârares och rektorers uppfatning om arbete utan timplan i grundskolan* UniTryck: Linkôpings universitet.

Wibeck, Victoria (2000):.*Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* Studentlitteratur: Lund, 2000

Private grendeskoler - etablering av en ny pedagogisk diskurs?

Av Christian W. Beck

Fra 1998 til 2004 fortsatte i Norge 18 nedlagte grunnskoler i rurale områder som private grendeskoler med statsstøtte, mange som montessoriskoler. Skolene oppstod som lokale nødløsninger, mange ble førstevalg av skole og noen har utviklet seg til regionale skoler. Oppfatningen av disse skolene har i løpet av få år gått fra bred motstand til generell aksept. Diskusjonen om slike skoler inngår i en ny pedagogisk diskurs om offentlige kontra private skoler og senmoderne skoledilemmaer.

1. Innledning

Det har oppstått nye materielle og kulturelle betingelser for utdanning og skoledrift. Utgangspunktet i Norden er de offentlige grunnskoler, men antallet privatskoler øker. I Norge utfordres den offentlige skole av to privatskoleimpulser. Den første gjelder små skoler i rurale områder. Den andre vises i en ny tendens til at foreldre i urbane områder ønsker små privatskoler for sine barn. De to impulsene ender til tross for sine ulike forutsetninger opp i svært like ønsker om private skoler. Den urbane finner flere av sine argumenter fra den rurale. Slik skoleutvikling inngår i en generell utvikling av senmoderne samfunn i retning av mer valgfrihet, også i utdanning (Arnman 2004), men må forståes ut i fra spesifikke utviklingsprosesser i henholdsvis rurale og urbane områder.

Jeg vil i denne artikkelen:

1. Teoretisk og empirisk beskrive de to aktuelle skolekontekster, den rurale og den urbane og vise hvordan disse danner grunnlag for en ny pedagogisk diskurs med private grendeskoler i fokus.

2. Gjøre rede for hvordan de private grendeskolene ble til.

3. På grunnlag av en survey undersøkelse basert på data fra et spørreskjema sendt ut til de 18 nye private grendeskolene etablert i Norge i 1998 – 2004, supplert med data fra andre kilder, beskrive og analysere og drøfte disse skolene.

2. To senmoderne skolekontekster

2.1 Den rurale

Fortsatt samfunnsmodernisering gir ytterligere skolesentralisering. Skolesentralisering og skolenedlegging er ulike fenomen, men må sees i sammenheng. Små skoler i rurale områder befinner seg på en turbulent grenseflate mellom gårsdagens og morgendagens samfunn. På denne grenseflaten oppstår ad hoc skoleutvikling og pedagogisk nydannelse.

Lokalsamfunn må være tilstrekkelige sjølbergende økonomisk og integrerte sosialt, for å fremme entrepenørskap og ha en samfunnsaktiv skole (Solstad 2001). Nedleggingstruede skoler ligger ofte i små lokalsamfunn som befinner seg på et kritisk punkt i sin utvikling. De er inne i en negativ trend med fraflytning og stagnasjon. Resultatet kan bli et "rest"-samfunn med sviktende livsgrunnlag og dårlige framtidsutsikter, eller lokalsamfunn som får en ny giv med modernisering og utvikling. Får man beholde skolen gir det muligheter til å komme på offensiven. Skolenedlegging i Norge har de senere årene utelukkende vært økonomisk begrunnet. I 1986 ble det innført et nytt inntektssystem for kommunene, som førte til strammere kommuneøkonomi, utgiftsøkning for små rurale skoler og en forsterket nedlegging av slike skoler (Rønning, Solstad og Øines 2003)

Det høyeste antall offentlige grunnskoler (folkeskoler) i Norge var 6350 skoler i 1875 (Dokka 1967: 207). Deretter har antall skoler jevnt blitt redusert til 3160 høsten 2005 (SSB 2006). Vi kan snakke om over 130 år med skolenedlegging som i sterk grad har vært knyttet til fraflytting og avfolking i rurale områder. I hele perioden 1980 – 2006 var det en jevn nedgang på 12 -24 barneskoler i året.

Tabell 1 Endring i antall grunnskoler etter skoleslag i gjennomsnitt pr år i femårsperioder 1980 - 2006

Periode/skoletype	I alt	Barneskoler	Kombinerte barne- og ungdomsskoler	Ungdomsskoler
1980/1 – 1985/6	1,4	-16	13,8	3,6
1985/6 – 1990/1	-23,9	-24,2	0	0,4
1990/1 – 1995/6	-24,2	-24,8	1,6	-1.0
1995/5 – 2000/1	-5	-12,6	6	1,6
2000/1 – 2005/6	-20	-24,4	6,2	-1,8

Fram til 1986 tilsvarte nedgangen nyetablering av ungdomsskoler og spesielt kombinerte barne- og ungdomsskoler (tabell1). Videre fram til 1995 førte skolenedlegging til at barneskoleelevene ble overført til en barneskole eller en liten kombinerte barne- og ungdomsskole i nabobygda og at ungdomsskoleelevene ble samlet i sentrale ungdomskoler.

Etter 1995 blir elevene alt fra 1. klasse i større grad overført til nye store kombinerte barne- og ungdomsskoler i mer sentrale strøk av kommunen. Skolenedlegging har derfor de siste 10 årene i sterkere grad blitt koblet til skolesentralisering. En optimal økonomisk skolestørrelse er beregnet til 140 – 400 elever (Eide 1984). Det kan se ut til at skolemyndighetene har lagt opp til at også små kommuner skal nærme seg denne.

Man kan fra skolemyndigheter og forskere gjøre mest mulig objektive vurderinger av konsekvenser av skolenedlegging, positive og negative. Hvordan nedlegging subjektivt oppleves av de impliserte personer i de aktuelle skolekretser varierer. I kretser avfolkingen har gått langt, kan nedlegging bli oppfattet som både nødvendig og ønskelig. I andre kretser møter skolenedlegging sterk motstand og kamp mot nedlegging.

2.2 Forskning på skolenedlegging - påvisning av aktuelle skoledilemmaer

Skole mer enn undervisning

Rurale grunnskoler produserer mer enn et standardprodukt, som en minimumsundervisning, Skolen gir også sosialisering, kontakt med lokalsamfunnet og hjem og kan være med på å opprettholde bosettingen. Skolen gir de tilsatte en sikker inntekt, som blir lagt igjen i lokalsamfunnet og kan dermed ha økonomiske ringvirkninger for dette og sikre arbeidsplasser. Skolebygningen rommer også andre lokalsamfunnsaktiviteter (Løvik 1992). Dessuten må utgiftene til skoleskyss inkluderes i regnskapet. Skoleskyss har også direkte negative virkninger på elevene, som kvalme, hodepine og at elevene føler seg uopplagt. Ca hver fjerde elev med skoleskyss over 40 minutter gruer seg til skoleskyssen hver dag (Solstad 1978). Sentralisering kan være som å ri flere hester samtidig, noe som kan vise seg å være vanskelig (Løvik 1992).

Skole og lokalsamfunn

I en undersøkelse basert på 981 foreldre med barn i skolen i 19 skolekretser er det gjort en analyse av sammenhengen skolenedlegging og bosetting i bygde-Norge (Hagen 1992). Konklusjonene er blant annet: De fleste mente at den lokale skolen er viktig for lokalsamfunnet, som arena og ressurs. Langt færre så lokal skole som avgjørende argument for å bosette seg i et lokalsamfunn. For nesten alle hadde det noe å si at det var skole i bygda, men de fleste ville nok slått seg til der uansett.

Pedagogikk

Skolesentralisering er ofte ment å ha en positiv pedagogisk effekt med bedre utdannete lærere, bedre kvalitet i undervisningen (Solstad 1978:28) og et større elevmiljø og dermed bedre muligheter for jevnaldersosialisering. Man har ikke påvist noen klar sammenheng mellom skolestørrelse og skoleprestasjoner. Foreldrebakgrunn og læreren er de viktigste faktorer for å forklare forskjeller i skoleprestasjoner. Lærerens betydning kan brukes som argument for mindre undervisnings grupper (Myklebust m fl 1992). I den senere tid har fådelte skolers små skala pedagogikk med små grupper og aldersblanding blitt framhevet som god pedagogikk, selv om en mener slike skoler har ubrukte pedagogiske ressurser (Rønning, Solstad og Øines 2003). Småskalapedagogikken kan gi bedre muligheter for individuelt tilpasset opplæring.

Elevmiljø

Små og store skoler gir ulike elevmiljø og dermed ulik jevnaldrings-sosialisering. Små skoler har et integrert elevmiljø, mens større skoler har et fragmentert elevmiljø. I fådelte skoler har elevene i større grad kontroll med sin samhandling og lek med andre elever og større grad av kontroll med utemiljøet og friminuttene. Lærerkontrollen er mer indirekte og distansert. I større skoler med mindre utearealer kreves en annen type direkte lærer-kontroll med elevenes atferd (Kvalsund 1992). I små skoler får elevene en bredere sosialisering gjennom interaksjon på tvers av alder, kjønn og dyktighet. I større skoler blir sosialiseringen mer knyttet til intim små-gruppeinteraksjon blant jevnaldrende (Kvalsund 2004).

2.3 Den urbane

Horace Manns begrep om masseutdanning er i utgangspunktet urbant. Mann var i 1850-årene arkitekten bak den offentlige skole i USA. Masseutdanningen skulle sørge for standardisering og rasjonalisering av skolen slik at den ble billigere og alle kunne få grunnutdanning. Det var snakk om både folkeopplysning og kvalifisering til en hurtigvoksende amerikansk kapitalisme. Det ble også lagt vekt på nasjonale verdier og oppdragelse til demokratisk samfunnsborger (Bowles and Gintis1976). Den norske versjonen av masseutdanning er enhetsskolen. Det er få om noen forskjeller mellom den ideologiske tenkningen til Horace Mann og det som skulle bli sosialdemokratisk skoleideologi.

Dagens skole er tilpasset et rasjonelt, storskala utdanningssystem, innordnet både nasjonalt og internasjonalt skolebyråkrati, global kapitalisme og ny-liberalistisk managament ideologi (Karlsen 2003, Olssen 2004, Kvalsund 2004). Giddens påpeker senmodernitetens løsnende (disembedding) mekanismer, som fremmer utvikling av interaksjon fra partikulære lokaliteter til universelle og globale ekspertsystemer (Giddens 1991). Durkheim omtaler mekanisk solidaritet som en kohesjonskraft basert på følelser og trosoppfatninger, som holder delene sammen til et sosialt felles-

skap. Den organiske solidaritet er motsatt fellesskap bygd på funksjonelle kontrakter mellom aktører ut i fra moderne arbeidsdeling (Østerberg 1983). Han ser positive og negative sider ved begge solidaritetsformene.

Mekanisk solidaritet har gitt inspirasjon til moderne småskala fellesskap, som f eks skole, men kan også ende opp som tvangsmessig sammenføyning av døde ting. Moderne organisk solidaritet kan på sitt beste gi dynamiske reelt funksjonelle profesjonelle institusjoner, men også tingliggjøring og fremmedgjøring, som hemmende for individer og fellesskap.

Anton Hoëm (1978) beskriver uformell sosialisering i enkle små samfunn som annerledes enn formell sosialisering i moderne komplekse institusjonaliserte samfunn. Tilsvarende todeling finner man i Basil Bernsteins skille mellom horisontal og vertikal pedagogisk diskurs. Horisontal diskurs er genuin, common sense, lokal og kontekstavhengig, mens vertikal diskurs er eksplisitt, systematisk, sentralisert, hierarkisk og prinsipiell. I dagens skole forskyves sosialiseringen fra uformell til formell og den vertikale diskurs styrkes ved at den horisontale blir hjelpekilde for den vertikale (Bernstein 200l).

Tidens skole er instrumentell, basert på interessefellesskap med flest mulig på et nasjonalt nivå. Dette går på bekostning av verdifelleskap. ikke bare mellom befolkningsgrupper og skolen, men også i forholdet mellom hjem, skole og lokalsamfunn. Nasjonale skolemyndigheter er opptatt av verdier, men på en objektiv måte. Utviklingen går i retning av en mer sekularisert skole. Dette er et problem fordi verdier også er subjektive, ofte forankret i lokale småskala fellesskap av ulik art.

Selv om tradisjonelle sosiale forankringer blir opphevet, betyr ikke dette at det ikke lenger vil være interesse- og innholdskonflikter om skoler. Man må finne fram til et allment kulturgrunnlag skolen kan forankres i, som erstatning for sosial klasse, etnisitet og nasjonalitet. Den store utfordring vil være utvikling av organisasjonsformer og sosiale enheter for det framtidige samfunn (Hoëm 2001). Konflikten mellom nasjonale objektive interesser og tidens krav til subjektivitet og verdifellesskap er slående og skaper et senmoderne skoletomrom. Å fylle dette tomrommet med nytt innhold og

ny organisering utgjør en ny pedagogisk diskurs hvor de private grendeskoler har fått en fokusert posisjon.

Grendeskolekonfliktene i bygde-Norge har vist betydningen av å ha skoler som småfellesskap. Grendeskolenes småskalapedagogikk med f eks aldersblanding har blitt ideal også for barneskoler i byene. Mange foreldre ønsker aktivt å være med i sine barns utdanning. Man ser her motiver for økt rekruttering til små private grunnskoler i byer (Helgesen 2004, Skjønsberg 2007). Når barna er på skolen 8 – 9 timer hver dag, er mye av deres hverdagsliv der. For foreldre blir det da viktig å ha sine barn i små skoler med verdigrunnlag og verdensanskuelse de har tillit til, oversikt over og innflytelse på.

De private grendeskolene – startfasen

Utgangspunktet for den offentlige skole er konsensus om likhets- og fellesskapsprinsipper med vekt på nasjonal kulturell enhet og velferdsstaten (Englund 1996, Slagstad 2001, Telhaug 1994). I 1998 gikk 98 % av norske grunnskoleelever i offentlige skoler (Helland og Lauglo 2005). Det var derfor oppsiktsvekkende da et interimsstyre i Hosangerbygda i Osterøy kommune på vestkysten i Norge i januar 1998 og to andre lokalsamfunn leverte søknad til utdanningsdepartementet om privatskole (Lønning m fl 1998). Søknadene utfordret enhetsskolen på to måter::

1. At nedlagte grendeskoler fortsatte som privatskoler var ikke noe nytt. Det nye var at det nå ble søkt om 85 % statstilskudd etter gjeldende privatskolelov (privatskoleloven 1985) for grendeskoler.

2. Privatskoleloven ga kun grunnlag for godkjenning av private grunnskoler som pedagogiske alternativer (steinerskoler eller montessoriskoler) og livssynsalternativer til den offentlige skole. Søknadene bygde på et nytt lokalorientert pedagogisk konsept. Dette gikk utover gjeldende godkjenningsregler.

Søkerne hadde store forhåpninger til at daværende sentrumsregjering med aktiv distriktspolitikk skulle være positiv til søknadene og de arrangerte 1999 et nasjonalt grendeskoleseminar med bred deltagelse fra skolemyndigheter,

politikere, forskere, foreldre, lærere og andre interesserte (Mjøsdalen m fl 1999).

Motstandere mente slike skoler var snikprivatisering av skolen. (LUFS 2006) og bygde sine argumenter på fellesskapsverdier og forsvar av enhetsskolen. Når et vedtak om skolenedlegging på en demokratisk måte er gjort, fikk man rette seg etter det eller fortsette kampen for offentlige grendeskoler, mente disse.

Tilhengerne argumenterte både ut i fra liberale menneskerettigheter og felleskapsideer forstått som lokalsamfunn (community) (Vetlesen 1995). Forkjemperne mente dette var den eneste mulighet for å opprettholde både skole og lokalsamfunn (Beck 2000). Det ble det avgitt to høringsuttalelser i saken. Rudolf Steinerhøyskolen konkluderer negativt. De mente søknadene ikke reflekterte godt nok hvordan det lokalorienterte idegrunnlaget for skolen skulle gi kompetanseområder i skolen (Rudolf Steiner Høyskolen 1998). Universitetet i Tromsø var positiv til søknadene i den forstand at de mente de var gode eksempler på hvordan helt sentrale aspekter ved den nasjonale læreplanen kunne realiseres. De konkluderte imidlertid også negativt, fordi de mente slike alternativer kunne etableres innen den offentlige skole (Tiller 1998).

Regjeringen ville ikke utfordre enhetskolen og avslo søknadene. På to av stedene ble det høsten 1999 gitt grunnskoleopplæring som hjemmeundervisning (Beck 2001). Etter turbulente år med nyoppretting av stedenes offentlige skoler og ny nedlegging, søkte de to lokalsamfunnene om private montessoriskoler, som ble godkjent etter den nye friskoleloven (2003), med oppstart høsten 2004. I løpet av disse årene fikk også flere andre lokalsamfunnet godkjent tilsvarende skoler.

4. Survey undersøkelsen

4.*1 Metodiske vurderinger*

I april 2005 ble det sendt et spørreskjema til de 18 skolene, som styrene ved skolene ble bedt om å svare på . Jeg fikk i løpet av mai 2005 inn 13

besvarte skjemaer, etter en purring et til. 14 skoler ga en svarprosent på 78. Både svarskolene og frafallskolene er spredt ut over hele landet. Gjennomsnittstørrelsen på svarskolene er 31 og på frafallskolene 25. Utvalget må sies å være representativt for populasjonen av private grendeskoler.

Respondentene er ofte foreldre som var aktive i grendeskolesaken, først i motstanden mot nedleggelse av den offentlige skole og senere i arbeidet med søknad om og drift av den private grendeskolen. Det var å forvente at respondentene som over lengre tid hadde opparbeidet innsikt og oppfatninger om skolespørsmålet i lokalsamfunnet, i liten grad gav tilfeldige svar, slik at reliabiliteten og begrepsvaliditeten i undersøkelsen skulle være god. Det var på disse stedene bred konsensus i grendeskolesaken både når det gjaldt bevaring av den offentlige og søknad om privatskole. Respondentene var også foreldre som i første rekke var interessert i å ha en god skole for sine barn. En kunne dermed forvente respondenter som var representative i den forstand at de uttrykte flertallsoppfatningene i lokalsamfunnene i de aktuelle skolesakene.

Spørsmålene i spørreskjemaet ble delt i 4 hovedtemaer:

1) *Bakgrunnsforhold* (11 variabler)

2) *Opprettelse, skoletype og innhold* (19 variabler)

3). *Skolenes struktur, profil og praksis* (22 variabler)

4) *Vurderinger* (21 variabler)(I alt: 73 variabler)

Flere av spørsmålene overlapper hverandre tematisk og samsvarer også i avgitte svar. Dette styrket begrepsvaliditeten. Resultatene blir presentert i to trinn:

Trinn 1. Beskrivelse av skolene med middelverdi og variasjonsbredde for hele utvalget på de viktigste variablene i hver av de fire variabelgruppene.

Trinn 2. På grunnlag av målte signifikante korrelasjoner mellom variabler har jeg med et mindre antall sentrale variabler (11) gjort en clusteranalyse (K-Mean) (Norusis 1986). Det er tatt med variabler med mest spredning mellom skolene fra alle de fire hovedtemaene. Slik clusteranalyse deler enhetene i undergrupper (clustre) når dette er statistisk mulig, ut i fra at

variansen innen clustre minimaliseres og mellom clustre maksimaliseres. Substansiell mening må ut i fra middelverdiprofiler, gies skjønnsmessig for hvert cluster. Clusteranalyse med så få enheter som her (14) må gjøres med varsomhet og forbehold. Den aktuelle analysen ga to grupper med 5 skoler i hver. 4 skoler ble ikke plassert. De to gruppene er sammenlignet.

4.2 Resultater

2.1 Alle skolene

Tabell 2 Startår/antall elever

Variabel	Min	Maks	Middelverdi
Start år	2000	2004	2002
Elever (2004)	9	65	30
Elever ungdomstrinnet	0	10	0.8
Elever utenfor skolekretsen	0	16	4

Skolene har i gjennomsnitt startet 2,3 år etter nedleggingsåret. Det er små barneskoler med 9 til 65 elever, bare en skole har elever på ungdomstrinnet. I gjennomsnitt har skolene hatt en elevøkning på tre elever fra startåret til og med høsten 2004. 16 % av elevene fordelt på åtte skoler kommer fra andre skolekretser enn der skolen er lokalisert (tabell 2). Alle skolene blir drevet av et foreldrelag/grendelag som en ideell stiftelse. Slike stiftelser kan i samsvar med privatskolelovens krav ikke ta ut evt. økonomisk overskudd av driften.

Tabell 3 Opprettelse, skoletype og innhold

Variabel (*)	Middel- verdi
Initiativ fra nærmiljø	0,61
Montessoriskole	0,79
Pedagogiske motiver	0,71
Mest lik offentlig skole	0,57

(*) 0 = nei, 1 = ja

Et sterkt foreldreinitiativ er utgangspunktet for alle skoleetableringene. På fem av skolene har det også vært et betydelig engasjement og deltagelse fra lokalsamfunnet for øvrig. Ofte finner man viktige aktører som både er

foreldre og lærere. 11 skoler er montessoriskoler og 3 er innholdsmessige lik den offentlige skole.

Flere skoler oppgir mer enn et motiv for å opprette en frittstående grendeskole. 10 av skolene oppgir pedagogiske motiver. 8 oppgir at motivet for valg av skoletype var at den var mest lik den offentlige skole og 5 at den valgte skoletype var enklest å få godkjent. De to siste svaretypene dokumenterte klare strategiske valg av type skole (tabell 3). Slikt strategiske valg har vært spesielt aktuelt for de 8 skolene som ble godkjent etter den gamle privatskoleloven.

Skolene tar i gjennomsnitt kr 1033 i måneden (10 måneder i året) i foreldrebetaling for skolegang og skolefritidsplass (SFO) til sammen. Dette er billig, når i sammenligning en middelstor norsk kommune allerede i 2003 tok SFO-betaling på over kr 1000 ved de offentlige skolene (Svelvik kommune 2003).

Tabell 4 Skolestruktur, profil og praksis

Variabel	Min	Maks	Middelverdi
Foreldrebetaling i måneden + SFO (nkr)	400	1770	1034
Uteskole prosjekt (nei=0, ja=1)	0	1	0,50
Aldersblandet under- visning (nei=0, ja=1)	0	1	0
Lærere	2	6	3
Lærere i deltidsstilling (%)	0	100	45
Lærere som bor i nærmiljø (%)	0	100	60
Antall andre ansatte	1	7	3
Andre ansatte som bor i nærmiljø (%)	33	100	81
Antall dugnader i året	1	6	3

Bare to av skolene oppgir at de spesielt driver med aldersblandet undervisning. Dette er lavt når aldersblanding de senere år er framhevet

som et kvalitetstrekk ved fådelte skoler. Syv av skolene har en lokalorientert profil, spesielt med vekt på uteskole prosjekter.

Antall lærere varierer mellom 2 og 6, med 45 % i deltidsstillinger. Det er mellom 1 og 7 andre ansatte ved de ulike skolene, ofte i mindre enn 50 %-stillinger. 60 % av lærerne og 80 % av de andre ansatte bor i nærmiljøet. Dette dokumenter at grendeskolen er en viktig arbeidsplass for nærmiljøet og at skolene er godt integrert i nærmiljøet. Det siste bekreftes ytterligere ved at det hvert år er i gjennomsnitt 3,2 dugnader ved skolene med i gjennomsnitt 18,5 deltagere (tabell 4).

I 12 av lokalsamfunnene er det gjennomgående generelt en positiv vurdering av skolene, også av den pedagogiske kvaliteten på undervisningen. To av skolene utmerker seg imidlertid med middels og negative vurdering på disse spørsmålene og med betydelige konflikter og samarbeidsproblemer mellom skolen på den ene side, og nærmiljøet og kommune på den andre.

Tabell 5 Vurderinger av skolen

Variabel (*)	**Middel- verdi**
Skolen som helhet	1,8
Pedagogisk kvalitet	1,9
Forholdet til kommunen	1,7
Forholdet til nærmiljøet	1,4
Innvirkning på nærmiljøet	1,5
Innvirkning på befolkningsantallet i nærmiljøet	1,4
Utvikling av antall elever i framtiden?	1,1
Eksistere skolen om fem år	1,8

(*) For alle variablene i tabellen: 0 = dårlig, 1 = middels, 2 = god, på siste var: 0=nei, 1= vet ikke, 2=ja

De fleste mener skolen har god innvirkning på nærmiljøet generelt, på framtidsutsiktene og på nærmiljøets omdømme. Det er i noe mindre grad en oppfatning at skolen har god påvirkning på befolkningsutviklingen i nærmiljøet eller på næringslivet utover skolen.

På 6 skoler tror man elevtallet vil øke i framtiden, på 8 skoler at det vil være omtrent som i dag, men ingen tror at elevtallet vil synke. På spørsmål om de tror skolen vil eksistere om fem år svarer 11 skoler ja, på 3 tre skoler er man usikre og ingen svarer nei.

På spørsmålet om hva slags skole de helst ville hatt når den offentlige grendeskolen ble nedlagt, hvis de kunne velge mellom privat eller offentlig skole, svarer de på 12 skoler at de ønsket en offentlig skole og to ønsket privatskole. Svarene på det samme spørsmålet i 2005 etter at de frie grendeskolene har vært i drift mellom ett og fem år, var radikalt annerledes. Nå ønsket de på 8 skoler å fortsette med privatskole, på 4 skoler var de i tvil og 2 på to ville de helst hatt offentlig skole. Valget av privatskole var et nummer to valg når de ikke lengre fikk ha grendeskolen i nærmiljøet. Når privatskolen så var kommet i gang skiftet de oppfatning, nå ble privatskole deres førstevalg (tabell 5).

Konklusjonen så langt er at de nye frittstående grendeskolene etablert mellom 2000 og 2004, samlet sett til nå stort sett er velfungerende småskoler i rurale områder, vel integrert i nærmiljøet og med stor framtidsoptimisme. Situasjonen for 2 av de 14 skolene er markert mer negativ og vitner om at slike skoler ikke automatisk blir vellykkede og at sjansen for å mislykkes er reell.

4.2. Clusteranalysen

Hver av de 11 variablene i clusteranalysen har signifikante korrelasjoner med flere andre variabler, og er dermed representative for et sett av variabler og kan sies å utgjøre operasjonaliseringer av bredere kategorier. 10 av skolene ble delte i to like store grupper på 5.: *de problematiske* skolene (1) og *de vellykkete* skolene (2).

De vellykkete skolene er de største montessoriskolene, som også har elever fra andre skolekretser enn der skolen ligger. Det er her gjort et bevisst valg av montessori pedagogikk som et pedagogisk alternativ og det har ikke vært andre mer pragmatiske motiver for valg av type skole.

De problematiske skolene er små skoler som følger offentlig skoles læreplan. Både valg av privatskole og motiver for valg av skoletype har vært pragmatiske. Valg av privatskole har utelukkende vært løsningen på en nødssituasjon. Disse er problematiske til tross for at flere av disse respondentene vurderer skolen til å være meget vellykket og pedagogisk til å være av god kvalitet. Det problematiske ser ut til å ligge i skolens størrelse, et for tett forhold til et nærmiljø, lite tro på skolens positive nærmiljøeffekt og manglende framtidsoptimisme.

De vellykkete skolene har sterkere grad av profesjonalisering og formell organisering enn de problematiske De har ofte bedre utdannede lærere hentet utenifra nærmiljøet. De er også i noe mindre grad integrert i nærmiljøet og har noe mindre kommunikasjon med nærmiljøet enn de problematiske skolene, men har noe mer konflikter med kommunen.

Tabell 6 Kategorier/middelverdier for de 11 clustervariablene

Kategori	**Variabel**	**De problem-atiske (1)**	**De vellykkete (2)**
Skolestørrelse	Antall elever (2004)	9	24
Ekspensjonsiver	Antall elever fra annen skolekrets	0	1
Spesielt innhold	Montessori pedagogikk	NEI	JA
Innholdsmotiv	Pedagogisk motiv	NEI	JA
Pragmatisk motiv	Enklest å få godkjent	JA	NEI
Grad av profesjonalisering	Foreldrebetaling (m/SFO) nkr pr måned	400	1770
Grad av integrasjon i nærmiljøet	Andre ansatt fra nærmiljøet (%)	100	75
Kvalitet på skolen	Vurdering av skolen	Både/og	Meget vellykket
Kommunikasjon skole - nærmiljø	Vurdering av kvalitet på samarbeid skole - kommune	Godt, lite konflikter	Bra, men noen konflikter
Skolens betydning for nærmiljøets framtid	Vurdering av skolens innvirkning på næringslivet i nærmiljøet	Ingen	God
Framtidsoptimisme	Hva slags skole ønskes i dag	Usikker	Friskole

De vellykkete blir vurdert av sine styrer til generelt å være bedre skoler enn styrene ved de problematiske skolene vurderer sine skoler. Ved de vellykkede skolene har de bedre tro på skolens positive påvirkning av

nærmiljøets framtid og har større grad av framtidsoptimisme enn de problematiske og er i motsetning til de problematiske klare på at de vil fortsette å ha privatskole i framtiden.

De 4 skolene som ikke ble plassert i en av de to clusterpruppene er alle montessoriskoler i en mellomposisjon i verdiene på de 11 variablene. Disse hadde både pedagogiske og pragmatiske motiver eller bare pragmatiske for å søke montessoriskoler. De valgte montessoriskole fordi denne er mer lik den offentlige enn både steinerskoler og mange kristne privatskoler. Montessoriskolene bruker den offentlige skoles læreplan innen sin egen pedagogikk og er enklere å få godkjent, enn skoler som har egen læreplan eller offentlig læreplan med flere avvik. Valget av montessoriskoler kan også forklares av at montessoriskoleforbundet har lagt opp til meget smidige og fleksible ordninger for at lærere i de frittstående grendeskolene skal kunne kvalifisere seg til å bli montessori lærere (Montessori forbundet 2006) og at skolene blir med i et nasjonalt og internasjonalt nettverk av montessoriskoler.

5. Avsluttende drøfting

Til tross for at respondentene på alle skoler bortsett fra to er meget fornøyd både pedagogisk og mer generelt med sin skole, er det flere enn disse to nærmiljøene som sliter med å komme ut av en negativ tilstand, og dette preger skoledriften. For selv om nærmiljøet støtter opp om skolen, flere av de ansatte er fra bygda og det er god kommunikasjon mellom skole og lokalsamfunn, oppstår konflikter, problemer og positiv utvikling uteblir.

Selv om alle de frittstående grendeskolene er små skoler, er størrelse viktig for utviklingen av skolene. Kanskje er de problematiske skolene for små. Men å være en stor skole er alene ingen garanti i undersøkelsen for å være en vellykket skole. De fire skolene i en mellomposisjon har omtrent samme størrelse som de vellykkede. For å få til utvikling av en skole, må flere avgjørende forhold enn størrelse peke i samme positive retning.

Noen steder blir de frittstående grendeskolene et vellykket utviklingsprosjekt. Skoleprosjekter blir knyttet til næringsvirksomhet og annen virksomhet i og utenfor bygda og man kommer inn i en god sirkel. Dette er ofte avhengig av nøkkelpersoners innsats, enten disse er foreldre, lærere eller andre. Entrepenørskapet ved skolen lettes av skolenes private eierskap, som gir flere frihetsgrader både i forhold til lokalsamfunnet,

skolemyndighetene og flere muligheter til å kunne operere i forhold til større geografiske områder, enn hva offentlig skoler har.

Resultatene viser at de vellykkede skolene selv om de blir startet for å få lokalsamfunnet ut av en nød situasjon, får egentyngde som spesifikke utdanningsinstitusjoner på et bredere grunnlag, både når det gjelder rekruttering og i oppfatning av egen virksomhet. De litt større montessoriskolene blir etter hvert regionale montessoriskoler lokalisert i det spesifikke lokalsamfunn, mer enn å være lokalsamfunnets kriseløsning.

Om frittstående grendeskoler skal bli vellykkete avhenger av strukturelle økonomiske og politiske forhold både globalt, nasjonalt og lokalt, men også av aktive aktører i nærmiljøet. M Archer (2003) understreker nødvendigheten av å se på struktur og aktør som selvstendige enheter i virkeligheten. Individet er ikke bare en passiv reaktiv aktør i forhold til strukturelle betingelser. Hun skiller mellom hemmende (constraining)) og muliggjørende (enabling) betingelser som individene kan gjøre selvstendige valg i forhold til.

Skolenedlegging er ofte endepunktet på lang tid med økende hemmende strukturelle betingelser, som kan gi en pessimistisk atmosfære, som blir en ytterligere hemmende betingelse for lokalsamfunnet. Vellykkete frittstående grendeskoler ser ut til å være avhengig av tilstrekkelige muliggjørende betingelser, som en liberal privatskolelov, praktiseringen av loven (Lisland 2005), men også av nye betingelser for utvikling av næringslivet og nærmiljøet for øvrig. Muligheter som så aktive entrepenører kan gripe fatt i.

De problematiske skolene kan se ut til å kunne bli hemmet av bygdas rester av tradisjonell mekanisk solidaritet, mens de vellykkete skolene ser ut til å finne en optimal balanse mellom mekanisk og organisk solidaritet i en sen-moderne samfunnskontekst. Valget av montessoripedagogikk for de vellykkete skolene kan i utgangpunktet ha vært pragmatisk. Men uavhengig av motiv ser både lærere og foreldre ut til å bli mer engasjert i denne pedagogikken over tid. Montessoripedagogikk blir et viktig element i disse skolenes innholdsorientering og generelle verdiorientering, et eksempel på sen-moderne mekanisk solidaritet i positiv forstand med balanse uformell/formell sosialisering og med balanse mellom horisontale og vertikale pedagogiske diskurser. Kriterier for at en privat grendeskole skal lykkes, ser ut til å være:

1. Tilstrekkelig tilknytning til lokalsamfunnet skolen ligger i.

2. Nyorientering ut av lokalsamfunnet.

3. Tilstrekkelig profesjonalitet i skolen

4. Universell verdiorientering, livssyn eller pedagogisk ideologi (f eks montessori pedagogikk).

5. Privat eierskap som en ideell stiftelse.

De vellykkete frittstående grendeskolene kan vise seg å være lovende forsøk på å fylle et senmoderne skoletomrom med nytt innhold, skoler som både ivaretar lokale og andre partikulære verdifellesskap og er profesjonelle universelle kunnskapsinstitusjoner. Således kan de befinne seg i fronten av tidens skoleutvikling både i rurale og urbane områder.

Referanser

Aftenposten (2004). Sitat fra Torolf Fagerheim Lufs. 21. juni.

Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the internal conversation*. Cambridge. University Press.

Arnman, G., Järnek, M. og Lindskog, E. (2004). *Valfrihet, - fiktion och verkelighet*. Research UNIT STEP Uppsala Universitet. Rapport.

Beck, C. W. (2000). *Kodenavn skole*. Vallset. Oplandske bokforlag.

Beck, C. W. (2001). Utdanning i demokratisk samfunn. I: Beck, C. W. og Höem, A. (red): *Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ*. Vallset. Oplandske bokforlag. s. 24-41.

Bernstein, B. (2001): Vertikal og horisontal diskurs et essay. I: Chouliaraki, L. og Bayer, M (red): *Basil Bernstein Pædagogik, diskurs og magt* København. Akademisk.

Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London. Routledge & Kegan Paul.

Bygdene Mjøsdalen, Romarheim og Tysse (1999*). Seminarrapport frå "Nasjonalt grendaskuleseminar*.

Dokka, H. J. (1967). *Fra almueskole til folkeskole. Oslo*. Universitetsforlaget.

Eide, K. (1984). *Utdanningsøkonomi*. Oslo. Universitetsforlaget.

Englund, T. (1996). *Utbildningspolitisk systemskifte?* Stockholm. HLS fôrlag.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge. Polity Press.

Hagen, T. (1992). *Skulen og busettinga. Møreforskning*, Volda. Rapport 9212.

Helgesen, M. (2003). *Barns behov eller foreldres særinteresser. Foreldres motiver for å velge privat skole for sine barn*. NIBR-rapport 2003-8.

Helland, H. og Lauglo, J. (2005). *Har frittstående grunnskoler økt segregeringen?* Rapport 2/2005 NIFU STEP.

Hoëm, A. (2001). Fata morgana. I: Beck, C. W. og Hoëm, A. (red): *Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ*. Vallset. Oplandske bokforlag. s. 9-23.

Karlsen, G. E. (2003). Enhetsskolen, styring og marked. I: Østerud, P. og Johnsen, J. (red): *Leve skolen! – Enhetsskolen i et kulturkritisk lys*. Vallset. Oplandske bokforlag. s 218-230.

Kvalsund, R. (1992). *Elevmiljø i oppløysning*. Møreforskning, Volda. Rapport 9218.

Kvalsund, R. m fl (1992*). The location of rural schools*. Møreforskning, Volda. Rapport 9201.

Kvalsund, R. (2004). *School and local community – dimensions of change*. Høgskolen I Volda. Research Report no. 58.

Lisland, B. J. (2005). *Trenger vi friskoler – en analyse av friskolelovens muligheter og betingelser*. Hovedoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

Lov om frittståande skolar (friskolelova) (2003).

Lov om tilskot til private grunnskular og private skular som gjev vidaregåande opplæring av 14. juni 1985 (privatskoleloven).

Lønning, T. m fl (1998**)**.. *Søknad om godkjenning med rett til tilskott av Mjøsdalen bygdaskule*. Lonevåg. Rapport.

Løvik, P. (1992). *Skulesentralisering – eit spørsmål om økonomi*. Møreforskning, Volda. Rapport 9217.

Montessoriforbundet (2006). Samtale med montessoriforbundets leder

Myklebust, J. O. m fl: (1992). *Krinsar i krise. Sulemønster i Bygde-Noreg*. Møreforskning, Volda Rapport 9219.

Norusîs, M. J. (1986). *Advanced Statistics SPSS/PC+*. SPSSinc. Chicago

Odelstingsproposisjon 43 2005-06.

Olssen, M. m. fl. (2004). *Education Policy*. London. Sage.

Rudolf Steiner høyskolen (1998). *Høringsuttalelse om godkjenning av private grunnskoler med rett til statstilskudd etter privatskoleloven Tysse grendeskule, Mjøsdalen bygdaskule og Romarheim Grendaskule.*

Rønning, W, Solstad, K. J. og Øines, T. (2003). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn*. Nordlandsforskning. NF-rapport nr. 3 * 2003.

Skjønsberg, A. (2007). *Privatskoler i en ny tid.* Masteroppgave Pedagogisk forskningsinstitutt UiO

Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo. Pax.

Solstad, K. J.. (1978). *Riksskole i utkantstrøk*. Oslo. Universitetsforlaget.

Solstad, K. J. Entrepenørskap – noko for skolen? (2001). I: Beck, C. W. og Hoëm, A. (red): *Samfunnsrettet pedagogikk NÅ*. Oslo. Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (SSB) (1998). *Aktuell utdanningsstatistikk nr. 2/98*: Tabell 2.6: Grunnskolen. Skoler og elever, etter skolestørrelse 1. september 1980, 1996 og 1997. Absolutte tall og prosenter Internett: http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9802/0298t26.shtml

Statistisk sentralbyrå (SSB) (2006). *Utdanningsstatistikk, grunnskoler*. Internett: http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2006-05-02-01.html

Svelvik kommune (2003). Gjennomgang av kommunens økonomi og ressursbruk. Rapport. Internett:http://www.svelvik.kommune.no/files/R4823_Svelvik_kommune-4.pdf#search=%22sfo-betaling%20ssb%22

Teigene, I. H. (1971). *Eit skuleopprør i bygde-Norge (1971): Skolesentralisering og distriktspolitikk i lys av tilfellet Vats*. Oslo. Samlaget.

Telhaug, A. (1994). Utdanningspolitikken og enhetsskolen. Oslo. Didakta.

Tiller, T. (1998). *Søknader om godkjenning av private grunnskoler med rett til statstilskudd etter privatskoleloven-faglig vurdering*. Tromsø. UNIKOM,

Vetlesen, A. J. (1996). *Kommunitarisme*. Samtiden. Nr. 4, 1996. s.14 – 27.

Østeberg, D.(1983). Teorien om arbeidsdeling. I: Østeberg, Dag: *Emile Durkheims samfunnslære, 2. utg.* s. 37-58. Oslo. Pax.