

KLASSEPARADOKSET I NORSK SKOLE

11. januar 2013



KJELL HORN

(f. 1937)

Kjell Horn er tidligere lærer, forfatter og konsulent i Grunnskolerådet.

Det er ikke skolens oppgave å fjerne klasseforskjeller. Det vi trenger er flere skoler med praktisk undervisning.

Det er en gammel vits: En mann sto under en gatelykt og lette etter nøkkelen som han hadde mistet. «Har du mistet den her, da?» spurte en forbipasserende. «Nei. Men det er her det er lyst nok», svarte mannen.

Dagens skole sliter med umotiverte elever; bråk i timene, skulking, frafall og så videre. Tross sosialdemokratiske ambisjoner, gjennom generasjoner, om at skolen skal bidra til å fjerne klassesamfunnets urett, er det fortsatt barn fra lavere samfunnslag som oftest blir problemelever og «fracfalne». Den sosiale mobiliteten på utdanningsfeltet har de siste tiårene gått ned, ikke opp. Så den skolen som skulle bidra til å løse klasseproblemet for hele samfunnet, synes på ingen måte å være i stand til å løse sitt eget. Dette er klasseparadokset i norsk skole.

I den skolepolitiske debatten våger ikke departement og lærerorganisasjon å ta tak i de grunnleggende problemene.

I den skolepolitiske debatten våger ikke departement og lærerorganisasjon å ta tak i de grunnleggende problemene. I stedet stiller de seg under gatelykta og søker løsninger der de er enklest å finne, selv om de ikke fører noe sted hen. De analyserer ikke hvilket samfunn skolen faktisk skal fungere i. De ser ikke – eller ønsker ikke å se – at problemelevne faktisk kan forstås som *varslere*. Atferden deres varslar oss, med uakademiske metoder, om et dysfunksjonelt skolesystem.

Det er vel dokumentert at klasseproblemet i skolen ikke er av ny dato. I boka *Djeveløya i Oslofjorden* forteller forfatteren Yngvar Ustvedt om det som het skolehjem. Et stort flertall av skolehjemsbarna var slike som hadde «gjort seg umulige» i ordinær skole, «ved skulking, dovenskap, uoppmerksomhet, frekk opptreden, eller på annen måte gjort seg ufordelaktig bemerket.»^[1] Hvilken bakgrunn hadde disse elevene? Ustvedt referer en undersøkelse fra 1935, utført på oppdrag fra Kirkedepartementet: «Hovedmassen av de 14-17 år gamle guttene kom fra de dårligst stilte lag i samfunnet.» Kun 10 prosent kom fra «bra hjem.»

Denne statistikken fra 1930-tallet illustrerer nettopp slike klasseforskjeller som den sosialdemokratiske «enhetsskolen» skulle være et effektivt middel mot. Hvorfor har dette prosjektet i stor grad mislykkes? I denne artikkelen vil jeg drøfte dette tunge problemet med utgangspunkt i ungdomsskolen, og med særlig vekt på det departement og lærerorganisasjoner *ikke* nevner som en hovedårsak: *sosial klasse*.

Utvidet skoleplikt

For å finne røttene til dagens problemer, må vi gå tilbake til tida med framhaldsskole og realskole. Fram til 1969, da grunnskolen ble gjort obligatorisk i 9 år, hadde ungdommene etter fullført 7-årig folkeskole, tre muligheter.

Noen gikk rett ut i arbeidslivet og fikk uformell opplæring på arbeidsplassen. Kvaliteten på opplæringen var helt utenfor skolemyndighetenes kontroll, og var sikkert av variabel kvalitet.

Andre begynte på framhaldsskolen, et skoleslag som startet med at Anna Rogstad (landets første kvinnelige stortingsrepresentant, Høyre) i 1899 tilbød frivillig kveldsundervisning for tjuefem jenter som hadde gått ut av folkeskolen. Anna Rogstads forsøksskole vokste raskt og ble i 1909 overtatt av kommunen. Skoleslaget bredte om seg og ble en modell for

Framhaldsskolen som ble lovfestet av Stortinget i 1946. Med hjemmel i denne loven kunne framhaldsskolen gjøres obligatorisk, noe en rekke kommuner benyttet seg av.

Det sentrale i vår sammenheng, er imidlertid at undervisningen var praktisk rettet og at lærerne som oftest hadde fagbrev som håndverkere. Skolen tilfredsstilte behovet hos en stor gruppe ungdommer. I byene var tilbudet toårig, men på landsbasis var framhaldsskolen ujevnt utbygd.

Den tredje muligheten for videre skolegang etter folkeskolen var å ta realskolen (to år og så gå over i gymnas, eller fullføre tre år). Med unntak for noe sløyd/håndarbeid og tegning var dette et utpreget teoretisk anlagt skoleslag.

Realskolen hadde høyere status enn framhaldsskolen, som i all hovedsak fikk sine elever fra arbeiderklassen. Dette klasseproblemet tok Arbeiderpartiet fatt i med skoleloven av 1959, som i tillegg til å la kommunene innføre niårig skoleplikt, slo sammen framhaldsskolen med den prestisjetunge realskolen. Ettertidens offisielle tolkning er at «ideen om enhetsskolen som det sosiale limet vant fram.»[\[ii\]](#)

Ungdomsskolen ble en utvannet realskole. Samtidig ble framhaldsskolen som arbeiderklassens skole likvidert.

Resultatet ble ungdomsskolen, en treårig påbygning på den seksårige barneskolen. Siden en skulle tilfredsstille alle og ta hensyn til de elevene som normalt ville søkt seg til framhaldsskolen, ble ungdomsskolen en utvannet realskole. Samtidig ble framhaldsskolen som arbeiderklassens skole likvidert. Skoleloven av 1959 førte til endringer og turbulens som vi sliter med den dag i dag.

To ulike innfallsvinkler til læring

Det synes ofte helt glemt i dag at mange arbeideryrker har sin egen læringstradisjon som er radikalt ulik kateterundervisning i klasserom. I den viktige boka *Yrkesskolen som forsvant – Hvorfor? Hvorledes? Og med hvilke konsekvenser?* fra 1982, viser den forskningsbaserte analysen til Erling Kokkersvold og Liv Mjelde hvordan yrkesskole og gymnas (på samme måte som framhaldsskole og realskole) bygger på to vesensforskjellige læringstradisjoner og at arbeiderklassens tradisjon ble usynliggjort som følge av sammenslåingen til ett skoleslag.

Det som foregår [i yrkesskolen] er base for den teorien man lærer, men går fra praksis til teori – fra det spesielle til det generelle. Det som særpreger yrkesskolen, er at åndens arbeid tar sitt utgangspunkt i håndens arbeid, og at praksis er overordnet teorien (...) (side 79)

Lektorene tilhører en høystatusgruppe med landets høyeste akademiske utdanning. De møter i skolen med et kunnskapssyn og et pedagogisk syn som er basert på deres egen utdanningskarriere. De har sjelden erfaringer eller verdier som er hentet fra andre typer sosiale systemer.” (Side 82)[\[iii\]](#)

Høgskolelektor Magne Lindholm mener skoletradisjonen som gikk seirende ut, kan fungere utstøtende på elever fra hjem som ikke er preget av skolens kultur og væremåter.

Arbeidernes og innvandrerne barn
skjønner ikke hvorfor det de lærer
hjemme ikke er bra nok på skolen. De
initiativrike skjønner ikke hvorfor de skal
være passive. De som skjønner pensum
skjønner ikke hvorfor alt må gå så sakte.

Tradisjoner blir ikke opprettholdt av argumenter, men ved å støte ut de som ikke dyrker dem. Det skjer i skolen hver dag. Arbeidernes og innvandrerne barn skjønner ikke hvorfor det de lærer hjemme ikke er bra nok på skolen. De initiativrike skjønner ikke hvorfor de skal være passive. De som skjønner pensum skjønner ikke hvorfor alt må gå så sakte. Så ulike de er, strever alle med samme problem: De støtes ut av skoletradisjonen, hvor lærerne dyrker en middelmådig versjon av den norske middelklassens (i min terminologi: utdanningsmiddelklassen) kultur. [\[iv\]](#)

Ute i skolen ble det gradvis klart at fusjonen mellom ikke bare to skoleslag – men faktisk to kulturer – bød på nye «utfordringer». Problemene tårnet seg opp med umotiverte elever, bråk i timene, skulking, frafall og så videre – de samme problemene som vi hører om i dag. Men det

ble ikke offentlig erkjent at den gamle kulturkonflikten mellom to ulike klassers skoleslag ikke forsvant, men ble forsterket i og med samlingen av alle elever i ett system.

Mislykkede forsøk på å løse problemer

I stedet for å følge fjellvettregelen og snu i tide, gikk det prestisje i å etablere den såkalte *enhetsskolen*. Forsøksrådet ble opprettet i 1962, og med Hjalmar Seim som leder, gjorde myndighetene i årene framover en rekke krumspring for å flikke på fadesen. Men uten å erkjenne at det var – og er – klasseproblemet som er det dominerende i skolen.

Kombinerte skoler var en fysisk sammenslåing av yrkesskoler og gymnas under samme administrasjon, der en forsøkte å smelte sammen personalene fra de to skoleslagene. Konfliktene ble store. I flere tilfeller isolerte personalet fra yrkesskolen seg, eller de ble etter hvert frosset ut. Resultatet ble ikke økt likeverd, men økt dominans for den utdannede middelklassens skolekultur.

Linjedelte ungdomsskoler ble løsningen på grunnskolenivå. Her ble elever og lærere på tvers av sosiale klasser- og kulturer samlet i én skole med en gymnasforberedende linje (g-linje) og en yrkesforberedende linje (y-linje). «Departementet ga føringer for sortering av elever ut fra evner og anlegg, slik at om lag en tredel av elevmassen skulle ledes inn på g-linjen.»^[v] De linjedelte ungdomsskolene led imidlertid samme skjebne som de kombinerte skolene på videregående nivå. De var også dyre å drive. For y-linjene krevde større lærertetthet og langt dyrere utstyr enn klasserom for tretti elever som satt stille og rolig og hørte på én lærers forelesninger på g-linjene.

I 1963 tok Stortinget et oppgjør med linjedelingen. Ifølge offisiell historieskrivning «var [det] enighet om at den svekket statusen til de praktiske fagene, og at det var uheldig at elevene måtte gjøre viktige valg så tidlig (...) Stortinget la vekt på at skolen i større grad måtte ha samme mål for alle elever, og at de i større grad skulle ha felles mål, men at målene kunne nås i noe ulikt tempo.»^[vi] Systemet med linjedeling ble forlatt, men spriket i elevenes sosiale og motivasjonsmessige forutsetninger besto.

Valgfritt 10. år ble svaret på dette problemet. Elever som sakket akterut de første tre årene og var blitt grundig skoletrøtte etter serier med nederlag, skulle få henslepe nok et år på ungdomsskolen. Tilbudet ble ingen ubetinget suksess.

Kursplandeling ble det nye mantraet. Riktig nok mente Stortinget «at tidlig differensiering ville kunne forsterke sosiale forskjeller og ikke var i tråd med idealet om fellesskolen»^[vii], men systemet ble innført likevel. Lite motiverte elever (i skolesammenheng omtalt som utstyrt med begrensede evner til å tilegne seg teoretisk stoff) ble i teorifagene undervist i et kortere,

enklere pensum enn de mer begavede klassekameratene. Et velment opplegg, men mottakende instans (arbeidsliv eller videregående skole) ville dessverre ikke ha noe å gjøre med elever som hadde fulgt en lavere kursplan. Et annet problem var utfordringene for lærerne med å undervise elever etter inntil tre ulike pensum i samme klasse. Løsningen ble mange steder å dele klassene inn etter elevenes kursplanvalg – og dermed uformelt opprettholde linjedelingen.

For elever som gikk ut av grunnskolen i 2012, var det en klar sammenheng mellom skoleresultater og sosial bakgrunn.

Sammenholdte klasser ble neste forsøk på løsning da man erkjente at kursplandeling (og linjedeling) hadde spilt fallitt. Alle elever skulle nå gå sammen, men få «likeverdig og tilpasset opplæring» som det het i læreplanen av 1987. På tross av tilpasset (og dermed ulik) opplæring skulle de ha de samme prøvene til eksamen. For en liten gruppe elever som hadde mottatt spesialundervisning, ble det gitt anledning til å søke «fritak for vurdering med karakterer» – og dermed fritak for å ta del i avgangsprøvene. Humant? Ja, men mange elever valgte likevel lavest mulige karakter framfor det stigmatiserende «Fritatt». [\[viii\]](#) De øvrige elevene fordelte seg etter normalfordelingen i skriftlige fag og etter en annen skala i de andre fagene. Selv om det i dag er satt opp særlige mål for det enkelte fag, fordeler elevene seg fortsatt i realiteten etter normalfordelingen. Trekker vi fra elever som er fritatt for vurdering med karakterer, blir fasit likevel at «[det for] elever som gikk ut av grunnskolen i 2012, [var] en klar sammenheng mellom skoleresultater og sosial bakgrunn.» [\[ix\]](#) Betyr det at ungdom fra «lavere sosiale miljøer» er mindre intelligente enn mer privilegerte jevnaldringer?

Valgfag ble allerede med planen av 1971 lansert som et tilbud til alle, men særlig som en gest overfor de mindre teoristerke elevene. Og valgfagene skulle være praktisk rettet. Forsøk på å benytte timer til å styrke teorifag som matematikk, engelsk og så videre ble avvist på departementalt hold. Det eneste teorifaget som hørte inn under valgfagene var tysk, noe som førte til et underlig klasseskille. For et annet fremmedspråk (tysk, seinere fransk eller spansk som alternativ) var en forutsetning for å komme inn på gymnaset. Dermed følte mange elever seg presset til å gjøre dette valget, selv om de ikke var det minste motivert for det.

Valgfag ble imidlertid fjernet for noen år siden da internasjonale målinger angivelig viste at vi sølte med tid i norsk skole og heller burde konsentrere oss om redskapsfagene norsk, matematikk og engelsk.

Kunnskapsløftet ble svaret, og den sikkerhetsventilen som valgfagene hadde representert ble tettet. Med det økte mistrivselen blant store elevgrupper ytterligere, og valgfagene gjeninnføres derfor i våre dager, selv om den positive betydning de hadde var marginal.

Tilstanden synes å være at de færreste elever får utvikle seg særlig optimalt i skolen i et system der største felles mål får råde.

Tilstanden synes å være at de færreste elever får utvikle seg særlig optimalt i skolen i et system der største felles mål – som er heller lite – får råde. De teoriflinke får for små utfordringer og kjeder seg, de teorisvake må ha spesial- eller støtteundervisning i bøtter og spann, noe som kan bryte ned selvbildet deres, og elever som ut fra interesser og eller hjemmekultur (klasse) retter seg inn mot praktiske yrker, blir tvunget til å henslepe viktig ungdomsår i ulidelig kjedsomhet.

Løsningen er et sykdomstegn

Spesialundervisning er etter hvert blitt «løsningen» når verktøykassa for øvrig er tømt. Økningen i bruk av spesialundervisning de siste årene er formidabel og kan vanskelig sees som annet enn et sykdomstegn – ikke hos eleven, men hos skolen, som ikke greier å gi den tilpassede undervisningen som er et stadig gjentatt mål. Forskere påpeker at «skoler med problemer i forhold til pedagogiske utfordringer tilbyr generelt mer spesialundervisning enn skoler som har godt fungerende allmennpedagogikk.» I noen grad synes spesialundervisning å brukes til oppbevaring av «vanskelige» elever, ettersom en tredel «av timeressursene definert til spesialundervisning blir dekket av assistenter,» ifølge forskerne.[\[x\]](#)

At barn fra sosialt vanskeligstilte grupper er overrepresentert som mottakere av spesialundervisning, nevnes i statistikker og rapporter[\[xi\]](#). Men det problematiseres i liten grad som det klassefenomenet det er.

Diagnostisering øker parallelt med spesialundervisningen. Vi har fått en dramatisk økning i antall «bokstavbarn» – ADD/ADHD, dyslektikere (lese- og skrivevansker), dyskalkuliktikere (vansker med tallbehandling) og elever med generelle lære- og/eller atferdsvansker. Stadig flere av elevene i norsk skole medisineres. Elevsiden.no roper følgende varsko:

Norge har inntatt verdenstoppen i forbruket av ADHD medisiner. Pillene inneholder det amfetaminlignende stoffet metylfenidat. Forbruket er nå så høyt at FN organet UNCB (International Narcotics Controlboard) uttrykker bekymring.[\[xii\]](#)

Det går en tydelig rød tråd fra tidligere tiders ekskludering av barn fra dårligstilte hjem, til dagens spesialundervisning.

Observasjonsklasser. Det går en tydelig rød tråd fra tidligere tiders ekskludering av barn fra dårligstilte hjem, til dagens spesialundervisning. I en mellomstilling sto de såkalte observasjonsklassene i de første tiårene etter krigen. De var ment som nettopp det ordet sier; elevene skulle tas ut av vanlig undervisning for en kortere periode slik at problemene deres kunne bli identifisert, tilpassede opplegg lages og eleven så kunne tilbakeføres til sin gamle skoleklasse. Men bak den edle hensikten skjulte deg seg en mer reell; man fjernet et problem, et uromoment, en elev som sinket de andre, og ofte ble skolen utsatt for et press fra bedrestilte hjem om å få fjernet eller nøytralisert «bråkmakeren». Plasseringen i «obs-klassen» (eller «dusteklassen» som det het blant ungene) ble oftest en permanent tilstand, slik det var å bli plassert på Bastøy, Toftes Minde eller Geitemyra noen år tidligere.

Ved den Osloskolen der jeg jobbet på hele 1960-tallet, kalte vi obs-klassen for «klassen med senket elevtall» – som om dette lurte noen. For noen år siden traff jeg en av disse elevene (en gutt) som mot alle odds hadde klart seg bra. Sørgmodig og anklagende spurte han: «Hvordan kunne dere gjøre dette mot oss?» Jeg ble svar skyldig, og spørsmålet – eller anklagen – har plaget meg helt siden jeg lojalt var med å praktisere dette opplegget.

Selv om lærere av og til slår til lyd for å ta opp igjen praksisen med obs-klasser, er det vel grunn til å håpe og tro at de dårlige erfaringene med denne formen for segregering er for tydelige. Samtidig: Hvis disiplinproblemene vokser lærerne over hodet, kan alt skje.

Sertifisering har for enkelte nå blitt det nye mantraet. Det er uklart hva som vil være verdien av formelle sertifikater, men elementer som diskuteres i forbindelse med dette, som videreutdanning og veiledning, kan ha verdi. Så bør man diskutere om ikke videreutdanning skal være obligatorisk, som i England, Tyskland og Finland[\[xiii\]](#), hvordan vikarbehovet dette skaper skal løses, hvilken type veiledere lærere trenger, og så videre. I mitt perspektiv blir imidlertid alt dette å gå rundt grøten. Det vil ha begrenset effekt å innføre nye sertifikater eller systemer for etterutdanning hvis skolen ikke nå tar fatt i det grunnleggende klasseproblemet. Det er ikke nok å flikke på det eksisterende. Gudmund Hernes har, sitert etter hukommelsen, sagt: «Når du har stanget hodet i veggen ofte nok, er det kanskje på tide å finne døra?»

Forslag til veier ut av uføret – radikale («gå til roten») tiltak:

Vi må tenke nytt for å forme en skole som tar hensyn til at vi faktisk har ulike klasser i samfunnet og som gir disse en likeverdig behandling. Dette er klasser som ikke er like hverandre verken i måter å tilegne seg kunnskap på, eller i synet på hvilke kunnskaper som er relevante for å leve gode liv.

Dagens system måler den ene klassens barn med den andre klassens målestokk, og finner stort sett at disse elevene er «skoletapere».

Dagens system måler den ene klassens barn med den andre klassens målestokk, og finner stort sett at disse elevene er «skoletapere». Så lenge dette fortsetter, vil også mange av skolens problemer med frafall og så videre fortsette. Dette er helt naturlig. Hvorfor skal det være så vanskelig å forstå at det å daglig bli fortalt at man kommer til kort, bryter ned et ungt menneske og at det derfor – for å opprettholde selvrespekten – *må* reagere på ett eller annet vis. Om nødvendig med aggresjon.

Så hva må gjøres? I det 21. århundre å vende tilbake til systemet slik det var på 1950- og 60-tallet er selvsagt verken ønskelig eller mulig. Til det er arbeidsliv og sosioøkonomiske strukturer for forskjellige fra den gang. Kompleksiteten tilsier at det er for tidlig å avslutte skolegangen etter fullført barneskole. Følgelig må rammevilkårene for arbeidet i skolen – for elever så vel som for lærere – endres radikalt på den måten at skolekartet tegnes slik at det harmoniserer med det klassesamfunnet vi faktisk har.

Alternative skoler. Mens departement og lærerorganisasjoner fortsatt stanger hodet mot veggen, har mange kommuner faktisk allerede delvis funnet døra ved å etablere «alternative skoler» på 9. og 10 trinn i ungdomsskolen. Når mange nok elever over en lang nok periode har kommet med tilstrekkelig kraftige, ubehagelig artikulerte protester, har svaret vært å gi dem et alternativt tilbud, fysisk og pedagogisk langt borte fra den vanlige skolen.

Det følgende baserer seg på intervjuer med personale og elever ved de alternative skolene Nøsted i Drammen, Skarva i Bærum og Sollerudstranda i Oslo, samt notatet «Alternativ skole – ikke alternativ til skole» fra Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd.[\[xiv\]](#)

Opptak til de alternative skolene er basert på frivillighet. Undervisningen kopler teori til praksis, jfr. framhaldsskolen og yrkesskolen i tidligere tider. Antall undervisningstimer i teorifagene er (oftest) betydelig redusert, men pensum og eksamen er det samme som ved «normalskolen». Ved mange av de alternative skolene har personale og ledelse en svært uensartet sammensetning; vanlige lærere, lærere med fagutdanning fra praktiske yrker, barnevernspedagoger osv. Og elevene blir ikke stigmatisert fordi har gått på en «spesialskole». Og sist, men ikke minst: Elevene går ut av grunnskolen med fullverdig vitnemål.

Vi må endre språkbruken, slik at elevene kan søke seg til likeverdige – men ulike – skoleløp.

Et stort problem jeg har støtt på når jeg har orientert meg i litteraturen rundt de alternative skolene (og hatt samtaler med kolleger om spørsmålet opp gjennom årene), har vært at elevene som rekrutteres til disse skolene nesten uten unntak beskrives som «*elever med sosiale og emosjonelle vansker*». Det dreier seg altså om «umulige» elever – ikke om «umulige normalskoler», skoler som ikke greier å tilpasse seg elevenes behov – eller ta hensyn til deres klassebakgrunn. Skal vi følge tankegangen med å ha parallelle løp, må vi derfor endre språkbruken, slik at elevene kan søke seg til likeverdige – men ulike – skoleløp. Da vil problemet med stigmatisering i løpet av skoletiden falle bort, og elevene vil stå overfor reelle valg mellom alternativer. Dagens snakk om at barn og ungdom har et skoletilbud, er meningsløst så lenge det ikke finnes likeverdige alternativer.

Hvilke erfaringer har ungdommen så gjort med de alternative skolene? Det er konkurranse om å få plass der. Elever som tidligere var skulkere, møter nå regelmessig opp fordi skoledagen er

meningsfull. Ved eksamen presterer de fullt ut på høyde med sine tidligere klassekamerater fra vanlig ungdomsskole. Men de har ett stort problem; å tilpasse seg rutinene i videregående skole. For når de begynner her, tvinges de tilbake til det regimet med teoriundervisning og stillesitting som de ble lykkelig forskånet for mens de var elever ved den alternative skolen.

En ny alternativ skole

Hvorfor er så ikke disse skolene blitt del av et likeverdig, normalt skoletilbud? Svaret ligger på to plan. Det ene er økonomisk. Utstyr og lærertetthet gjør hver elevplass betydelig dyrere enn en plass ved en vanlig ungdomsskole. Et gyldig argument mot disse skolene på kort sikt. Men sett i et kost/nytteperspektiv er det ingen tvil om at det samfunnsøkonomisk er lønnsomt på lengre sikt. Disse skolene skaper i høy grad vinnere, til forskjell fra de vanlige ungdomsskolene som skaper tapere på løpende bånd.

Et annet argument mot å gjøre de alternative skolene til del av det normale opplegget, er klasseperspektivet. For det er en klar sammenheng mellom mistrivsel i vanlig ungdomsskole, «dårlig oppførsel», sosial klasse – og søkning til de alternative skolene. Og med sin bakgrunn fra utdanningsmiddelklassen sitter det langt inne for så vel lærere som skoleeiere å bryte med tradisjoner og «premiere» bråkete, umotiverte elever fra en sosialt mindreverdig klasse med attraktive, dyre skoleplasser.

Tanken om – og erfaringen med – de alternative skolene synes å være udelt god.

Slik sett råder det ambivalens blant lærere og rektorer i vanlig ungdomsskole når det gjelder de alternative skolene. For mens det på den ene siden er en lettelse å ha et sted de kan «eksportere» problemene sine til, så sitter det langt inne å ta lærdom av opplegg og holdninger som dominerer disse skolene. I min tid som rektor hadde vi regelmessige møter der i ledergruppa der vi (blant mange saker av praktisk natur) en gang i blant også tok opp mer prinsipielle spørsmål som hadde med pedagogikk å gjøre. Ved en del anledninger antydte jeg at det kunne være interessant å invitere vår kollega fra den alternative skolen og høre litt om hva de gjorde som førte til at våre «bråkmakere» over natten begynte å fungere som vanlig ungdom. Forslaget mitt ble avvist uten særlig begrunnelse. Jeg tror det skyldtes tre forhold: For det første en viss skam over at vi ikke taklet problemene ved egen skole, for det andre at den alternative skolen var uinteressant fordi den fikk større ressurser per elev enn det vi fikk,

og for det tredje at den alternative skolen delvis var bemannet med «glade amatører» – folk uten formell lærerutdanning (men med utdanning som faktisk var mer relevant for jobben enn den vi hadde).

Tanken om – og erfaringen med – de alternative skolene synes å være udelt god. Men for at denne modellen ikke skal bli en forlengelse av de tidligere skolehjemmene med sin dystre historie, må en del forutsetninger være på plass:

Betegnelsen på skolen må avspeile at dette er et fullverdig, likeverdig skoleløp – ikke en nødhavn for elever med «sosiale og emosjonelle vansker». Altså et annet ord enn «alternativ skole».

Frivilligheten må sikres. Det vil si at ingen elev «plasseres» der med tvang for at hans eller hennes egentlige skole skal bli kvitt et problem.

Praktiske og yrkesrettede fag må ha prioritet og være integrert i teorifagene (slik de for øvrig bør bli det i «normalskolen» også).

Lærerteamet må være satt sammen av mange faggrupper; håndverk, pedagoger med teoretisk bakgrunn, mennesker med sosialfaglig bakgrunn.

Avgangsvitnemålet skal være nøytralt; et bevis på fullført grunnskole og være fullverdig for jobbsøknader eller opptak i videregående skole.

En skole for ulike – men likeverdige klasser

Svaret på dagens utfordringer på skolefronten ligger ikke i å «sertifisere» lærere for jobben i et dårlig fungerende system. Ansvarlige myndigheter bør slutte å lete etter lettvinne svar (der lyset er sterkest) og heller ta ondet ved rota. Det betyr å lage et kart (et skolesystem) som tar hensyn til terrenget (det norske klassesamfunnet). Karen Blixen sier det slik i *Skole og skolegang*: «Skolen er ikke livet, og livet innretter seg ikke etter skolen; det er skolen som skal innrette seg etter livet.» [\[xv\]](#)

Det nytter ikke å late som skolen eksisterer i et samfunn der alle hører til i

en middelklasse, når virkeligheten er en helt annen.

En grunn til at det sitter langt inne for mange i skolefeltet å forme kartet etter terrenget, kan være at dette innebærer at man i noen grad aksepterer at virkeligheten elevene skal ut i som unge voksne, er et klassesamfunn. Man vil nødvendigvis gi opp ambisjonen om å bruke skolen til å fjerne samfunnets klasseproblem. Jeg har sympati med grunnholdningen, hvis det handler om å gjøre samfunnet så egalitært og rettferdig som mulig. Men dette er en politisk oppgave som krever økt innsats fra fagbevegelsen og politiske partier på venstresiden. De må fortsatt slåss for likhet og trygghet mht. lønns- og arbeidsforhold og arbeidsmiljø for sin klasse.

Men denne kampen hører ikke inn under skolen. Det nytter ikke å late som skolen eksisterer i et samfunn der alle hører til i en middelklasse, når virkeligheten er en helt annen. Den sosialpolitiske og økonomiske kampen mot klasseforskjeller er *politisk*. Men det er og blir høyst kritikkverdig å misbruke unge menneskers i skolesystemet for å fremme de voksnes politiske og ideologiske mål.

Respekt for individet, betyr blant annet respekt for den enkeltes klassetilhørighet.

Noter

[i] Ustvedt, Yngvar (2000): *Djeveløya i Oslofjorden*. Oslo: J.W.Cappelens forlag as.

[ii] Stortingsmelding 22 (2010 – 2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. 12.1.1 Folkeskolelovene og utvikling av 9-årig skole

[iii] Kokkersvold, Erling og Liv Mjelde (1982): *Yrkesskolen som forsvant*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

[iv] Lindholm, Magne (2012): "Kunnskap og tradisjon". I *Klassekampen*, 09.11.2012

[v] Stortingsmelding 22 (2010 – 2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. 12.1.1 Folkeskolelovene og utvikling av 9-årig skole

[vi] Samme sted

[vii] Samme sted

[viii] *Opplæringslova*. Forskrift § 3-20 Fritak for vurdering med karakter for elever med individuell opplæringsplan. 1. juli 2009, nr. 964

[ix] Statistisk Sentralbyrå (2012): *Sosial bakgrunn viktig for karakterene*.

<http://www.ssb.no/kargrs/main.html> [Lesedato 22.12.2012]

[x] Nordahl, Thomas og Rune Sarromaa Hausstätter (2009): *Spesialunderviningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Høgskolen i Hedmark

[xi] Spesialundervisning- drivere og dilemma. ISBN no: 978-82-490-0758-5

[xii] elevsiden.no. <http://www.elevsiden.no/1121186626/1140997741> [Lesedato 22.11.2012]

[xiii] Karlsen, Gustav E. (2008): "Reform uten faglig forankring". I : *Skolenes Landsforbund, Hedmark fylke*. Intervjuer Sidsel Hjelme. http://www.sl-hedmark.org/iskolen_2_o8_laererutdanningen.htm [Lesedato 09.12.2012]

[xiv] Tveit, Arne og Kari Melbye (2012): *Alternativ skole – ikke alternativ til skole*.

http://mka.no/Publikasjoner/alternativ_skole.htm [Lesedato 22.12.2012]

[xv] Blixen, Karen: *Skole og skolegang*