



# Lik rett til kunnskap

En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning.

**Andrew Kristiansen**

*Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor*

**UNIVERSITETET I TROMSØ**  
**Det Samfunnsvitenskapelige fakultet**  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

August 2007

Andrew Kristiansen:

## **Lik rett til kunnskap**

En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning

ISBN: 978-82-91636-67-2

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Første del: Innledning</b> .....	<b>6</b>
Hvorfor er problemet et problem? .....	13
Problemstilling.....	19
Hvordan jeg vil undersøke problemstillingene.....	21
Diskursanalyse og diskursanalytikk .....	29
Diskursens grenser .....	35
Pedagogisk diskurs .....	37
Makt .....	45
Oppsummering og foreløpige konklusjoner av første del. ....	50
<b>Andre del: Oppløpet</b> .....	<b>52</b>
Reformere og utjevne.....	53
Sosial bakgrunn og utdanningsutbytte.....	65
Sosial mobilitet.....	71
Tilpasset opplæring – et uklart fenomen .....	77
Seleksjonens nye ansikt .....	80
Elitisme og populisme .....	85
Oppsummering.....	89
<b>Tredje del: Behovet for grunnleggende idealer i ei rettferdig opplæring: rettferdighet, likhet, frihet, og demokrati</b> .....	<b>92</b>
Rettferdighet .....	93
Rawls’ teori om rettferdighet og skolen.....	95
Når det tilsynelatende rettferdige oppfattes som urettferdig.....	102
Nye metodiske muligheter.....	108
Norske likhetsidealene .....	109

En nærmere undersøkelse av ideen om resultatlikhet.....	111
Et revidert og utvidet likhetsideal?.....	115
Lik rett til hva? .....	122
Frihet og selvbestemmelse.....	125
Normative forutsetninger for mitt videre arbeid i denne avhandlingen .....	132
<b>Fjerde del: Didaktiske konsekvenser .....</b>	<b>134</b>
Noen refleksjoner om didaktiske modeller.....	135
Behovet for å synliggjøre det usynlige .....	140
Undervisning og læringsmål.....	146
Tilpasset opplæring i praksisfeltet.....	151
Deltakelse i skolens diskurser.....	154
En radikal realisering av en tilsynelatende konservativ praksis innenfor rammen av en samfunnsaktiv skole.....	156
To eksempler på undervisningsopplegg med potensiale til en tilpasset opplæring. ....	167
Eksempel 1: Engelsk i ungdomsskolen.....	167
Eksempel 2: Fiolinundervisning.....	176
Fellestrekk ved de skisserte eksempler .....	180
<b>Femte del: Tilpassing og seleksjon i framtidens skole .....</b>	<b>183</b>
Stortingsmelding nr 16 ... og ingen stod igjen.....	184
Tilpasset og utilpasset opplæring.....	197
Hvordan kan et prinsipp om tilpasset opplæring for alle i betydningen alle, påvirke den sosiale reproduksjon i skolen? .....	199
Janusansiktet til tilpasset opplæring .....	207
Sluttord.....	209
<b>Litteraturliste avhandling: .....</b>	<b>212</b>
<b>Appendikser</b>	

## **Oversikt over tabeller**

Tabell 1: Gjennomsnittskarakter i fire basisfag til skriftlig avgangsprøve i grunnskolen 2002 etter landsdel og foreldrenes høyeste utdanningsnivå.....	60
Tabell 2: Registrerte debattinnlegg i utvalgte aviser i forbindelse med offentliggjøringen av Pisaundersøkelsen 2003.....	87

## **Oversikt over figurer**

Figur 1: Utdanningens innvirkning på andre leveårskomponenter.....	15
Figur 2: Den pedagogiske diskurs.....	37
Figur 3: Forholdet mellom undervisningsdiskursen og den regulative diskurs.....	40
Figur 4: Diskursive felt.....	41
Figur 5: Den pedagogiske anordning og dens strukturer.....	43
Figur 6: Rettigheter, betingelser, nivå.....	121
Figur 7: Tidsaspektet i undervisningen.....	148
Figur 8: Skolens didaktiske rom.....	157
Figur 9: Den samfunnsaktive skole.....	159
Figur 10: Matrise for teorier om undervisning.....	160

## Forord

At denne avhandlingen overhodet er blitt skrevet er mer resultat av en kjede tilfeldigheter, enn en målbevisst streben med en doktorgradsavhandling som endelig mål. I denne kjeden av tilfeldigheter fremstår noen møter og hendelser som viktigere enn andre. Et av dem var møtene med Basil Bernstein i Tromsø, som gjorde at jeg fattet interesse for hans tenkning. Det falt derfor naturlig for meg å legge hans teori til grunn da jeg utformet søknaden til dette prosjektet, som handler om at utdanningssystemet skal gi alle, uavhengig av sosial bakgrunn, like livsmuligheter. Selve prosjektet kommer ut av en undring over hvorfor man til tross for så langvarig og mye politisk og pedagogisk vilje til å gi alle barn like muligheter, fremdeles er i en situasjon der foreldres utdanningsnivå betyr så mye for den enkeltes utdanningsutbytte.

Selv om det å skrive en avhandling er en ensom prosess, hadde den ikke vært mulig uten støtte og bistand. Det har vært mange som har vist interesse for prosjektet mitt, og på denne måten bidratt positivt til inspirasjon og arbeidslyst. Jeg takker Høgskolen i Tromsø som har finansiert prosjektet og gode kollegaer som har støttet meg underveis. Det er likevel noen som fortjener en ekstra takk:

Veileder har vært Edmund Edvardsen, og han har lært meg betydningen av å sette spørsmålstegn ikke bare ved andres standpunkter, men også mine egne. Takk for innsikt, innspill og faglig romslighet!

Oddbjørn Stenberg har vært en diskusjonspartner i forhold til Basil Bernstein. Med Øystein Aspaas har jeg kunnet diskutere begreper og begrepsbruk. Atle Måseide leste og kommenterte en tidlig utgave av avhandlingens del tre, og ga verdifulle kommentarer. Paul Opdal har lest og kommentert et av de siste utkastene til avhandlingen og kommet med innsiktsfulle innspill.

Størst betydning har imidlertid støtten hjemmefra hatt. Min ektefelle og kollega, Randi Skjelmo, har gjennom hele prosessen bidratt med faglig innsikt og støtte. De daglige samtale har gitt inspirasjon til nye spørsmålsstillinger og teoretiske muligheter. Våre fire barn, Andreas, Magnus, Eivind og Ingeborg har daglig bidratt med innsiktsfulle og oppdaterte kommentarer og innspill fra elevenes og studentenes hverdag. De har gitt stemme til de denne avhandlingen dreier seg om.

Tromsø 30. august 2007

Andrew Kristiansen

## Første del: Innledning

I Norge har lik rett til utdanning i tråd med evner og forutsetninger vært både en politisk og pedagogisk målsetting i hele etterkrigstiden. Det finnes knapt et politisk styringsdokument eller et pedagogisk prosjekt som ikke på en eller annen måte knytter an til denne overordnede målsettingen: å gi alle et likeverdig opplæringstilbud. Historisk har det vært fem områder som har vært gjenstand for oppmerksomhet når man har studert ulikhet: kjønn, etnisitet, geografi, økonomi og sosial bakgrunn. Gjennom historien har gutter gjort det bedre i skolen enn jenter. Elever med norsk bakgrunn har gjort det bedre enn elever med annen etnisk bakgrunn: samer, kvener, tater og innvandrere. Elever i byskolen har gjort det bedre enn elevene fra distriktet. Elever med en borgerlig bakgrunn (akademikere, statstjenestemenn og det økonomiske borgerskap) har tradisjonelt gjort det bedre enn elever fra allmuen (arbeidere, småbønder og fiskere). Dette representerer motsetninger eller polariseringer som vi gjenfinner på andre samfunnsområder: menn – kvinner, majoritet – minoritet(er), sentrum-periferi, storfolk-småfolk. Ut fra et slikt perspektiv kan man si at skolen har speilet generelle motsetninger i samfunnet, samtidig som skolen har hatt som en av sine sentrale samfunnsoppgaver å bidra til at disse motsetninger reduseres.

I dag er vi kommet langt i å redusere motsetningene på noen områder. Når det gjelder forholdet mellom kjønnene har jentene tatt igjen guttenes utdanningsmessige forsprang. Undersøkelser viser at det i dag er jentene som gjør det best i utdanningssystemet, og gutter kommer systematisk dårligere ut enn jen-



ter.<sup>1</sup> Geografi har også mindre betydning for den enkeltes utdanningsmuligheter enn tidligere, og i forhold til noen minoriteter (samer og kvener) er vi vitne til en positiv utvikling. Når det gjelder betydningen av elevenes sosiale bakgrunn har vi imidlertid ikke hatt en tilsvarende positiv utvikling. De siste årene har undersøkelse etter undersøkelse<sup>2</sup> vist at elevenes sosiale bakgrunn fremdeles har stor betydning for utbytte. Det er imidlertid ikke økonomisk kapital, men kulturell kapital som er avgjørende, i det det er foreldrenes utdanningsnivå som synes å ha størst betydning. Gudmund Hernes og Knud Knudsens påstand fra 1976 om at skolen reproducerer ulikhet synes fremdeles å være gyldig.<sup>3</sup> Det kan til og med synes som om ulikhet med hensyn til utdanningsutbytte og skoleprestasjoner mellom lavere og høyere sosiale lag er økende.<sup>4</sup> Hælgeland m.fl.<sup>5</sup> finner at familiebakgrunn samlet sett forklarer nesten en tredjedel av karakterforskjeller mellom elever.

Den statistiske regularitet om sammenheng mellom familiebakgrunn<sup>6</sup> og utdanningsutbytte har gitt inspirasjon til mitt prosjekt. Prosjektet tar utgangspunkt i spenningen mellom sosial seleksjon og tilpasset opplæring. Peder Haug<sup>7</sup> viser i sin sluttrapport for evalueringen av Reform 97, at tilpasset opplæring ikke

---

<sup>1</sup> Haug 2003:86

<sup>2</sup> Se for eksempel Senter for leseforskning 2001:30, Birkemo 2002, Nordahl 2003, Haug 2003; Undervisnings- og Forskningsdepartementet Rapport 2003:17f, Turmo og Lie 2004:45, Utdanningsdirektoratet 2004:41ff, Mortimore 2004:42, The Norwegian Ministry of Education and Research 2005: 55ff, Hælgeland m.fl 2005a:16ff, Lødding m.fl 2005:78ff, Helland 2005:36,

<sup>3</sup> Norges Offentlige Utredninger (NOU) 1976:46 og Hernes 1974:236. NOU 1976:46 ble skrevet av Gudmund Hernes og Knud Knudsen, og i litteratur finner vi også referansen Hernes og Knudsen 1976

<sup>4</sup> Bakken 2003, Undervisnings- og Forskningsdepartementet 2005:57

<sup>5</sup> Hælgeland m.fl. 2005b

<sup>6</sup> Jeg har i denne avhandlingen fokus på foreldres utdanningsnivå og yrke som indikatorer på familiebakgrunn. Det betyr selvsagt ikke at andre forhold ved familiebakgrunn også kan ha og har betydning for utdanningsutbytte: det gjelder for eksempel om barnet ikke vokser opp sammen med begge foreldre (skilsmisse), fysisk og psykisk helse, rus- og voldsproblematikk i hjemmet, foresattes evne til å følge opp barnet og måten krav til barnet formuleres, søsken og plass i søskenflokk (søskenrekkefølge). Forskning knyttet til risikoatferd hos barn og unge peker da også på betydningen av slike forhold.

<sup>7</sup> Haug 2003

er gjennomført i den grad en kan forvente, og skolen fungerer best for de elever Haug karakteriserer som vanlige eller gjennomsnittlige elever.<sup>8</sup> Riksrevisjonen<sup>9</sup> konkluderer i sin evaluering av grunnskolen med at det er mangler ved flere sentrale forutsetninger for å gi tilpasset opplæring. Opplæringstilbudet er i følge Riksrevisjonen ikke tilfredsstillende og skolene har mangelfull kompetanse<sup>10</sup> i tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring. Skolene har heller ikke forsvarlig lærertetthet. Det er svikt i vurderings- kontroll- og oppfølgingsrutiner på alle nivå, fra det statlige og ned til den enkelte skole.

Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen forholder seg denne problematikken og sier allerede i forordet:

Denne stortingsmeldingen gir mange svar på hvordan vi kan lykkes bedre med å bistå hver enkelt i å utforme og realisere sine livsprosjekter, og den angir retning for den innsatsen som må gjøres for at vi skal utvikle et sosialt utjevnende utdannings- og kompetansesystem til beste for den enkelt og for samfunnet.

Meldingen, som jeg skal problematisere i avhandlingens del fem, er en erkjennelse av at svake og faglig sterke elever ikke får en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger, og det blir da hjemmets evne til å kompensere for skolens mangler som blir avgjørende for utdanningsutbytte.

Temaet i min avhandling er her tilpasset opplæring forstått som en rettighet som tilkommer alle elever i skolen, også alle de elever som ikke fyller

---

<sup>8</sup> Ibid side 91

<sup>9</sup> Riksrevisjonen 2006:14. Odelstinget sluttet seg til Riksrevisjonens beretning i møte 5. desember samme år. Innstilling S. nr 66 (2006-2007)

<sup>10</sup> Begrepet kompetanse har sitt utspring i human managementtenkning og brukes ofte og upresist om det meste, I denne avhandlingen forstås kompetanse som *evnen og beredskapen til møte en utfordring gjennom handling*. Kompetanse er ikke kun knyttet til det kognitive, men også til det kroppslige. Kompetanse er personlig, individuell, situert og kontekstuell. Kompetanse tilegnes i horisontale kontekster og moduler, og realiseres i handling. Kompetanse er segmentert og rettet mot et bestemt saksforhold eller handlingsområder: sosial kompetanse, læringskompetanse, teknisk kompetanse, matematisk kompetanse, språkkompetanse osv. (Hermann 2005). I avhandlingens del fem vil jeg foreta en ytterligere utdyping og presisering når jeg drøfter Stortingsmelding 16.

opplæringslovens krav om særskilt tilrettelagt opplæring. Med andre ord, dette handler om Ola'er og Kari'er som ikke opererer med observerte og til dels diagnostiserte avvik som lærevansker, atferdsvansker eller fysiske og psykiske avvik (Opplæringslovens §5)<sup>11</sup>. Det er elever som i all hovedsak går på skolen for å følge ordinær undervisning, lære og omgås medelever og lærere uten at skolen finner det nødvendig å sette inn ekstra ressurser eller treffe tiltak for å møte deres behov. Disse elevenes rett til tilpasset opplæring er sikret i opplæringslovens paragraf 1-2 femte ledd: *Opplæringa skal tilpassast evnene og førestnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*. Dette er imidlertid en svak rettighet da det ikke er snakk om en individuell rettighet, *men mer om en plikt for skoleeier, skolens ledelse, skolens personale og lærebedriften til å arbeide for best mulig tilpassing av opplæringa til den enkeltes evner og forutsetninger*.<sup>12</sup> I realiteten synes rettighetsgrensen å være satt ved ordinær undervisning, slik at de elever som har evner og forutsetninger til å følge ordinær undervisning eller til å lære mer enn ordinær undervisning tilsier, ikke kan påberope seg spesielle rettigheter.<sup>13</sup> Hvor mange elever dette gjelder finnes det ikke entydige tall på, men sammenholder man foreliggende statistisk materiale vil et rimelig anslag ligge på over 90 prosent<sup>14</sup> av elevene. Avhandlingens analysedel er overveiende sosiologisk og filosofisk og tar i liten grad opp i seg psykologiske teorier.

---

<sup>11</sup> Opplæringslova §5:-1 første ledd: *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*. Merknad fra OT prp nr 46 (1997-98) til §5-1: *Elevar som har føresetnader for å lære raskare og meir enn gjennomsnittet, har ikkje rettar etter kapittel 5 i lovutkastet. Men særleg evnerike elevar er omfatta av det generelle målet om elevtilpassa opplæring, jf §1-2 femte leddet i lovutkastet*. (Kirke-, Undervisnings- og Norkningsdepartementet 1998). Tilsvarende merknad er tatt inn i Norges Offentlige Utredninger (NOU) 1995:18 (side 116) *Ny lovgivning om opplæring*. Paragraf §5,1 åpner også for skjønn fordi den kommer til anvendelse først når elevene ikke har *tilfredsstillende utbytte* av den ordinære opplæringen, som betyr at eleven ikke trenger å få *maksimalt utbytte* av den ordinære opplæringen (Helgeland 2006:179).

<sup>12</sup> Helgeland 2006:41

<sup>13</sup> Se fotnote 11

<sup>14</sup> I følge Aktuell Utdanningsstatistikk 7/2001 (Statistisk Sentralbyrå 2001a) hadde grunnskolen 580261 elever skoleåret 1999/2000. Av disse fikk 33675 elever spesialundervisning. Dette utgjorde 5,8 % av elevmassen, og det betyr at 94,2 % av elevene fulgte ordinær undervisning.

Didaktisk kan tilpasset opplæring gjøres ut fra to grunnformer eller kombinasjoner av disse<sup>15</sup>: differensiering av metoder og midler eller differensiering innenfor læringsmål og læringsinnhold. Prinsippet om tilpasset opplæring er viktig for å sikre at alle elever gies like muligheter uavhengig av evner, sosial posisjon, kjønn og geografisk tilhørighet.<sup>16</sup> Differensiering som foregår innenfor en sammenholdt klasse benevnes pedagogisk differensiering, mens differensiering også kan skje ved at elever deles opp etter evner og interesser, såkalt organisatorisk differensiering. Alt i alt kan differensiering anta mange former. Ulike pedagogiske retninger har ulike tilnæringsmåter, og opp gjennom skolehistorien har det vært stor uenighet og strid knyttet til differensiering.

Begrepet tilpasset opplæring er på sett og vis et begrep som er vanskelig å definere. Skogen og Holmberg<sup>17</sup> karakteriserer tilpasset opplæring som en sammenfatning av en skolepolitisk drøm om at skolen skal kunne gi hver enkelt elev, uansett forutsetninger, en opplæring som er tilpasset disse forutsetningene. Håstein og Werner<sup>18</sup> 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. Med andre ord at eleven deltar på en måte som gir tilfredsstillende utbytte.

I stedet for en eksakt definisjon er man mer opptatt av betingelsene for tilpasset opplæring. Begge de refererte kilder underordner tilpasset opplæring læreplanene, og har enhetsskolen som institusjonell ramme. Begrepet settes i sammenheng med lik rett til utdanning, differensiering og inkludering. At man bruker opplæ-

---

<sup>15</sup> Klafki 2001

<sup>16</sup> Dewey 1948 og 1976, Hernes 1974, Lindbekk 1977, Hoëm 1978, Haavelrud 1984, Vaage 2000, Slagstad 2000, Klafki 2001

<sup>17</sup> Skogen og Holmberg 2002:17

<sup>18</sup> Håstein og Werner 2003:53

ring i stedet for undervisning understreker elevsentreringen og vektleggingen av læring. Dale og Wærness<sup>19</sup> knytter tilpasset opplæring til læringsarbeid i et arbeidsfelleskap og understreker betydningen av at tilpasset opplæring kobles til fag. Etter hvert som utdanningslengden har økt har man begynt å ta begrepet tilpasset opplæring i bruk i videregående skole og i noen grad i høyere utdanning.

En gjennomgang av forskning på tilpasset opplæring<sup>20</sup> fra 1976<sup>21</sup> og frem til i dag, viser at man i forskningsmessig sammenheng fokuserer på egenskaper ved eleven (evner og anlegg, kjønn, psykiske og fysiske forutsetninger), i det man antar at disse er bestemmende for utdanningspotensiale og livsløp for øvrig. I publisert litteratur innen feltet er tilpasset opplæring i all hovedsak knyttet til mangler ved eleven, slik man kan si at det patogene perspektiv dominerer. Kari Bachmann og Peder Haugs undersøkelse<sup>22</sup> om forskning innen feltet viser også at tilpasset opplæring knyttes til spesialundervisning. De spør om det er hensiktsmessig å utvikle modeller for tilpasset opplæring da det gir en snever forståelse av begrepet avgrenset til bestemte formale eller materielle kriterier. Det de finner når de gjennomgår forskning og utviklingsarbeid på tilpasset opplæring er en rekke enkeltstående, usammenhengende og kanskje også tilfeldige tiltak, som gir inntrykk av lite helhetlige løsninger. Samlet sett har forskningen etter deres mening vært usystematisk og tilfeldig og kan kun gi begrenset informasjon om feltet.

---

<sup>19</sup> Dale og Wærness 2003:31ff

<sup>20</sup> Se appendiks 3

<sup>21</sup> Når jeg velger å starte oversikten i 1976 er det fordi NOU 1976:46, forfattet av Gudmund Hernes og Knud Knudsen, ble publisert dette året. Utredningen bygde på et feltarbeid i årene forut, samt internasjonale undersøkelser på seksti og syttitallet. Datamaterialet utgjorde også grunnlaget for Knudsens doktorgradsarbeid som ble publisert i 1980. Arbeidene er viktige fordi de dokumenterte skolens reproduksjon på grunnlag av sosiale skillelinjer. Vi skal komme nærmere inn på funnene og kritikken senere. Et annet naturlig startidspunkt hadde vært 1987 da begrepet tilpasset opplæring for første gang inngikk i læreplansammenheng, men i og med at en læreplan er resultat av en forutgående utvikling synes 1976 å være et mer naturlig år å starte.

<sup>22</sup> Bachmann og Haug 2006

Svensk og dansk forskning<sup>23</sup> indikerer at å fokusere på egenskaper ved eleven er et for snevert perspektiv dersom man skal forstå problematikken. Da vil man for eksempel ikke kunne forklare at elever, til tross for sammenfallende egenskaper, har ulike livsløp og at noen faktisk klarer å bryte med de observerte mønster. Det har alltid vært elever fra lavere sosiale lag som har greidd seg i utdanningssystemet, og tilsynelatende gjennomført det enkelte betegner som en klassereise. Slike avvik kan ikke forklares uten en kontekstforståelse som sees i sammenheng med den individuelle virksomhet.<sup>24</sup> Disse elevene har det vært forsket lite på, og jeg skal foreløpig la denne problematikken ligge for å komme tilbake til den i del tre av avhandlingen. Tilpasset opplæring må problematiseres ut fra en pedagogisk praksis som søker å sikre både de objektive og intersubjektive betingelser for en likeverdig deltakelse.<sup>25</sup>

Forskning på seleksjon i utdanning på sosialt grunnlag har i Norge først og fremst vært knyttet til verdier eller kultur.<sup>26</sup> Man har forsøksvis forklart ulikheter i utbytte hos de elevene som kommer dårlig ut med at deres normer og verdier tilsier at utdanning ikke er viktig, og at det forklarer hvorfor de ikke vil satse på utdanning. En annen forklaringstype tar utgangspunkt i kulturforskjeller mellom ulike lag i befolkningen, og at noen mangler de kulturelle, økonomiske og intellektuelle ressurser som skal til for å lykkes i utdanningssystemet. Et tredje, og mer aktørorientert perspektiv, tar utgangspunkt i at den sosiale posisjon en står i er avgjørende for hvilken verdi eller nytte en ser i utdanning.

Den seleksjon man er opptatt av er systemets seleksjon, og ikke når aktørene selv bevisst velger å ikke ta utdanning til tross for at de har evner og talent. Man forutsetter at alle ønsker å komme så langt deres evner og talent tillater

---

<sup>23</sup> Jonsson 1969, Hansen 1982 og 1995, Elsborg m.fl. 1999

<sup>24</sup> Elfsborg m.fl. 1999:20

<sup>25</sup> Eksempler på objektive former er lover og forordninger, studieplasser og finansiering. Pensum og holdninger er eksempler på intersubjektive former. Se for øvrig Fraser og Honneth 2003

<sup>26</sup> Lindbekk 1977, Haavelsrud og Hartvigsen 1983, Haavelsrud 1984, Heggen og Clausen 2006, Hjellbrekke og Korsnes 2006

dem å komme. Dette kan sees som en utpreget elitistisk og meritokratisk forståelse, som ikke kan forklare hva som skjer dersom noen av egen fri vilje velger bort utdanning og sier seg tilfreds med mindre utdanning enn deres evner og forutsetninger skulle tilsi. I denne avhandlingen er det imidlertid systemets seleksjon uavhengig av individets veloverveide ønske eller vilje som er tema.

## **Hvorfor er problemet et problem?**

Tilpasset opplæring synes altså å være et prinsipp som lærere strever med å omsette i god praksis, og det kan synes som om tilpassing først og fremst skjer i forhold til elevens kognitive forutsetninger og i forhold til diagnostiserte svakheter. Som begrep lar det seg heller ikke uten videre operasjonalisere og fremstår med et utydelig innhold. Det er flere grunner til dette. For det første må man balansere mellom individualisme og kollektivism; individets behov og rettigheter på den ene siden og samfunnets krav og behov på den andre. For det andre støter operasjonalisering an mot ulike kunnskaps-, menneske- og samfunnssyn. Mangelfull tilpassing av opplæringen til den enkelte elevens evner og forutsetninger har konsekvenser både i forhold til eleven, skolen og samfunnet. I tillegg har også spørsmålet en etisk og moralsk side. For den enkelte elev har opplæringen han eller hun tilbys konkrete følger for utdanningsforløp og skolekarriere. På sikt har dette konsekvenser for elevens selvfølelse og selvbylde. I tillegg kommer at utdanning har stor betydning for tilgang på goder som påvirker livskvaliteten til den enkelte, og muligheten for deltakelse<sup>27</sup> og tilhørighet i sam-

---

<sup>27</sup> Martinussen (2003) viser at deltakelse i politiske prosesser og interesse for politikk korrelerer med utdanningsnivå. Deltakelsen blant de med lavest utdanning er gått ned mellom 1969 og 2001, noe som blant annet skyldes at den tradisjonelle fagorganiserte arbeiderklassen er redusert. For kvinner har trenden vært motsatt: Kvinner har økt sin deltakelse, men rekrutteringen skjer først og fremst blant kvinner fra de privilegerte grupper.

funnet; som for eksempel arbeid, bosted og helse<sup>28</sup> for å nevne tre. I dagens samfunn må derfor utdanning være å anse som et primærgode, i og med at det er en nødvendig forutsetning for å oppnå andre goder.

Det er ikke nødvendigvis slik at det er utdanningsnivået i seg selv som fører til bedring av livsvilkår hos den enkelte, men fordi man har utdanning fører det med seg en opphopning av fordeler. I Bourdieus termer utvider man både sin økonomiske, symbolske og kulturelle kapital på en måte som ville være vanskelig å få til uten utdanning. Man kan si at ved å satse på utdanning, utsetter man seg for en rekke positive risikoer som man ikke nødvendigvis overskuer konsekvensene av i det man tar fatt på utdanningskarrieren.

Når har man fått et læringsutbytte som er slik at man kan si at man har lykket? Ut fra et individperspektiv vil nok svarene variere i en slik grad at det kan være vanskelig å generalisere. Det vil avhenge av evner og anlegg, lærelyst, personlig ambisjonsnivå, foreldres ambisjonsnivå o.s.v.. Man kan søke utdanning ut fra rent instrumentelle begrunnelser, eller man kan søke utdanning som dannelse.<sup>29</sup> For noen vil det å ha tilstrekkelig eller nødvendig utdanning til å forsørge seg og sine være nok,<sup>30</sup> andre satser på et lengre utdanningsløp med høye faglige forventninger, mens for andre er det utdannelsen og kunnskapen i seg selv som er målet. Utdanningen kan på den ene kanten være befordringsmiddelet mot en ønsket materiell utvikling, utdanningen blir middel for å nå sine livs mål.

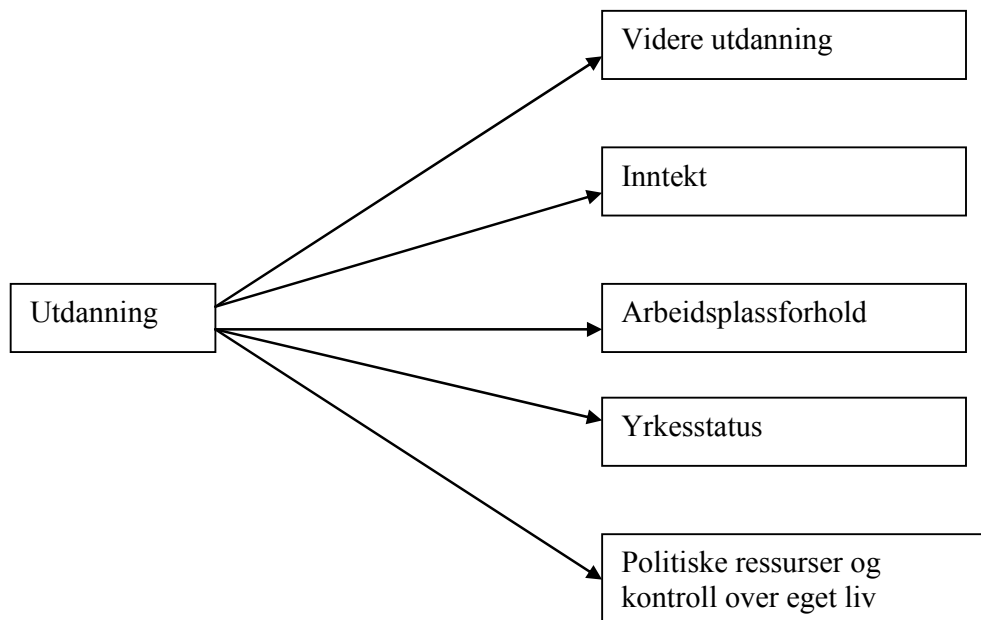
---

<sup>28</sup> Den positive sammenhengen mellom utdanning og helse er veldokumentert (se for eksempel Folkehelseinstituttet 2003, Borgan 2004, Folkehelseinstituttet 2005, Norsk nettverk for helse- og miljøkommuner 2005, Folkehelseinstituttet 2006, Strand 2006, Strand og Kunst 2006). I undersøkelser brukes utdanningsnivå som indikator for sosial posisjon. Rent konkret gjenspeiles utdanningsnivå i forventet levealder (Borgan 2004), der forventet levealder mellom ulike yrkesgrupper varierer med 11,2 år. Dess lavere utdanning dess lavere forventet levealder. Betydning av utdanning innen en yrkesgruppe som sjøfolk er betydelig: Matroser har en forventet levealder på 69,8 år, mens styrmenn kan regne med å leve i 74,6 år og skipsførere i 76,6 år. Tilsvarende finner vi for andre yrkesgrupper, slik at det er nærliggende å trekke den slutning at for hvert trinn vi rykker opp på utdanningsstigen legger vi måneder og år til vår forventede levealder. Foreldres utdanningsnivå synes også å ha betydning for de levekår de tilbyr sine barn (Borgan 2006, Strand 2006, Strand og Kunst 2006)

<sup>29</sup> Hellesnes 1992, Opdal 2000

<sup>30</sup> Jfr Bourdieu 1995





Figur 1: Utdanningens innvirkning på andre leveårskomponenter. (NOU 1976:4)

På den annen kant kan utdanning også være en dannelsesreise der målet underordnes selve prosessen.

Bernt Gustavsson<sup>31</sup> mener debatten om utdanning har stivnet i to ufruktbare alternativer, hvor den ene siden ser utdanning som en investering i human kapital, og hvor menneske, læring og kunnskap reduseres til et investeringsobjekt. Det andre alternativet er forsøkene på å relansere den klassiske dannelsesstanke og humanisme. Dette alternativet kommer, i følge Gustavsson, til kort fordi det er utviklet under andre forutsetninger og kulturelle vilkår enn dagens samfunn representerer. Jon Hellesnes<sup>32</sup> og Wolfgang Klafki<sup>33</sup> tar til orde for dannelse i et kritisk perspektiv. Klafki snakker om dannelse til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og han utvikler en didaktikk med utgangspunkt i en

<sup>31</sup> Gustavsson (1998:17). Han formulerer i sin bok et tredje alternativ med utgangspunkt i et radikalt humanistisk grunnsyn som forsvaret et demokratisk syn på menneske, samfunn og kultur.

<sup>32</sup> Hellesnes 1992

<sup>33</sup> Klafki 2001

humanistisk dannelsesfilosofi der kunnskapen er emansipatorisk og leder mot sosial rettferdighet.<sup>34</sup>

Utdanningslengde og nivå samsvarer med en rekke områder som berører den enkeltes livskvalitet, blant annet: tilgang til arbeidsmarkedet, redusert risiko for å falle ut av arbeidsmarkedet, økt sosial status, økonomi, helse, mulighet til deltakelse i samfunnet og økt mulighet for å nyttiggjøre seg for eksempel kunst og litteratur. Den enkeltes muligheter for å skaffe seg ønsket utdanning er imidlertid ikke likt fordelt, og det er kartlagt tydelige sammenhenger og empiriske mønstre mellom familiebakgrunn og utdanning.<sup>35</sup> Store deler av hvert ungdomskull oppnår ikke yrkes- eller studiekompetanse til tross for mange år på skolebenken. For reform-94 kullet, det vil si årsklassen som begynte i videregående skole i 1994, hadde en femtedel av elevene ikke fullført en yrkesmessig utdanning eller kvalifisert seg for videre studier, ni år etter påbegynt videregående skole.<sup>36</sup>

Det er følgelig av avgjørende betydning at man lykkes i utdanningssystemet. Noen elevgrupper har en erfaringsbakgrunn som gjør at de kjenner seg igjen i skolens kunnskapskultur, mens andre elevgrupper opplever avstand mellom skolens kunnskapskultur og egen erfaringsverden eller livsverden.<sup>37</sup> Dersom noen elever i større grad enn andre får tilpasset opplæring, vil skolen ikke bare være en produsent av ulikheter (slik for eksempel Basil Bernstein hevder), men også en produsent. Uten tilpasset opplæring blir det elevens evne til å tilpasse seg skolens undervisning, og elevens og foresattes evne til selv å kompensere for mangelfull opplæring som blir avgjørende for skoleprestasjoner og sko-

---

<sup>34</sup> Klafki inkluderer ikke makt i sitt dannelsesprosjekt og drøfter derfor heller ikke kunnskapsens binding til makt. (jfr. Foucault)

<sup>35</sup> Raaum 2003:113ff

<sup>36</sup> Statistisk Sentralbyrå 2003A:96

<sup>37</sup> Begrepet livsverden viser til individets forståelseshorisont, dvs rettsforståelse, kulturell forståelse og selvforståelse (jf. Habermas 1988, s. 175 ff).

lekarriere.<sup>38</sup> De utdanningsmessig sett mest ressurssterke og tilpasningsdyktige vil profitere, uavhengig av evner og anlegg. Faglige middelmådigheter fra privilegerte grupper kan utkonkurrere begavet ungdom fra underprivilegerte grupper, for eksempel ved at ressurssterke foreldre kjøper sine barn konkurransefortrinn i form av leksehjelp / ekstraundervisning.<sup>39</sup> Har man tilstrekkelige ressurser, vilje og ambisjoner kan man også ta deler av videregående skole om igjen i regi av privatgymnas<sup>40</sup> for å forbedre sine karakterer, slik at man kan komme inn på de mest prestisjefylte utdanningene. Lik rett til utdanning reduseres da til en formell likhet fordi utdanningsmuligheter knyttes til betalingsvilje og –evne.

Velger vi å se utdanning fra et nytteperspektiv, det vil si utdanning som kvalifisering, blir utdanningsutbytte et mer håndterlig begrep, og man kan påvise en rekke samfunnsøkonomiske gevinster av utdanning.<sup>41</sup> På samfunnsnivå vil dårlig tilpassing føre til reproduksjon av sosiale posisjoner og en sosial skjevfordeling mellom elever som lykkes og mislykkes i skolen.<sup>42</sup> I industrialiserte samfunn er et høyest mulig utdanningsnivå i befolkningen vurdert som et gode. Satsing på utdanning har ofte vært brukt som regjeringers svar på økt internasjo-

---

<sup>38</sup> Lars Olsen (2007) problematiserer i boka *Den nye ulighed* hvordan den danske grunnskolen bidrar til ulikhet og ulike livssjanser i Danmark. I følge Olsen fungerer skolen på de privilegertes premisser, og den viktigste enkeltfaktor i moderne ulikhet er foreldrenes utdanningsbakgrunn. Han mener Danmark har en ny underklasse der manglende utdannelse, arbeidsløshet og drolige familieforhold går i arv mellom generasjoner.

<sup>39</sup> Vinteren 2007 var det flere oppslag i media om at ressurssterke foreldre kjøpte leksehjelp til sine barn. Elever kan få hjelp både på nettet og ved at ressurspersoner kommer hjem til eleven. En slik tilbyder er firmaet *Leksehjelpen* i Porsgrunn som tilbyr privat undervisning for elever i grunn og videregående skole. Timeprisen pr. 15.02.07 er 245 kr for 5.-10. klassetrinn og 295 kr pr time i videregående skole. Man betaler for minimum 10 timer. (se [www.leksehjelpen.no](http://www.leksehjelpen.no) (pr. 15.02.07)). Tilsvarende firma finnes i de andre store byene. I en reportasje i forbindelse med firmaet *Pedagogisk Vikarsentral* i Tromsø melder NRK (Endresen og Nordnes 2007) at ressurssterke foreldre i Tromsø bruker opp til 2500 kroner pr. måned på å kjøpe leksehjelp til sine barn. ([http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms\\_og\\_finnmark/1.1750856](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/1.1750856) (pr. 15.02.07))

<sup>40</sup> Frisvold Privatgymnas oppgir på sine hjemmesider gjennomsnittsprisen pr fag til 10000 kr . I tillegg kommer bøker etc. (<http://www.norskprivatgymnas.no/default.aspx?ID=2360&Webdokument=True&Modul=2&SideID=82> pr 15.02.07)

<sup>41</sup> Hægeland 2003:197ff

<sup>42</sup> Hernes 1974, Hoëm 1978, Solstad 1997, Bernstein 2001, Helgeland 1994 og 2001

nal konkurranse og globalisering. Det at det gamle Sovjetsamveldet vant kapp- løpet om å få det første mennesket i rommet, førte til at satsing på utdanning ble et politisk mål i USA (Sputniksjokket). I norsk sammenheng fremheves arbeidskraftens høye utdanningsnivå som et av landets konkurransefortrinn. Utdanning blir sett på som en nødvendig forutsetning for økonomisk vekst og en positiv samfunnsutvikling.<sup>43</sup>

Det kan også tenkes at det vil være berikende for fagmiljøer at man rekrutterer mennesker med opprinnelse i ulike sosiale lag, slik at miljøene i større grad representerer et tverrsnitt av befolkningen. En slik tenkning har vunnet frem i forhold til kjønn og i noen grad i forhold til etniske minoriteter, og det er ikke lenger uvanlig å se stillingsannonser der kvinner og/eller kandidater fra etniske minoriteter oppfordres til å søke. Ei tilsvarende holdning<sup>44</sup> i forhold til rekruttering fra ulike sosiale lag kan ha betydning for hvilke problemstillinger som aktualiseres og hvilke faktorer man tillegger betydning når avgjørelser taes. Innen forskning kan bakgrunnen til forskere ha betydning for hvilke forsknings-spørsmål man er opptatt av og allokering av forskningsressurser.

---

<sup>43</sup> Hægeland og Mjøen 2000

<sup>44</sup> Fordi det til sosial bakgrunn ikke kan knyttes like klare kriterier som til kjønn eller etnisitet, vil dette kreve en annen tilnærming. Men om man er oppmerksom på problemstillingen kan det påvirke holdninger, som igjen kan gi kvalifisert ungdom fra lavere sosiale lag flere muligheter i arbeidsmarkedet. (Se for øvrig fotnote 101 om Gramsci.) Det synes imidlertid å være klart at foreldres utdanning og yrke har betydning for avkommets overgang fra utdanning til arbeid (Opheim 2004). Det vil si at lik utdanning ikke gir like karrieremuligheter. Her er det forskjeller mellom fagområder, men det synes å ha betydning innen profesjoner og for eksempel blant jurister og journalister (Hansen, M.N. 2000, 2001 og 2005, Ottosen 2000). Det kan derfor se ut som om det ikke bare er innen utdanning at det skjer en sosial reproduksjon, men at dette også gjelder i arbeidslivet der de fremskutte og prestisjefylte posisjoner besettes av personer med opprinnelse i de øvre sosiale skikt i samfunnet. Sagt på en annen måte: jurister med arbeiderbakgrunn blir saksbehandlere i det offentlige, mens jurister med bakgrunn fra de øvre sosiale lag blir dommere, sorenskrivere og advokatfullmektiger ved store advokatkontor. Dette kan være et problem dersom det også medfører at man innen juss bruker mer tid og ressurser på forretningsjuss enn for eksempel barnerett og familierett, fordi det er forretningsjuss som gir de høyeste inntekter og den største prestisjen.

## Problemstilling

Min hovedproblemstilling er: *Hvordan kan ulike tilnærminger til et prinsipp om tilpasset opplæring for alle i betydningen alle<sup>45</sup>, påvirke seleksjonen og den sosiale reproduksjon i skolen?* Undersøkelsen vil ha karakter av å være en begrepsavklarende utforskning av en profesjonell terminologi i tilknytning til tilpasset opplæring og seleksjon, forstått i lys av dens kontekstuelle binding til lærerutdanning og lærerpraksis. En undersøkelse av prinsippet om tilpasset opplæring og dets operasjonalisering vil inkludere følgende delproblemstillinger:

1. Hvilke sentrale politiske og vitenskapelige posisjoner i forhold til tilpasset opplæring for alle har man?
2. Hvilken betydning tillegges elevens sosiale bakgrunn m.h.t. tilpasset opplæring?
3. Hvilke normative vilkår bør tenkning knyttet til tilpasset opplæring for alle elever, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn, inkludere?
4. Hvilke didaktiske føringer følger av en tilpasset opplæring for alle elever, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn?

Jeg vil i avhandlingen søke å argumentere for at det er nødvendig å utvikle profesjonskunnskap som kan bidra til at kommende lærere kritisk reflekterer over hvordan de gjennom sine valg av strategier fremmer eller hemmer tilpasset opplæring. Det innebærer at tilpasset opplæring må problematiseres i relasjon til skolens praksis. Derved kan en unngå at diskurser i forhold til tilpasset opplæring blir til diskurser om tilpassing til en institusjonell orden der form og innhold ikke uten videre lar seg endre. Ut fra et slikt perspektiv er det nødvendig å klarlegge hvilket strategisk spillerom av muligheter og begrensninger som den fremtidige lærer har når han eller hun skal utvikle et profesjonsspråk, som åpner for

---

<sup>45</sup> Presiseringen *alle i betydningen alle* er viktig fordi alle ikke behøver bety absolutt alle, men kan også brukes i betydningene *flest mulig* og *de fleste*.

tilpasset opplæring i tråd med de ideelle forutsetninger som læreplanene stiller i utsikt. Etter min mening er det nødvendig å utvikle en beredskap hos lærerne som tillater dem å reflektere i forhold til tilpasset opplæring i den kontekst de står i. Jeg ønsker gjennom mitt doktorgradsarbeid å yte et bidrag til utvikling av en slik beredskap.

Utgangspunktet for min avhandling er en statistisk sannsynlighet for at barn av foreldre med lav utdanning vil prestere dårligere utdanningsmessig sett enn barn av foreldre med høyere utdanning. Det er imidlertid ikke vanskelig å finne empiriske eksempler på at barn av foreldre med lav utdanning gjør det svært bra i utdanningssystemet og at barn av velutdannede foreldre mislykkes. Statistikk tingliggjør mennesket og overser sånn sett betydningen av subjektive meninger, innstillinger og atferd. Et statistisk univers spiller nødvendigvis ikke en sentral rolle i samfunnsprosessen.<sup>46</sup> Et viktig forbehold å ta med seg videre er derfor at familiebakgrunn ikke forklarer alt. Det vil også være et betydelig antall enkeltindivider som bryter med statistiske mønstre og som klarer seg tilsynelatende bra i utdanningssystemet. Selv om det er en tydelig sammenheng mellom familiebakgrunn og utdanningsutbytte, så er dette altså uttrykk for en statistisk regularitet og ikke en empirisk lovmessighet. Statistikk bidrar imidlertid til å belyse den handlingstvang individer opplever i dagens samfunn. Dersom man ikke drøfter de samfunnsmessige betingelser for de statistiske funn tingliggjør man de undersøkte personers bevisstheter.

Denne avhandlingen tar derfor opp aspekter som i pedagogisk sammenheng ikke har vært behandlet i noen bredde siden Knud Knudsen publiserte sin doktorgradsavhandling i 1980, som igjen var basert på et 10 år gammelt datamateriale. Når andre undersøkelser fra de siste fem år frembringer datamateriale som antyder en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsutbytte er det et tankekors at dette ikke var vakt større interesse innen det pedagogiske forskningsfeltet. Når det gjelder det teoretiske grunnlag føyer avhandlingen seg

---

<sup>46</sup> Adorno 1972b: 157-158

inn i en rekke på fire innen pedagogikk fra det siste ti-året som legger Basil Bernstein til grunn; Hovdenak<sup>47</sup>, Riksaasen<sup>48</sup>, Wiese<sup>49</sup> og Stenberg<sup>50</sup>.

## Hvordan jeg vil undersøke problemstillingene

Vitenskapsteoretisk vil jeg nærme meg problematikken skissert i problemstillingene ut fra en erkjennelsesteoretisk orientering, der fokus ligger på hvilke former og under hvilke betingelser en bestemt mening operasjonaliseres. Gjennom en epistemologisk tilnærming vil jeg kunne unngå å styre mot entydige løsninger og forståelser i forhold til tilpasset opplæring. Valg av teoretiske perspektiver vil være avgjørende for analysens resultater. Ved å ikle seg teoretiske ”briller”, foretar man også en avgrensing i forhold til hva man får ut av analysen og danner grunnlag for utvikling av analysestrategier. Det teoretiske grunnlag må ikke være så snevert, at den fører til en idealisert form for rasjonalitet som knapt finnes i skolen. Idealer er imidlertid viktige i den grad de kan fungere som en målestokk som vi kan vurdere og kritisere virkeligheten ut fra. Jeg vil i analysen søke å kontrastere ulike teoretiske perspektiver i den hensikt å nyansere forståelsen av tilpasset opplæring i forhold til individets og samfunnets behov. Ved at jeg i analysen pendler mellom ulike, og kanskje i utgangspunktet inkompatible perspektiv, vil jeg kunne få frem kompleksiteten og konfliktene knyttet til fenomenet tilpasset opplæring. John Krejsler<sup>51</sup> beskriver fordelene ved en slik bruk av teori som:

- Ingen av teoriene gies preferanse i forhold til den andre.

---

<sup>47</sup> Hovdenak 1998

<sup>48</sup> Riksaasen 1999

<sup>49</sup> Wiese 2006

<sup>50</sup> Stenberg 2006

<sup>51</sup> Krejsler 2001

- Ved å ha flere innganger til problemfeltet utfordrer de hverandre med henblikk på å skjerpe blikket for mangfoldigheten i en institusjonelt bundet kommunikasjon.
- Bruken av gjensidig inkompatible teorier synes analytisk generativ, i og med at den oppfordrer til ”stadig nuansering af og stadig mistænksomhed mod entydige tolkninger af det undersøgte genstandsfelt”.

Pendlingen og kontrasteringen åpner opp for noe jeg vil karakterisere som et ontologisk tvisyn. Ontologienes status er omstridt innen filosofien, og behavioristene benekter sogar ontologienes meningsfullhet. Men er ikke det i seg selv et ontologisk standpunkt? Bygger ikke all tolkning på en ontologi, på samme måte som all forskning også må innebære tolkninger uansett hvor objektiv forskningen pretenderer å være? Vi må skille mellom utdanning som system og hva mennesker, grupper og sosiale klasser gjør i og med systemet. Det går et skille mellom utdanningens ontologiske status og individers epistemologiske forhold til systemet.<sup>52</sup> Utdanningssystemet er både kultur og samfunn. Som kulturelt system er utdanningssystemet fylt med komplementariteter og kontradiksjoner, som samfunn står utdanning frem som et fellesskap av delte meninger. Individene beveger seg i skjæringspunktet mellom de to og fremstår som handlingsagenter. Vi har derfor et viktig analytisk skille mellom utdanning som system og utdanning slik det oppleves av agentskapet (elever, foreldre, studenter, lærere, skoleledere, forskere). I denne avhandlingen er jeg mest fokusert på epistemologien og relasjonen mellom systemet og agentskapet.

På den annen side har vi ontologier som er så styrende for forskeren at den kan stenge av for alternative tilnærminger og analyser på en måte som gjør at konklusjonene egentlig er klare før man starter. Det man da trenger vitenskapen til er for å kunne transformere empiri til data som understøtter ens egne hypoteser. Når jeg åpner for et ontologisk tvisyn er det noe annet enn eklektisme. En eklektiker bruker noe herfra og noe derfra, og kan ende opp i en form for re-

---

<sup>52</sup> Archer 1996



lativisme der alt er like bra eller et resultat av tilfeldigheter uten begrunnelser. At man gir seg i kast med et forskningsmessig problem er ikke resultat av en objektiv nøytral vurdering fra forskerens side. Forskeren vil alltid ha grunner for å gi seg i veg, han vil ha oppfatninger og antakelser om verden, og han eller hun kan til og med ha intensjoner med sitt arbeid. Man tar fatt på sitt arbeid ut fra en forestilling om det værende – en ontologi – og dermed også en forestilling om hvordan verden er. Tvisynet åpner for tvilen, de kritiske spørsmål og de famlende svarene som kan åpne for nye perspektiver. Vitenskapelig basert skråsikkerhet kan lede en inn i en form for vitenskapelig autisme, som fører en videre inn i en faglig isolasjon der en blir uimottakelig for inntrykk utenfra.

Avhandlingen bygger på noen grunnleggende generelle og normative forutsetninger knyttet til menneske, samfunn og utdanning slik Axel Honneth<sup>53</sup> gjør i sin sosiale teori. Honneth hevder at slike forutsetninger må være så generelle at de kan gjøres gjeldende i ulike kontekster og samfunn.

Jeg har min personlige forankring i en antakelse om at vi lever i et samfunn og et land der alle ikke har like muligheter til å bli hva de vil. Det vil si at de utdanningsvalgene den enkelte foretar ikke er så frie som vi kanskje er lært opp til å tro. Valgene styres blant annet av tidligere skoleerfaringer, som igjen knytter an til oppvekstmiljø, foreldres bakgrunn og sosial klasse. Det siste har man de siste to tiårene gjerne omskrevet med begreper som utdanningsnivå, inntektsgrupper eller yrkesgrupper, og man har i liten grad knyttet an til et maktperspektiv slik man gjorde på syttitallet. Men å si at våre valg ikke er frie, er likevel ikke å hevde at mennesket er determinert eller fullstendig styrt av strukturer (jf. for eks. Levi-Strauss og strukturalismen). Det er mulig å overkomme strukturelle hindringer, men for de som i utgangspunktet ikke besitter den egnede habitus, kan utdanningsveien bli unødvendig lang og mange faller fra underveis, i det de ikke lykkes i å bryte (med) den sosiale orden som strukturene implisitt er bærere av. Strukturer er ikke nødvendigvis observerbare, men man kan

---

<sup>53</sup> Honneth 1995b og 2003, Anderson og Honneth 2005

observere eller påvise empiriske konsekvenser av strukturer. De er styrende for hvilke interaksjoner man inngår i og hvilke signifikante andre vi får anledning til å speile oss i når vårt selvbilde dannes. Selv om virkeligheten er en sosial konstruksjon så vil det finnes en objektiv virkelighet som er uavhengig av det enkelte menneskets erkjennelse (m.a.o. en ontologi). Denne virkeligheten kan vi forholde oss til på et epistemologisk grunnlag, og ved hjelp av utdanning kan en utvikle en habitus som muliggjør dette. Min forforståelse preger følgelig mitt valg av kilder og data, hvordan empirien utvikles og problemstillingene formuleres.

Jeg velger en analysestrategi som består i å stille ulike perspektiver mot hverandre med sikte på å besvare hovedproblemstillingen. Jeg vil forbinde empirisk statistikk, opptellinger, casestudier og prosjekter med teoretisk sentrale spørsmålsstillinger.<sup>54</sup> Analysen vil deles i faser. I avhandlingens første del, som vi allerede er godt i gang med, presenteres forskningsfelt og forskningsspørsmål, oversikt over forskningsfeltet, undersøkelsestrategi og Basil Bernsteins sosiologi. Sistnevnte er avhandlingens teoretiske rot og tilbyr meg et begrepsmessig apparat til bruk i analysene. Jeg har valgt ikke å ha et eget teorikapittel i avhandlingen fordi dens epistemologiske karakter gjør det naturlig å trekke inn og presentere teori fortløpende, for på den måten å gradvis utvide teorigrunnet. Tilnærmingen i del en og to er utpreget kantiansk i sitt vitenskapssyn. Del tre innledes med en presentasjon av John Rawls' som er en forlengelse av det kantianske perspektivet, og som i siste del (av del tre) utfordres fra et mer hegeliansk perspektiv representert ved Axel Honneths teori om anerkjennelse.<sup>55</sup> I del fire utvikles så en skisse til en teori om didaktisk sosiologi, for på den måten å innlemme elevens sosiale og kulturelle bakgrunn i den didaktiske tenkningen.

Avhandlingen vil ha treets preg med rot, stamme og greiner. Utviklingen vil være retningsbestemt, men ikke determinert og lineær. Tilnærmingen vil

---

<sup>54</sup> Jf Adorno 1972a og Dale 2005: 228f

<sup>55</sup> Rettferdighet handler om likhet og like muligheter. Anerkjennelse handler om betingelser for det gode liv. Man kan betrakte teorier om henholdsvis anerkjennelse og rettferdighet enten som komplementære eller som konkurrerende. (Juul 2006)

være abduktiv heller enn deduktiv eller induktiv, i det den tar utgangspunkt i en antakelse eller hypotese om at man gjennom en bedre tilpassing av opplæringen kan bidra til å redusere betydningen sosial bakgrunn har for utdanningsutbytte. Mitt formål med avhandlingen er ikke søken etter de endelige vitenskapelige sannheter i forhold til avhandlingens emne tilpasset opplæring. Derimot er det min hensikt og utvikle et vitenskapsteoretisk grunnlag for drøfting av tilpasset opplæring uavhengig av en strategisk styringstenkning som ikke fører til reelle endringer. Avhandlingen vil ha preg av en vandring i metaforiske og konkrete kroker, og kanskje noen avkroker.<sup>56</sup> Ved at både den faglige og politiske diskurs punktueres over en lengre periode, synliggjøres ikke bare ulike skillelinjer og konflikter, men det gjør det også mulig å se hvilke som blir borte i perioden, hvilke som vedvarer over tid og om eventuelt nye oppstår.

Kunnskap, ferdighet og kompetanse er sentrale underliggende begreper i avhandlingen. I en diskurs om hvordan man tilpasser opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger, vil kunnskapssynet en legger til grunn kunne være av stor betydning. Men fordi denne avhandlingen ikke primært drøfter *hvordan* tilpasset opplæring skal skje i praksis, velger jeg å benytte meg av Bernsteins skille mellom mundan og esoterisk kunnskap.<sup>57</sup> Dette er et skille mellom de uinnviddes og de innviddes kunnskap, og er de to grunnleggende klasser av

---

<sup>56</sup> Når jeg velger metaforen krok i stedet for rom er det fordi krokens avgrensning er et hjørne med åpning utover, og om en vil kan kroken anlegges uten tak. Arrangementet gir mulighet for både utsyn, innsyn, oppsyn og vidsyn. Markeringen av krokens grenser er dessuten flytende og gradert etter behovene til krokens besittere. Gjennom ulike arrangement kan man velge å markere grensen tydelig og skarpt dersom man det ønsker. Man kan for så vidt stable opp så mye eller mange avgrensninger at man blir helt innelukket, eller man kan la det være åpent og på den måten invitere andre inn eller la de som er inne slippe ut. Rommets natur stenger både for innsyn, utsyn og oppsyn, som igjen kan stenge for vidsynet. Dets legitime inngang og utgang er gjennom døren, og der går man som oftest bare en om gangen og sjelden u(be)merket.

<sup>57</sup> Bernstein 2001:148f, 1996:28ff. Bernstein tar utgangspunkt i at alle samfunn har to grunnleggende klasser av kunnskap: tenkelig og utenkelig, hvor han benevner den ene som mundan og den andre som esoterisk. *Det er kunnskapen om det andre og det er anderledesheten av kunnskap. Det er kunnskapen av hvordan det er (kunnskapen om det mulige) i motsetning til muligheten for det umulige.* (Bernstein 1996:29, min oversettelse) Se avhandlingen side 40ff.

kunnskap i ethvert samfunn. Hva som er henholdsvis mundan og esoterisk kunnskap vil avhenge av hva slags samfunn det er snakk om. Mundan kunnskap vil være den kunnskap som vurderes som allmenn og potensielt tilgjengelig for alle i det aktuelle samfunnet, mens den esoteriske kunnskap vil være den eksklusive som forvaltes av de innvidde. I religiøse samfunn vil den esoteriske kunnskap være knyttet til det hellige og overnaturlige, og de som besitter og forvalter ”kunnskap” om det ikke-jordiske livet vil få en særlig posisjon. Det være seg prester, imamer, sjamaner, trollmenn eller andre som fungerer som mediatorer mellom det jordiske og det hinsidige. I moderne samfunn vil den esoteriske kunnskap forvaltes av utvalgte myndighetspersoner med spesielle kunnskaper, som i det aktuelle samfunn vurderes som esoterisk. De utvalgte inngår gjerne i et hierarki der myndighetspersonene er ordnet i forhold til grader eller rang: pave – biskoper - proster – prester; professorer – amanuenser – lektorer - lærere eller generaler - oberster og videre nedover. Innenfor hver grad vil det være hierarkier som ikke nødvendigvis er formaliserte. De kan også være av mer uformell art knyttet til nettverk, meritter og posisjon.

Det som opprettholder skillet mellom de to kunnskapsformer i et samfunn er etterspørsel og makt:

- a) etterspørsel etter noen former for kunnskap eller kompetanser, enten fordi det er mange som ønsker den eller mange som er avhengig av den. En sterk lengsel eller bekymring om det himmelske vil naturlig gjøre kunnskap om dette esoterisk. I et sekulært samfunn vil den sannsynligvis ikke være like esoterisk. I dagens Norge gjør for eksempel mangelen på visse typer ingeniører deres kunnskap esoterisk.
- b) makt, enten formell eller uformell, som opprettholder eller understøtter former for kunnskap som esoterisk. Ikke fordi denne kunnskapen nødvendigvis er bedre eller mer gyldig enn annen kunnskap, men fordi forvalterne besitter makt til å bestemme at den skal være gyldig. Her vil sikkert mange som har hatt kontakt med det offentlige i forvaltningssaker kunne

komme med eksempler. Folkevett står svakt i forhold til forvaltningsvett. Likeså enkelt er det sannsynligvis å finne eksempler innenfor academia. Her nøyer jeg med å vise til kommisjonens begrunnelse for å stryke Erling Lars Dales magisteravhandling *Kritisk dialektisk pedagogikk* i 1971.<sup>58</sup> Kommisjonen kritiserte Dale for *lite selvstendig tenkning*, og karakteriserte avhandlingen som formidling av teorier og synspunkter som ikke kunne telle som *egentlig forskning*. Man vurderte avhandlingen mer som *et debattinnlegg enn en vitenskapelig analyse av et viktig problemfelt*. Erttertiden har vel vist at kommisjonens konklusjon er diskutabel, men den gang var den både ”sann” og ”gyldig”.

Dette skillet mellom mundan og esoterisk kunnskap representerer en forenkling, men tillater meg å sette kunnskap, ferdigheter og kompetanser i sammenheng med makt og avmakt, som igjen er nødvendig for å se på forholdet mellom privilegerte og underprivilegerte. Hva en kan, teoretisk eller praktisk, tillegges nemlig ulik verdi i ulike kontekster og samfunn. Kunnskaper, kompetanser og ferdigheter som tillegges stor verdi og prestisje blant de underprivilegerte, kan tillegges liten verdi blant de privilegerte – og omvendt. Sosial utjevning forutsetter enten at kunnskaper, ferdigheter og kompetanser verdsettes likt uavhengig av kontekst og gruppe, eller at de underprivilegerte tilegner seg, behersker og anvender de kunnskaper, kompetanser og ferdigheter som verdsettes blant de privilegerte. Dette må de underprivilegerte gjøre like godt eller bedre enn de privilegerte selv. Det første alternativet, at kunnskaper, kompetanser og ferdigheter verdsettes likt, tilsier at hierarkiene rives og man befatter seg kun med flate strukturer. Kunnskapen folkeligjøres. Sett fra mitt ståsted, er det lite sannsynlig at det vil kunne skje. Jeg vet ikke engang om det er ønskelig at så skjer. Det vil innebære at analyser, dokumentasjon og opplysninger som gies i

---

<sup>58</sup> Sørboe 2002 117-118

tidsskriftet *Se og Hør* vurderes på lik linje med tilsvarende publisert i vitenskapelig tidsskrifter.

Alternativet som gjenstår er altså at underprivilegerte grupper tilegner seg kunnskaper, kompetanser og ferdigheter som verdsettes og anerkjennes av de privilegerte. For de fleste vil utdanning kunne ha et potensiale i seg til å lede frem til beherskelse av denne formen for kunnskap. Hva denne kunnskap reelt består i vil kunne variere, men den må være esoterisk i den forstand at den verdsettes av portvokterne slik at de underprivilegerte kan sidestilles med de privilegerte. Portvokterne er de som er i posisjon til å skille mellom det til enhver tid tenkelige og utenkelige, og de kontrollerer det Basil Bernstein betegner som den pedagogiske anordning. Portvokterne sitter strategisk plassert rundt i de ulike systemer, gjerne som en lokal og situert St. Peter, og vokter porten til den flik av det hellige de har fått ansvar for. De bestemmer hvem som skal få høre til blant de utvalgte og innvidde, og er alltid representert i de organer der kunnskap, ferdigheter og kompetanser prøves og godkjennes. Det organiseres på ulike måter innenfor de ulike sektorer som kultur, næringsliv og utdanning, men det er alltid noen som sitter i posisjoner med mulighet og makt til å skille mellom det tenkelige og utenkelige, mellom det som i gjeldende kontekst gjelder som sant og falskt. Portvokterne vurderer imidlertid ikke bare kompetansen, ferdigheten og kunnskapen til de som søker innvielsen, men også om prosedyrene er fulgt i forhold til pedagogisering og sosialisering. Det betyr altså at de underprivilegerte og uinnvidde ikke bare må tilegne seg kompetanser, ferdigheter og kunnskaper som verdsettes blant de privilegerte, men tilegnelsen må også skje under forhold og på premisser bestemt av de privilegerte. Gyldig innvielse er en betingelse for å kunne delta i diskurser.

I avhandlingen opprettholder jeg et analytisk skille mellom kompetanse, ferdigheter og kunnskap. De to førstnevnte er alltid kontekstuelle og situerte, mens kunnskap ikke trenger å være det. Et annet skille er at kompetanse og ferdigheter som oftest kan observeres, måles og vurderes. I motsetning til kunnskap

har heller ikke kompetanse og ferdigheter sannhetsverdi. Verdien avgjøres av den nytte og de resultater den utviste kompetanse og ferdighet produserer eller fører til, og er knyttet til den aktuelle konteksten. Kunnskap kan anta mange former, den kan være konkret eller abstrakt, den kan være formulert eller uformulert, objektiv eller subjektiv. Kunnskap skiller seg også fra kompetanse og ferdighet gjennom sin kompleksitet, som vises i det faktum at det ikke eksisterer noen konsensus av hva kunnskap er eller hva som skal gjelde som kunnskap. Her nøyer jeg med å konstatere at selv om kompetanse og ferdighet synes å måtte implisere kunnskap, så overskrider kunnskap begge. Skillet er ikke like enkelt å opprettholde empirisk fordi en eller annen form for kunnskap vil inngå i en kompetanse eller ferdighet. Det er heller ikke alltid klart hva som skal regnes som en kompetanse og hva som skal regnes som en ferdighet.

## **Diskursanalyse og diskursanalytikk**

Sentralt i min innledende tilnærming til problemstillingen vil være å avdekke noen hovedmomenter, hovedstrukturer, viktige hendelser og sentrale aktører i forløpet frem til dagens situasjon i skolen, som er mitt egentlige forskningsanliggende. I dette arbeidet vil jeg benytte meg av ei diskursanalytisk tilnærming. Når jeg bruker begrepet diskursanalytisk tilnærming så er det fordi jeg oppfatter at diskursanalyse ikke er EN metode, men at den består av ulike tilnærminger.<sup>59</sup> Diskursbegrepet kan grovt deles i tre bruksmåter eller bruksområder. 1) I lingvistiske tilnæringsmåter er hensikten med diskursanalyse å undersøke språkbruken som sådan. Man kan da se på de språklige utsagn som uttrykk for subjektets innerste tanker, den kulturelle forståelseshorisont eller som representasjon av saksforhold eller sosiale strukturer. 2) Vi kan også møte ordet dis-

---

<sup>59</sup> Jørgensen og Phillips 1999

kurs brukt synonymt med prat eller diskusjon om et tema i en dagligdags, uproblematisert hverdag. Hans Skjervheim, og senere Jürgen Habermas og Lars Løvlie, ser denne formen som dialog.<sup>60</sup> 3) Det tredje bruksområde for diskurs er innen samfunnsvitenskapelige tilnæringsformer. Her sees diskurs som spesielle meningssystemer som produseres av mennesker på ulike nivåer: lokalt, nasjonalt og globalt. Innenfor en samfunnsvitenskaplig diskurstilnærming er det tre måter å gjennomføre en diskursanalyse:<sup>61</sup>

1. Analysere på et strukturelt nivå der individene usynliggjøres.
2. Lingvistisk fokusering.
3. Det diskurspsykologiske perspektivet.

I en samfunnsvitenskaplig tilnærming kan man imidlertid ikke redusere diskurser til språk fordi diskursen også innbefatter den praksisen vi inngår i ved å ta i bruk språket.<sup>62</sup> Diskursen ligger i grenselandet mellom det som sies og det som skjer. Diskursen kan betraktes som en foranderlig ”mekanisme” eller anordning, som produserer virkelighet gjennom å skape koblinger mellom ord og ting, mellom språk og materialitet. Michel Foucault<sup>63</sup> hevder at diskurser regulerer seg selv gjennom ulik organisering, klassifisering og distribuering av måten språket anvendes. Den regulerer også adgangen til deltakelse i diskursen, og diskursanalysen plasserer seg epistemologisk mellom materialismen og idealismen.<sup>64</sup> Materialismen forutsetter at den sosiale kontekst / representasjonen ikke eksisterer og er opptatt av tingen i seg selv. Idealismen er opptatt av tingen i forhold til representasjonene, altså hvilken funksjon / oppgave tingen har i den sosiale kontekst / representasjonene. Hvis vi tenker oss at ting har en utside og en innside, så må det eksistere en del sosiale fakta som er uavhengige av oss selv. Positivismen ser bare utsiden, fenomenologien bare innsiden. Émile Durkheim gjør et poeng av

---

<sup>60</sup> Løvlie 1984

<sup>61</sup> Andresen 1999, Hammer 2001

<sup>62</sup> ibid

<sup>63</sup> Foucault 1999

<sup>64</sup> Neumann 2001



dette i sin analyse av forholdet mellom individ og samfunn når han hevder at det eksisterer verdier og normer uavhengig av individene selv (men ikke uavhengig av mennesket), og at individene styres og påvirkes av samfunnet gjennom disse grunnleggende normer og verdier.<sup>65</sup> Harald Thuen<sup>66</sup> ser en diskurs som et kommunikativt tankekollektiv som bygges opp over tid og institusjonaliseres. Iver Neumann<sup>67</sup> definerer diskurs på følgende måte:

En diskurs er et system for frambringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.

Dette er en definisjon som ligger opp mot Foucault's diskurstenkning. Foucault står sentralt i utviklingen av diskursanalysen innenfor samfunnsvitenskapene. Han skiller mellom å studere diskursen i seg selv og diskursens fremvekst og variasjon. Han bruker begrepene arkeologi og genealogi der førstnevnte er diskursanalytikk, mens genealogien er diskursanalyse. Det er snakk om to komplementære, men ulike, strategier. I arkeologien tar Foucault utgangspunkt i Durkheim og den kollektive virkelighet. Durkheim hevder at vi er strukturert av kriterier apriori som er sosialt skapt. Disse kollektive og samfunnsskapte representasjonene er ikke bare felles for alle, men de er også skapt av fellesskapet. De er å regne som sosiale fakta<sup>68</sup> som ikke kan endres av den enkelte. Vitenskap er knyttet til fakta i det man observerer, velger ut og verifiserer fakta. En betingelse for at du skal kunne observere noe er at du har språk. Du må for eksempel ha et begrep om tilpasset opplæring for å kunne forske på tilpasset opplæring. For

---

<sup>65</sup> Blackledge og Hunt 1985

<sup>66</sup> Thuen 2002:48

<sup>67</sup> Neumann 2001:18

<sup>68</sup> Sosiale fakta er måter å handle, føle og tenke på. De kan ikke forandres av den enkeltes vilje. Mange fenomen kan være sosiale fakta: praksiser, vaner, materielle ting, stemninger og regler.

Foucault fremstår imidlertid en felles kollektiv virkelighet ikke som en forståelsesform menneskene deler, men det er snarere tilsynelatende motsetningsfylte ideer, motivasjoner og meninger som inngår i en midlertidig formasjon som skaper orden. For Foucault består en diskurs av hva som sies, hvordan det sies, hvilke begreper som brukes og hvilke tema som inngår i relasjon til de praksisene som inngår. Det er disse praksisene som bærer utsagnene frem og iverksetter reguleringene. Arkeologiens oppgave er å beskrive utsagn og deres plass i den diskursive formasjon. For å kunne gjøre det må man avdekke utsagnenes eksistensvilkår og den diskursive formasjonen. Analysen tar utgangspunkt i et nåtidig fenomen, går så tilbake i tid for deretter å følge fenomenets utviklingshistorie frem til dagens situasjon. Poenget med en slik analysestrategi er for Foucault å antyde at noe gjennom tilfeldighetenes spill etableres som et etablert faktum og spres ut i samfunnet.<sup>69</sup> Foucault leter ikke etter en opprinnelig sannhet eller et egentlig startpunkt. Han søker i stedet å vise at det er tilfeldige oppkomster som inngår i prosesser, og at det ikke er gitt hva som blir stående tilbake som sentralt og vesentlig. Det som studeres i henhold til Foucault er ikke meningsformer, men meningsformer og programmer som oppstår i praksisfeltet. Han forholder seg ikke til underliggende krefter, kun til spillet på overflaten.<sup>70</sup>

En forutsetning for å komme noen vei i en diskursanalyse er kjennskap til feltet. Man må kjenne aktørenes handlingsbetingelser og konteksten. Det vil si at man må ha den kulturelle kompetanse til å vite hva som er relevant i de ulike diskurser.<sup>71</sup> Kjennskap til feltet kan imidlertid også være en barriere fordi forskeren lett kan gå til feltet med ubevisste fordommer og forutinntatte holdninger.<sup>72</sup> Neste ledd i analysen er å identifisere monumentene innen feltet som alle seriøse aktører i feltet forholder seg til. Monumentene er de sentrale dokumenter

---

<sup>69</sup> Hammer 2001

<sup>70</sup> Foucault 1977

<sup>71</sup> Neumann 2001

<sup>72</sup> Elster 1989:112, Rasmussen 2004

innen feltet, i utdanningsfeltet er det for eksempel læreplaner og offentlige utredninger.<sup>73</sup>

Diskursanalysen går inn i feltet mellom det materielle og representasjonene. Metodisk må man begynne med representasjonene. Fordi man i et samfunn ofte er enige om de grunnleggende verdier begrenses antallet representasjoner. Det vil si at kampen foregår med utgangspunkt i noen grunnleggende idealer og verdier som de fleste deler. Disse grunnleggende verdier er derfor sjelden under debatt, det man kjemper om er store og små ”enkeltsaker”. Det er for eksempel ingen seriøse aktører i Norge som ønsker å skifte ut demokratiet med andre styreformers. Det er heller ingen som bestrider retten til utdanning, det vil si at alle i utgangspunktet skal ha lik rett til utdanning. Det kampen står om er hva prinsippene innebærer, hvilke midler som kan tenkes å føre frem og om det finnes prinsipper som er overordnet likhetsprinsippene. For de fleste ting eller fenomener er det konkurrerende representasjoner som kjemper om hegemoniet, og det kan innledningsvis være opplysende å se hva disse ulikhetene består i. Hva er det kampen foregår om? Hvordan foregår den? Dette kan være to fruktbare spørsmål å stille i begynnelsen av en analyse.

I enhver diskurs vil det være innbakt makt, men måten makten utøves på er ikke alltid synlig. Foucault deler makt i fire former. Det kan handle om strategisk makt, det vil si et spill mellom viljer. Den andre formen for maktutøvelse skjer gjennom dominans eller disiplinering: uansett hva aktør B gjør så vil aktør A vinne. Det Foucault kaller *gouvernementabilité* (opplevd ”selvstyre”) er den tredje maktformen. Det er en indirekte form ved at makthaverne styrer indirekte, fra avstand, og får folk til å gjøre som de ønsker uten trusler eller tvang. Makten til å definere begreper er den fjerde formen. Makt kan i følge Foucault analyseres i juridiske termer, det gjelder primært makt forstått i teknologisk pregede terminologier. Videre kan makt analyseres i repressive termer som tilsvarer ei psykoanalytisk tilnærming og avdekker det komplementære i maktrelasjonene.

---

<sup>73</sup> Neumann 2001

Eksempel på det komplementære er dominans – undertrykking. Til sist kan makt analyseres ut fra en ren krigshypotese i termer som konfrontasjon, styrkeforhold, kamp, strategi og taktikk. Det kan også i analysen være hensiktsmessig at man skiller mellom maktens mikro- og makrofysikk. Mikro vil si maktutøvelse rettet mot kroppen eller det Foucault kaller kroppens anatomi. Denne maktutøvelsen er begrenset i tid og rom. Det er viktig fordi de analytiske tilnærmingene som er nevnt ovenfor, ikke uten videre er egnet til å beskrive maktens makrofysikk. Her kan Basil Bernsteins diskursbegrep være til hjelp. Bernsteins modell er imidlertid ikke egentlig normativ i det den tar utgangspunkt i hvordan en pedagogisk diskurs fungerer og ikke hvordan den bør fungere. Det normative aspekt ved diskursen må søkes andre steder, for eksempel hos Sokrates, Hans Skjervheim<sup>74</sup>, Jürgen Habermas<sup>75</sup> og Axel Honneth. En teknisk eller instrumentell tilnærming til diskursen vil føre oss over i retorikken og lede oss mot det Skjervheim kaller for det instrumentalistiske mistaket. Målet for deltakerne blir ikke sann innsikt gjennom overbevisning og det bedre argument, men derimot å vinne fram med sine synspunkter gjennom overtalelse, manipulasjon og maktbruk.

Forsøk på å få til endringer vil derfor som regel utløse motstand. Et skifte i den pedagogiske anordning i et samfunn, system eller institusjon har paralleller til det Thomas Kuhn<sup>76</sup> kaller paradigmeskifter. Kuhn hevder at forskere i utgangspunktet ikke er ute etter å ”finne opp” nye teorier, men søker å støtte opp og videreutvikle fenomener og teorier som det dominerende paradigme foreskriver. Normal vitenskapelig aktivitet er i sin natur kumulativ og forskerne er forpliktet i forhold til de regler og standarder som gjelder for vitenskapelig praksis innen paradigmet. Et gitt paradigme vil imidlertid foreta en prioritering av forskningsspørsmål og vil utelate områder. Disse vil på sikt fremkalle anomalier som kan kritiseres og utfordres. Tilhengere av et paradigme vil imøtegå kritikk

---

<sup>74</sup> Skjervheim 1992a

<sup>75</sup> Habermas 1988

<sup>76</sup> Kuhn 1970

ved å prøve å videreutvikle sin teori og foreta det Kuhn<sup>77</sup> karakteriserer som ad hoc modifikasjoner i et forsøk på å avverge en gryende konflikt. Sett fra det nye teoretiske perspektivet vil det i følge Kuhn ha preg av gjentakelser. Når det nye alternative perspektivet oppnår status som paradigme vil det eksisterende paradigme kunne erklæres som ugyldig. Dette er ingen kumulativ prosess, men en rekonstruksjon av feltet som forandrer feltets mest elementære teoretiske generaliseringer.<sup>78</sup> De som befinner seg innen det utkonkurrerte paradigme vil da enten konvertere til det nye eller bli usynliggjort i det paradigmet blir borte.

In part their disappearance is caused by their member's conversion to the new paradigm. But there are always some men who cling to one or another of the older views, and they are simply read out of the profession, which thereafter ignores their work.<sup>79</sup>

## Diskursens grenser

Som vi så ovenfor så er antall diskurser begrenset fordi samfunn enes om en del kjerneverdier. Vi så også at i enhver diskurs er det innbakt makt. Det er et poeng å kontrollere den pedagogiske anordning innen et felt eller et samfunn i det man da kan sies å besitte en form for definisjonsmakt. Diskurser er imidlertid dynamiske i sin natur og endrer seg, revitaliseres, dør ut eller gjenoppstår over tid. For å kunne delta i en diskurs må man imidlertid innordne seg i forhold til regulative systemer og prinsipper som gjelder. Foucault<sup>80</sup> mener å identifisere flere systemer og prosedyrer som både bidrar til å regulere adgangen til diskursen og hva som kan tematiseres innen diskursen. Han ser tre utelukkelsessystemer fra diskurser, nemlig den forbudte tale, galskapens skille og viljen til sann-

---

<sup>77</sup> Ibid 1970:78

<sup>78</sup> Ibid 1970:85

<sup>79</sup> Ibid 1970:19

<sup>80</sup> Foucault 1999

het. Forbudt tale reguleres av gjeldende normer og verdier innen feltet eller samfunnet. Her henter han selv eksempler fra seksualitetens område, men man finner tabuer innen de fleste felt og samfunn. Galskapens skille er motsetningen mellom galskap og fornuft, for å bli tatt alvorlig må man tale fornuftig. Den gales tale anses verken som sann, betydningsfull eller troverdig. Det tredje utelukkelsessystem er motsetningen mellom sant og falskt. Viljen til sannhet gjør at man søker støtte i det naturlige, det sannsynlige, ærlighet og ofte også i vitenskapen. I tillegg til de tre utelukkelsessystemer nevner Foucault en rekke interne prosedyrer som kontrollerer og begrenser diskursen. Her fremhever han de store fortellinger (kommentarprinsippet) som stadig gjentaes og etableres som en del av vår kulturelle forståelse. Dette kan være både religiøse, juridiske, litterære og vitenskapelige tekster som blir stående som hovedtekster eller primærttekster som så reaktualiseres i sekundærttekster og nye diskurser. I norsk skole kan fortellingen om enhetsskolen ha hatt en slik funksjon. Et annet prinsipp som er viktig i vår sammenheng er disiplinprinsippet. Ved å dele vitenskaper, felt og emner inn i disipliner bidrar man til å snevre inn diskursen. Foucault<sup>81</sup> definerer disiplinen ved et objektområde, et sett av metoder, en samling av påstander som betraktes som sanne, et sett av regler og definisjoner, av teknikker og hjelpemidler. Alle diskursområder er ikke like åpne, til diskurser knyttes det betingelser til deres iscenesettelse, det finnes regler og man må anses som kvalifisert for å ha tilgang til dem. Kvalifikasjonene man må ha defineres gjerne av ritualer som også definerer de bevegelsene, de atferdsmåtene, de omstendighetene og hele det settet av tegn som diskursen må ledsages av.<sup>82</sup> Diskurser kan være både differensierende og differensierte.

---

<sup>81</sup> Ibid 1999:19

<sup>82</sup> Ibid:23

## Pedagogisk diskurs

Hos Bernstein er begrepet pedagogisk diskurs<sup>83</sup> ikke begrenset til skole og utdanning. Det er enhver diskurs som foregår mellom parter i formaliserte forhold: lærer - elev, fangevokter - fange, lege - pasient, bilmekaniker - kunde, tekst - leser. Bernstein definerer pedagogisk diskurs som en regel som inkluderer to diskurser: en diskurs om ferdigheter av ulikt slag og en diskurs om sosial orden. Den pedagogiske diskurs omfatter regler som skaper ferdigheter og regler som regulerer relasjonen mellom ferdighetene (undervisningsdiskurs), og en moralsk diskurs som skaper sosial orden, relasjoner og identiteter (regulativ diskurs)<sup>84</sup>:

Figur 2: Den pedagogiske diskurs

UNDERSVINGSDISKURS (Instructional discourse)	UD
REGULATIV DISKURS	RD

Så hva er diskursens prinsipp? Det er prinsippet som gjør at de andre diskursene er relevante og brakt inn i en spesiell relasjon i forhold til hverandre i den hensikt å virke selektivt på formidling og tilegnelse. Den pedagogiske diskurs er et prinsipp for diskursenes sirkulasjon og reordning. På den måten er det ikke så mye en diskurs som et prinsipp. Den er et prinsipp for delokalisering av en diskurs, for å relokalisere den og for å la den skifte fokus i henhold til sitt eget prinsipp. Når diskursen forflyttes fra sitt opprinnelige område til sin nye posisjon foregår det en transformasjon hvor det gies rom for ideologier å spille

<sup>83</sup> Pedagogisk diskurs er det Gramsci vil karakterisere som en hegemonisk relasjon, fordi enhver hegemonisk relasjon nødvendigvis er en pedagogisk relasjon (Gramsci 1971:57 og 350, Fontana 2002) hvor det utøves moralsk og intellektuelt lederskap.

<sup>84</sup> Bernstein 1996:46

inn. Ingen diskurs kan forflyttes uten at ideologi spiller inn. Når diskursen forflyttes blir den ideologisk transformert fra en aktuell/virkelig diskurs til en imaginær diskurs, slik at den ikke lenger er den samme diskurs. Mens den pedagogiske diskurs tar over forskjellige diskurser, blir umedierte diskurser transformert til medierte, virtuelle og imaginære diskurser og skaper selektive imaginære tema og fag. Dette kan kanskje enklest belyses med et par eksempler: Opplæringsemnet treforming har sin materielle basis i virksomheten snekring. Når virksomheten taes inn i skolen rekontekstualiseres virksomheten snekring til et delemne i skolefaget kunst og håndverk. Det samme skjer med alle andre fag. Undervisningsfaget fysikk er forskjellig fra vitenskapen fysikk. I prosessen med å delokalisere, relokalisere og gi den et nytt fokus fjernes den opprinnelige diskursen fra sitt originale område, og ved å flytte den til et pedagogisk område skapes en åpning for ideologi å spille inn. Diskursen monologiseres ved at den opprinnelige (polyfone) diskurs abstraheres bort fra sin dialogiske kontekst. De individuelle stemmene fjernes fra dialogen og monologiseringen innebærer en systematisering og lukking av diskursen.<sup>85</sup> Formelt er den pedagogiske diskurs et prinsipp for rekontekstualisering. Den pedagogiske diskurs består av et prinsipp for rekontekstualisering som selektivt velger ut, relokaliserer, refokuserer og relaterer andre diskurser til sin egen orden. På den måten kan den pedagogiske diskurs aldri bli identifisert av de diskurser den har rekontekstualisert. Den pedagogiske diskurs genereres av en rekontekstualiseringsdiskurs. Rekontekstualiseringsprinsippene skaper felter for rekontekstualisering og agenter med rekontekstualiseringsfunksjoner. Disse rekontekstualiseringsfunksjoner blir deretter midlene som skaper en spesiell pedagogisk diskurs.<sup>86</sup>

Undervisningsdiskursen er lagt inn i den regulative diskursen som er den dominerende diskursen. Pedagogisk diskurs er den regelen som legger den ene diskursen i den andre, for å skape en tekst, en diskurs. I skolen og i klasserom-

---

<sup>85</sup> For monologisme, polyfoni og dialogisme se Bakhtin 2003

<sup>86</sup> Bernstein 1996:47-48

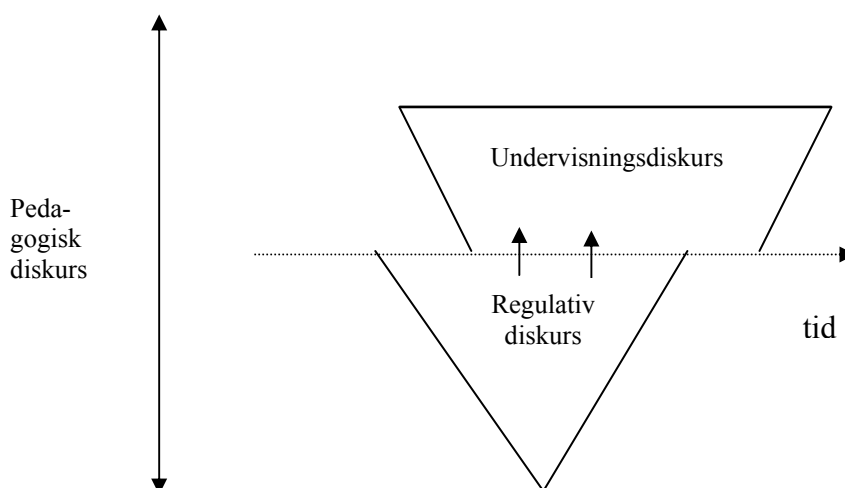


met skiller man ofte i overføringen av ferdigheter og overføring av verdier. Etter Bernsteins mening er det bare en diskurs, ikke to, fordi den hemmelige stemmen til den pedagogiske anordning har til oppgave å skjule det faktum at det bare er en diskurs. Bernstein skriver at de fleste forskere studerer to, eller tenker på dem som to, som om utdanning handler om verdier på den ene siden og om kompetanse på den andre. Jeg er enig med Bernstein i at de to diskurser kan sees som en, men i en analyse kan det være verdifullt å opprettholde et analytisk skille mellom de to. Dette fordi dersom aktørene oppfatter det som to atskilte diskurser, så kan et analytisk skille hjelpe oss til å posisjonere aktørene og deres innflytelse i diskursen. Her vil jeg anføre to argument. For det første om det kan tenkes at den pedagogiske diskursen går i faser, det vil si at undervisningsdiskursen og den regulative diskurs ikke er synkrone. Det vil i så fall også si at den pedagogiske diskurs kan relokaliseres både i tid og rom og dermed kunne medføre at diskursdeltakerne ikke er de samme gjennom hele diskursen. Det synes videre rimelig å anta at argumentene i de to diskurser vil være ulike. I den regulative diskurs vil argumenter i større grad være prinsipielle enn i en undervisningsdiskurs som ofte vil knytte an til en kontekst. Den regulative diskurs blir styrende for hva som er legitim og gyldig argumentasjon i undervisningsdiskursen, det er her skillet mellom det tenkelige og utenkelige gæes opp. Det er derfor ikke uten betydning hvem sine stemmer som får gjøre seg gjeldende i den regulative diskurs. Den regulative diskurs har større betydning for undervisningsdiskursen enn omvendt. Det er derfor, sett fra et maktperspektiv, viktigere å være deltaker i den regulative diskurs enn i undervisningsdiskursen, fordi det er i den regulative diskursen grunnlaget for likhet og relevans legges når man begrunner synspunkter som skal gjelde som allmenngyldige, det Desrosières<sup>87</sup> betegner som ekvivalenskonvensjoner.

---

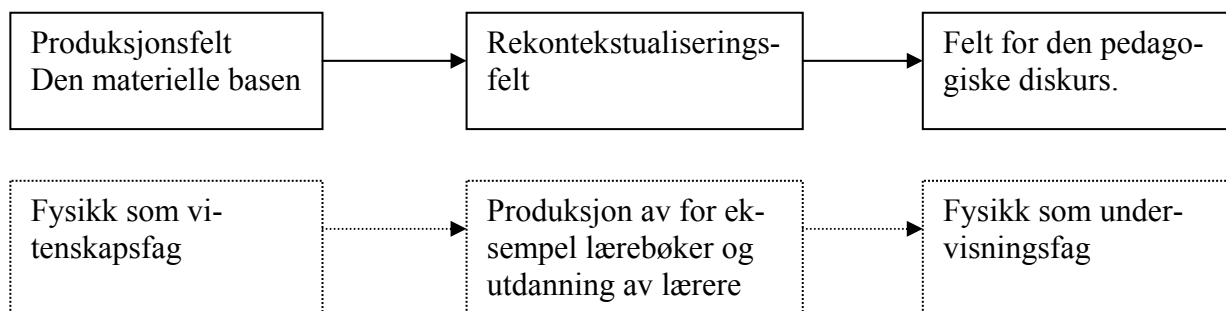
<sup>87</sup> Desrosières 1991:200

Figur: 3: Forholdet mellom undervisningsdiskurs og regulativ diskurs



I sin analyse utvikler Bernstein dikotomier, pedagogiske koder og regler som han så anvender i sin modell, for å synliggjøre hvordan dominerende grupper er i stand til å reprodusere og rekontekstualisere sin dominerende posisjon. Han skiller i sin analyse mellom ulike kunnskapsfelter: felt for produksjon, rekontekstualisering og reproduksjon. Ved at jeg i analysen benytter Bernsteins begreper og modeller mener jeg å kunne avdekke tilpasset opplærings grammatikk og akustikk. Hensikten med analysen er ikke først og fremst å få fram hva som formidles i skolen (kunnskaper, normer, verdier, organisering), men avdekke hvordan formidlingen foregår. Det er dette Bernstein karakteriserer som formidlingens sosiale logikk<sup>88</sup> og som jeg knytter til begrepet tilpasset opplæring. Bernstein bruker feltbegrepet når han drøfter relasjoner mellom sosiale kategorier. Jeg har allerede nevnt hans diskursive felter for kunnskap. Han er særlig opp-tatt av feltet for rekontekstualisering. Det er i dette feltet kunnskap relokaliseres fra feltet der det skapes (den materielle basen) til reproduksjonsfeltet (i dette tilfellet skolen). Når diskursen forflyttes fra sitt opprinnelige område til sin nye posisjon foregår det en transformasjon hvor det gies rom for ideologier å spille inn.

<sup>88</sup> Bernstein 1996:54



Figur 4: Diskursive felt

Når et fag eller en virksomhet rekontekstualiseres til et undervisningsfag gjøres det en hel rekke valg, blant annet på hva som skal inngå i undervisningsfaget. Men når noe velges, er det noe som velges bort. Hvordan skjer valgene, av hvem, ut fra hvilke kriterier? Til hvem sin fordel? Rekontekstualiseringsfeltet er ikke ett felt, men i hvert fall to: Det offisielle rekontekstualiseringsfeltet (ORF) og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet (PRF).<sup>89</sup> ORF tilhører den dominerende gruppen i et samfunn (kulturelt eller sosialt). I Norge har dette i hele etterkrigstiden vært staten. PRF rommer sektor- og særinteresser som kan ha ulik makt og innflytelse og ulik mulighet for å komme til orde. Feltet består av universiteter, forskningsstiftelser, forskere, lærerutdanningsinstitusjoner, forlag, lærebokforfattere.<sup>90</sup> PRF er intet enhetlig felt og retninger kan være gjensidig inkompatible. Bernstein identifiserer seks retninger eller kombinasjoner av retninger: liberal/progressiv, populistisk, radikal/politisert, spesialisert, regionalisert og generisk. Dette knytter han så opp til skolens organisering i en gitt periode: Bernstein tar utgangspunkt i to grunnmodeller: kompetanseskolen og prestasjonsskolen. I sistnevnte er kravene eksplisitte og fokus ligger på elevens prestasjoner. En slik skole er ofte, men ikke alltid, karakterisert med sterk klassifisering og innramming<sup>91</sup> og domineres av en synlig pedagogikk. Kompetansesko-

<sup>89</sup> Dale (2005) har en tilsvarende inndeling

<sup>90</sup> Bernstein gjør et poeng av lærebokforfattere innen et fag sjelden er de samme som de som produserer den vitenskapelige kunnskapen, altså forskere innen et fagfelt.

<sup>91</sup> Klassifisering og innramming: se neste kapittel

len har svakere klassifiseringer og innramminger. Modellene opererer etter ulike kriterier for diskurs, rom, tid, evaluering, tekst, autonomi og økonomi.<sup>92</sup> Disse modellene inngår i rekontekstualiseringsfeltet slik at vi ikke har med et enhetlig rekontekstualiseringsfelt å gjøre. Dette feltet er en arena hvor ulike ideologier møtes og hvor ulike diskurser aktualiseres. Hvilke diskurser som aktualiseres avhenger av hvem (personer, grupper, klasser) som kontrollerer den pedagogiske anordning<sup>93</sup> (PA). En pedagogisk anordning er et medium som transformerer maktrelasjoner til en sosial orden og kommunikativ logikk. Transformasjonen styres av distributive regler knyttet til anordningen, og disse reglene er stabile over tid. Oddbjørn Stenberg<sup>94</sup> presenterer i sin avhandling Bernsteins begrep om den pedagogiske anordning. Han ser den, med referanse til Bernstein, som betingelsen for produksjon, reproduksjon og formidling av kultur. Han skriver videre<sup>95</sup>:

Bernstein argumenterer for at relasjonen mellom makt, kunnskap og former for bevissthet og praksis blir synliggjort gjennom de distributive regler ved den pedagogiske anordning. Den pedagogiske anordning foreskriver de distributive regler ved å kanalisere ulike spesialiseringer av bevissthet til ulike grupper. Gjennom dets distributive regler er det den pedagogiske anordning som både kontrollerer det utenkelige og kontrollerer hvem som kan tenke det. Hovedbegrepet er klassifikasjon som etablerer sosial arbeidsdeling og identitet (stemme).

Modellen<sup>96</sup> på neste side viser relasjonen mellom de formelle reglene til den pedagogiske anordningen, den sosiologiske strukturen samt de praksiser og proses-

---

<sup>92</sup> Bernstein 1996:58-63

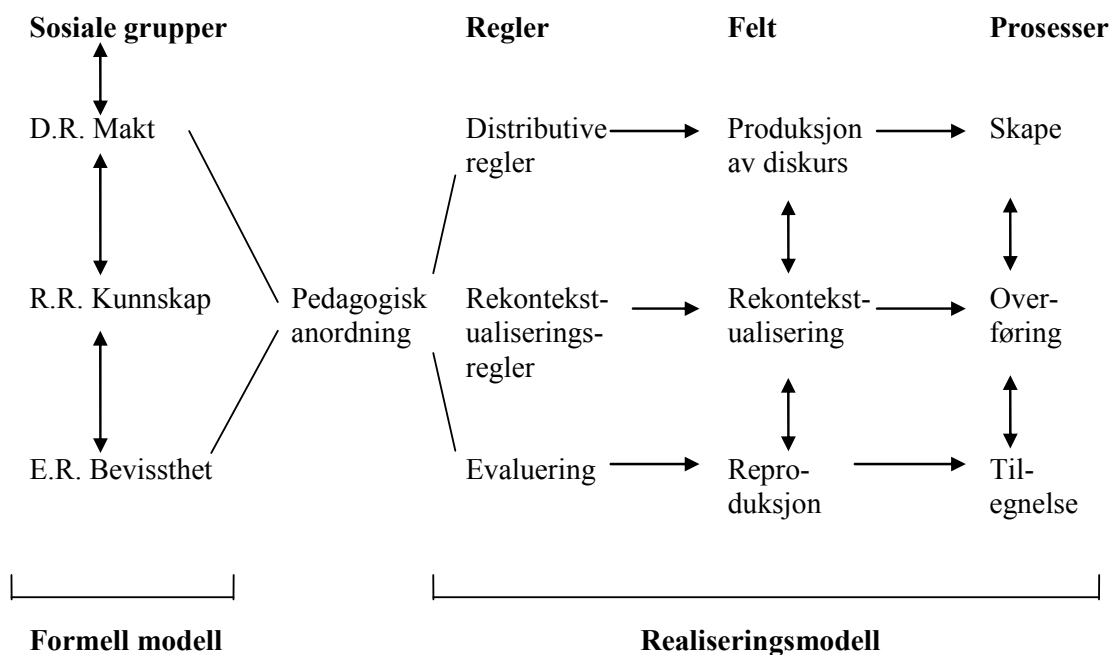
<sup>93</sup> Bernsteins begrep *device* er her oversatt med anordning. Det kan også oversettes med mekanisme, ordning eller tilordning. Anordning samsvarer med den danske oversettelsen av Bernstein (Bernstein 2001) og er også brukt av Stenberg (2006). Gramsci bruker begrepet pedagogisk mekanisme som betegnelse for hva som gjør at utdanning har en transformativ funksjon som reproducerer og opprettholder kulturelt hegemoni (Mayo 1999 og Monasta 2002)

<sup>94</sup> Stenberg 2006:183

<sup>95</sup> Ibid:127

<sup>96</sup> Bernstein 2000:116

ser som de gir åpning for: Tre sett regler er sentrale: distributive regler (DR), rekontekstualiseringsregler (RR) og evalueringsregler (ER). Distributive regler skiller mellom to former for kunnskap, mundan og esoterisk<sup>97</sup>. Den mundane kunnskap er begrenset til det tenkelige og det mulige. Kunnskapsformen er knyttet til det sanselige, den er partikulær, individuell og kontekstuell. Den esoteriske kunnskap er kunnskap om anderledesheten og det utenkelige. Kunnskapsformen er generaliserbar, kontekstuavhengig og kollektiv. De distributive regler forsøker å regulere hvem som har adgang til et område, og kontrollerer derfor alternative muligheter. Men den pedagogiske anordning klarer, paradoksalt nok, ikke å gjøre dette effektivt. Kontrollen over adgangen til et område oppnåes gjennom utvelgelse av de agenter som tidligere er blitt legitimt pedagogisert (jfr. portvokterne foran). I en slik prosess klarer man ikke å undertrykke dilemmaene og motsetningene fullstendig.



Figur 5: Den pedagogiske anordning og dens strukturer (Bernstein 2000:116)

<sup>97</sup> Durkheim har et tilsvarende skille mellom det profane og det hellige (Bernstein 1977:97, Muller 2001)

Den pedagogiske prosessen avdekker i seg selv en mulighet for endring, og skaper formen for endringens realisering. Og ved å kontrollere, eller forsøke å kontrollere, realiseringer av åpningen, må den nødvendigvis avdekke alternative måter å forbinde de to verdener på. Maktrelasjonene som de distributive reglene bærer fram er nødvendigvis gjenstand for forandring.<sup>98</sup> Maktrelasjonene fordekker det utenkelige og det tenkelige, og differensierer og stratifiserer grupper i henhold til kriteriene i de distributive reglene.<sup>99</sup> Det skulle være mulig å se at de distributive reglene transformeres sosiologisk inn i feltet for produksjon av diskurser. Sosiologisk sett skaper de distributive reglene et spesialisert felt for produksjon av diskurser med spesialiserte adgangsregler og spesialiserte former for makt og kontroll. Dette feltet er i dag mer og mer kontrollert av staten selv.

Rekontekstualiseringsprinsippene skaper felter for rekontekstualisering og agenter med rekontekstualiseringsfunksjoner. Disse rekontekstualiseringsfunksjonene blir deretter midlene som skaper en spesiell pedagogisk diskurs.<sup>100</sup> For eleven er evalueringsreglene viktige og de er nesten alltid kontrollert av læreren. Evalueringen kan ha ulik form og fokus. I prestasjonsskolen ser læreren etter det som mangler og evalueringen er ofte direkte. I kompetanseskolen legger man vekt på prosessen mer enn produktet. Evalueringskriteriene er implisitte og diffuse. Men kriteriene for den regulative diskurs er sannsynligvis mer eksplisitte (kriteriene for atferd og relasjoner).

Den pedagogiske anordning er en symbolsk regulator av bevissthet; spørsmålet er: Hvem sin regulator, hvilken bevissthet og for hvem? Den er en betingelse for produksjon, reproduksjon og transformering (endring) av kultur. Anordningen er imidlertid ikke deterministisk i sine konsekvenser og effektiviteten begrenses av to trekk: Internt: Den er ikke deterministisk av en grunn som er innebygd i mekanismen: Selv om anordningen er der for å kontrollere det

---

<sup>98</sup> Bernstein 1996:45

<sup>99</sup> J.fr. Foucaults utelukkelsesmekanismer foran

<sup>100</sup> Bernstein 1996:47-48 og 54ff

utenkelige så gjør selve prosessen for å kontrollere det utenkelige det utenkelige tilgjengelig. Anordningens paradoks er at anordningen ikke kan kontrollere det den er ment å kontrollere. Eksternt: Den eksterne grunnen for at anordningen ikke er deterministisk er at den maktfordelingen som taler gjennom anordningen skaper potensielle arenaer for utfordring og opposisjon. I realiseringen av seg selv skaper anordningen en arena for kamp mellom ulike grupper om kontrollen over anordningen, fordi den som kontrollerer anordningen har makt til å regulere bevisstheter. Den som kontrollerer anordningen kontrollerer en kritisk arena for symbolsk kontroll.

Bernstein har synliggjort anordningens indre grammatikk og synliggjør den skjulte stemmen i den pedagogiske diskurs. Han foreslår at anordningens grammatikk regulerer hva den behandler; en grammatikk hvis realiseringskoder ordner og posisjonerer, men likevel inneholder potensialet for sin egen forandring.<sup>101</sup>

## Makt

I Bernsteins begrepsbruk er makt og sosial kontroll innebygde perspektiv. Han analyserer makt på en indirekte måte ved å undersøke hvordan makt bidrar til å konstituere grenser samt opprettholde eller endre koder og regler, slik at den sosiale reproduksjon sikres og bidrar til at dominerende gruppers privilegier består.<sup>102</sup> Bernstein innfører et analytisk skille mellom makt og kontroll.<sup>103</sup> Makt

---

<sup>101</sup> Bernstein 1996:53

<sup>102</sup> Gramsci (1971:5-23) hevder at sosialt depriverte grupper trenger en intellektuell elite for å lede dem i frigjøringsprosessen. Men disse intellektuelle kan ikke komme utenfra, de må være rekruttert fra gruppen. Disse intellektuelle må være av en annen støpning enn de tradisjonelle intellektuelle som ser seg som autonome og uavhengige. De tradisjonelle intellektuelle kan vite (*know*) hva det vil si å være undertrykt og krenket, men de er ut av stand til å føle (*feel*) krenkelsen. Gramsci tar til orde for en ny type intellektuelle. Han hevder frigjøring av underprivilegerte må ledes av en intellektuell elite utgått av den underprivilegerte gruppen. (Gramsci 1971:334f) Dette er organiske intellektuelle, som i motsetning til tradisjonelle intellektuelle, beholder kontakten med gruppen de kommer fra. Gramsci skiller mellom å vite og å føle. (Fontana 2002) Tradisjonelle intellektuelle kan vite om en urett eller krenkelse på en abstrakt

fokuserer på relasjoner mellom og innen kategorier, mens kontroll etablerer legitime kommunikasjonsformer som igjen er styrende for sosialisering av individene til de ulike kategoriene. Det analytiske skillet mellom de to er viktig og nødvendig av hensyn til analysen, men det vil være vanskelig å skille begrepene rent empirisk. Makt skaper, legitimerer og reproducerer grenser mellom grupper, kategorier og diskurser. Kontroll etablerer og legitimerer former for kommunikasjonkontroll. I den pedagogiske diskurs ligger makten i den regulative diskurs.

Bernsteins dikotomier genereres på grunnlag av regler for grensesetting mellom elementene. Grenser er svært sentrale hos Bernstein. Elementene holdes enten fra hverandre eller de settes sammen.<sup>104</sup> Grensene kan være sterke eller svake, men grensene er der. Hvordan elementene holdes fra hverandre eller settes sammen styres av hvordan prinsippene for organisering er formulert. Sentrale spørsmål som dette leder til er for eksempel: I hvem sin interesse er det at

---

og filosofisk måte uten å ha en forståelse eller følelse for realitetene. På den annen side har vi de underprivilegerte som føler uretten og krenkelsen uten å kunne utlegge den i abstrakte eller konkrete termer. Organiske intellektuelle vil beherske både det abstrakte og kontekstuelle. Å ha opplevd og kjent på krenkelsen vil gi en annen forståelse enn å ha fått den formidlet gjennom studier. Gramsci så utdanningssystemet som en nøkkel for å utvikle disse intellektuelle. Ut fra Bernstein kan vi se at den pedagogiske anordning prøver å se til at intellektuelle som kommer fra de underprivilegerte grupper, blir legitimt pedagogisert og sosialisert inn i det hegemoniske paradigme og blir tradisjonelle intellektuelle. Et utdanningssystem som tilbyr de underprivilegerte teknisk og yrkesrettettede utdanninger reproducerer sosiale skillelinjer og elitens kulturelle hegemoni. Skal dette forandres må det offentlige utdanningssystemet ”transformere” de underprivilegerte barn til individer som er kritiske, bevisste og disiplinerte. Og man må også få dem til å realisere sitt potensial for kritisk tenkning og helhetlig / sammenhengende (*coherent*) kunnskap. Utdanning handler om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, men like viktig er dannelsesaspektet. Gramsci ser hegemoni som et moralsk og intellektuelt lederskap. Dannelsesaspektet ved utdanning bidrar til å utvikle en kritisk selvbevissthet. Derfor er en pedagogisk (*educational*) relasjon hos Gramsci alltid en hegemonisk relasjon hvor det å utdanne/undervise betyr at læreren utøver moralsk lederskap.

En av grunnene til likestilling mellom kjønnene var ei bevisstgjøring blant kvinnene. En tilsvarende bevisstgjøring trenges blant de lavere sosiale lag. Ved at ulikhet, konsekvenser av ulikhet og de mekanismer som opprettholder ulikhet avdekkes og debatteres, vil kanskje sosiale ulikheter utjevnes og andre holdninger utvikles slik vi har sett at det har skjedd i forhold til ulikheter mellom kjønnene. Skal vi få noe av den samme utjevningen på det sosiale området må man få til holdningsendringer, og det må skje en bevisstgjøring blant folk. Kvinnefrigjøringen ble ledet av en intellektuell kvinnelig elite.

<sup>103</sup> Bernstein 1990:47 / 2001:72

<sup>104</sup> Bernstein 1996:127



grenser består og elementer holdes atskilte? Hvem har interesse av at elementer settes sammen? Hvem sin makt er det som opprettholdes og reproduseres av ulike grenser?<sup>105</sup> Uansett vil det mellom elementene finnes et rom (*gap*) som representerer et potensial for forandring. Mellom grensene vil det være rom, og det er i rommet mellom grupper, kategorier og diskurser at spesialiseringen av gruppen / kategorien / diskursen blir til. Det ligger et potensial for forandring her, fordi i det man tilegner seg reglene for produksjon, rekontekstualisering og reproduksjon, tilegner man seg også en mulighet for å bryte reglene, endre grensene og derigjennom gi plass til det utenkelige (jfr. drøftingen foran om den pedagogiske anordning). Til makt og kontroll knytter Bernstein to svært sentrale begreper, nemlig klassifisering og innramming<sup>106</sup>, som han utvikler med utgangspunkt i arbeidslivet og så anvender i sin analyse av skolen.

Klassifisering sier noe om styrken på isolasjonen mellom grupper og kategorier.<sup>107</sup> Klassifiseringen kan være sterk (K+) eller svak (K-). Sterk klassifisering indikerer en høy grad av spesialisering. Hvis isolasjonens styrke endres så endres også klassifiseringen. Det som bevarer graden av isolasjon er makt. Forsøker man å forandre isolasjonen synliggjøres makterelasjonene som klassifiseringen baserer seg på og som den reproduserer. Klassifiseringer er alltid bærere av makterelasjoner, men de kamuflerer makterelasjonens vilkårlige natur og skaper imaginære identiteter som erstatter det tilfeldige med det nødvendige og konstruerer et psykisk forsvarssystem i individet. Prinsippene for klassifisering skaper bevisstheter og identiteter. Det er to grunnleggende regler: 1) Der det er

---

<sup>105</sup> Eksempel: I en utdanningsinstitusjon vil tverrfaglighet svekke fagenes makt og styrke administrasjon/ledelse fordi fagenes grenser svekkes og derigjennom deres autonomi.

<sup>106</sup> Innramming refererer til Bernsteins begrep *framing*. Når ordet oversettes til norsk kan man enten bruke innramming, kommunikasjonskontroll eller rammesetting. Sistnevnte er brukt i den siste danske oversettelse av Bernstein (2001) og i Stenberg 2006. I norsk og svensk litteratur er *framing* også oversatt med innramming eller kommunikasjonskontroll, der førstnevnte er mest brukt. Se for eksempel Bernstein m.fl. 1983 samt Hovdenak 1998, Riksåsen og Vigeland 1994, Riksåsen 1999.

<sup>107</sup> I tverrfaglig undervisning og i prosjektarbeid er klassifiseringen svak (K-) mens en skole med klare grenser mellom fag og disipliner har sterk klassifisering (K+)

sterk klassifisering må ting holdes fra hverandre. 2) Der det er svak klassifisering bringes ting sammen.<sup>108</sup>

I analysen refererer klassifisering til det strukturelle og det sosiale nivå, mens innramming referer til det interaksjonelle nivå. Klassifisering er et mål for i hvilken grad kategorier, for eksempel et fag, arbeidsoppgaver eller sosiale lag/grupper, er strukturelt atskilt fra andre kategorier. Det er også en sammenheng mellom klassifisering, arbeid og utdanning på den måten at arbeid preget av sterk klassifisering ofte stiller mindre krav til utdanning eller personlige egenskaper enn arbeid med svak klassifisering. Vi har en skole med sterk klassifisering dersom det er klare skiller/grenser mellom fag og aktiviteter. Svak klassifisering har vi i situasjoner med tverrfaglig undervisning, tema- og prosjektarbeid. Selv om klassifiseringen er svak trenger ikke innrammingen være det. Dersom lærerne bestemmer innhold, arbeidsoppgaver og gruppas sammensetning vil innrammingen være sterk.

I det norske utdanningssystemet har vi flere eksempler på overgang fra sterk til svak klassifisering og omvendt. Et eksempel er sammenslåingen i 1972 av grunnskolefagene geografi, historie og samfunnsfag til orienteringsfag (O-fag). I lærerutdanningen hadde vi faget NSM som var en sammenslåing av fagene naturfag, samfunnsfag og miljøfag. Fra og med studieåret 2004 ble faget igjen delt slik at klassifiseringen ble sterkere. Svakere klassifisering (K-) kan fremme muligheten for å få frem sammenhenger og idealer om et mer helhetlig læringssyn. Endringer i klassifiseringen vekker ofte faglig strid mellom ulike parter fordi fagenes identitet og særpreg kan svekkes, i tillegg til at sentrale deler, og i noen tilfeller hele faget, kan bli borte. Geografifagets<sup>109</sup> skjebne som undervisningsfag i skolen kan stå som et eksempel på dette.

---

<sup>108</sup> Bernstein 1996:26

<sup>109</sup> I Normalplanen for Byfolkeskolen av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1948) er geografi et eget undervisningsfag med 8 uketimer fordelt over 4 år for gutter og 7 timer over 4 år for jenter (Normalplanene s. 22ff og 99 ff). I Mønsterplanen for Grunnskolen 1987 inngår geografi som støtte i noen av delemnene under orienteringsfag i barneskolen (1.6) og

Innramming refererer til Bernsteins begrep *framing* og handler om hvem som kontrollerer hva. Innramming forteller oss i hvilken grad aktørene har kontroll og innflytelse på kommunikasjonen og de rammene man arbeider innenfor. Altså om man selv har innflytelse over hva man skal gjøre, hvordan man vil gjøre det, hvem man skal kommunisere med og ikke minst hva som er legitim kommunikasjon (budskapet) i de ulike pedagogiske relasjoner: foreldre - barn, lærer – elev, lege – pasient, sjef – underordnet. Innramming handler om hvem som kontrollerer hva og regulerer den pedagogiske praksisens indre logikk. Innramming kan være sterk (I+) eller svak (I-)<sup>110</sup>, og referer til hvordan kontroll utøves over hva som skal/kan kommuniseres på et gitt tidspunkt, i en gitt kontekst. Det er kontroll over den sosiale kontekst som gjør formidling mulig. I forhold til didaktisk tenkning refererer klassifiseringen til hva (innhold), mens innramming referer til hvordan (metoder, progresjon, sekvensering etc). Makten avgjør hva som er gyldige begrunnelser for hva og hvordan, altså det didaktiske hvorfor.

Innramming etablerer to systemer av regler: på den ene siden regler for sosial orden (hvem) og på den andre siden regler for diskursiv orden (hvordan). Sosial orden går på form; hvilke forventninger som stilles til den enkelte, hva som forventes av atferd og hvilke verdier og normer som legges til grunn. Reglene for diskursiv orden sier noe om hva som regnes som gyldig kunnskap og hva som gjelder som gyldig realisering (presentasjon) av denne kunnskapen. Innramming blir dermed en funksjon av regler for sosial orden og diskursiv orden. I ren form betyr sterk innramming (I+) at den enkelte aktør har liten innflytelse på egen arbeidssituasjon, det er en leder som tar beslutningene, fordeler arbeidsoppgavene og bestemmer arbeidstempo. Svak innramming (I-) innebærer deltakerstyring og medbestemmelse. Dess høyere utdanning en har dess større

---

under samfunnsfag i ungdomsskolen. Men geografi er ikke eksplisitt nevnt under annet enn i Mønsterplanens oppstilling av hovedmålsettingene i fagene, og da sammen med de andre delene. (se M87 side 212-239)

<sup>110</sup> Prosjektarbeid har tilsynelatende svak innramming, mens tavleundervisning har sterk innramming. En eksamenssituasjon er eksempel på en situasjon med både svært sterk klassifisering (K++) og svært sterk innramming (I++)

sjanse er det for at man har et arbeid som innebærer deltakerstyring med innflytelse og kontroll på egen arbeidssituasjon. Når innrammingen er sterk (I+) har formidleren eksplisitt kontroll over seleksjon, sekvensering, kriterier og den sosiale kontekst. Når innrammingen er svak (I-) har eleven tilsynelatende mer kontroll. Innrammingen kan variere med hensyn til de ulike elementene i praksisen. Du kan for eksempel ha svak innramming over progresjon, men sterk innramming i andre deler av diskursen. Vi har flere eksempler på reformer der innrammingen er endret. Opprettelsen av elevråd, foreldreråd og brukerråd er eksempler på en formell svekkelse av innrammingen (I-) med sikte på å øke medbestemmelsen til elever og foreldre. Styrking av rektors posisjon og rektors styringsrett er eksempel på det motsatte (I+).

Makt og kontroll etablerer pedagogiske kontekster ved at de regulerer relasjonene mellom individer, diskurser og kategorier. Dersom verdiene knyttet til klassifisering og innramming (+/-) endres, så vil også den pedagogiske kontekst og reglene som gjelder endres. Jeg har eksemplifisert klassifisering og innramming i forhold til utdanning og arbeidsliv, men de vil kunne benyttes på samme måte i analysen av familiekontekster, grupper og lokalsamfunn.<sup>111</sup>

## **Oppsummering og foreløpige konklusjoner av første del.**

I denne delen har jeg presentert avhandlingens forskningstema, problemstillinger og metode. Videre diskuterte jeg kort hvorfor fravær av tilpasset opplæring og sosial seleksjon kan være et problem for den enkelte og for samfunnet. I gjennomgangen av "forskningsfeltet" tilpasset opplæring avdekket vi at tilpasset opplæring representerer en pedagogisk utfordring for skolen og utdanningsforskning. Forskingen på tilpasset opplæring er imidlertid ensidig i sin spesial-

---

<sup>111</sup> Morais og Neves 2001

pedagogiske vinkling og forskningen er til dels av varierende kvalitet. Seleksjon synes ikke å fremstå som et eget forskningsfelt innen pedagogikken, og behandles som en utilsiktet eller uønsket konsekvens av manglende tilpassing. Gjennom presentasjonene av Bernsteins teori etableres et skarpere fokus på seleksjonens sosiale slagside, og vi får et begrepsapparat som synes å kunne håndtere relasjonen mellom tilpasset opplæring og seleksjon.

## Andre del: Oppløpet

I denne delen skal jeg undersøke de to første av mine delproblemstillinger:

- Redegjøre for ulike politiske og vitenskapelige posisjoner i forhold til tilpasset opplæring for alle.
- Hvilken betydning tillegges elevens sosiale bakgrunn m.h.t. tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring er på mange måter en ny betegnelse på et fenomen som er like gammelt som den pedagogiske vitenskap. Johann Amos Comenius (1592-1670), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) og Friedrich Schleiermacher (1768-1834) var alle opptatt av elevens forutsetninger og av ulikhet. Comenius tok til orde for en skole for alle innenfor et allment, felles skolesystem der undervisningen skulle være i overensstemmelse med elevenes utviklingsnivå.<sup>112</sup> Pestalozzi var opptatt av at pedagogiske metoder måtte ta hensyn til barns natur og naturlige utvikling. Pedagogikkens oppgave skulle være å utvikle barnets iboende og mangfoldige drivkrefter. Han var også opptatt av at fattige barn måt-

---

<sup>112</sup> Gudem 2004

te få en utdanning for å kunne leve et mer verdifullt menneskelig liv.<sup>113</sup>

Schleiermacher skiller mellom to former for ulikhet; medfødt ulikhet og samfunnsmessig ulikhet. Sistnevnte var et resultat av sosial og politisk urettferdighet. Medfødt ulikhet, sier Schleiermacher, er resultat av barnets individuelle interesser, muligheter, forventninger og personlige ønsker. I forhold til denne formen for ulikhet er ikke pedagogikkens oppgave å gjøre alle like, og oppdragelse og utdanning skal være et resultat av hva barnet, i samråd med andre, selv velger. Når det gjelder den samfunnsskapt ulikhet, er det pedagogikkens oppgave å bidra til at den overvinnes. Dette kan man oppnå ved å koordinere politikk og pedagogikk.<sup>114</sup>

## Reformere og utjevne

I hele den norske skoles historie har en av skolens oppgaver vært å utjevne forskjeller. Helt fra "Forordning om Skolerne paa landet i Norge...." fra 1739 har et prinsipp om lik behandling av elever vært til stede. I forordningen av 1739 står det at alle elever skal undervises i det samme uavhengig "...af hva Stand og Vilkor de end maatte være".<sup>115</sup> Likhetsprinsippet har utviklet seg gjennom århundrene og det er etter hvert også etablert et prinsipp om likeverd. Når samfunnet har funnet det nødvendig å holde seg med et skolevesen så sees det i sammenheng med fire hovedoppgaver:<sup>116</sup>

- Samfunnsmedlemmenes bevissthets- og identitetsdannelse.
- Sosial integrasjon for å fremme solidaritet og samarbeid på tvers av sosiale og kulturelle skillelinjer.
- Politisk dannelse og demokratisk oppdragelse.
- Legge et grunnlag for nasjonens økonomiske vekst og utvikling.

---

<sup>113</sup> Steinsholt 2004

<sup>114</sup> Oettingen 2001

<sup>115</sup> Dokka 1967:13

<sup>116</sup> Telhaug og Mediås 2003, Lødding mfl. 2005

Sentralt i den folkelige forestillingen om skolen er en antagelse knyttet til elevenes læring. Læring fremstår imidlertid ikke som en nødvendig eller grunnleggende forutsetning for skolens eksistens, og jeg kan ikke se at det foreligger et samfunnsmessig krav om at læring skal være grunnlaget for skolen. Jeg har for så vidt allerede vist at det finnes en antagelse om det, men det er ikke det samme som et krav. Hadde det vært et krav ville man ikke kunnet akseptere en vedvarende tilstand der store deler av hvert årskull ikke lærer tilstrekkelig til å klare seg videre i livet. Hadde skolens eksistens primært vært begrunnet i læring ville fraværet av læring vært en anomalisk tilstand som ikke hadde vært til å leve med for systemet. Jeg vil derfor hevde at en likeså viktig samfunnsmessig funksjon opp i gjennom historien har vært samfunnets behov for sortering og seleksjon.<sup>117</sup> Så når jeg i forrige kapittel diskuterte hvorfor problemet med sosial reproduksjon er et problem, så er det ikke først og fremst et problem for skolen som institusjon. Skolen kan tilsynelatende leve med det faktum at mange elever ikke lærer det de skal eller potensielt kan klare.

---

<sup>117</sup> Dette vil jeg begrunne gjennom å benytte meg av det analytiske skille jeg etablerte mellom skolen som system og aktørenes atferd i og oppfatning av systemet. For de aller fleste aktører vil skolen være et sted man går for å lære. Det er selve meningen med skolen. Det er derfor klart at det synes å være en forbindelse mellom skole og læring. Men er læring å anse som et systemkrav? Dersom vi går til Opplæringsloven og ser hva den sier, finner vi at verbformen lære og / eller substantivformen læring til sammen kun forekommer en gang i lovteksten eller noter, og det er i paragraf 9.4. tredje ledd: *Lesebøkene i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk.* Som prefiks eller affiks brukes læring i tilknytning begrepene *læringsmiljø og opplæring.* Lære brukes som prefiks når læreplan, lærebok og læremiddel nevnes. For øvrig forekommer lære som prefiks i forbindelse med lovens behandling av yrkesfaglig opplæring: for eksempel læretid, læreforhold, lærebedrift. Retten til å lære og retten til læring er altså kun indirekte sikret i loven gjennom rett til opplæring og rett til å motta undervisning. Man kan selvsagt innvende at læring er en så selvfølgelig del av folks oppfatning av skolens virksomhet at det ikke behøver å formuleres som et krav. Eller vil en rettighetsfesting av læring stille systemet til ansvar på en utilbørlig måte? Man kan jo med utgangspunkt i loven stille krav om undervisning og minimumsrammer knyttet til undervisning, men som system tar man intet juridisk ansvar for selve det å lære. Det er et ansvar som legges i hendene på aktørene – lærerne og elevene. For det skal ikke her reises tvil om at lærerne stiller krav om at elevene skal lære, og at elever også starter på skolen med den forståelsen og intensjonen om at de skal lære. Men dersom lovens rammevilkår er oppfylt har ikke skoleeier ytterligere ansvar for læring, verken kvantitativt eller kvalitativt. I et markedsliberalt samfunn er det kanskje et paradoks at det er en selvfølge å kunne klage og få klagen vurdert når en kjøpt vare eller tjeneste ikke holder mål eller fungerer i henhold til intensjonen.



Fram til om lag 1980 forklarte man innen det offisielle pedagogiske re-kontekstualiseringsfeltet, manglende tilpasning av opplæring og utdanningssystemets reproduksjon av sosial ulikhet ved å henvise til egenskaper ved eleven. Man la i denne sammenheng særlig vekt på de ressurser eleven hadde med seg til skolen. Store undersøkelser bygget opp under argumentasjonene; USA hadde sin Colemanrapport, Storbritannia sin Plowdenrapport, mens vi i Norge hadde Gudmund Hernes og Knud Knudsen som i 1976 publiserte sine funn i form av en offentlig utredning.<sup>118</sup> Innen det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet fantes det et mangfold av forklaringsmodeller knyttet til sektorinteresser med utgangspunkt i underprivilegerte grupper: feministisk, marxistisk og lokalsamfunnstenkning.

Fra 1980-tallet og utover fikk vi et ideologisk skifte i samfunnet, som åpnet opp for en markedsliberal ideologi og svekkelse av den statlige styringen. Dette skulle komme til å få stor betydning for utdanningssystemet, og det ideologiske skiftet manifesterte seg i nyord som individualisering, målstyring, skoleutvikling, effektivitet, gjennomstrømningshastighet, konkurranse og valgfrihet. Det var i det hele tatt viktig for skolen og lærerne å vise at de var i *utvikling*, selv om det teoretiske og vitenskapelige grunnlaget som utviklingen fant sin begrunnelse i, mange ganger kunne være svakt. Men denne viljen til utvikling åpnet skolen for en rekke private agenter som solgte inn sine løsninger i et stadig voksende marked.<sup>119</sup> Etter at Norge kom med i komparative internasjonale undersøkelser fikk man et klart bilde av et norsk utdanningssystem som resultatmessig sakk akterut sammenlignet med andre land.<sup>120</sup> Skolen gikk inn i 1990-tallet med en klart svekket autoritet i forhold til tidligere. Det var også omtrent på denne tiden at deler av Arbeiderpartiet og liberalistene fant hverandre i omfavnelsen av moderniteten og dyrkingen av individets frihet og rett til selvbe-

---

<sup>118</sup> Se s. 67ff i denne avhandling

<sup>119</sup> Kristiansen 1993

<sup>120</sup> OECD/KUF (Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet) 1989; Telhaug 2005:50ff, Eide 1995, Karlsen 2006

stemmelse. Det viktigste var ikke lenger hva man skulle bli, men hva man var. Identitetsbygging ble en merkevare. Utdanning skulle gjøres tilgjengelig for flest mulig og den skulle være fleksibel og relevant i betydningen anvendbar i nuet.

Det uttrykte behovet for reformer var samtidig sterkt. Med Gudmund Hernes som minister, ble det fra 1994 og utover gjennomført reformer, som i løpet av de neste ti årene skulle komme til å omfatte alt fra barnehagen til høgskoler og universiteter. Dette var reformer som omfattet både det strukturelle og det læreplanmessige. Et gjennomgående styringsprinsipp var målstyringsprinsippet<sup>121</sup> som ble overtatt i relativt uforedlet form fra næringslivet. Dette innebar ei endring av lederrollene i det ledernes ansvar og makt ble styrket. Bakgrunnen for reformene i videregående skole (Reform 94) og reformen i grunnskolen (Reform 97) var bekymringer for kvalitet og effektivitet. Den svake gjennomstrømmingen og det store frafallet i videregående skole ble sett i sammenheng med for lite fokus på læring i grunnskolen.<sup>122</sup> Man så at mange elever ikke lærte tilstrekkelig og at det var sosiale forskjeller i utdanningsutbytte, på samme måte som Hernes og Knudsen hadde avdekket i sine undersøkelser på syttitallet. Stortinget fattet da også vedtak om senket skolestart, som innebar ti års obligatorisk grunnskole for alle. Dessuten fikk alle elever mellom seksten og nitten år en lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Politikere, med Hernes i spissen, hadde store forventninger til reformene. Den smule uenighet som kunne spores gjaldt først og fremst synet på private skoler, og Hernes førte i sin ministertid i restriktiv politikk i forhold til disse.

---

<sup>121</sup> Med målstyring menes at man ut fra overordnede sentralt gitte mål lar underliggende enheter velge midler. Enhetene er resultatansvarlig i forhold til de mål som er satt opp.

<sup>122</sup> På begynnelsen av 90-tallet hadde man ikke noe empirisk belegg for å si noe sikkert om det faglige nivået i skolen fordi man ennå ikke var kommet i gang med målinger og komparative studier som kunne si noe sikkert om det. Den etablerte pedagogikken, med Pedagogisk Forskningsinstitutt i spissen, hadde vært sterkt kritiske til slike målinger og sammenligninger, blant annet med den begrunnelse at det var mangt ved skolens virksomhet som ikke kunne måles, ofte med henvisning til det britiske utdanningssystemet og dets kontrollregime som var innført under Margareth Thatcher og senere videreført under Tony Blairs arbeiderpartiregering.

Motstanden og skepsisen var konsentrert blant pedagogene og grupper av lærere. Kritikken fra pedagogene gikk først og fremst på det instrumentelle menneskesynet og vektleggingen av nytteaspektet ved kunnskapen. Politikere og pedagoger snakket rett og slett ikke samme språk lenger. Politikernes tale om næringslivets behov, nyttetenkning, prestasjoner, nivå, kompetanse og kvalitet ble møtt med tale om trivsel, deltakelse, selvtillit og selvrealisering. Mens politikerne fokuserte på innsats og utbytte, talte pedagogene om prosesser, arbeidsformer, dialog og kreativitet. Lærerne var opptatt av arbeidspress og tap av innflytelse i skoleutviklingen. På mange måter ble både pedagogene og lærerne satt på sidelinjen, og deres innflytelse ble betydelig redusert i forhold til tidligere. Da evalueringen av grunnskolereformen ble offentliggjort i 2003<sup>123</sup> viste den en skole med mange positive kvaliteter, men et sted der læring ikke hadde den sentrale plass de fleste mente den burde ha. Evalueringen stilte spørsmål ved kvaliteten på den opplæringen eleven ble tilbudt, og satte fart i diskurser knyttet til skolens reproduksjon av sosial ulikhet som hadde vært fraværende de to siste tiårene. Samme år som evalueringen av Reform 97 ble publisert, fikk landet også en ny handlekraftig utdanningsminister som skulle komme til å markere seg sterkt, nemlig Kristin Clemet. Hun var kritisk til den pedagogiske ekspertisen som hun mente var ideologisk og i alt for liten grad la vekt på kunnskap vunnet gjennom empirisk forskning.<sup>124</sup> Hun kom også til å legge seg ut med lærerne. Hun kunne støtte seg på empiriske studier fra andre fagfelt som tegnet et bilde av en norsk skole i krise. De komparative studier viste at norske elevers prestasjoner, faglig sett, var middelmådige sammenlignet med andre land. Clemet sørgte for å dreie skoledebatten i retning av det transnasjonale og sammenligninger med andre land. I stortingsmeldingen *Kultur for læring*<sup>125</sup> er det en rekke henvisninger til internasjonale organ og undersøkelser, som igjen fungerer som begrunnelser for tiltak. Norges utdanningspolitiske linje tilpasses den internasjonale

---

<sup>123</sup> Haug 2003

<sup>124</sup> Telhaug 2005

<sup>125</sup> Utdannings- og forskningsdepartementet 2004

le utviklingen på en måte som vi aldri tidligere har vært vitne til. Man understreker betydningen av basisferdigheter i kjernefagene.

Selv om Clemet videreførte sentrale elementer i det reformarbeidet Hernes påbegynte, blant annet ved å beholde generell del av læreplanen, representerte hun et ideologisk brudd med mye av det Hernes stod for. Det ga seg blant annet utslag i begrepsapparatet som ble tatt i bruk. Dersom man sammenligner deres to viktigste dokumenter som omhandler grunnskolen og videregående opplæring, trer disse endringene tydelig frem. Begreper knyttet til internasjonalisering, kompetanse, kvalitet, vurdering og kontroll forekommer langt hyppigere i *Kultur for læring* skrevet i 2003 enn i stortingsmeldingen *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* som var skrevet i 1994. Derimot er begreper knyttet til det lokale og lokalsamfunnet helt fraværende i den nyeste, og bruken av begreper som knytter an til fellesskap, demokrati og kunnskap er betydelig mindre.<sup>126</sup> Slike endringer er neppe tilfeldige og signaliserer endringer i kjerneverdier som tradisjonelt har vært knyttet til skolen. Hvorvidt dette er endringer begrenset til eliten eller om det også skjer en endring i de brede lag av folket er usikkert. Stortingsvalget i 2005, som ga regjeringsskifte og landet en rød-grønn regjering, kan indikere at folket ønsker seg ei annen utvikling. På den annen side kan det se ut som om vi mangler en bred utdanningspolitisk debatt i dagens samfunn der også folk flest kommer til orde.

Parallelt med Hernes reformer av grunn- og videregående skoler ble det satt ned flere utvalg for å vurdere reformer i høyere utdanning, og ble innledet i 1994 da 98 regionale høyskoler ble slått sammen til 26 statlige høyskoler. Dette var primært en organisatorisk reform for å oppnå bestemte faglige, økonomiske og administrative mål.<sup>127</sup> Som i videregående opplæring var man ikke fornøyd med effektiviteten og gjennomstrømmingen<sup>128</sup> av studentene ved høyskoler og universiteter. Blikket ble rettet både mot forsknings- og studiekvaliteten. De to

---

<sup>126</sup> For en fullstendig oversikt se appendiks nr 1

<sup>127</sup> Kyvik 1999

<sup>128</sup> Markussen og Aamodt 2003

sentrale utvalgene var det såkalte Mjøsutvalget og Kvalitetsutvalget, og myndighetene var opptatt av effektivisering for å kutte kostnader og oppnå høyere kvalitet gjennom spesialisering og arbeidsdeling. Reformene bidro til en tilpassning og standardisering i forhold til internasjonale trender. Studiene ble modulisert og redusert slik at flest mulig skulle kunne ta flest mulig studiepoeng, og finansiering ble knyttet direkte til produksjon av disse. Et av de mest synlige resultatene var en rask vekst i studieadministrasjonene ved de ulike lærestedene, antallet studenter vokste kraftig, mens antallet faglige ansatte stagnerte. På samme måte som man på femtitallet var opptatt av å utvikle kriterier og metoder for seleksjon konsentrerte man seg nå om å utvikle kriterier og metoder for å måle kvalitet og produksjon ved universiteter og høyskoler. Ledelse og administrasjon ble styrket og fikk større makt på bekostning av faglig ansatte på høyskoler og universiteter.<sup>129</sup> Gustav Karlsen<sup>130</sup> karakteriserer denne endringsforståelsen som strukturfunksjonalistisk hvor funksjon og påvirkning av innholdet sees som en konsekvens av struktur og system.

Om Kristin Clemet og hennes politikk var omstridt, holdt hun fast ved lik rett til utdanning for alle. Hun bidro også til å sette søkelys på den sosiale repro-

---

<sup>129</sup> Denne utviklingen skal jeg belyse med et eksempel. Studieåret 1993/94 hadde Tromsø Lærerhøgskole 88 faglig tilsatte og 12 ansatte i ledelsesstillinger, administrative stillinger og støttefunksjoner. Høgskolen hadde ca 750 studenter. (Kilde: Tromsø Lærerhøgskole: Guiden 1993-94) Året etter ble Tromsø Lærerhøgskole, som en følge av Høgskolereformen, slått sammen med tre andre høyskoler og ble til Avdeling for Lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø. Begrunnelsen for reformen var blant annet stordriftsfordelene, en større kostnadseffektivitet og klare administrative gevinster (Kyvik 1999:56ff).

Går vi tolv år frem i tid til studieåret 2006/2007, og ser på de tilsvarende tall, finner vi at Avdeling for Lærerutdanning har 69 faglig tilsatte og 20 i ledelsesstillinger, administrative stillinger og støttefunksjoner. Studenttallet ved avdelingen var 945. I tillegg var det kommet til en fellesadministrasjon for hele høgskolen med 50 ansatte. (Kilde: [www.hitos.no](http://www.hitos.no) og <http://dbh.nsd.uib.no>, begge pr. 20. mai 2007). Det er imidlertid ikke gruppen lavere / underordnede funksjonærer som har vokst prosentmessig mest i den nye institusjonen. Den sterkeste prosentmessige veksten har vi hatt øverst i hierarkiet, der det i årene etter reformen er kommet til bortimot to dekanater av ulike kategorier direktører og ledere.

Eksemplet er ment som en illustrasjon på endringer. Det er ikke skilt mellom hel- og delstillinger eller fulltids- og deltidsstudenter. Det er heller ikke foretatt en vurdering av arbeidsoppgaver.

<sup>130</sup> Karlsen 2006:27ff

**Tabell 1:** Gjennomsnittskarakter i fire basisfag til skriftlig avgangsprøve i grunnskolen 2002 etter landsdel og foreldrenes høyeste utdanningsnivå

Fylke:	Engelsk skriftlig		Matematikk skriftlig		Hovedmål/ Førstespråk		Sidemål/ andrespråk	
	Foreldrenes utdanningsnivå		Foreldrenes utdanningsnivå		Foreldrenes utdanningsnivå		Foreldrenes utdanningsnivå	
	Lavt	Høyt	Lavt	Høyt	Lavt	Høyt	Lavt	Høyt
<b>Alle elevene</b>	3,3	3,9	3,0	3,8	3,4	4,0	3,1	3,6
Oslo	3,2	3,9	2,8	3,9	3,4	4,0	3,1	3,6
<b>Østlandet:</b> Østfold, Akershus, Hedmark, Oppland, Buskerud, Vestfold, Telemark	3,2	3,9	2,9	3,7	3,4	3,9	3,0	3,6
<b>Sørlandet:</b> Aust- og Vest-Agder	3,3	3,9	3,1	3,7	3,4	3,9	3,0	3,6
<b>Vestlandet:</b> Rogaland, Hordaland, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal	3,4	4,0	3,1	3,8	3,4	4,0	3,3	3,6
<b>Trøndelag:</b> Sør- og Nordtrøndelag	3,3	3,9	3,0	3,8	3,4	4,0	3,1	3,7
<b>Nord-Norge:</b> Troms, Finnmark, Nordland	3,4	3,8	3,0	3,5	3,5	3,9	3,2	3,8

Kilde: Læringscenteret 2003

duksjon som hun mente utdanningssystemet bidro til. Clemet var opptatt av de systematiske forskjellene som ble dokumentert mellom elever med ulik sosial bakgrunn, og vurderte forskjellene mellom sterke og svake elever som foruroligende store.<sup>131</sup> Når Peder Haug<sup>132</sup> i sin rapport viser at mye av ulikhetene i prestasjoner som evalueringen av Reform 97 synliggjør, kan tilskrives foreldres utdanningsnivå er han helt i tråd med Læringscenterets<sup>133</sup> funn (se tabell ovenfor). Tallmaterialet viser en tydelig sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevens prestasjoner målt i form av karakterer. Samvariasjonen er svært tydelig og har preg av lovmessighet. Læringscenteret opererer med en to-delt inndeling av foreldres utdanningsnivå: lavt og høyt. Lav utdanning vil si foreldre med utdanning på mellomnivå eller lavere, mens høy utdanning inkluderer de som har foreldre med minst 1 års utdanning på høgskole/universitet. Tabellen viser at foreldres utdanningsnivå utgjør en halv karakter eller mer i alle fag. Størst

<sup>131</sup> Bergesen 2006<sup>132</sup> Haug 2003<sup>133</sup> Læringscenteret 2003

betydning synes foreldres utdanningsnivå å ha i matematikk der differansen er 0.8. Igjen ser vi at bosted/geografi ikke spiller noen signifikant rolle.

Peder Haugs<sup>134</sup> konklusjon i sluttrapporten i forbindelse med evalueringen av Reform 97 er ikke til å misforstå: Elever som kommer fra familier med lav utdanning kommer systematisk dårligere ut enn elever med foreldre med høy utdanning. Evalueringen av Reform 97<sup>135</sup> viser at norsk skole ikke gir alle elever like muligheter. Det gjelder blant annet dersom man tar utgangspunkt i forholdet mellom skoleprestasjoner og elevenes sosiale bakgrunn:

Grunnskulen gjev ikkje slik målet er ei likeverdige opplæring til alle elever uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn: Fleire grupper elevar står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkelig omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn (...) Elevar som kjem frå familiar med låg utdanning, kjem systematisk dårlegare ut enn elevar med foreldre med høg utdanning.<sup>136</sup>

Haug bekrefter derved tidligere utdannings sosiologisk forskning både i utlandet (for eksempel Coleman og Plowden) og i Norge. Knudsen<sup>137</sup> viste at foreldres utdanningsnivå er den variabel som har størst forklaringsverdi når det gjelder utdanningsutbytte forstått som prestasjoner, planer og selvoppfatning. Knudsen viste at grunnleggende familieressurser, søsken, forventninger, prestasjonskrav, lekselesing, fritidsaktiviteter o.s.v. har betydning i seg selv, men samtidig viste han at foreldrenes utdanningsnivå påvirker disse faktorer. Det vil si at barn av foreldre med høy utdanning har større forventninger, gjør mer lekser o.s.v. enn barn med foreldre med lav utdanning. Elever med den riktige formen for kulturell kapital synes å ha fribillett i skolen. Vi finner gjerne en opphopning av fordeler hos de samme elevene. Barn av ressurssterke foreldre har ofte ressurssterke søsken. De deltar på fritidsaktiviteter som er komplementære i forhold til

---

<sup>134</sup> Haug 2003:86

<sup>135</sup> ibid 2003

<sup>136</sup> ibid 2003:86

<sup>137</sup> Knudsen 1980:280

skolens aktiviteter ved at disse direkte eller indirekte understøtter skolelæringen. Dette i motsetning til barn som velger nøytrale eller konkurrerende fritidsaktiviteter som tar oppmerksomheten bort fra skolen. Knudsen<sup>138</sup> er tydelig på at det er på individnivå en har mulighet til å forklare mest av ulikheten i utdanningsutbytte:

- Det er i første rekke opphavfamiliens intellektuelle ressurser som har konsekvenser for elevens sjanser i grunnskolen.
- Materielle og statusmessige ulikheter spiller en mindre rolle.

Selv i forhold til kjønn finner Knudsen at foreldres utdanningsnivå har betydning ved at gutters prestasjoner er mer avhengig av familiens ressurser enn jentene.

Disse tendensene har holdt seg frem til i dag, til tross for to læreplanreformer (M87 og L97). Anders Bakken<sup>139</sup> mener at den sosiale ulikheten i elevens prestasjoner ser ut til å øke. Det er ikke sikkert dette skyldes endringer i skolesystemet, men heller må tilskrives en økende kløft mellom familier som rår over skolemessig sett viktige ressurser og de familier som ikke gjør det. Er dette tilfelle vil, i følge Bakken, sannsynligvis forskjellene øke uavhengig av hva slags pedagogikk som praktiseres i skolen. På den annen side var neppe Reform 97 egnet til å redusere forskjeller som skyldes sosial ulikhet: De nye arbeidsformene prosjekt- og temaarbeid er arbeidsformer i gruppe som stiller større krav til elevenes studiekompetanse. Dette er arbeidsformer som middelklassen kjenner til fra arbeidslivet i større grad enn ansatte i manuelle yrker.<sup>140</sup> Elever risikerer nå en dobbel fremmedgjøring, både i forhold til skolekunnskapen og i forhold til arbeidsformer. Videre fører arbeidsformene med seg økte krav til for eksempel leseferdigheter. Dette slår negativt ut for fremmedspråklige elever, men vil heller ikke styrke norske elever med en skolemessig sett ”uheldig”

---

<sup>138</sup> *ibid* 1980:337

<sup>139</sup> Bakken 2004

<sup>140</sup> PISA: Se Lie m.fl. 2001:283 om prosjektarbeid



hjemmebakgrunn. Klaus Nielsen<sup>141</sup> viser at de elever som har de største sosiale ressurser og som kommer fra akademiske hjem, profiterer på prosjektarbeidsformen. Dette fordi prosjektarbeid representerer diffuse faglige rom og uklare roller. Læreren abdiserer og med det svekkes strukturene, og det er elevene selv som må fylle det tomrommet som oppstår med innhold og struktur. Det evaluering- og vurderingsregimet som er innført i kjølvannet av reformen bidrar til at det i stadig større grad er abstrakte kunnskaper og ferdigheter som etterspørres.<sup>142</sup> Samlet sett representerte L97 en innstramning eller begrensing av integrasjonskoden som fram til da hadde vært så frenherskende i grunnskolen.<sup>143</sup>

I videregående skole ser vi en tilsvarende utvikling som i grunnskolen. Torbjørn Hægeland m.fl.<sup>144</sup> analyserer skoleresultatene i 2004 og finner en entydig sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og karakterer. Det gjelder både på allmennfaglig- og yrkesfaglige studieretninger, og gjelder uavhengig av kjønn og etnisk bakgrunn.

I en undersøkelse av betydningen av inntakskarakterer i høyere utdanning viser Terje Næss at det samlet sett er klare sammenhenger mellom studentenes prestasjoner og foreldres utdanningsnivå:<sup>145</sup>

Kandidater med foreldre med høyere utdanning fikk i gjennomsnitt klart bedre karakterer enn kandidater med foreldre uten høyere utdanning, også når vi kontrollerte for inntakskarakterer. Karakterforskjellene mellom ulike sosiale grupper synes altså å øke i høyere utdanning, ikke avta. Sosial bakgrunn synes gjennomgående å være like viktig i høgskoleutdanning som i universitetsutdanning.

---

<sup>141</sup> Nielsen 2004

<sup>142</sup> Evne til å kommunisere vektlegges i stor grad i alle fag. Eleven må kunne ”kommunisere” sin kunnskap, kompetanse eller ferdighet på en gyldig og adekvat måte. Et eksempel: Til grunnskolens avsluttende eksamen i norsk hovedmål presiseres det i sensorveiledningen at et overordnet kriterium er at teksten kommuniserer: *Det føreset at eleven har mottakarmedvit så han skjønner kva behov lesaren har. Alle nivå i ein tekst er med og avgjer om teksten kommuniserer. I ein tekst som kommuniserer godt, vil innhald, sjanger og språk fungere i eit samspel.* (Utdanningsdirektoratet 2007:8)

<sup>143</sup> Se bl.a. Øzerk 2003

<sup>144</sup> Hægeland m.fl. 2005c

<sup>145</sup> Næss 2006:11

Med henvisning til andre nyere studier viser Næss at effekten av sosial bakgrunn er noe svakere hos sivilingeniører, sivilarkitekter og siviløkonomer enn i mer klassiske universitetsstudier som hovedfag i humanistiske og naturvitenskapelige fag, sosialøkonomi- og jusstudiet.<sup>146</sup> Sammenlignet med klassiske universitetsstudier har ingeniør- og økonomistudier en høyere grad av struktur med en tydeligere progresjon, særlig på lavere nivå. Dagens ingeniørstudenter møter studier med et relativt høyt undervisningstall pr. uke med tilhørende laboratorieøvelser. Arbeidskravene er eksplisitte og eksamener må avlegges og beståes i en bestemt rekkefølge. På doktorgradsnivå viser en undersøkelse<sup>147</sup> at frafallet er vesentlig lavere innen naturvitenskapelige og tekniske fag (28%) enn innen humanistiske fag (46%) og samfunnsvitenskapelige fag (46%). Undersøkelsen forklarer dette med organisering, strukturering og veiledning. Jeg mener derfor det hadde vært interessant å undersøke sammenhengen mellom strukturering og organisering av studier og utdanningsutbytte med hensyn til sosial bakgrunn. Med utgangspunkt i det jeg tidligere har presentert her vil jeg anta at ved å strukturere studiene på en hensiktsmessig måte vil man kunne redusere betydningen av sosial bakgrunn i høyere utdanning. Denne hypotesen vil jeg utdype i fjerde del når jeg skal drøfte didaktiske konsekvenser og tiltak dersom man skal tilpasse opplæringen også i forhold til elevens habitus. Det strukturelle gjenspeiles ikke bare i organisering, men også i innhold. I ingeniør- og økonomistudier er etikk, filosofi og vitenskapsteori mindre sentrale emner. Tiltak og handlinger vil heller vurderes ut fra kriterier knyttet til lovlighet og effektivitet. Innen økonomi vil det være viktig å tilegne seg en forståelse av regler og prosedyrer, og kreative brudd med disse medfører gjerne et straffeansvar dersom de oppdages. Du blir derfor i liten grad konfrontert med deg selv og dine egne holdninger i denne type studier. Det er også rimelig å anta at oppfølging og veiledning av studenter på-

---

<sup>146</sup> *ibid* 2006:16f

<sup>147</sup> Gunnes mfl 2007

virkes av hvor strukturerte studiene i utgangspunktet er i. Dess flere veivalg en student står over for i studieløpet dess større betydning får veiledningen, fordi denne ikke bare handler om å problematisere faglige spørsmål, men også om å hjelpe til å strukturere studentens faglige utvikling. Dette gjelder, som jeg kommer tilbake til senere, i særlig grad studenter som kommer fra hjem med svake utdanningsmessige tradisjoner.

Forskningsresultatene<sup>148</sup> plasserte sosial ulikhet og utdanning på den politiske dagsorden i en slik grad at man etter regjeringsskiftet i 2005 bebudet en egen stortingsmelding om tilpasset opplæring og sosial utjevning. I flere taler presenterte kunnskapsminister Øystein Djupedal tilpasset opplæring som et virkemiddel som kunne bidra til den sosial utjevning og at dette var et av regjeringens viktigste satsingsområder.

## Sosial bakgrunn og utdanningsutbytte

Klassebegrepet<sup>149</sup> er et begrep som har vært plassert på sidelinjen i faglitteraturen de siste tiårene. Begrepet brukes for å klassifisere og gruppere yrker i forhold til hverandre. Klassisk marxistisk teori skiller mellom eiere av produksjonsmidler (kapitalistene) og de andre (proletariatet). Et enda eldre begrep er standsinndeling, og før industrialiseringen skilte vi i Norge mellom 3 stender: bønder, borgerskap og embetsstand. Etter hvert som sosiologiske forskningsmetoder har utviklet seg endret også klassebegrepet seg, og vi fikk en inndeling i arbeiderklasse, middelklasse og overklasse, med en ytterligere oppdeling innen hver klasse. I arbeiderklassen vil det gå et skille mellom ufaglærte og faglærte.

---

<sup>148</sup> Se for eksempel fotnote 2

<sup>149</sup> Klasse er et problematisk begrep og brukes mindre i dag enn tidligere, spesielt betegnelsene *arbeiderklasse* og *overklasse*. *Middelklasse* synes derimot å være i bruk fremdeles. I stedet for arbeiderklasse kan man bruke betegnelser som *folk flest*, *vanlige folk* eller *allmuen*. I stedet for overklasse velger man ofte begrepet *elite* med en eller annen forstavelse som *økonomisk*, *kulturell* eller *politisk* elite. Karin Sveen (2001:73-77) peker på at klassebegrepet ikke sier noe om individualitet eller det interne hierarki innen en klasse. Klassebegrepet beskriver ikke individet, men posisjoner i samfunnslivet.

Middelklassen kan deles i lavere, middel og høyere middelklasse. Ei annen inndeling, som skriver seg fra Webers drøfting av forholdet mellom klasser og stender, er inndeling i statusgrupper, avhengig av yrkets status. Inndelingen varierer innen ulike tradisjoner med hensyn til hvor finmasket den kan være, men felles for inndelingene er at de frie yrker (leger, advokater) og eiere og ledere i store bedrifter rangeres høyest, mens ufaglærte i manuelle yrker, arbeidsledige og uføre rangeres lavest.<sup>150</sup> Ei annen inndeling vi kan bruke er i forbindelse med utdanningslengde og type, denne vil ofte korrelere med en statusinndeling i det lang utdanning fører en inn i prestisjefylte yrker. Igjen står vi overfor en ikke entydig inndeling, men Statistisk Sentralbyrå deler gjerne inn i grunnskole, videregående skole, lavere grads høyere utdanning og høyere grad. Denne inndelingen sier oss noe om utdanningens lengde, men vil ikke alltid si noe om status. Dersom man bare har grunnskole vil man havne i gruppen ufaglært. Det samme vil gjelde dersom man bare har allmennfaglig studieretning, eller har en avbrutt høyere utdanning bak seg. Har man derimot fullført ei yrkesfaglig utdanning vil man plasseres i gruppen faglært, til tross for at man har færre år i utdanning enn en som har falt ut av høyere utdanning før oppnådd grad. Det er vanligvis utdanningens yrkeskompetanse som er avgjørende for hvilke statusgruppe man havner som yrkesaktiv. Utdanningsutbytte blir da et uttrykk som må relateres til yrkeskompetanse. En lang utdanning som avbrytes før den er fullført vil derfor komme i kategorien lavt utdanningsutbytte i et samfunnsperspektiv. Det forhindrer ikke at den enkelte kan ha hatt et personlig utbytte av ei utdanning selv om man ikke kvalifiseres til en statusgruppe. Hernes og Knudsen<sup>151</sup> definerte utdanningsutbytte som det en elev får ut av skolegangen, og er et produkt av individuelle, kollektive og offentlige ressurser i samspill med offentlige beslutninger. Et beslektet begrep, som av noen brukes i stedet for utdanningsutbytte, er lærings-

---

<sup>150</sup> Hjellbrekke og Korsnes 2006

<sup>151</sup> NOU 1976:40 side 14-15

utbytte. Lødding m.fl.<sup>152</sup> avgrenser begrepet og forstår læringsutbytte først og fremst som (kognitive) ferdigheter som måles i tester, nasjonale prøver, avgangsprøver og internasjonale komparative studier. Et aspekt som vektlegges i liten grad i forhold til denne tenkningen er elevens sosiale utbytte. Et positivt utbytte vil være vennsksapsrelasjoner, oppøving av sosial kompetanse og ferdigheter, empati etc. Det sosiale utbytte kan for noen elever være negativt, for eksempel for de elever som opplever mobbing og utstøting.

Bernstein tok utgangspunkt i ulikhetene i utdanningsutbytte som en rekke undersøkelser syntes å kunne relatere til elevenes sosiale bakgrunn. En av de største undersøkelsene i Storbritannia var den såkalte Plowdenrapporten<sup>153</sup> som ble publisert i 1967. Denne rapporten er blitt stående som den europeiske ekvivalenten til Colemanrapporten<sup>154</sup> som har fått oppfølgere i en rekke land. Gudmund Hernes<sup>155</sup> og Knud Knudsen<sup>156</sup> var blant de fremste norske forskerne innen denne tradisjonen. Alle undersøkelsene får frem at de individuelle og kollektive ressurser eleven rår over har betydning for elevens skoleprestasjoner.

Arbeiderpartiregjeringen i Storbritannia, under statsminister Harold Wilson (1964-70), oppnevnte en bredt sammensatt komité ledet av Bridget Plowden. Komiteen hadde et omfattende og krevende mandat og skulle vurdere alle aspekter ved grunnskolen og overgangen til lavere videregående opplæring. I likhet med Coleman-rapporten fant man at også i Storbritannia var ulikhetene i utbytte store. Både Plowden og Coleman fant at store elevgrupper ikke oppnådde de resultater man kunne forvente, og at de var underyttere skolemessig sett. Plowdenrapporten var omfattende, og den ga en systematisk beskrivelse av den britiske grunnskolen der man særlig la vekt på elevens læring og utbytte. Som i

---

<sup>152</sup> Lødding m.fl. 2005:11

<sup>153</sup> Central Advisory Council for Education 1967

<sup>154</sup> Coleman, J.S. m.fl. 1966

<sup>155</sup> Hernes 1974

<sup>156</sup> Knudsen 1980

USA var det i Storbritannia ulikheter mellom geografiske områder. De områdene med de dårligste resultatene hadde de materielt sett dårligste skolene og det dårligste utstyret. Man fant også at mange elever som hadde intellektuelle evner til å ta utdanning ut over grunnskolen, forlot utdanningssystemet etter den obligatoriske skolegangen. Myndighetene var bekymret for at skolen ikke skulle være i stand til å tilfredsstille behovene til et arbeidsmarked i endring som krevde stadig bedre kvalifiserte ansatte. Man fant forskjeller mellom skolene som til dels kunne tilskrives ressursforskjeller mellom skolene, men likeså viktig var betydningen av elevens bakgrunn og hjemmeforhold. Utdanningsmessige handikap ble styrket av sosiale handikap.<sup>157</sup>

Fars yrke: Ulikheter mellom barn av faglærte og ufaglærte

Familiestørrelse: Store barneflokker var et kjennetegn ved fattige familier. Man fant også korrelasjon mellom familiestørrelse og IQ tester. Dess større familier dess lavere score.

Avhengighet av offentlig støtte: sosiale ytelser, trygd, gratis skolemåltider.

Boforhold, spesielt med tanke på plass.

Elevens fremmøte og skulk

Andelen elever med psykiske og fysiske vansker som var overrepresenterte i noen områder / skoler

Familier med en forsørger/foreldre (incomplete families)

Fremmedspråklige elever

I rapporten tok man til orde for behovet for å satse på skolen og foreslo en rekke tiltak, både kortsiktige og langsiktige.<sup>158</sup> Dette gjaldt utdanning og kompetanseheving av lærere, opprustning av skolebygg og endringer i skolens innhold (curriculum). Betydningen av å sette eleven i sentrum ble fremhevet. Videre

---

<sup>157</sup> Central Advisory Council for Education 1967 kapittel 3

<sup>158</sup> Ibid kapittel 5

pekte rapporten på at når elever presterer ulikt, så er skolen forpliktet til å ta hensyn til det og ikke behandle alle likt. Plowden brukte begrepet positiv diskriminering, som innebar at skoler i nabolag eller områder hvor elevene hadde dårlige hjemforhold, skulle få tilført ekstra ressurser for å kunne øke lærertettheten og få ned klassestørrelsen til 30 elever. Disse skolene skulle også få ekstra bøker og utstyr. De utvalgte skoler og områder skulle følges spesielt opp av sentrale myndigheter. Lokale skolemyndigheter fikk et ansvar for å se til at de skoler som ikke kom inn under den nasjonale satsingen i første omgang, skulle få ekstra oppmerksomhet. I rapporten var man videre kritiske til innholdet i skolen, og tok til orde for mer fleksible læreplaner og pekte på behovet for å legge til rette for større individualisering og vektlegge elevens læring. Rapporten argumenterte for en barne- og aktivitetssentrert progressiv pedagogikk med utgangspunkt i psykologi og Piagets kognitive læringsteori.<sup>159</sup> I Bernsteins terminologi tok altså rapporten til orde for en overgang fra en kolleksjonskode til en integrasjonskode.<sup>160</sup>

Rapporten var imidlertid tydelig på at tiltak i skolen bare var et skritt på veien mot større likhet. Uten at de individuelle ressurser ble utviklet ville ikke økning av kollektive ressurser føre til den ønskede utvikling. Rapporten tematiserte og aktualiserte de problemer sosialt depriverte grupper hadde i forhold til å oppnå utdanningsmessig suksess. Hjemmets ressurser og holdninger til utdanning var av stor betydning for suksess eller nederlag i utdanningssystemet. Man fant at foreldre uavhengig av ressurser hadde et ønske om at elevene skulle gjøre det bra i skolen. Men dess mer ressurssterkt hjemmet var, dess større bidrag kunne hjemmet yte for å motivere, hjelpe til etc. Rapporten<sup>161</sup> foreslo en rekke tiltak for å bedre skole-hjem samarbeidet: åpen dag, foreldremøter, konferanse-

---

<sup>159</sup> Ibid kapittel 2

<sup>160</sup> En skole med preget av en kolleksjonskode er hierarkisk organisert med sterk klassifisering og innramming. En skole preget av en integrasjonskode har svak klassifisering og svak innramming. (Bernstein 2000:9-10)

<sup>161</sup> Central Advisory Council for Education kapittel 4

timer, intervju med foreldre, hjemmebesøk, jevnlig rapporter fra skolen til heimen. Hensikten var å gjøre foreldrene kjent med skolen og hvordan deres barn fungerte i skolen. I tillegg skulle skolen tilby veiledning til foreldre som hadde behov for det.

Plowdenrapporten ble, i likhet med Colemanrapporten, raskt politisk omstridt og kom under angrep fra både konservative og radikale. De konservative så Plowdenrapporten som en form for liberal romantisering av utdanning, og de kritiserte rapporten for ettergivenhet overfor elevene og for å gi fagkunnskapen for liten plass i skolen. De radikale kritiserte rapporten for ikke å gå langt nok i sine forslag. Den konservative regjeringen under Margareth Thatcher, som overtok i 1979; representerte et definitivt brudd med ideologien i Plowdenrapporten. Dette kulminerte i 1988 med *The Education Reform Act* som innebar innføring av en fagsentrert nasjonal læreplan, inspektorat og Ofsted<sup>162</sup>.

Plowdenrapporten hadde imidlertid betydning for utviklingen i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet. Sammen med Coleman-rapporten dokumenterte den sammenhengen mellom elevens individuelle ressurser og skoleprestasjoner. I tillegg viste den betydningen av en elev- og aktivitetssentrert pedagogikk. Rapporten vektla individuell læring, behovet for fleksible læreplaner, lekens betydning, læring gjennom oppdagelse og viktigheten av å evaluere elevens utvikling også med tanke på det ikke målbare. Det at rapporten var grundig og faglig anerkjent har imidlertid ikke hindret at det også fra faglig hold har kommet kritikk. Her vil jeg trekke frem tre sider av kritikken: læringssyn, fokuset på egenskaper ved eleven samt at rapporten er vitenskapsteoretisk unyansert. Rapportens biologiske syn på barnet og utviklingen, samt det konstruktivistiske læringssynet den forfekter, påvirker etter min mening, analysen på en uheldig måte. Ved å legge et så ensidig læringssyn til grunn vil mye vedrørende barns læring og utvikling falle utenfor, og man vil ikke fullt ut kunne forklare verken

---

<sup>162</sup> Ofsted (= The Office for Standards in Education) er et statlig direktorat som inspiserer britiske barnehager og skoler. Rapportene offentliggjøres og er tilgjengelig for alle på egen hjemmeside: <http://www.ofsted.gov.uk/>



motivasjon eller læringsutbytte. Hva elever lærer avhenger ikke bare av skolens innhold, men er også et resultat av samfunnsforhold, oppvekstvilkår og systemvirkninger. Rapporten bidro til å individualisere utdanningsutbytte ved at enten eleven lyktes eller mislyktes, så ble det forklart med egenskaper ved eleven. Plowden viser riktignok til svakheter ved skolen, men unnlater å se det i en større systemmessig sammenheng. Dermed belyses ikke forholdene mellom mikro og makro, det vil særlig si hvordan hendelser i makro påvirker mikro.

Ulikheter i utdanningsutbytte, sier Bernstein,<sup>163</sup> kan ikke så mye forklares ut fra elevens biologi eller foreldres psykiske karakteristika, men må ses ut fra ulikheter i familienes sosiale bakgrunn, som igjen er relatert til ulik bruk av språket, verdier og former for sosial kontroll. Bernstein kritiserer Plowdenrapporten for å fokusere for ensidig på egenskaper ved eleven og får dermed ikke med seg den betydning elevens sosiale og kulturelle bakgrunn har for utdanningsutbytte. Bernstein<sup>164</sup> ser Plowdenrapporten som institusjonaliseringen av en liberalistisk, populistisk, progressiv og radikal pedagogikk som for grunnskolens del innebar et skifte fra synlig til usynlig pedagogikk.

## Sosial mobilitet

Det har i hele etterkrigstiden vært et uttalt politisk mål å legge forholdene til rette for sosial mobilitet i det norske samfunnet. Premissen for tenkningen er at man godtar ideen om at samfunnet består av ulike sosiale posisjoner som er hierarkisk ordnet. Tilgang på goder, makt og innflytelse avhenger av ens sosiale posisjon, men det er ingen nødvendig sammenheng mellom den økonomiske og kulturelle kapital<sup>165</sup> man besitter og den makt og innflytelse man øver i samfun-

---

<sup>163</sup> Bernstein 1990

<sup>164</sup> Bernstein 1996:56 og 2000:56

<sup>165</sup> Folkevalgte er eksempel på en gruppe som er gitt makt uten at det er begrunnet i utdanningsnivå, kulturell eller økonomisk kapital. Kapitalister bygger derimot sin makt og innfly-

net. Det synes imidlertid å være en betingelse at man har en tilgang på et minimum av velferdsgoder for å kunne utøve innflytelse. Et slikt minimum vil omfatte et en viss grad av utdanning og fast bosted. Sosial mobilitet vil si at man ikke trenger å forbli i den sosiale gruppe eller klasse man er født inn i, men har mulighet til å forflytte seg enten vertikalt eller horisontalt.

Sosial mobilitet kan gå begge veier, men tap av sosial posisjon vurderes neppe som ønskelig. I følge Johs. Hjellbrekke og Olav Korsnes handler sosial mobilitet om hvordan sosiale skillelinjer reproduseres eller forandres innen generasjoner og mellom generasjoner. I tillegg er studier innen feltet opptatt av hvordan individene opplever og handler i forhold til disse skillene.<sup>166</sup> Sosial mobilitet kan være både horisontal og vertikal og de mest brukte indikatorene er utdanningsnivå og yrke.<sup>167</sup> Horisontal mobilitet vil si at mobiliteten går på tvers, for eksempel ved at bønder tar arbeid i industrien. Vertikal mobilitet vil si at man går til et yrke med høyere eller lavere posisjon. Her skiller vi mellom kort- og langdistanse mobilitet. Kortdistanse vil si at man forflytter seg et eller to trinn, mens langdistanse mobilitet vil si at man forflytter seg over flere trinn. For elitegrupper synes det å eksistere en form for sikkerhetsnett som hindrer dem i å falle for langt.<sup>168</sup> For de laveste sosiale grupper kan det, til tross for politiske intensjoner om det motsatte, eksistere barrierer som hindrer dem i å nå for langt opp. Det er svært få som tar steget fra grunnskolen til universitet i en familiegenerasjon. På den annen side er eliten god til å reprodusere seg selv. Dersom far har høyere utdanning vil avkommet i tre av fire tilfeller gjennomføre ei utdanning på høyeste nivå.<sup>169</sup>

---

telse på økonomisk kapital gjennom allokering av sine økonomiske midler. Profesjonene kommer i hovedsak i posisjon ved hjelp av utdanningssystemet og laugsordninger.

<sup>166</sup> Hjellbrekke og Korsnes 2006:9-21

<sup>167</sup> I internasjonale studier finner man at yrker synes å verdsettes noenlunde likt i de ulike land. Man kan derfor utarbeide tabeller som rangerer yrker. Her rangeres profesjoner høyest mens manuelle/ufaglærte rangeres lavest, med unntak av de arbeidsløse som kommer helt nederst. (Hjellbrekke og Korsnes 2006)

<sup>168</sup> Hjellbrekke og Korsnes 2003 og 2005

<sup>169</sup> Hjellbrekke og Korsnes 2006:112-118

Staten har tradisjonelt sett på utdanningssystemet som det viktigste virkemiddelet for økt sosial mobilitet.<sup>170</sup> Vertikal mobilitet synes å forutsette lik deltakelse i høyere utdanning fra alle sosiale lag, og det har opp i gjennom årene vært et sentralt tema i den politiske debatten. Frem til 80-tallet var sosial mobilitet sterkt knyttet til lik rett til utdanning. Politikerne var derfor samstemte i å fjerne formelle hindringer, forbedre økonomiske støtteordninger og desentralisere videregående og høyere utdanning. På den måten fikk man utjevnet forskjeller mellom kjønnene, og bosted betydde mindre for mulighetene til å få seg en ønsket utdanning. Disse tiltakene syntes imidlertid ikke å ha hatt særlig virkning på den sosiale mobiliteten,<sup>171</sup> og på åttitallet ble man mer opptatt av effektivitet og gjennomstrømming. Man så at selv om man fikk ungdom til å begynne på yrkesutdanning og høyere utdanning var frafallet stort, og mange ble gående på tvers i utdanningssystemet. Som vi har sett synes imidlertid ikke den sosiale mobilitet å ha bedret seg vesentlig over den siste 50-årsperioden. Sammenlignet med 60-tallet kan den til og med synes å ha gått noe tilbake for de laveste gruppene. I denne sammenheng skal jeg nøye meg med et eksempel: I sin studie av den sosiale rekrutteringen til medisinstudiet, finner Marianne Nordli Hansen<sup>172</sup> at den har vært stabil over tid, til tross for strukturelle endringer i opptakssystemet. Kun 23 prosent av studentene har foreldre uten høyere utdanning, mens 14.5 prosent av medisinerstudentene har foreldre som selv er leger.

Sosial mobilitet er på mange måter et problematisk fenomen nettopp fordi det synes å forutsette en rangering av posisjoner der en flytter seg fra en posisjon til en annen. Det synes derfor å implisere at noen sosiale posisjoner er mindreverdige i forhold til andre. Dette passer særlig dårlig inn i en likhetsideologi som den norske, der det å være *folkelig* eller *som folk flest* fremstår som en verdi i

---

<sup>170</sup> Andre muligheter er for eksempel sosial mobilitet gjennom det militære, gjennom giftermål, gjennom politikk eller gjennom økonomisk suksess. Dette er imidlertid noe som vanskelig kan styres eller vedtas gjennom politiske beslutningsprosesser.

<sup>171</sup> Hansen 1995:125ff

<sup>172</sup> Hansen 2005

seg selv. I et samfunn som har tydeligere klasseskiller enn det norske, vil også sosial mobilitet kunne bli sett på som en trussel. Mobilitet vil kunne representere en fare for fellesskapet og samholdet innen klassen. Det kan bli vanskelig å opprettholde skillet mellom *oss* og *de andre*. Det kan være slike forhold Per Olaf Aamodt har i tankene når han antyder at en av grunnene til at norsk samfunnsforskning i liten grad er opptatt av sosiale skjevheter i høyere utdanning, kan være fordi generelle tiltak har liten effekt og logiske virkemidler innrettet direkte mot lavstatusgrupper er lite legitime, og virker sosialt nedlatende.<sup>173</sup> Sosial mobilitet assosieres ofte med det mer folkelige begrepet *klassereise*. Klassereisen omtales i skjønnlitteraturen gjerne som en besværlig reise med store personlige omkostninger for den enkelte, enten man lykkes med sitt forehavende eller om man må gjøre vendereis. Lærdommen leseren kan trekke er gjerne at det nok hadde gått hovedpersonene bedre hadde de forstått og akseptert sin posisjon i samfunnet. Hovedpersonen (Geir Kinsarvik) i romanen *Blind* av Lars Ove Seljestad kan i så måte stå som et godt eksempel. Etter en vanskelig oppvekst i industrisamfunnet Odda tar arbeidergutten fatt på en langvaring utdanning. Han ender opp som en faglig anerkjent, men sosialt mislykket, professor ved et universitet i Europa. Den faglige fremgangen krever store ofre med liten støtte fra familien, med unntak av moren. Hovedpersonens far er på ingen måte stolt over at sønnen gjør det bra på skolen, og ser ikke skoleflink arbeiderungdom som annet enn etterplaprerer av middelklasse-moral. Seljestads beskrivelser av Kinsarviks liv og levnet sammenfaller med de funn Brian Jackson og Dennis Marsden gjorde i en longitudinell studie av en gruppe arbeiderbarn i industribyen Huddersfield på femti og sekstitallet. De fant at de som opplevde en utdanningsmessig suksess delte en rekke erfaringer:<sup>174</sup>

---

<sup>173</sup> Aamodt 1994:238

<sup>174</sup> Jackson og Marsden 1986

- I ungdomstida var de sosialt isolerte, blant annet fordi de brukte relativt mye av fritiden på skolearbeid og følte seg utenfor når de var sammen med klassekamerater.
- De opplevde et sosialt press fra omgivelsene for komme ut i inntektsgivende arbeid.
- Når de avsluttet grunnskolen mistet de kontakten med de andre fra barneskolen.
- Ungdommen var alene om utdanningsvalg.
- Hadde ofte to identiteter; en hjemlig og en på skolen.
- Innen høyere utdanning følte de at de befant seg i randsonen og oppfattet seg ikke som fullverdige studenter. Tilnærmingen til studiene var preget av uvitenhet.
- Ble motivert av et ønske om å komme bort og skape seg et liv de oppfattet som bedre enn foreldrenes.
- De utviklet avstand og ble kritiske til egne foreldre og det miljø de kom fra.

Det er sparsomt med tilsvarende forskning i Norden. Ulla Britt Wennerstrøm gjør i sin studie av den kvinnelige klassereisen noen av de samme funn, men finner at kvinner ikke på samme måte bryter med sitt opprinnelige miljø, og det har gjort klassereisen enklere. Men også hennes kvinner må betale en sosial pris og må forholde seg til motsetningsfylte vilkår, noe som ledsages av en stadig følelse av ambivalens.<sup>175</sup> Det øvrige materiale jeg har funnet er faglige essayer med selvbiografiske innslag. Karin Sveen<sup>176</sup> fra Norge og Ronny Ambjörnsson<sup>177</sup> fra Sverige har begge skrevet bøker som kan stå som gode representanter for denne sjangeren. Som akademikere har de begge lyktes og høstet anerkjennelse for sine faglige arbeider. De er imidlertid begge inne på at det har hatt sine

---

<sup>175</sup> Wennerstrøm 2003:261

<sup>176</sup> Sveen 2001

<sup>177</sup> Ambjörnsson 2005

omkostninger, og forsoner seg ikke helt med sine akademiske liv og beskriver hjemløsheten og ambivalensen. De kommenterer også arbeiderbevegelsens konservative grunnholdning og følelsen av klassesvik da de bestemte seg for å satse på høyere utdanning. I et intervju<sup>178</sup> med avisen Klassekampen i forbindelse med utgivelsen av *Blind*, er Seljestad, sosiolog og arbeidersonn fra Odda, inne på noe av det samme når han reflekterer over eget liv. Han snakker om et eksil, en evig form for fremmedartethet. Han passer ikke inn verken hjemme på Odda eller i academia; utad en sjølsikker akademiker, innad en urolig arbeidergutt: *Alle veiene er stengt og du kan faen ikke dra hjem igjen heller.*

Felles for undersøkelsene til Jackson og Marsden samt Wennerstrøm, romanen til Seljestad og essayene til Sveen og Ambjörnsson er at de tar for seg ungdom som fikk være med på utdanningsekspløsjonen i etterkrigstiden. Vi er i dag kommet til den tredje (eller fjerde, avhengig av hvordan en regner) etterkrigsgenerasjonen av ungdom, og deres oppvekstvilkår skiller seg fra de to tidligere på en rekke områder. Det burde absolutt være interessant å forske på hvilke erfaringer dagens ungdom fra underprivilegerte grupper gjør seg. Ytre sett har det nemlig skjedd viktige endringer i samfunnet, innen media og kultur, teknologisk utvikling og ikke minst innen utdanning. For det første er det ikke lenger et spørsmål om man skal ta videregående utdanning eller ikke, men om man skal gå videre til høyere utdanning eller ikke. Dessuten er utdanningsnivået i dagens foreldregenerasjon høyere enn hos tidligere, flere har utdanning ut over grunnskolen. Man har også kommet mange steg videre i å redusere formelle og praktiske hindringer når det gjelder å skaffe seg en ønsket utdanning, som for eksempel avstand til studiested og økonomi. Ungdom fra underprivilegerte grupper vil også kunne komme til å møte flere med posisjon innen academia som opprinnelig kommer fra de underprivilegerte. Kan det tenkes at disse etablerte intellektuelle, som selv har gått samme veien, møter denne ungdommen med større forståelse? Eller har academia lyktes så godt med sin pedagogisering og sosiali-

---

<sup>178</sup> Hågensen 2005

sering at disse også er blitt tradisjonelle intellektuelle og har ”lyktes” i å for-  
trengne egne erfaringer? Hittil har man nøydt seg med å studere rekrutterings-  
skjevhet, frafall og gjennomstrømming med fokus på de som mislykkes. Man  
har i mindre grad vært opptatt av den ungdom fra underprivilegerte grupper som  
lykkes utdanningsmessig, og slett ikke av hvilke immaterielle kostnader det har  
medført for dem. Det hadde for eksempel vært interessant å se nærmere på de 23  
prosentene av medisinerstudentene som i følge Marianne Nordli Hansens under-  
søkelse<sup>179</sup>, er rekruttert fra underprivilegerte grupper i samfunnet. Vi har pr. i  
dag lite forskningsmessig belegg for å si noe om hvorfor disse, i motsetning til  
andre fra de samme grupper, har lyktes.

For denne avhandlingen er sosial mobilitet en bakenforliggende konse-  
kvens. Eller sagt på en annen måte, dersom tilpasset opplæring realiseres i for-  
hold til elevenes evner og forutsetninger – og disse forutsetninger også implise-  
rer elevens sosiale og kulturelle bakgrunn, så vil økt sosial mobilitet være en  
mulig konsekvens. For å sitere Karin Sveen:<sup>180</sup> *Det handler om lik rett til kunn-  
skap. (...) Uten kunnskap blir det ingen klassereise. Kunnskap er et privilegium,  
det er som gullet i Norges Bank.*

## Tilpasset opplæring – et uklart fenomen

Fenomenet tilpasset opplæring har, som vi har sett, vært en underliggende  
premiss for den norske skole helt siden den spede begynnelse. Det har vært et  
fenomen som har vokst både i innhold og styrke. Samtidig er det et fenomen  
som vanskelig lar seg avgrense eller fange inn, og derfor er vanskelig å forholde  
seg til for lærerne. Som politisk målsetting er det et fenomen som det er proble-  
matisk å være uenig i eller kritisk til, fordi det oppfattes som en selvfølge eller

---

<sup>179</sup> Hansen 2005

<sup>180</sup> Thoresen 2006. Intervju med Karin Sveen

nødvendighet. Fram til Normalplanene av 1939<sup>181</sup> var tilpasset opplæring forbeholdt de opplæringsdyktige, de som fikk lov å delta i det ordinære opplærings-systemet. Tilpassingen skulle imidlertid skje i forhold til stand og stilling, slik at man ikke kan snakke om en individuelt tilpasset opplæring. Elevsentreringen som Normalplanene tok til orde for gjorde at tilpassingen ble sett i forhold til den enkelte elev. Men det var på mange måter en mekanisk tilpasning til elevens alder, samt kognitive evner og fysiske forutsetninger. Tilpassingen har hatt karakter av likebehandling av sammenlignbare grupper. Fra sekstitallet og utover begynte man å bli oppmerksomme på at tilpasset opplæring begrenset til kognitive forutsetninger ikke ga alle elever like muligheter. Mest oppmerksomhet fikk forskjellene mellom kjønnene. Forskning avdekket forskjellsbehandling og en opplæring som favoriserte guttene, blant annet gjennom emne- og eksempelvalg. Tilpasset opplæring kom også til å omfatte kultur og språk, først i forhold til det samiske, etter hvert også i forhold til innvandrere.

I opplæringssammenheng er det etnisk norske i all hovedsak blitt sett på som et enhetlig felt, både sosialt og kulturelt. Det har imidlertid vært noen forsøk på å tilnærme seg tilpasset opplæring også gjennom dette feltet. Lofotprosjektet, under Karl Jan Solstads ledelse, er i denne sammenheng et av de mest fremstående eksempler. Prosjektet bidro sterkt til å fremme betydningen av at opplæringen må ta utgangspunkt i det lokale. På dette feltet har man imidlertid ikke lyktes i samme grad som de andre. Spesielt vanskelig har det, som vi har sett, vært å få til en opplæring tilpasset de sosiale ulikheter. Tiltakene man har satt i verk har vært av generell karakter som har kommet alle grupper til gode. I tillegg har det vært en Matteus-effekt ved at ressurssterke grupper har hatt forholdsvis mer nytte av dem enn de underprivilegerte som tiltakene først og fremst var tiltenkt. Bedre studiefinansiering har gjort at flere underprivilegerte studerer, men samtidig har studenter fra privilegerte grupper økt forholdsvis mer slik at forskjellene i studentrekruttering er stabile.

---

<sup>181</sup> Kirke og undervisningsdepartementet 1948



Et annet moment som har gjort at man ikke har lyktes bedre i å tilpasse opplæringen til flere elever, er Opplæringslovens bestemmelse om at kun de elever som ikke kan følge eller har utbytte av ordinær undervisning har rett på spesiell tilpasset opplæring. Det har vært med på å gi spesialpedagogikken et monopol på tilpasset opplæring, noe som kan ha vært til hinder for de elever som ikke oppfyller sakkyndiges vurdering for spesialundervisning (gråsoneelever) og elever som har evner og interesse til å lære mer enn ordinær undervisning tilsier. Evalueringen av reform 97<sup>182</sup> viser at disse elevgruppene kommer spesielt dårlig ut i den norske skolen.

Flere har brukt Bernsteins kodeteori for å sette ord på skolens sosiale og kulturelle reproduksjon. Kolleksjonskoden med sterk klassifisering og innramming har vært sett på som et hinder for større utjamning mellom sosiale grupper. Integrasjonskoden, med svak klassifisering og innramming, gir mye større muligheter for en tilpasset opplæring i forhold til elevenes evner og forutsetninger, herunder også elevens sosiale og kulturelle forutsetninger. Tilpassing må skje kontekstuellt og den må gjøres i genuine opplærings situasjoner, det vil si i møtet mellom lærer og elev.<sup>183</sup> På syttitallet hadde vi imidlertid en overgang fra en kolleksjonskode til en form for integrasjonskode uten at det påvirket den sosiale reproduksjon i nevneverdig grad. Bernstein peker selv på at oppdragelse basert på en integrasjonskode er en oppdragelsesform som er mest utbredt blant velutdannede foreldre i de privilegerte grupper. Barn fra underprivilegerte grupper behersker i utgangspunktet kolleksjonskoden, og integrasjonskoden virker derfor til deres ugunst. De får problemer med å vite hva som kreves, og de finner ikke frem til en hensiktsmessig atferd i utdanningssystemet. Samtidig synes det å beherske integrasjonskoden å være en betingelse for sosial mobilitet, fordi man må ha evne til å overskride det kontekstuelle. Når ikke overgangen fra en kolleksjonskode til en integrasjonskode bidro til å endre det utdanningsmessige for-

---

<sup>182</sup> Haug 2003

<sup>183</sup> Se Bachmann og Haug 2006

holdet mellom grupper kan det skyldes at det først og fremst var innrammingen som ble svekket, mens klassifiseringen i all hovedsak ble opprettholdt. En annen forklaring kan være at forutsetningene for en vellykket overgang til en integrasjonskode ikke var tilstede. Vi kan ha hatt et ideologisk og verdimeslig skifte uten at det påvirket praksisfeltet i samme grad. Jan Enggard og Kirsten Poulsgaard<sup>184</sup> peker på at integrasjonskoden stiller større krav til lærerne enn en kolleksjonskode fordi:

- Det må være ideologisk konsensus i kollegiet, fordi integrasjonskoden krever utstrakt samarbeid mellom lærere.
- Integrasjonskoden stiller høyere krav til lærernes faglige kvalifikasjoner og menneskelige egenskaper. Dette fordi undervisningen preges av en høyere grad av ambivalens både i forhold til læringsinnhold og i forhold til de sosiale relasjoner.
- Evalueringskriteriene er ikke like eksplisitte og målbare som ved en kolleksjonskode, og krever derfor andre evalueringsprosedyrer og tilbakemeldingsprosedyrer i forhold til lærernes arbeid.
- Vurdering av elever blir mer kompleks fordi man ikke lenger kun kan begrense seg til å vurdere elevenes prestasjoner. Formell vurdering må kompletteres med en uformell vurdering.

## **Seleksjonens nye ansikt**

Vi har altså bak oss mer enn hundre år med skole der et av statens uttrykte mål har vært at skolen skal bidra til sosial utjamning. Som vi har sett relateres selv i dag skoleprestasjoner til elevens sosiale kapital, hvor foreldres utdan-

---

<sup>184</sup> Enggard og Poulsgaard 1976:150ff

ningsnivå er elevens fremste ressurs. Flere generasjoner av barn og unge har vært elever i den norske enhetsskolen uten at det tilsynelatende har vært mulig å komme sosial ulikhet til livs. Evalueringen av reform 97<sup>185</sup> bekrefter ”gammel kunnskap”<sup>186</sup> om ulikhetens reproduksjon ved hjelp av utdanningssystemet. Slik sett har ikke en overgang fra en kolleksjonskode til en integrasjonskode påvirket seleksjonen. Det er fremdeles de samme grupper som selekteres henholdsvis ut og inn, men det er endringer i når seleksjon skjer og hvordan.

Seleksjonsmekanismen ligger skjult i integrasjonskoden, og er i dag mest virksom i slutten av utdanningsløpet og i overgangen mellom utdanning og arbeid. Her spiller innledningsvis valg en avgjørende rolle. Det besnærende her er at det, sett fra individets ståsted er frie valg som foretaes ut fra evner, forutsetninger og interesser. Asbjørn Birkemo<sup>187</sup> viser at ungdommens valg av utdanning og yrke er preget av betydelig usikkerhet og lite forutsigbarhet. Hernes og Knudsen<sup>188</sup> framhevet at valg styres av en rekke såkalte tilfeldigheter, som foreldres utdanningsnivå, oppvekstmiljø, kjønn, sosial bakgrunn, skolerresultater osv. Man velger kort sagt ut fra de muligheter man ser på et gitt tidspunkt og de karakterene man har oppnådd. Vi ser derfor hvordan sosial bakgrunn spiller inn i elevenes utdanningsvalg allerede ved overgangen fra grunnskole til videregående skole og i den videregående skole. I løpet av videregående skole foretar så elevene en rekke ”frie” valg som går på valg av fordypningsfag, arbeidsinnsats, arbeid ved siden av skolegang, fritidsinteresser osv. Også her viser undersøkelser valgforskjeller som synes å kunne føres tilbake til sosial bakgrunn.<sup>189</sup> Når det gjelder fordypningsfagene er forskjellene tydeligst når det gjelder matematikk og fysikk på allmennfaglig studieretning hvor det er en direkte sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevens valg. Sosial bakgrunn preger ele-

---

<sup>185</sup> Haug 2003, Imsen 2003

<sup>186</sup> Norges Offentlige Utredninger (NOU) 1976:46, Hoëm 1976 og 1978, Lindbekk 1977, Haavelsrud 1984, Knutsen 1982

<sup>187</sup> Birkemo 2007

<sup>188</sup> NOU 1976

<sup>189</sup> Hansen 1995

vens holdning<sup>190</sup> til utdanning og det gir seg flere utslag. I 2006 ble det publisert en undersøkelse<sup>191</sup> som viser at dess lavere utdanningsnivå foreldrene har dess mer involvert er avkommet i russefeiringen, som igjen synes å ha negativ betydning for eksamensresultatene.

De karakterene man oppnår fra videregående utdanning er igjen styrende for hvilke dører som står åpne innen høyere utdanning. En rekke studier, som i prinsippet er åpne studier, har formelle og uformelle adgangsbegrensinger. På de prestisjefylte studier gjør søkertall i forhold til antall studieplasser at karakterkravene er høye. Det gjelder profesjonsstudier som medisin og jus. Men også på andre populære studieretninger som fysioterapi og sykepleierutdanningene ved høyskolene og internasjonale studier ved Universitetet i Oslo. Andre studier har satt opptakskrav for å regulere adgangen; for å bli tatt opp ved Politihøgskolen må man gjennom en rekke opptaksprøver, og på lærerutdanningene er det kommet fag- og karakterkrav. Alternativet til de som selekteres bort fra de omtalte studier fordi de av ulike årsaker ikke oppfyller opptakskriteriene, er at de, forutsatt at de vil inn i høyere utdanning, må velge blant mindre prestisjefylte eller utradisjonelle utdanninger. Her er derimot valgmulighetene mange. Omleggingen av finansieringssystemet i høyere utdanning gjør at institusjonene kappes om

---

<sup>190</sup> Holdninger, både egne og andres er av stor betydning. Et kjennetegn ved holdninger er deres sterke klassifisering som i noen tilfeller kan ha preg av stereotyper. Gjennom klassifisering tildeles man identitet (Bernstein 1996), og sterk klassifisering er til hinder for identitetsutvikling i forhold til en allerede etablert identitet. Dersom de holdninger eleven har med seg hjemmefra bekreftes i skolen, styrkes klassifiseringen og den etablerte identitet likeså. På den annen side er det ikke sikkert at holdningsskapende arbeid i skolen med sikte på endret klassifisering, vil ha ønsket effekt dersom eleven oppfatter det som motstridende i forhold til det han eller hun møter på andre sentrale arenaer, for eksempel i oppvekstmiljøet utenfor skolen eller i media. Da kan resultatet bli forvirring.

Holdninger i samfunnet skapes og vedlikeholdes altså også andre steder enn i skolen. Det man kan gjøre i utdanningssystemet er å følge opp og forsterke ønskede utviklingslinjer i samfunnet, slik det skjedde i forhold til likestilling mellom kjønnene der utdanningssystemet bidro positivt. Det skjedde rent konkret gjennom tekster, innhold, arbeidsformer og organisering. De innholdsmessige og organisatoriske endringene ville likevel hatt begrenset effekt dersom ikke lærernes bevissthet og holdninger til likestilling også endret seg i takt med samfunnet for øvrig. Gutter og jenter måtte ikke bare behandles likt, de måtte også anerkjennes som likeverdige.

<sup>191</sup> Markussen 2006

å skaffe seg studenter, og tilbyr derfor et vidt spekter av studier tilpasset søker-  
nes behov. Avisen *Morgenbladet* problematiserer den utviklingen i et oppslag-  
høsten 2006.<sup>192</sup> I markedstilpasningens navn legger høyskoler og universiteter  
19-20 åringers ønsker til grunn når nye studier opprettes.<sup>193</sup> Resultatet er at vi får  
en rekke studieretninger med en uklar og til dels svak tilknytning både til ar-  
beidsmarkedet og faglighet i akademisk forstand. Avisen viser selv til studier  
innen utvikling, friluftsliv og medier og kommunikasjon. Professor Ivar Frønes  
uttaler i samme artikkel at han savner langsiktighet i studietilbudene. Kunn-  
skapsdepartementet, ved statssekretær Per Botolf Maurseth, synes å ha liten  
oversikt over studienes relevans og hvorvidt blivende studenter vet nok om hva  
de velger. Man kan nå ta en bachelor innen felt som *Music Management*, et års-  
studium i *psykologi med religion og helse* eller en studieenhet i *dansebandmu-  
sikk*. Artikkelen i *Morgenbladet* avdekker et behov for å vite mer om studenters  
forutsetninger for utdanningsvalg. Mens elever før Reform 1994 kunne bli gå-  
ende på tvers i utdanningssystemet fra grunnkurs til grunnkurs i videregående  
skole, kan dagens studenter risikere å bli gående på tvers fra studieenhet til stu-  
dieenhet uten å oppnå en kompetansegivende grad. Noen studenter kan risikere å  
begynne på studier med liten akademisk prestisje og svak relevans for arbeids-  
marked og videre studier. Det er blant annet få av disse nye studiene som kvali-  
fiserer for phd-studier om man på et senere tidspunkt skulle ønske det. Det er en

---

<sup>192</sup> Graham og Reinertsen 2006

<sup>193</sup> Her lar man individets rett til frie valg utgjøre et marked som utdanningsinstitusjoner inn-  
retter seg mot. Et annet marked institusjonene kunne ha sett til er arbeidsmarkedet. Dette er  
det imidlertid vanskelig å få til med dagens finansieringsordninger som synes å forutsette at  
de to markedene går i takt. Altså at potensielle studenter velger studier og skaffer seg en kom-  
petanse som arbeidsmarkedet vil etterspørre når de er ferdige med utdanningen de har valgt.  
For utdanningssystemet er dette et tveegget sverd, på den ene siden kan det være behagelig  
fordi det er studentene som har ansvaret for valgene. På den annen side betyr det at kontakten  
med arbeidsmarkedet svekkes og at utdanning alltid vil være på etterskudd når det gjelder  
arbeidsmarkedets behov. Et eksempel på det er utviklingen innen data. Da utdanningssystemet  
hadde bygd ut tilstrekkelig utdanningskapasitet innen feltet, særlig på bachelor og masternivå,  
var arbeidsmarkedet mettet og kandidatene fikk problemer med å skaffe seg relevant arbeid,  
og endte ofte opp i stillinger de var overkvalifiserte for. Utdanningstilbud har derfor gradvis  
blitt lagt ned ved høyskolene, blant annet i Tromsø.

fare for at studenter som kommer fra familier med liten utdanningsmessig kapital er overrepresentert blant de som velger studier som på sikt kan vise seg å lede inn i faglige blindgater.

Men også når man er kommet inn på et studium virker seleksjonen. Det kan leses direkte ut av statistikk<sup>194</sup> og forskningsrapporter<sup>195</sup> som tar for seg strykprosjenter, gjennomstrømningshastighet, avbrudd i studier og bytte av studier. Igjen er vi inne på et lite utforsket område. Vi kan som sagt registrere virkninger, men vi vet mindre om hva som skyldes hva, og om noen faktorer teller mer enn andre. Det man kan si er at noen kjennetegn ved disse studentene synes å være overrepresentert, blant annet lavt utdanningsnivå hos foreldrene.<sup>196</sup> Eifrid Markussen og Nina Sandberg<sup>197</sup> finner en entydig og systematisk sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og fullføringsgrad og progresjon i videregående skole. Dess høyere utdanningsnivå hos foreldrene, dess sikrere utdanningsvalg foretar ungdommene. Noe kan skyldes at studenter har valgt feil, enten det er i forhold til evner, forutsetninger eller interesser, noe skyldes manglende evne til å beherske studentrollen, mens noe kan tilskrives kravene til faglighet. Når ungdom fra privilegerte grupper synes å gjøre færre feilvalg med hensyn til utdanning, leder det meg til en antakelse om at de gjør sine valg ut fra tydeligere kriterier for hva valgene faktisk innebærer. Med det mener jeg at deres sosiale og kulturelle kapital både gir dem en mer egnet erfaringsbakgrunn og et tydeligere blikk inn i fremtiden. Dersom det skulle vise seg at antakelsen har noe for seg, kan det bety at det gjør dem bedre rustet til både å forutse og møte konsekvenser av sine valg.

Utdanninger er rammet inn av bestemte kunnskapsområder som igjen bygger på bestemte rasjonaliteter og kunnskapsformer, en bestemt form for fag-

---

<sup>194</sup> Statistisk Sentralbyrå 2001b, 2003a, 2005, Raabe 2005

<sup>195</sup> Opheim 2004, Helland 2005, Norwegian Ministry of Education and Research 2005, Maste-kaasa og Hansen 2005, Michelsen og Aamodt 2006, Hovdhaugen og Aamodt 2006, Clark mfl 2006

<sup>196</sup> Hansen M.N. 1995

<sup>197</sup> Markussen og Sandberg 2005

lighet som skiller et fag og et studium fra de andre. Det som holder innrammingen sammen er makt som sørger for at man må følge bestemte spilleregler. Reglene kan være eksplisitte eller implisitte, men studentene kan ikke bryte disse reglene uten at det settes i verk sanksjoner. Fagligheten virker disiplinerende og sørger for at spesielle rasjonaliteter og kunnskapsformer reproduseres.<sup>198</sup> Tilpassnings- og konformitetskravene er sterkest på lavere nivå i det en sosialiseres inn i eller ut av akademia. Reformene av høyere utdanning der det gamle hovedfaget er byttet ut med master, har bidradd til å redusere studentenes frihetsgrad ytterligere fordi konformitetskravene er strammet inn. Reformene har også bidratt til en innstramming i siste ledd på utdanningsstigen. I dag er det vanskelig å bli tatt opp på phd-studier fordi en både bør være innenfor et forskningsprogram og ha finansiering i orden. Det derfor praktisk talt umulig å gå på siden av det offisielle utdanningsprogrammet.

## **Elitisme og populisme**

Vi har sett at klassifisering og innramming har variert opp gjennom skolehistorien. Det betyr ikke at alle lærere og alle elever i en gitt periode har hatt samme opplevelse av klassifiseringen og innrammingen. I videregående skole ville det for eksempel variere mellom allmennfag og yrkesfag. Både klassifiseringen og innrammingen kunne oppleves svakere for en yrkesfaglærer i et lite fag med en lokal gitt eksamen enn en hos en lærer på allmennfag med nasjonale eksamener. Når det gjelder elever eller studenter er det rimelig å anta at de fra lavere sosiale lag opplever klassifiseringen og innrammingen sterkere enn elever og studenter med en mer akademisk orientert habitus. Slike avvik kan man imidlertid kunne få frem gjennom empiriske studier, og vil kunne være av betydning for tilpasset opplæring.

---

<sup>198</sup> Bernstein 1990:47ff; 1996:26ff, 56ff, 127ff; 2001:72ff. Se også kapitlet Pedagogisk diskurs foran.

Utdanningssystemet har til tross for tiden som er gått beholdt sine elitistiske trekk. Ved alle store endringer har skillelinjene gått mellom ulike reformvillige elitistiske grupper med en forankring enten i det verdikonservative borgerlige eller i det mer folkelige og populistiske.<sup>199</sup> Det gjenspeiles ikke bare i skolen selv, men også i den offentlige debatt hvor deltakerne i all hovedsak er politikere og representanter for universiteter og høyskoler. Selv om det er vanskelig å belegge det empirisk fordi slike studier mangler, synes det som om den offentlige debatt er utpreget elitistisk og konsentrert til bestemte pedagogiske og politiske miljøer. Her må jeg nøye meg med et eneste empirisk eksempel for å underbygge påstanden. I forbindelse med PISA undersøkelsen foretatt i 2003 og offentliggjort 6. desember 2004 foretok jeg en undersøkelse av den offentlige debatten knyttet til offentliggjørelsen og undersøkelsens resultater.<sup>200</sup> De spørsmål jeg ønsket å få svar på var: Hvem deltar i debatten? Hvilke meninger kommer til syne? Er det forskjeller mellom den nasjonale, regionale og lokale skoledebatt?

En mediebegivenhet som offentliggjørelsen av resultatene fra PISA-undersøkelsen 2003 kunne ha foranlediget en demokratisk debatt der også foreldre, elever og andre utenfor skolen kunne kommet til orde. PISA-undersøkelsen viste at norske elever presterte middels eller under middels i forhold til de land som var med, og offentligjøringen ble slått stort opp i deler av media. Min media-undersøkelse ble gjennomført ved at jeg samlet inn og registrerte reportasjer, ledere, kronikker og debattinnlegg fra fem aviser. Avisene var riksdekkende, regionale og lokale. Debatten foregikk i all hovedsak i de to riksdekkende aviser (46 av 57 innlegg, hvorav 21 var skrevet av avisenes egne journalister). Interessen var liten og til dels fraværende i regionale og lokale aviser. Min undersøkelse omfatter fem aviser og viser (se tabell 2 og appendiks 2) at den var elitistisk, konsentrert rundt riksmediene og har preg av å være en

---

<sup>199</sup> Slagstad 2001

<sup>200</sup> Se appendix nr. 2



**Tabell 2:** Registrerte debattinnlegg i utvalgte aviser i forbindelse med offentliggjøringen av Pisaundersøkelsen 2003. Opptelling gir følgende fordeling:

Avis:	Antall innlegg	Forfattere fordelt på grupper:					
		Journalister	Forskere *)	Ansatte i skolen	Elever	Politiker	Andre
Aftenposten	26	8	11	2	2	3	0
Dagbladet	20	9	4	3	0	3	1
Nordlys	8	3	2	1	0	2	0
Tromsø	2	0	1	1	0	0	0
Lofotposten	1	1	0	0	0	0	0
Framtid i Nord	0	0	0	0	0	0	0
<b>Sum:</b>	57	21	18	7	2	8	1

\*) Forskere = stipendiat, høyskolelektor, amanuensis, professor

retorisk meningsutveksling om faglige og politiske uenigheter, som i liten grad engasjerer utenfor en engere krets. Deltakerne var først og fremst politikere og akademikere geografisk plassert i hovedstadsområdet, som syntes å være mer opptatt av å markere sine egne standpunkter og imøtegå og diskreditere andre sine. Akademikerne går opp sine faglige grenser, mens politikerne er opptatt av å plassere ansvar samt forfekte egne politiske standpunkter. Elever, foreldre, lærere, skoleledere, lokale politikere og beslutningstagere var fraværende i det som i all hovedsak ble en debatt mellom elitistiske fraksjoner, der de liberalistiske argumenter synes å vinne frem. Dette er svært uheldig med tanke på fremtidige reformer. Historien har vist at slike debatter som vi hadde rundt for eksempel PISA-undersøkelsen 2003, er en ikke uvesentlig premissleverandør til nye forordninger og læreplaner. Når slike debatter er elitistiske og preget av særinteresser risikerer man at momenter fra disse forstørres og gjøres til læreplanmessige sannheter i framtiden. Dette er særlig farlig dersom reformer drives frem av en eller noen få sterke personligheter. At dette er en reell fare viser den norske sko-

lehistorien. Normalplanene av 1939 ble ført i pennen av psykologen og pedagogen Bernhard Ribskog, forsøksplanene i 1960 ble skrevet av Tønnes Sirevåg, Mønsterplanene i 1974 og 1987 ble toppstyrt fra departementet, mens 90-åras (R94 og L97) reformer ble styrt og skrevet av Gudmund Hernes.<sup>201</sup> Også den siste store reformen, Kunnskapsløftet, har blitt sterkt preget av den da sittende statsråd Kristin Clemet.<sup>202</sup> Enkeltpersoner og små grupper har hatt stor makt og vilje til å påvirke den norske skolen, og argumentasjonen som har vunnet frem har til dels funnet sin begrunnelse i aktørenes egne empiriske erfaringer kamuflert som generaliserte og allmenngyldige tilstandsbeskrivelser.

Et annet utviklingstrekk som har betydning, er svekkingen av pedagogikkfaget innen det offisielle rekontekstualiseringsfeltet. Mens pedagogikk på femti- og sekstitallet nærmest var for en styringsvitenskap å regne, og pedagoger var godt representerte i sentrale råd og utvalg, innehar faget i dag en mindre sentral plass. Pedagogene er blitt fraværende i utformingene av de siste store reformer, Reform 94, Reform 97 og Kunnskapsløftet. Politikere har i stedet lyttet til råd fra andre forskningsfelt, noe som har gjort at økonomene og deres begrepsapparat har fått stadig større innflytelse på utformingen av landets utdanningspolitikk.<sup>203</sup> I stedet for en styring basert på lov og regelverk med øremerkede bevilgninger, har vi fått en målstyringsideologi med fokus på lederskap, kvalitet, entrepenørskap, konkurranse og markedsstyring. At dette faller sammen med en neo-konservativ liberalisme som lovpriser individets rett til selvrealisering og frie valg, er heller ikke tilfeldig. Når pedagogikk som vitenskap settes på sidelinjen i den offisielle rekontekstualiseringsdiskursen gjør det, etter min mening, at denne diskursen mindre nyansert. Det blir da de offisielle statlige dokumenter som NOU'er og proposisjoner som blir konstituerende for hva som skal gjelde som virkelighet. Og fordi premissleverandørene i de senere år kommer fra felter utenfor utdanningssystemet (økonomer, statistikere, sosiologer, næringsliv og

---

<sup>201</sup> Grankvist 2000:232

<sup>202</sup> Telhaug 2005

<sup>203</sup> Eide 1998:84ff

politikk) kan vi stå overfor ei ensretting av sentrale diskurser der viktige og nødvendig pedagogiske argumenter ikke kommer frem. Vi får en pedagogisk diskurs uten pedagogikk, fordi pedagogikk henvises til undervisningsdiskursen (det vil si diskursen om ferdigheter), men skvises i den regulative diskurs som skaper den sosiale orden, relasjonene og identitetene.<sup>204</sup>

## Oppsummering

Studerer vi utviklingen av utdanningssystemet i sammenheng ser vi at klassifisering og innramming på alle nivå har variert over tid, og har vært både svak og sterk. Samtidig har vi hatt et sentralisert utdanningssystem der staten, og dermed også det offisielle rekontekstualiseringsfeltet, har stått sterkt. Det har gjort at grupperinger som har ønsket å øve innflytelse har måttet inngå i allianse med statlige organer. Kunnskapskrisen<sup>205</sup>, eller retter sagt mangelen på visse typer kunnskaper, er en mulig konsekvens av en politisk utvikling. Politikere fra de fleste politiske partier, med støtte fra deler av det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet, har ønsket å fjerne barrierer slik at flest mulig kan få den utdanningen de ønsker. Det har derfor vært viktig å utsette punktet for seleksjon lengst mulig, og kunnskapskrav er nettopp en barriere som kan bidra til en uønsket seleksjon. En logisk følge av ei slik målsetting blir at kunnskapskrav da formuleres i generelle og omtrentlige termer: innsikt i, interesse for, kompetanse i o.s.v..

Vi ser også at klassifisering og innramming sannsynligvis vil oppleves ulikt ut fra hvilken posisjon man innehar i systemet. Klassifiseringen og inn-

---

<sup>204</sup> Jfr. Avhandlingens del 1 og Bernstein 1996:46

<sup>205</sup> Hvordan man karakteriserer krisen varierer: her kaller jeg det for en kunnskapskrise, andre velger betegnelsen nivåsenkning. Ingen av dem er nødvendigvis 100% dekkende. Kjernen i problemet er at man kan dokumentere at dagens elever kommer dårligere ut i noen ferdighetstyper og former for kunnskap enn tidligere generasjoner elever og sammenlignet med jevnaldrede i andre land. Det gjelder for eksempel matematikk samt visse former for viktig instrumentell kunnskap.

rammingen vil også kunne være forskjellig mellom det intenderte, det realiserte og det opplevde nivå. Dette er kanskje tydeligst fra syttitallet og utover der en rimelig tolkning av læreplanene i perioden (M74 og M87) er at de legger opp til en svak klassifisering og innramming, men der evalueringssystemet og særlig avsluttende eksamen forutsetter sterk klassifisering og innramming. Demokratiseringen kunne fra elevens ståsted oppleves som et skinn demokrati da rammene for selvbestemmelse var relativt snevre.<sup>206</sup> I tillegg viser forskning at læreplanreformer ikke har den ønskede effekt på innrammingen av den daglige undervisningen i skolen.<sup>207</sup> Formidlingspedagogikken og den lærebokstyrte undervisningen er utrolig slitesterk, slik at det sannsynligvis skal mer til enn et par læreplanreformer for å komme den til livs. Det ser altså ikke ut som endringer i klassifisering og innramming har påvirket elevrollen i særlig grad. Her må man imidlertid ta et forbehold om at vi ikke kan se elevgruppen under ett. Det er nemlig mulig at elever fra ulike sosiale lag opplever klassifiseringen og innrammingen forskjellig. Det vil si at klassifiseringen og innrammingen fremstår annerledes for en elev fra de lavere sosiale lag enn en elev fra de høyere sosiale lag. Uansett klassifisering eller innramming er det de samme sosiale grupper som har kommet best ut: skolen har hele tiden fungert på middelklassens og overklassens premisser og bidratt til å reprodusere sosiale forskjeller. Kritikken mot skolen i perioder med sterk klassifisering og innramming, har særlig gått på skolens kunnskapssyn og vektlegging av akademisk og abstrakt kunnskap som elever fra høyere sosiale lag kjenner seg igjen i. Når man da i en periode på sytti- og åttitallet svekket klassifisering og innramming, samt la større vekt på praktisk kunnskap og nedtonet de akademiske krav til elevene, skulle man forvente

---

<sup>206</sup> Endringer i innrammingen (I+/I-) endrer nødvendigvis ikke maktforholdene. Et representativt demokrati er ingen garanti for at underprivilegerte grupper blir hørt, og kan tvert i mot sementere og forsterke hegemoniske strukturer dersom de valgte representanter i all hovedsak kommer fra de privilegerte grupper. Dette er imidlertid et område som det er forsket lite på, men det hadde vært interessant å vite mer om hvem som blir foreldrerepresentanter og hvem som blir elevrepresentanter.

<sup>207</sup> Se for eksempel Haug 2003

at barn fra lavere sosiale lag skulle gjøre det bedre. Men det skjedde ikke. I stedet fortsatte elever fra høyere sosiale lag å gjøre det best. Bernstein mente selv at yrkesrettingen av utdanningen tilsynelatende legitimerte de lavere sosiale lags egne pedagogiske interesser og inkluderer dem som signifikante pedagogiske subjekter, samtidig som den begrenser deres personlige og yrkesmessige utviklingsmuligheter.<sup>208</sup> Yrkesretting fører til en sementering av sosiale ulikheter og maktforhold i samfunnet. I kunnskapshierarkiet tilhører kunnskapsformene to ulike klasser, henholdsvis den mundane og den esoteriske. Den mundane kunnskap begrenses til det som er, mens dersom man skal skape et potensial for endringer må man ha tilgang til den esoteriske kunnskapen. I de fleste samfunn kontrolleres denne av en elite som derved kan sikre sin egen hegemoniske posisjon og reproduksjon gjennom at den kan styre hva som skal gjelde som tenkelig og utenkelig kunnskap.<sup>209</sup> I utdanningssystemet skjer det gjennom valg og bortvalg av innhold, og gjennom prosedyrer og kriterier for evaluering som bestemmer hva som skal være gyldig realisering av kunnskap.

---

<sup>208</sup> Bernstein 1990:87

<sup>209</sup> Bernstein 1996:43ff

### **Tredje del: Behovet for grunnleggende idealer i ei rettferdig opplæring: rettferdighet, likhet, frihet, og demokrati.**

I denne delen skal jeg undersøker min tredje delproblemstilling: *Hvilke normative vilkår bør tenkning knyttet til tilpasset opplæring for alle elever, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn, inkludere?*

Utdanning skal ikke bryte med idealer knyttet til rettferdighet, frihet, likhet og demokrati. Som ideelle målsettinger er dette ubestridt og uproblematisk i dagens Norge. Det blir imidlertid litt vanskeligere dersom man spør hva slags rettferdighet? Frihet fra hva? Hva slags likhet? Hvilket demokrati?

I det følgende vil jeg la rettferdighet være det overordnede begrep og vil undersøke frihet, likhet og demokrati i forhold til et rettferdig utdanningssystem. Resultatene av undersøkelsen vil være mitt normative utgangspunkt for avhandlingens fjerde del der jeg vil drøfte de didaktiske rammene for en tilpasset opplæring. Jeg vil på et vitenskapsteoretisk grunnlag kontrastere to tilnærminger når det gjelder rettferdighets- og likhetsproblematikken. På den ene side vil jeg drøfte problematikken ut fra et overordnet, prinsipielt og generelt nivå. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i Aristoteles, Kant og Rawls. På den annen side vil jeg drøfte problematikken ut fra en kontekstuell og intersubjektiv tilnærming. Her vil jeg ta utgangspunkt i arbeider av Barrington Moore og Axel Honneth.

Når jeg her velger å ta utgangspunkt i John Rawls og Axel Honneth skyldes det for Rawls' sin del hans sentrale posisjon innen liberalistisk filosofi.

Honneth, som har overtatt professoratet til Jürgen Habermas, videreutvikler det kritiske perspektivet ved i større grad enn Habermas å legge vekt på Hegels filosofi.

## Rettferdighet

Det kan være naturlig å gripe fatt i selve begrepet rettferdighet før jeg går videre. Vi kan begynne med Justitia som i romersk mytologi er en personifisering av rettferdigheten. Den fremstilles i form av en kvinneskikkelse med bind for øynene og en vekt i den ene hånden. Dette symboliserer at rettferdighet ikke tar hensyn til person og stavnsbånd og gir ingen særbehandling. Rettferdigheten sier noe om forholdet mellom mennesker og om noen grunnleggende rettigheter og plikter alle har. Rettferdighet utøves så vel på et personlig plan som på et institusjonelt og samfunnsmessig plan. På det personlige plan har rettferdighet form av dyder. Aristoteles<sup>210</sup> fremholder rettferdighet som den fremste av alle dyder et menneske kan ha. I den Nikomakiske Etikk skiller han mellom moralsk og intellektuell dyd. Moralsk dyd tilegnes gjennom vaner og det må derfor etableres gode vaner. En person som innehar moralsk dyd lar følelsene styres av fornuften. Intellektuell dyd er resultat av en læringsprosess som leder til klokskap (fronesis). Den intellektuelle dyd hjelper en person til å utøve godt skjønn, og setter en i stand til å takle situasjoner, ting og hendelser som ikke er fanget opp av lover og regler. Rettferdighet går ikke i forhold til en selv, men i forhold til andre. Rettferdighetstenkning kan bidra til å regulere samspillet mellom mennesker. Det sosiale samspillet må, om det skal kunne virke rettferdig, baseres på samspillregler som ikke systematisk skaper tapere og vinnere, og det må ikke være slik at det hele tiden er de samme som går igjen som henholdsvis tapere og vinnere. Aristoteles er også opptatt av rettferdighet innenfor et felleskap eller et samfunn, det han kaller politisk rettferdighet. Til den politiske rettferdighet hø-

---

<sup>210</sup> Aristoteles m.fl. 1999

rer juridiske spørsmål og fordelingsrettferdighet. Når det gjelder fordeling skal det være et samsvar mellom ytelse og gjenytelse. Aristoteles forutsetter at likt skal behandles likt, og ulikt skal behandles ulikt (det formale hovedprinsipp). I tillegg utvikler han flere substansielle prinsipp som skal gjelde ved fordeling. Eksempler på substansielle prinsipp er at alle skal få som fortjent og i henhold til stand og stilling (byrd). Disse prinsippene har vært debattert og problematisert opp gjennom historien og det har vært foreslått mange alternative fordelingsnøkkler. På samfunnsnivå har rettferdighet kommet til å handle om en rimelig fordeling av knappe goder og ressurser på den ene siden, og byrder på den andre.

Det eksisterer imidlertid ikke ett perspektiv på rettferdighet som uten videre kan gies forrang. Aristoteles er allerede nevnt, men vi har også andre hvor Kants pliktetik (deontologisk perspektiv) har hatt stor betydning i vår kulturkrets. Her er det tanken bak handlingen som er avgjørende for om en handling kan vurderes som rettferdig eller ikke. Aristoteles og Kant skiller lag i synet på moralske (gode) handlinger. Kant aksepterer ikke at moral kan være resultat av gode vaner, men mener at man etter en selvstendig overveielse fritt velger å handle moralsk. Vaner hindrer oss i å gjøre bevisste valg og motvirker individets frie vilje.<sup>211</sup> Et annet perspektiv er det teleologiske (det formålstjenlige) som utilitaristene bygger på. Her er det ikke handlingens intensjon som er det essensielle, men handlingens resultat eller utfall som er avgjørende, fordi det er om å gjøre å maksimere lykke. Det gode og rettferdige vil da være å velge det som gir det beste resultat for flest mulig, selv om det vil medføre at noen ikke får del i godene eller kommer dårligere ut. Et fjerde perspektiv er det karitative perspektiv. Dette tar gjerne utgangspunkt i religiøse overveielser knyttet til rettferdighet. I kristendommen har vi for eksempel apostelen Paulus sine brev til de ulike menighetene. Her fungerer rettferdighetsbegrepet i sammenhenger som godhet og frelse, da gjerne anført som en betingelse for disse.

---

<sup>211</sup> Schwabe-Hansen 2004



## Rawls' teori om rettferdighet og skolen

John Rawls er en amerikansk filosof som står i en kantiansk/deontologisk tradisjon. Han er en representant for den moderne amerikanske liberalismen. Sistnevnte er en mangslungen retning hvor konklusjonene ikke entydige. Når jeg er opptatt av Rawls er det fordi han i *A theory of Justice*<sup>212</sup> har utviklet en teori om rettferdighet. Også norske politikere berømmer hans innsats, og i forbindelse med hans død i 2002 spurte universitetsavisen Universitas<sup>213</sup> et utvalg politikere i Norge om hva de mente han hadde betydd for dem. Inge Lønning fra Høyre fremholdt Rawls som en av de mest innflytelsesrike filosofer på det sosiale politiske felt og en som han leste med stort utbytte. Trond Giske fra Arbeiderpartiet så Rawls som en inspirasjon i tenkningen om rettferdighet og like muligheter for folk i fordelingspolitikken. Andreas Føllesdal<sup>214</sup> hevder at Rawls innflytelse i de nordiske landene har vært undervurdert, og at hans tanker har påvirket utviklingen både på det kulturelle, politiske og juridiske området. Gudmund Hernes<sup>215</sup> var for eksempel godt kjent med Rawls sine arbeider på syttitallet, og publiserte blant annet en artikkel om ulikhet og rettferdighet hvor han i stor grad sluttet seg til Rawls sine ideer. Rawls er liberal og konstruktivist, men ikke utpreget liberalistisk. Blant annet forutsetter han en sterk stat som sikrer og ivaretar individenes rettigheter.

Rawls spør om samfunnets basisstruktur kan være rettferdig. Samfunnets basisstruktur er den ramme som omgir den enkelte borger og dennes utvikling, og handler om deres grunnleggende friheter og plikter, velferd og fremtidsutsikter. Rawls avviser utilitaristenes svar på disse grunnleggende spørsmål fordi de har som mål å maksimere lykke, og ikke tar hensyn til at mennesker er forskjellige. Han har to grunnleggende prinsipper for rettferdighet. Det første er at hvert enkelt borger skal ha den størst mulige grad av frihet som er forenlig med at alle

---

<sup>212</sup> Rawls 1971

<sup>213</sup> Universitas 2002

<sup>214</sup> Føllesdal 2002

<sup>215</sup> Hernes 1976a

andre har samme frihet. Her tenker han på ytringsfrihet, religionsfrihet, rettssikkerhet og stemmerett. Det andre prinsippet, som han kaller differensprinsippet, går ut på at sosial og økonomisk ulikhet bare kan aksepteres dersom det er til alles beste og de er knyttet til posisjoner i samfunnet som er åpne for alle (sjanselikhhet). Dette prinsippet krever at sosiale og økonomiske ulikheter organiseres slik at de er til størst mulig fordel for de minst privilegerte i samfunnet, og styres av maxmin-regelen (det vil si at vi skal maksimere minimum). Det betyr at det er rasjonelt å velge den samfunnsform der den dårligst stilte gruppen kommer best ut.

De to hovedprinsippene er ikke likestilte, i det prinsippet om frihet er overordnet differensprinsippet. Rawls mener at sosiale og økonomiske ulikheter er resultat av tilfeldigheter<sup>216</sup> og derfor ikke kan telle med i vurderingen av hva som skal gjelde som rettferdig. Omskriver vi dette i Bourdieu's termer kan vi si at hvilken kulturell, økonomisk, sosial eller symbolsk kapital en person besitter er et resultat av tilfeldigheter, og i ett rettferdig samfunn kan ikke disse tilfeldigheter få medvirke til at personen(e) får ytterligere fordeler (eller ulemper / byrder). Slike fordeler er ikke den enkelte persons private eiendom og må derfor stilles til rådighet for fellesskapet.

Rawls søker å argumentere ut fra en grunnposisjon som et hvert rasjonelt menneske vil kunne akseptere. Men en betingelse for at man skal finne en slik grunnposisjon er at mennesket er uavhengig av sosiale og historiske bindinger. Dette gjør Rawls ved hjelp av en tankemessig konstruksjon som kort fortalt går ut på at man tenker seg at en gruppe mennesker kommer sammen og drøfter hvilke fordelingskriterier av goder som skal gjelde i det samfunn de selv skal leve i. Dette skal de gjøre uten å kjenne sin egen posisjon i samfunnet, om den blir blant de privilegerte eller de mindre privilegerte (et uvitenhetens slør). Tanken er at overveielsene de gjør og de prinsipper de bestemmer seg for skal være

---

<sup>216</sup> Dette er for så vidt et velkjent standpunkt. Både Bourdieu, Foucault og Bernstein mener at ulikheter med utgangspunkt i sosial bakgrunn er tilfeldige. Konsekvensene av slike ulikheter, nå de først er oppstått, er imidlertid ikke tilfeldige.

aktørnøytrale (i motsetning til aktørrelative). Aktørposisjonene anser Rawls som tilfeldige bindinger som den enkelte har liten kontroll med og som er moralsk irrelevante. Han drøfter i liten grad hvordan konflikter mellom de to prinsipper skal behandles og formulerer aldri en tydelig likhetsideologi, men skriver generelt om at alle mennesker har rett på en lik andel og lik respekt fra de politiske institusjoner som styrer dem. Det som imidlertid er interessant i denne sammenheng er Rawls analyse og de prinsipielle føringer han legger inn i et rettferdighetsbegrep.

I sin argumentasjon benytter Rawls seg av et analytisk skille mellom rettferdighet og rimelighet (*justice and fairness*). Vi finner det samme skillet hos Aristoteles,<sup>217</sup> som i den Nikomakiske Etikk (Bok 5) setter rettferdighet som rimelighet i sammenheng med det å utvise godt skjønn (fronesis). Det er moral utøvd i praksis, fordi selv om man kunne ønske en absolutt rettferdighet er ikke dette alltid realiserbart i praksis. Rimelighet er derfor en slags rettferdighet som er bedre enn vilkårlighet eller for eksempel den sterkestes rett.<sup>218</sup> Hos Rawls er denne distinksjonen nødvendig for at mennesker innenfor en felles forpliktende ramme kan ha forskjellige oppfatninger av hva det gode er. Man må i et samfunn være enige om noen grunnleggende føringer for hva som skal gjelde som rettferdig og rimelig, en form for overlappende konsensus.<sup>219</sup> Etablering av overlappende konsensus er resultat av en politisk prosess og kan i et pluralistisk samfunn ikke ta hensyn til spesielle livssyn, virkelighetsforståelser eller doktriner. Det er en a-religiøs ordning i det Rawls mener at man ikke kan enes i religiøse livssyn, men må finne måter å leve med ulikhetene. For at en overlappende konsensus skal kunne gjøres gjeldende må det kunne støttes av alle religiøse, politiske og livssynsmessige retninger. Ikke bare det, Rawls stiller videre som betingelse at det må kunne gjøres ut fra deres eget perspektiv, innenfra (from within), det vil si på premisser gitt av de ulike retningene selv. Rawls forutsetter

---

<sup>217</sup> Aristoteles m.fl. 1999

<sup>218</sup> Johannesen 2003

<sup>219</sup> Rawls 1999:421-449

altså at det finnes noen absolutte fellestrekk mennesker i et samfunn kan enes om. Samfunnet må imidlertid ha nådd et visst utviklingsnivå økonomisk og forvaltningsmessig for at dette skal kunne skje: Samfunnet må være stabilt og velordnet. Stabiliteten må hvile på en felles oppfatning av hva som er legitim maktbruk, altså en offentlig oppfatning av hvilke krav som er å anse som rettferdige. Videre må grunnleggende samfunnsinstitusjoner, som for eksempel rettsvesenet, fungere rettferdig og garantere samfunnsmedlemmenes rettigheter. Rawls går også inn for en sterk statsmakt som ikke bare garanterer for borgernes rettigheter, men som også har makt til å stå for en fordelingspolitikk som sikrer de svakest stilte. Rettferdighet kan ikke oppnåes gjennom å la markedskreftene styre utviklingen. I en situasjon med konkurranse om knappe goder vil de svakeste konsekvent tape.

Det er flere problematiske sider ved Rawls' teori om rettferdighet. Her er det to punkter jeg vil peke på og et jeg vil drøfte mer inngående. Det første er den grunnposisjonen han tar utgangspunkt i som er en tankemessig konstruksjon. Ideen om en opprinnelig grunnposisjon er vanskelig å tenke seg i den virkelige verden. Hvorvidt et "uvitenhetens slør" over egen fremtidig posisjon er tilstrekkelig for å sikre uegoistiske ordninger som fungerer rettferdig er tvilsomt.<sup>220</sup> Det andre punktet er maxmin-regelen som kritikerne hevder har mindre betydning enn Rawls tillegger den. Vel nok kan man muligens si noe om hva som er et rettferdig minimum i dag, men man vet lite om fremtiden. Det tredje punktet, som jeg altså vil drøfte mer inngående, er Rawls påstand om at alle fordeler som er vunnet gjennom tilfeldigheter, ikke kan brukes i egen vinning. Det betyr for eksempel at en person ikke eier sine egne evner, eventuelle talenter eller en begavelse, og at legitim anvendelse av disse kun skjer når de er til felleskapets beste. Eller for å være helt eksakt, kun når de anvendes for å bedre vilkårene for de svakest stilte i samfunnet. Er ikke dette et problematisk ståsted, begrenser ikke dette på en utilbørlig måte individets rett til å eie seg selv og be-

---

<sup>220</sup> Hegge 1988, Opdal 2002, Anderson og Honneth 2005

stemme over seg selv? Og dersom man er fri til å bestemme over seg selv, bestemmer man ikke da også over sine evner? La oss illustrere dette ved hjelp av et eksempel, som kanskje ikke er så uvanlig. Vi har en far eller en mor med god kompetanse innen et av skolefagene, for eksempel matematikk eller engelsk. Vil det være galt av disse foreldrene å hjelpe sitt barn med leksene fordi alle barn ikke kan få samme hjelp? Begrunnelsen for å avstå fra å hjelpe sitt barn vil altså være at man ved å hjelpe barnet gir dette en urettmessig fordel. Rawls skiller mellom rettferdig praksis og rettferdige handlinger. Jeg ser dette som en mulighet til å kunne drøfte rettferdighet på systemnivå og på aktørnivå. På aktørnivå, i vårt tilfelle fra foreldrenes og elevens synspunkt, må et krav om å avstå fra å hjelpe virke urimelig og være et inngrep overfor retten til selvbestemmelse. I prinsippet vil det jo ikke være noe i veien for å universalisere handlingsregelen. Er det da et gyldig argument i mot at handlingsregelen ikke lar seg universalisere i praksis? Dersom vi så vender oss mot systemnivået, skolen: Kan vi likevel med en viss rett hevde at det at skolen gir lekser fungerer urettferdig fordi det gir urettmessige fordeler til de elevene som har de mest kompetente foreldrene? En leksefri skole vil da kunne være en mer rettferdig ordning, forutsatt at man samtidig sikrer seg at ingen av elevene i fritiden holder på med aktiviteter som er komplementære med skolens aktiviteter (så fremt ikke alle elevene deltar). Jeg mener at jeg med dette dagligdagse eksempel fra norsk skole (hjelp med lekser) har vist at rettferdighet innen utdanning med utgangspunkt i Rawls' tenkning vil bringe oss inn i en rekke uløselige dilemmaer, der individets rettigheter settes opp mot fellesskapets og den svakeste parts rettigheter.

Likevel kan vi gjenkjenne Rawls' tenkning i dagens norske skole. Presisering av sjanselighet er åpenbar. Ressursfordelingen i norsk skole er slik at det er de skolemessig svakeste som får den største andelen av ressursene. Vi har imidlertid også hatt en likhetsideologi som tilstreber resultatlikhet. Har denne tenkningen gått på bekostning av de talentfulle og begavede i skolen? Altså at det å være skoleflink ikke er noe en bør snakke høyt om. Det er kanskje mer ak-

septabelt å være dyktig i idrett enn i matematikk? Vi har jo toppidrettsgymnas, skiliner, fotballinjer og andre idrettslinjer i videregående skole der elever med talent kan få tid til å utvikle en spisskompetanse innen en bestemt idrettsgren. Men vi har ikke tilsvarende tilbud innen de tradisjonelle skolefagene, det er ikke i tråd med norske tradisjoner at man kanskje kan ha videregående skole for elitematematikk, eliteengelsk, elitefysikk osv. De samme argumenter man bruker for å utvikle eliteutøvere innen idrett, kunne muligens anvendes på akademiske disipliner, forutsatt at idrettens argumenter er gyldige. Idrettsledere hevder blant annet at toppidrettsutøvere er viktige for breddeidretten eller idrett på grasrotnivå. Kan vi tenke oss at flere nobelpriser innen matematikk, fysikk, kjemi og litteratur ville bidra til et høyere nivå innen de ulike områdene for landet som helhet? Hvis så er tilfelle ville man med utgangspunkt i Rawls tese om differens kunne hevde at et rettferdig skolesystem i større grad burde satse på en akademisk elite.

Dette ville imidlertid være en noe unorsk måte å tenke på. Vender vi oss mot det norske utdanningssystemet så har det vært en innarbeidet tankegang å ta vare på de svakeste ved å sette ekstra ressurser inn mot disse gruppene (det vil si en omfordeling av undervisningsressursene). Man har i større grad lagt opp til undervisnings- og vurderingsformer hvor de svakeste ikke avsløres. Teorifagene er, sammenlignet med andre europeiske land, som for eksempel Frankrike, blitt svekket til fordel for praktiske fag og praktiske kunnskaper. Man har lagt opp til arbeidsformer der flest mulig kan delta uten at akademiske evner tilsynelatende er avgjørende; gruppearbeid, prosjekt- og temaarbeid, ekskursjoner etc. I tillegg har man lagt opp til vurderingsformer som bidrar til å tildekke faglige nivåforskjeller mellom elever. Ved overgangen til videregående skole teller alle obligatoriske fag likt, uavhengig av hvilken studieretning man søker. Det er dessuten foreslått andre tiltak som, dersom de gjennomføres, også vil kunne trekke i samme retning. I denne forbindelse nøyer jeg meg med å nevne leksefri skole og avskaffelse av karakterer i grunnskolen og eventuelt også i den videregående

skolen. Dale og Wærness<sup>221</sup> karakteriserer dette som en form for ettergivenesspedagogikk der lærerne er tilbakeholdne med å stille krav og med en utydelig læreridentitet.

Vi har altså hatt et skolesystem som i stor grad har ønsket ta hensyn til de svakeste. Til tross for dette er vi kommet i en situasjon der elevenes sosiale bakgrunn<sup>222</sup> har stor betydning for elevenes utdanningsutbytte, i det det er de foresattes evne til å kompensere for skolens mangler som blir avgjørende. Dette bringer oss tilbake til eksemplet om hjelp med lekser. Det er ikke rettferdig at foresattes sosiale posisjon og utdanningsnivå er avgjørende for skoleutbytte. På den annen side er neppe foresatte som hjelper sine barn å bebreide. Sett fra deres perspektiv er deres handlinger både rimelige og rettferdige. Ville de ikke svikte sitt oppdrageransvar og sine forpliktelser som foreldre dersom de unnlot å bidra positivt til sine barns utvikling? Dessuten, hvis deres barn gjør det godt i skolen, uten at det går på bekostning av andre barn, bør ikke det være akseptabelt? Vi vet også at klassens faglige nivå er viktig.<sup>223</sup> En faglig sterk klasse synes å heve de svakeste også, mens en faglig svak eller uengasjert klasse er skadelig for alle elevers læring. Det vil derfor virke mot sin hensikt, og ikke fremme rettferdig opplæring, at man søker å holde klassen samlet eller holder tilbake de som har raskest progresjon. Teoretisk skulle man forvente at når de flinkeste elevene blir flinkere bidrar det også til å heve de svakeste. Det vi imidlertid kan forvente, dersom alle elever får en undervisning tilpasset deres evner og forutsetninger, er at forskjellene vil øke. En grunn til det er at de flinkeste elevene sannsynligvis vil være best i stand til å nyttegjøre seg en bedre tilpasset undervisning. Likevel vil man kunne anta at det samlede læringsutbytte vil kunne økes for både svake og sterke elever. Disse forskjellene vil elevene ta med seg inn i sitt videre utdanningsforløp og i arbeidslivet.

---

<sup>221</sup> Dale og Wærness 2003

<sup>222</sup> Haug 2003

<sup>223</sup> Knudsen 1980, Haug 2003

Ut fra ovenstående resonnement så kan det synes som at den mest effektive måten å redusere ulikhetene på er å holde tilbake de faglig dyktigste elevene, slik at vi får en størst mulig grad av resultatlikhet, noe som igjen bidrar til at sjanselikheten vil bestå lengst mulig. Men vil ikke dette gå utover de flinkeste elevene på en måte som er uforenlig med deres rett til frihet, rett til selvbestemmelse og eiendomsrett over seg selv? Vi står åpenbart over for nok et dilemma. Rawls deontologiske argumenter synes å fungere på systemnivå, men leder oss ut i et logisk uføre på aktørnivå når teleologiske argumenter bringes på bane. En analyse av dette dilemma med utgangspunkt i en kantiansk tradisjon og universelle prinsipper, vil bli mangelfull fordi den vil absoluttere det Honneth<sup>224</sup>, med utgangspunkt i Barrington Moore,<sup>225</sup> ville karakterisere som en elitistisk eller privilegert posisjon. Dominerte eller underprivilegerte grupper, i dette tilfelle svakt presterende elever, usynliggjøres ved at deres argumenter nødvendigvis avvises som subjektive og ugyldige i en diskurs med utgangspunkt i universelle prinsipper. Man undervurderer imidlertid betydningen av de sosiale betingelsene knyttet til individenes realisering av sine rettigheter. Min innsigelse betyr ikke at jeg nødvendigvis anser de underprivilegertes argumenter som gyldige, men jeg argumenterer for at deres teleologiske argumentasjon bidrar til en bedre forståelse av det beskrevne dilemma.

### **Når det tilsynelatende rettferdige oppfattes som urettferdig**

Moore<sup>226</sup> undersøker i sin bok hvorfor noen tilsynelatende velger å leve med forhold som de oppfatter som urettferdige. På den måten opprettholdes asymmetrien mellom underprivilegerte og privilegerte, mellom dominerte og de som dominerer. Hans analyse avdekker to tilnærminger til rettferdighet: en eli-

---

<sup>224</sup> Honneth 1995b

<sup>225</sup> Moore 1978

<sup>226</sup> ibid 1978



tistisk som drøfter rettferdighet på et prinsipielt, objektivt og generelt nivå, og et subjektivt og kontekstuellt perspektiv som er dominerende blant de underprivilegerte. (Det er åpenbart førstnevnte vi har fulgt i gjennomgangen ovenfor.) I følge Axel Honneth<sup>227</sup> skyldes dette at elitens privilegier stadig utfordres og derfor må begrunnes. De underprivilegerte utfordres ikke på samme måte og har derfor heller ikke samme behov for begrunnelser. Undertrykte gruppers moralbevissthet konstitueres på en annen måte enn hos de privilegerte. Den er heller ikke nødvendigvis logisk konsistent fordi den er kontekstbundet.<sup>228</sup> Underprivilegerte vil i følge Honneth<sup>229</sup> argumentere kontekstuellt, mens privilegerte vil argumentere prinsipielt. De underprivilegerte orienterer seg ikke i samme grad mot positivt formulerte prinsipper for moral og rettferdighet, men mot erfarte krenkelser av subjektive rettferdighetsoppfattelser. Disse krenkelser oppleves som fravær av anerkjennelse, og Honneth ser de underprivilegertes kamp som en kamp for sosial anerkjennelse, som igjen er den normative forutsetning for kommunikativ handling: ”Subjekterne mødes på baggrund av en gensidig forventning av at bli anerkendt som moralske personer og for deres sociale præstationer”.<sup>230</sup> Honneth mener at de underprivilegertes forestillinger om rettferdighet finnes implisitt i følelser av urett heller enn i verdiprinsipper. Denne urettsfølelsen er igjen under kontroll av klasseherredømmets mekanismer og urettsfølelsen kan ikke formuleres fritt. Dette sikrer elitens kulturelle hegemoni fordi de på denne måten begrenser mulighetene til å artikulere erfaringer av urett.<sup>231</sup> Fordi hegemoniske normer gjøres pragmatisk gjeldende og fordi mulighetene til å artikulere subjek-

---

<sup>227</sup> Honneth 2003

<sup>228</sup> Ibid 54-55

<sup>229</sup> Honneth 2003

<sup>230</sup> Ibid:37. Honneth (2007:122-125) viser at Habermas sin kognitivt baserte tilnærming til diskursetikken overser aspekter knyttet til empati og omsorg (*care*). Når Habermas forutsetter en symmetrisk relasjon mellom diskursdeltakerne i et ideelt kommunikativt fellesskap, tar han ikke høyde for at en følelse av medlemskap bare er mulig i den grad byrder, lidelse og oppgaver oppleves som felles erfaringer. Honneth hevder (2007:124) at solidaritet bare er mulig i den grad deltakerne kan enes om spesielle etisk definerte mål, og i tillegg deler erfaringer og opplevelser av spesifikke byrder.

<sup>231</sup> Honneth 2003:60-61

tive urettserfaringer er begrenset, er det i følge Honneth problematisk å bare bruke ”samfundsmæssigt offentliggjorte retfærdighetskrav som indikatorer på de empirisk virksomme normkonflikter i et samfund”.<sup>232</sup> Han mener at disse normkonflikter har sin rot i følelser av urett, og den som føler denne uretten opplever den som en moralsk krenkelse av sin personlige integritet i form av fravær eller tilbakeholdelse av anerkjennelse.<sup>233</sup> Fordi kjernen i den moralske krenkelse består i fravær av eller nektelse av anerkjennelse formoder Honneth at moralske holdninger har noe å gjøre med utøvelsen av anerkjennelse. Han ser anerkjennelse som en grunnleggende forutsetning for menneskets selvrealisering. Men dette er ikke samme selvrealisering som for eksempel hos Maslow der selvrealiseringen for en stor del er en individuell prosess av og for individet. Selvrealisering forutsetter støtte fra et sosialt felleskap ettersom vi er sårbare for krenkelser i vår utvikling fra barn til voksen med frihet, rettigheter og plikter. Vårt forhold til oss selv er ikke et spørsmål om et isolert ego som reflekterer over seg selv, men en del av oss som speiler seg i de andres reaksjon på våre handlinger. Honneth<sup>234</sup> ser for seg en intersubjektiv prosess der anerkjennelse<sup>235</sup> realiseres i minst tre anerkjennelsessfærer: Den første er den private sfære der familie og vennskap er grunnleggende intersubjektive relasjoner og der grunnlaget for individets selvtillit legges. I privatsfæren legges grunnlaget for overhodet å kunne tre inn i et intersubjektivt forhold. Den andre sfære, den rettslige, er sfæren for selvaktelse og borgerskap. Her sikres individets selvaktelse ved at individet oppnår de rettigheter som tilkommer alle borgere i samfunnet. Tredje sfære er den solidariske sfære der selvverdsettelsen utvikles. Til sammen utvikles dette til en teori med tre nivåer der selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse inngår. Honneth benytter dem som teoretiske begreper for å skille de tre anerkjennelsessfærene fra hverandre. Derfor er det ikke nødvendigvis begreper som korres-

---

<sup>232</sup> Ibid 60

<sup>233</sup> Honneth 2007:133

<sup>234</sup> Honneth 1995b

<sup>235</sup> Honneth tar utgangspunkt i arbeider til Hegel, George Herbert Mead og Donald Winnicot.

ponderer med den empiriske virkelighet, men begreper som vi bruker for å forklare oss selv. Hver form utgjør et ontogenetisk trinn i utviklingen og forutsetter hverandre.<sup>236</sup> De tre sfærene representerer tre ulike former for relasjoner, der første sfære er assymmetrisk og de andre symmetriske. De følelsesmessige bindinger (kjærlighet) i første sfære er en forutsetning for et vellykket møte med samfunnet. Universelle rettigheter som en oppnår i andre sfære er en forutsetning for at alle skal kunne se seg som likeverdige (kognitiv aktelse), mens den solidariske sfære er nødvendig for at man skal kunne se seg selv som et verdifullt medlem av et samfunn der en både yter og mottar (respekt og sosial aktelse). Dette skjer innenfor rammen av det Honneth karakteriserer som en sosial solidaritet hvor felles verdier og normer deles. Individet kan handle fritt, men kan ikke selv bestemme hva slags vurdering eller verdi handlingen skal tillegges. Det vurderes i det semantiske og symbolske felleskap et samfunn utgjør. Dersom våre sosiokulturelle omgivelser nedvurderer våre handlinger og valg kan det gjøre oss sårbare og underminere vår selvaktelse.<sup>237</sup> Fravær av anerkjennelse kan gjøre at individet ikke får et positivt forhold til seg selv. De tre sfærer kan imidlertid representere konkurrerende krav som kommer i konflikt med hverandre. Vi er forpliktet til å forholde oss til den andre på måter som korresponderer med den sosiale relasjon som foreligger. Men i den grad det oppstår konflikter eller spenninger mellom de ulike sfærer må vi bestemme hvilke forpliktelser som skal gies forrang. (Et eksempel på en slik konflikt har vi i forhold til barns rett til selvbestemmelse som jeg skal drøfte senere.) En teori om moral løser ikke problemet i seg selv, den kan imidlertid beskrive hvilke synspunkter som skal taes inn og vurderes i en rasjonell prosedyre for moralsk overveielse.<sup>238</sup>

Mens Kant og Rawls postulerer en positiv moralsk prosedyre og formulerer universelle rettigheter og moralske imperativer, tar Honneth utgangspunkt i krenkelsen og lar den være moralens grammatikk. Betydningen av gjensidig

---

<sup>236</sup> Wiig 2003

<sup>237</sup> Anderson og Honneth 2005

<sup>238</sup> Honneth 2007:140-141

anerkjennelse studeres best der den krenkes. Manglende eller tilbakeholdt anerkjennelse er da en form for krenkelse og er egnet til å frembringe skamfølelse og tvil om egenverd. Hver sfære har ulike moralske krenkelser. I første sfære er mishandling og omsorgssvikt krenkelser som kan skade både den fysiske integritet og den grunnleggende selvtilitt. Selvaktelsen skades dersom individet i andre sfære ikke regnes som moralsk ansvarlig. Det skjer for eksempel gjennom diskriminering på grunnlag av språk, etnisitet, kjønn eller annet. I tredje sfære skjer krenkelsen ved at det et individ representerer eller yter (ferdigheter og evner) ikke tillegges verdi. Mens første sfære knyttes direkte til person behøver ikke krenkelsen i de to andre sfærer det, fordi en krenkelse av den gruppe individet tilhører også kan skade individet.

Tilpasset opplæring kan være en mulighet for et mer rettferdig utdanningssystem dersom man erkjenner den distributive rettferdighetstenkningens tilkortkomning, og er villig til å vurdere likhetsidealer ut fra andre perspektiv enn bare det distributive. Man har hittil i store trekk behandlet ulikhet i lærings- og utdanningsutbytte i forhold til en sosio-økonomisk rettferdighetstenkning. Man har vært opptatt av strukturelle og innholdsmessige endringer, brukermidvirkning og demokratisering. Med disse tiltakene har man kommet et langt stykke på vei, og både redusert og til dels fjernet formelle og praktiske hindringer for en lik rett til utdanning. Et annet grep vi kan ta er å se ulikhet i utbytte som en kulturell urettferdighet som har sin rot i sosiale mønstre for representasjoner, tolkninger og kommunikasjon.<sup>239</sup> Bernstein synliggjør dette gjennom sin teori om ulike språkkoder. Han opererer i sin teori med to hovedkoder: *restricted* og *elaborated* språkkode. På norsk har de hittil blitt betegnet som henholdsvis begrenset og utvidet kode. Både den engelske begrepsbruken *restricted/elaborated* og den vanlige norske oversettelsen har ført til den misforståelse at det er snakk om en overordnet og underordnet kode, altså en rangering. Bernstein selv imøtegikk slike påstander på det sterkeste og understreket at det var to likeverdige

---

<sup>239</sup> Fraser 2003:13

språkkoder, der begrenset språkkode var utgått av og bundet til kontekst(er), mens den utvidede kode var abstrakt og dekontekstuell. Jeg velger derfor å betegne de to språkkodene som *kontekstuell* språkkode og *abstrakt* språkkode. I det man tilegner seg en språkkode tilegner man seg også en tenkemåte. Sagt på en annen måte: *ordene er i utgangspunktet prinsipper som regulerer ulike måter å tenke på.*<sup>240</sup> Kodene er likeverdige, men på grunn av blant annet organisering og maktforhold i skolen vil noen koder være mer ”verdifulle” enn andre.

Det primære skillet mellom språkkodene går på hvorvidt de er kontekst-avhengige eller ikke. En kontekstuell kode er utviklet for å fungere innenfor en bestemt kontekst, men mulighetene for å gå utover den bestemte kontekst er begrenset.<sup>241</sup> Kontekstuell språkkode vil kunne være svært anvendbar til å uttrykke seg presist og klart innenfor angjeldende kontekst, forutsatt at også mottaker kjenner konteksten. Kompetanse og ferdigheter kommuniseres i kontekstuelle koder. Abstrakt språkkode er derimot egnet til å overskride grenser mellom kontekster og til abstraksjon. Videre henspiller språkkodene på ulike prinsipper for klassifisering – knyttet til henholdsvis det konkrete og det abstrakte.

Bernstein kritiseres for å sette likhetstegn mellom språkkode og klasse, noe han selv tok sterk avstand fra. Begge koder kan forekomme i alle sosiale klasser, men det er avgjørende at kodene har et klassegrunnlag med utgangspunkt i arbeidslivet. Alle behersker imidlertid kontekstuell kode. Tilsvarende tenkning ser vi hos Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron som snakker om språklig habitus.<sup>242</sup> Barn som i sin oppvekst har tilegnet seg abstrakt språkkode har, slik skolen er organisert, en fordel i forhold til barn som kun behersker en kontekstuell språkkode. Undervisning er i liten grad knyttet til det konkrete. Barn som kun behersker en kontekstuell språkkode når de begynner på skolen,

---

<sup>240</sup> Riksaasen og Vigeland 1994:11

<sup>241</sup> Ludvig Wittgenstein bruker begrepet språkspill i forbindelse med virksomheter. For å kunne delta i språkspill må en kjenne virksomheten og dens konvensjoner. Det vil si at man kan bare diskutere en virksomhet som sjakk dersom man kjenner virksomheten sjakk og de språklige termer knyttet til virksomheten. (Wittgenstein 1996)

<sup>242</sup> Bourdieu og Passeron 2000

må i tillegg til det faglige også tilegne seg en ny språkkode dersom de skal lykkes i skolen. Dermed vil noen barn ha et forsprang i starten av sin skolekarriere som ikke uten videre vil utjevnes.

## **Nye metodiske muligheter**

Metodisk åpner Honneths teori om anerkjennelse nye muligheter i forhold til den problemstillingen jeg behandler i avhandlingen. Ut fra et sosiologisk perspektiv kan jeg bruke anerkjennelses- og krenkelseskategoriene som analytiske kategorier. Filosofisk åpner den nye dører inn mot rettferdighet og likhetstenkning i det den supplerer den kantianske rettferdighetstenkningen som Rawls og Habermas representerer. Ved at tilnærmingene kontrasteres er det mulig å nyansere og berike analysen av ulikheter i skoleprestasjoner ved at det relasjonelle aspekt trekkes inn i tillegg til de strukturelle. Filosofisk er det problematisk å forene de to formene for rettferdighet (distributiv/fordeling versus anerkjennelse) i et overordnet rettferdighetsbegrep som tar høyde for begrunnede krav om sosial likhet og likeså velbegrunnede krav for anerkjennelse av ulikhet. Likhet fordrer gjensidig anerkjennelse. Ulikhet fordrer underordning / rangering. Honneth løser dilemmaet ved at anerkjennelse overordnes prinsippet om distributiv rettferdighet slik vi kjenner det fra Rawls. Politisk er oppgaven enklere i det det handler om å integrere det beste av de to prinsippene i hverandre, som er en mer pragmatisk tilnærming.

Ved å bruke Basil Bernsteins begreper og kategorier sammen med Honneths begreper og kategorier, ser jeg muligheten til å utvikle et systematisk normativt fundament for en analyse av betingelser og vilkår som må knyttes til opplæringen, dersom tilpasningen til elevens evner og forutsetninger skal kunne realiseres. Dermed kan en unngå at den normativitet som terminologien knyttet til tilpasset opplæring innebærer, innlemmes som legitimering av en strategisk styringstenkning som primært har til formål å utvikle prosedyrer, ritualer og om-

gangsformer som sikrer at en etablert institusjonalisert praksis fortsetter uten reelle endringer.

For å undersøke potensialet i ei slik tilnærming vil jeg nå analysere norske likhetsidealer knyttet til utdanning. Jeg vil undersøke hvorvidt disse er egnet til å fungere rettferdig. Emnet er grundig drøftet av andre fra ulike perspektiver, for eksempel drøfter både Hernes<sup>243</sup> og Haavelsrud<sup>244</sup> likhetsproblematikken. Jeg ser likevel muligheten av at den tilnærmingen jeg antyder vil kunne være et bidrag til en utvidet forståelse på dette området.

## Norske likhetsidealer

Et spørsmål som lurer i bakgrunnen er om norsk likhetstenkning er egnet til å fungere rettferdig. Hva er det vi etterspør lik rett til? Lik rett til å oppnå samme resultat eller lik rett til å komme så langt våre evner og anlegg kan bringe oss læringsmessig? Vi så innledningsvis at vi opprinnelig hadde tre former for likhet, hvor formal likhet fremstår som det minst problematiske. Formal likhet er en logisk forutsetning for rettferdig utdanning. Sjanselikhet synes heller ikke å være omstridt som prinsipp. Det man i noen grad diskuterer er hvor langt denne sjanselikheten gjelder og hvor langt samfunnets ansvar skal gå i tilretteleggingen for at alle skal ha samme sjanse. Og dersom man ikke benytter seg av de(n) sjansen(e) man får, bør man da få nye sjanser? Sjanselikhet er viktig for likeverdet og idealet om at alle skal ha samme mulighet til en utdanning uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn og bosted. En annen sak er at i et pluralistisk samfunn, med et mangfold av livssyn og kulturer, vil sjanselikhet være vanskelig å måle og etterprøve empirisk. Jeg mener at til tross for disse argumenter må prinsippet om sjanselikhet fastholdes. Ressurslikhet fremstår som mer problema-

---

<sup>243</sup> Hernes 1974

<sup>244</sup> Haavelsrud og Hartvigsen 1983, Haavelsrud 1984

tisk, og synspunkter vil avhenge av hvilket perspektiv man velger. I følge Rawls vil et rettferdig utdanningssystem allokere mest ressurser til de svakest stilte. Ressurssterke grupper vil i større grad se seg i stand til å selv å kompensere for mangler. Det vil derfor være mest rettferdig at de svakest stilte får mest, slik at de samlede ressursene som tilkommer den enkelte blir mest mulig like. Som vi så tidligere er dette et av grunnprinsippene både i Plowdenrapporten og hos Hernes og Knudsen. Utilitaristene og markedsliberalistene vil muligens protestere mot et slikt prinsipp, og vil se det som mest rettferdig at ressursene settes inn der det er størst utbytte å hente.

De tre nevnte formene for likhetstrekk er, på tross av noen innvendinger, allment aksepterte og gjenfinnes i de fleste utdanningssystemer i demokratiske land. Vi ser også at de understøtter Rawls' liberale ideer knyttet til rettferdighet ved at de garanterer individet minimumsrettigheter. De er også nødvendige forutsetninger for individets autonomi og rett til selvbestemmelse. I så henseende er idealene egnet til å fungere sosialt rettferdige i det de garanterer de materielle og institusjonelle forutsetninger for individets autonomi og selvbestemmelse.

I forhold til Honneths teori om anerkjennelse tilhører alle de tre nevnte former for likhetsidealer samme sfære, nemlig den rettslige sfære (kognitiv anerkjennelse). Likhetsidealene er uttrykk for en anerkjennelse av den enkeltes rett til utdanning og konstituerer de objektive betingelser for lik rett til utdanning. Fordi idealene begrenses til den rettslige sfære sikrer de ikke elevene ei utdanning i tråd med individuelle egenskaper. Man kan ikke, selv om likhetsidealene var fullt ut realisert, slutte at utdanningssystemet som sådan fungerer rettferdig fordi de ikke inkluderer den solidariske sfære. Selv om de strukturelle elementer tilser likhet og rettferdighet vil ikke det i seg selv være tilstrekkelig for å sikre likhet og rettferdighet. Avgjørende i følge Honneth<sup>245</sup>, er de intersubjektive relasjoner individet inngår i. Det vil si at man både må klarlegge de intersubjektive betingelser for deltakelse, og undersøke om de er oppfylt. For at

---

<sup>245</sup> Honneth 1995, Anderson og Honneth 2005



like rettigheter skal være reelle må individet inngå i sosiale relasjoner som støtter rettighetene. Det er kun ved at individer intersubjektivt anerkjenner hverandres rettigheter og behov at disse kan realiseres rettferdig og fullt ut. Dette skjer i følge Honneth i den tredje sfære – den solidariske. Uten det intersubjektive aspektet kan rettighetene eksistere i prinsippet, men er de ikke situerte vil enkeltindividet, fra sitt perspektiv, kunne komme til å oppleve rettferdigheten som urettferdig.

### **En nærmere undersøkelse av ideen om resultatlikhet.**

Et mer særnorsk fenomen er prinsippet om resultatlikhet, som vår tidligere kirke- og utdanningsminister Gudmund Hernes i en periode gjorde seg til talsmann for. Idealet for denne likhetstanken er at det resultat den enkelte oppnår i skolen skal være uavhengig av sosial bakgrunn.<sup>246</sup> Resultatlikhet kan være av svak eller sterk karakter. Svak karakter innebærer at alle ideelt sett skal ha samme sannsynlighet til å oppnå et bestemt resultat eller en prestasjon. En slik form for resultatlikhet vil vi ha den dagen den sosiale fordeling av elever i videregående og i høyere utdanning tilsvarer de ulike sosialgruppenes fordeling i samfunnet. Det tillates variasjoner innen de sosiale lag, men det skal ikke være forskjeller mellom lagene. Resultatlikhet av sterk karakter innebærer at alle skal nå de samme grunnleggende standarder, og målet er at man gjennom en prioritering av de svake grupper reduserer avstanden mellom gruppene. Begge formene for resultatlikhet kan sees som en forlengelse av liberale idealer om å ivareta de svakestes interesser.

Spørsmålet som melder seg er om resultatlikhet er rettferdig? La oss først prøve dette med et eksempel når det gjelder økonomi. Er det rettferdig at man tar fra de økonomisk sterkeste gruppene og gir til de økonomiske svakeste? Hø-

---

<sup>246</sup> Norges Offentlige Utredninger (NOU) 1976:46 s.79

res ikke dette rimelig ut? Ved en omfordeling av økonomiske midler sørger man for at alle har så pass at de klarer seg (en økonomisk minstestandard). De fleste vil akseptere rimeligheten i at alle må ha et minimum av midler og ressurser i dagens samfunn, samtidig som det faktisk finnes en grense for hvor mye man som privatperson kan bruke på fornuftig vis. Og fordi det oppfattes som rettferdig i de brede lag av folket, er dette da også en hjørnestein i norsk skatte- og fordelingspolitikk. Vil samme argumentasjon gjelde for kunnskap? For å kaste lys over dette spørsmålet vil jeg ta veien om idretten, nærmere bestemt den årlige skoleidrettsdagen: I min klasse var resultatlisten på 60 meter gitt før start. Vi visste hvem som var raskest og hvem som kom til å fylle opp de siste plassene. Det var stor avstand mellom de som presterte best og de som presterte dårligst, og vinnerjansen for de langsomste var nærmest null under ellers like forhold. Kunne dette vært gjort mer rettferdig? Jeg ser i hvert fall en del alternativer: De raskeste kunne bli bedt om å løpe langsommere. Hvis ikke det hjalp kunne de raskeste fått blylodd på bena. Eller kanskje enda bedre, de langsomste kunne fått et forsprang. Dette kunne beregnes slik at alle kom omtrent likt i mål, og alle hadde løpt på mellom åtte og ni sekunder. De fleste ville vel i beste fall oppfatte slike ordninger som en skinnrettferdighet. De beste og flinkeste ville visst at de var best uansett og omvendt. Om de svakeste skulle slumpet til å vinne ville det vært en seier med bismak. Finnes det ikke flere alternativer? La oss prøve et argument med idealtid, altså at det ville være tilfeldig hvem som vinner. Sjansene for å gjøre det bra ville være like store, i hvert fall dersom idealtiden var ukjent for deltakerne og ingen hadde klokke. Et av problemene med idealtid ville imidlertid være at målestokken var ukjent for deltakerne. Det ville heller ikke være noe poeng å gjøre sitt beste (det vil si løpe raskest mulig), fordi dersom sjanselikheten skulle være reell, måtte idealtiden være en tid som var langsommere enn det den svakeste kunne prestere. Dette kunne muligens være et rettferdig system ontologisk sett, men neppe et system som ville motivere til innsats eller anstrengelse. Det ville blitt en parodi på idrett, og i beste fall anta en form for

trim. Kan det tenkes ytterligere alternativer? Ja, de langsomste kunne trene, så kunne de løpe raskere neste gang. Kanskje de til og med kunne få individuell spesialtrening med egen personlig trener? Men vil ikke de flinkeste også trene i mellomtiden? De ville kanskje til og med bli ekstra motiverte av at det var andre som prøvde å bli like gode som dem? Da ville den relative avstanden være uforandret, selv om alle hadde forbedret seg og løp raskere enn før. Så hva om vi samtidig innførte treningsforbud for de flinkeste? Eller kanskje det ville vært mest rettferdig å avlyse hele idrettsdagen, alternativt gjøre deltakelsen frivillig?

Etter denne relativt lange omveien om idretten, regner jeg med at leseren selv kan prøve argumentet i en skole med resultatlikhet som mål. Jeg vil hevde at resultatlikhet sett fra de faglig sterkeste og mest begavede vil virke like urettferdig. Kunnskap kan, i likhet med idrettstalent, ikke omfordeles på samme måte som økonomiske midler. Man kan velge å utvikle et talent eller ikke, men det er umulig å gi talentet eller deler av et talent til andre. Hernes og Knudsen<sup>247</sup> sine argumenter og begrunnelser for resultatlikhet (resultat uavhengig av sosial bakgrunn) er spuriøse i det det heller er argumenter og begrunnelser for sosial likhet (som jeg ikke bestrider). Rawls argument om at man ikke eier sitt talent virker også urimelig. I følge Kant har man som individ en moralsk plikt til å utvikle sine evner og talenter, fordi å unnlate å gjøre det er uforenlig med et påbud om å fremme menneskeheten som et formål i seg selv.<sup>248</sup> Det er derfor, fra mitt ståsted, vanskelig å begrunne at utdanning skal ha resultatlikhet som en uttalt målsetting. Jeg vil nøye meg med å peke på fem problemer i denne sammenheng. Hvordan skal man rent pedagogisk gå frem for å nå et slikt mål? Hvordan skal måloppnåelse måles og vurderes? Hvordan skal man begrunne det rettferdige i lik utviklingsgrad av individuelle egenskaper, og argumentere for at det er rimelig? Hva vil lik grad av utvikling av muligheter si? Hvilke talenter og

---

<sup>247</sup> Norges Offentlige Utredninger (NOU) 1976:46

<sup>248</sup> Schwabe-Hansen 2004

anlegg er mest verdifulle, og derfor skal få være med i det som utvikles og måles?

Spørsmålene ovenfor synliggjør problematiske sider knyttet til et prinsipp om resultatlikhet. Resultatlikhet av sterk karakter vil være urimelig ut fra et rettferdighetsperspektiv. For de ressurssterke er det klart urettferdig at de da ikke vil kunne kreve å få utviklet sine evner og anlegg fullt ut. På samfunnsnivå vil det heller neppe være til fordel for de ressursvake. Også de ressursvake vil ha bruk for hjelp fra kompetente, for eksempel kompetente leger. Resultatulikhet på dette grunnlag vil derfor være akseptabelt også ut fra Rawls sine prinsipper. Resultatlikhet av svak karakter vil sannsynligvis kunne tenkes å fungere i forhold til et krav om rimelighet. Dette vil imidlertid avhenge av en allmenn konsensus for hvor "lista" skal legges, det vil si hva de allmenne minstekravene for utdanningsutbytte<sup>249</sup> skal være. I vurdering av utdanningsutbytte må man ikke bare ta med elevens faglige kompetanse og prestasjoner, men også elevens selvoppfatning, verdier og normer. Dette må i neste omgang også sees i sammenheng med samfunnets behov. Man må altså drøfte hva det vil si å være gagns menneske, som kan forstås som er komplementært forhold mellom individ og fellesskap. Individet vil ha behov for en vellykket selvidentitet, men det er ikke tilstrekkelig for å være gagns menneske. Selvidentiteten må også anerkjennes av fellesskapet. Det må bety at det å være gagns menneske inkluderer en filosofi om det gode liv og en filosofi om det moralsk gode liv.

Hvorvidt dette vil være rettferdig sett fra de svakest presterende er imidlertid tvilsomt (minstekrav kan altså virke rimelig, forutsatt at man klarer dem). Et argument for allmenne minstekrav er at det vil representere en allmenn veiledende norm for elever og lærerne, men det er da et underordnet prosedyrespørsmål. I argumentasjonen for minstekrav i Normalplanene ble det også hevdet at minstekrav sikret en minimumsstandard på undervisningen og reduserte

---

<sup>249</sup> I Norges Offentlige Utredninger 1976:46 defineres utdanningsutbytte som de prestasjoner, planer og den selvoppfatning eleven forlater skolen med.

forskjellene mellom kommuner og skolene. Det er imidlertid et argument som hører hjemme på makronivå og ikke på mikronivå. Ut fra drøftingen ovenfor synes det som om prinsippet om resultatlikhet, både sterk og svak, er vanskelig å forene med et rettferdig utdanningssystem. Fra et utilitaristisk perspektiv synes det å bygge opp under prinsippene om sjanselikhets og ressurslikhet, men argumentene faller i forhold til Rawls overordnede prinsipp om at hver borger skal ha størst mulig grad av frihet. Problemene knyttet til diskusjonene om resultatlikhet viser at idealet trenger en inngående drøfting hvor man også bør diskutere om prinsippet er levedyktig som et allment prinsipp. Samtidig med denne diskusjonen må man også se om det faktisk forholder seg slik at det er en sammenheng mellom resultatlikhet og sjanselikhets. Det er, etter mitt syn, tvilsomt om resultatlikhet er en nødvendig forutsetning for et rettferdig utdanningssystem på samme måte som formal likhet og sjanselikhets. Sett under ett styrer de norske likhetsidealer mot en utopi – den absolutte utdanningsmessige likhet.

### **Et revidert og utvidet likhetsideal?**

Likhetsidealene har vært utfordret flere ganger, særlig med utgangspunkt i sektorinteresser. Det vil si ut fra underprivilegerte gruppers ståsted; det være seg kvinner, etniske minoriteter, lokalsamfunn eller sosiale klasser. Videre strides man om hvilke(n) dimensjon(er) som skal være overordnet. Kvinneforskere mener kjønnslikhet skal være overordnet, marxister setter klasseperspektivet først, mens andre vektlegger det etniske eller det lokale. Haavelsrud og Hartvigsen<sup>250</sup> advarer mot et slikt perspektiv:

Ved å fokusere på noe spesielt kan helheten gå tapt.(...) Generelt kan en si at en eksklusiv fokusering på en dimensjon, kan føre til at en er lukket overfor likhetsproble-

---

<sup>250</sup> Haavelsrud og Hartvigsen 1983:9

matikken i andre dimensjoner.(...) En kan derfor si at en teoretisk helhetsforståelse i alle tilfeller er nødvendig, også i de tilfeller hvor det empiriske felt er snevert definert.

I forbindelse med Lofotprosjektet kritiserte initiativtakerne standardiseringen i en skole bygd på den urbane middelklassens premisser. Lofotprosjektet representerte i så henseende en motkultur. Solstad og Høgmo kritiserer likhet i betydningen lik skole for alle og tar til orde for et annet likhetsideal:

Utdanningssystemet skal gi enhver sjansen til å kvalifisere seg for å yte en best mulig jobb for sitt lokalsamfunn. En skole med ei slik målsetting ville streve mot å oppnå likhet ikke bare overfor det enkelte individ, men også overfor det enkelte delsamfunn og delkultur. Det ville være en skole som ble vurdert ut fra lokalsamfunnsspesifikke kriterier.<sup>251</sup>

Her ser vi at Solstad og Høgmo med utgangspunkt i sjanselikhet, tar til orde for et likhetsideal rotfestet i det lokale samfunn. Det problematiske med et slikt standpunkt er at det er et relativt likhetsideal forankret i lokal(e) kultur(er). Inge Nilsen<sup>252</sup> kritiserte dette standpunktet, og mente at man måtte kreve at man *virkelig godtgjorde at motkulturen på nærmere spesifiserte områder var mer positivt karakterdannende enn den "gjengse" kulturen.*<sup>253</sup>

Nilsens kritikk gjør oss oppmerksomme på et krav vi må stille til likhetsprinsipper som skal være styrende for skolens virksomhet, nemlig at de må være generaliserbare. Hans kritikk rammer derfor ikke bare Solstad og Høgmo, men vil også kunne gjøres gjeldende overfor alle som med utgangspunkt i et felt eller problemområde søker å utvikle generaliserbare prinsipper for likhet. Allmenne likhetsprinsipper kan ikke ta utgangspunkt i subjektive og egoistiske kriterier. Likhetsprinsippene må ta utgangspunkt i universelle prinsipper for menneskelig virksomhet. Det kan medføre vilkårlighet med påfølgende ulikhet, dersom ele-

---

<sup>251</sup> Solstad og Høgmo 1975: 58

<sup>252</sup> Nilsen 1988

<sup>253</sup> ibid 164

ver og /eller lærere kan bestemme dette fritt ut fra subjektive kriterier. Dette taler for minstekrav, men ikke nødvendigvis allmenne. Ideelt sett bør disse settes ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger. Kravet om upersonlighet kan muligens sikres ved at det etableres individuelle minstekrav etter samråd mellom elev, foreldre, lærer og et uavhengig ”utvalg” av kompetente personer (tilsvarende Rawls idé om overlappende konsensus). Men også en slik ordning vil lett kunne tenkes å være uforenlig med idealet om selvbestemmelse, som synes å implisere en individuell frihet både på et ytre og indre plan (både frihet fra og frihet til). Vi bør heller ikke se bort fra utdanningens emansipatoriske aspekt. Kants kategoriske imperativ rommer et påbud om å fremme frihet og fjerne hindringer for andres frihet.<sup>254</sup> Manglende utdanning vil kunne hindre individenes frihet. Det synes derfor å påhvile skolen en plikt til å frigjøre elevene. Det er nettopp dette frigjørende aspektet som utgjør et skille mellom legitim og illegitim undervisning, og gjør det asymmetriske forholdet mellom elev og lærer legitimt. Men det fins frihet av ulikt slag, det handler ikke om frihet til å gjøre hva en vil. I artikkelen *Det liberale dilemma* skiller Skjervheim<sup>255</sup> mellom formal og substansiell frihet. I den formale friheten fins ingen forbud, mens den substansielle friheten bygger på en innsikt i hva som tjener de allmenne prinsipper og fellesskapet. Dette betinger imidlertid at man kommer frem til et minimum av felles normer og prinsipper. Dessuten vil det være problematisk å bestemme hvilke minimumsstandarder som skal gjelde, dersom man da overhodet kunne enes om rettferdige prosedyrer for en slik avklaring.

Man bør også se om nye prinsipper, enten de kommer i stedet for, eller i tillegg til de rådende, kan betone det relasjonelle aspektet ved skolens virksomhet. Relasjonene er jo det grunnleggende element i virksomheten, og det er i de relasjonelle møter mellom lærer og elev, elev og lærestoff, mennesker og saksforhold at læring skjer. Uten de sammenbindende relasjonene vil hvert element i

---

<sup>254</sup> Schwabe-Hansen 2004

<sup>255</sup> Skjervheim 1992b

seg selv være meningsløse. Skolens likhetstenkning burde i større grad kobles til prinsipper om gjensidig respekt og anerkjennelse. Den regjeringsoppnevnte Verdikommisjonen<sup>256</sup> er opptatt av at fordi Norge etter hvert er blitt et flerkulturelt og et multireligiøst samfunn, må dette også reflekteres i skolens virksomhet. Kommisjonens skolegruppe er i sin rapport tydelig på at skolens kristne formålsparagraf kan signalisere en manglende toleranse<sup>257</sup> for andre livssyn og tar derfor til orde for en ny formålsparagraf, der nettopp respekt og toleranse gjøres til bærende prinsipper. I gruppas forslag til ny formålsparagraf heter det:

Skolen skal styrke elevenes moralske bevissthet og inspirere til nestekjærlighet og omsorg. Den skal fremme likeverd og likestilling, åndsfrihet og toleranse, og evne til kritisk tenkning. Den skal styrke respekten for menneskerettigheter og demokratiske verdier, og oppøve til praktisk medansvar for mennesker og miljø.<sup>258</sup>

Når jeg tar til orde for å nedfelle et prinsipp om gjensidig respekt og anerkjennelse (i stedet for toleranse, se fotnote 257), gjerne allerede i skolens formålsparagraf, er det fordi det kanskje i større grad vil kunne ivareta rettferdighetstenkningen enn de likhetsidealer som råder grunnen i dag. Likhetsprinsippene vi har i dag er barn av ei gjenreisingstid i et samfunn der videregående og høyere utdanning var et privilegium forbeholdt en elite. Når norsk skole i dag

---

<sup>256</sup> Verdikommisjonen ble oppnevnt av regjeringen Bondevik i 1998. Hovedmålet var ”å bidra med en bred verdimeisig og samfunnsmessig mobilisering for å styrke positive fellesskapsverdier og ansvar for miljøet og fellesskapet”

[http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/234245/234246/238473/verdikommisjonen\\_oppnevnt.html?id=238613](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/234245/234246/238473/verdikommisjonen_oppnevnt.html?id=238613) pr. 20.05.07

<sup>257</sup> Toleranse er et problematisk begrep i denne sammenheng. Det kan implisere anerkjennelse og det er sannsynligvis slik vi må lese Verdikommisjonens tekst. Toleranse er imidlertid et svakt og lite forpliktende begrep i det toleranse også kan brukes i betydninger som *holde ut med*, *estimere*, *bære over med* og *tåle*. Disse betydningene betinger imidlertid ikke respekt eller at den andre blir sosialt sett.

<sup>258</sup> Verdikommisjonen 2000. Kommisjonens kritiske holdning til skolens kristne formålsparagraf støttes av en dom i den Europeiske Menneskerettsdomstol i juni 2007, der den norske staten tapte saken foreldre hadde anlagt mot staten om fritak i KRL-faget. (Kristendom, Religion og Livssyn). Foreldrene mente at ordningen med begrenset fritak i KRL-faget var i strid med foreldrenes frihet til å sørge for sine barns religiøse og moralske oppdragelse. (European Court of Human Rights 2007)



fortsatt produserer ulikhet er det ikke på grunn av mangel på likhetsfremmende tiltak. Det betyr imidlertid ikke at vi kan sette til side prinsippene om formallikhet og sjanselikhhet, men gjensidig respekt og gjensidig anerkjennelse kunne gi rom til et større mangfold enn det vi finner i skolen i dag. Respekt og anerkjennelse forutsetter en intersubjektiv anerkjennelse.<sup>259</sup> Et rettferdig utdanningssystem må ta høyde for de intersubjektive betingelser individer eksisterer i forhold til. Universelle rettigheter er derfor bare første skritt mot ei opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Respekt vil innebære en anerkjennelse av den andre som person. Fravær av respekt innebærer at respekten erstattes av ulike former for respektløshhet, der likegyldighet kanskje er den farligste formen fordi den innebærer en usynliggjøring av den andre. Det er ikke snakk om en kognitiv eller sensomotorisk usynlighet, men en sosial usynlighet. Å ikke bli sosialt sett betyr at man er mindre verdt eller mindre viktig enn de som blir sett. Respekt synliggjør personer og respekten forankres i Honneths prinsipper for anerkjennelse.

Ved å inkludere Honneths teori om anerkjennelse nærmer vi oss en demokratisk skole lik den Basil Bernstein ser for seg. Det er et demokrati der det relasjonelle aspekt står sterkt. Bernstein<sup>260</sup> stiller opp to betingelser for et effektivt demokrati:

1. Menneskene må føle at de har en del i samfunnet. Å ha en del i et samfunn betyr at man føler at man både har noe og gi til samfunnet og får noe tilbake.
2. Menneskene må også ha tillit til at de politiske ordninger i samfunnet legger til rette forholdene slik at man kan få sin rettmessige del i samfunnet. Hvis ikke samfunnet er i stand til det, eller bare delvis er i stand til det, må

---

<sup>259</sup> Honneth 1995

<sup>260</sup> Bernstein 1996:6

samfunnet i det minste kunne begrunne dette på en troverdig måte.

Disse prinsippene overfører Bernstein til skolen. Foreldre og elever må føle at de har en del i skolen og føle at skolen er demokratisk innrettet slik at betingelsene realiseres, eller i det minste forbedrer muligheten for at så skal skje. For å få dette til må følgende tre rettigheter institusjonaliseres i skolen:<sup>261</sup>

1. Retten til forbedring og positiv utvikling. Dette impliserer ikke bare en rett til personlig, intellektuell, sosial og materiell utvikling, men også en rett til å utvikle en kritisk forståelse og nye muligheter. Denne retten er en betingelse for tillit og tiltro og opererer på det personlig nivå.
2. Retten til å være inkludert. Å være inkludert innebærer ikke bare en rett til sosial, intellektuell, kulturell eller personlig inkludering, men også en rett til å være forskjellig og retten til å være autonom. Denne retten er en betingelse for fellesskap og opererer på det sosiale nivå.
3. Retten til deltakelse. Deltakerrettighetene innbærer ikke bare rett til å delta i diskurser, diskusjoner eller praksiser, men også en rett til å delta i de prosedyrer hvor samfunnets orden konstrueres, vedlikeholdes og endres. Denne retten er en betingelse for borgerrettigheter og opererer på det politiske nivå.

For at deltakelse skal kunne realiseres må både de objektive og intersubjektive betingelser være oppfylte.<sup>262</sup> De objektive betingelser er materielle muligheter, tid og økonomi (det vil si distributiv rettferdighet). De intersubjektive betingelser går på at man må fjerne institusjonaliserte normer som nekter en part fulle

---

<sup>261</sup> Ibid

<sup>262</sup> Fraser 2003:36

deltakerrettigheter ved å tilskrive dem holdninger og egenskaper. Dette kan sammenfattes i følgende oversikt:

<b>Rettighet:</b>	<b>Betingelse:</b>	<b>Nivå:</b>
Forbedring/utvikling	Tillit/tiltro	Individuelt
Inkludering	Fellesskap	Sosialt
Deltakelse	Borgerrettigheter	Politisk

Figur 6: Rettighet, betingelse og nivå

I sin virksomhet utvikler skolen selvbilder, gjør kunnskap tilgjengelig og forde-  
ler ressurser. Skolen speiler ideologiske forestillinger. Spørsmålet er hvem som  
gjenkjenner seg i dette speilbildet? Hvilke ideologier er ekskludert slik at noen  
elever ikke gjenkjenner seg selv? På samme måte kan vi stille spørsmål om sko-  
lens akustikk. Hvem sin stemme blir hørt? Hvem tar ordet? Hvem ansføres av  
denne stemmen? For hvem virker skolens stemme kjent?

Den kunnskap som formidles av skolen er ikke nøytral. Skolens kunnskap  
er bærer av spesifikke verdier, makt og potensial, og kunnskapsformidlingen er  
basert på prinsipper som gjør at ulike kunnskap og ulike muligheter formidles til  
ulike grupper. Skolens organisering gjør at vi får et hierarki av selvbilder og  
kunnskaper. Fordelingen av ressurser er slik at de som befinner seg øverst i hie-  
rarkiet får de største ressursene uavhengig av behov og betingelser for effektiv  
støtte.<sup>263</sup> Det er etter min mening mer disse forhold som gjør skolen elitistisk  
enn skolens innhold (pensum/curriculum).

---

<sup>263</sup> Ibid 1996:8

## Lik rett til hva?

I forbindelse med at man problematiserer likhet er det, etter mitt syn, også nødvendig å problematisere hva den like retten skal stå i forhold til og hva den like retten er tenkt å sikre. Jeg har hittil latt lik rett til utdanning være det overordnede perspektivet og satt denne likheten i forhold til sosial utjevning. Dette er i tråd med det dominerende synet innen det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet (ORF og PRF). Samtidig har jeg referert et, etter mitt syn, overbevisende forskningsmateriale som viser at vi er i en situasjon der utdanningsnivå er avgjørende for sosial posisjon, og at sosiale forskjeller reproduseres blant annet gjennom utdanningssystemet. Hvis dette er riktig må det enten bety at a) lik rett til utdanning ikke er realisert i den grad vi ønsker, b) at lik rett til utdanning ikke er en tilstrekkelig forutsetning for sosial utjevning eller c) en kombinasjon av a og b. Lik rett til utdanning kan nok sikre velferdsrettigheter som arbeids- og yrkesdeltakelse, men ikke nødvendigvis rettigheter som skaper eller legger til rette for like livsmuligheter uavhengig av sosial bakgrunn. Jeg drøftet i forrige kapittel betingelsene for demokrati og like rettigheter for alle. Lik rett til utdanning synes ikke å være en tilstrekkelig forutsetning for å sikre disse rettigheter. Utdanninger forbereder for nærmere spesifiserte yrker som tillegges ulik verdi i samfunnet og gir ulik tilgang på makt og innflytelse, så vel over eget liv som på samfunnsnivå. Og så lenge noen sosiale grupper i liten grad rekrutteres inn i yrker og posisjoner med makt og innflytelse gjennom utdanning, kan man ikke si at utdanning sikrer sosial utjevning. Å flytte grensen til for eksempel lik rett til høyere utdanning vil også være problematisk. For det første er det et praktisk spørsmål om utdanningskapasitet. For det andre er det neppe ønskelig at alle får høyere utdanning. De fleste yrker stiller ikke krav om høyere utdanning, og vi kan ikke klare oss som samfunn uten at noen fyller disse. Alternativet, at man tvinges til å søke jobber man er overkvalifisert til, er neppe tilfredsstillende. For det tredje er det usikkert om alle besitter de intellektuelle

forutsetninger for høyere utdanning. Så, om lik rett til utdanning er viktig for å sikre velferdsgoder er det ikke tilstrekkelig for å sikre like muligheter i form av like deltaker- og borgerrettigheter uavhengig av sosial bakgrunn. I Norge kan vi sannsynligvis være enige om at nesten alle, om ikke absolutt alle, har tilbud om en eller annen form for utdanning, selv om den utdanning de tilbys ikke nødvendigvis er tilpasset deres evner og forutsetninger. Likevel har vi sett at store deler av hvert ungdomskull ikke fullfører utdanning de har påbegynt, eller de skaffer seg en utdanning som ikke kvalifiserer for det arbeidsmarkedet de skal delta i. Det er også, som vi har sett, en ganske stor grad av sosial ulikhet med hensyn til utdanningsmuligheter. Ut fra en slik betraktning synes det som om lik rett til utdanning ikke sikrer rettferdige livssjanser for den enkelte, fordi utdanningssystemet ikke bidrar vesentlig til den sosiale utjevning. Det er ikke utdanning i seg selv som sikrer like muligheter, men de kunnskaper som man tilegner seg i utdanningsløpet og kunnskapens verdi som betyr noe.

Det kan faktisk være at Karin Sveen<sup>264</sup> er inne på noe når hun i det før omtalte intervjuet i avisa Klassekampen tar til orde for *lik rett til kunnskap*. Kunnskap og kompetanse synes jo å være en betingelse for å kunne utføre et yrke. Selv de enkleste arbeidsoperasjoner krever en eller annen form for kunnskap og kompetanse, slik at uten den påkrevde kunnskap og kompetanse vil en ikke kunne fylle en yrkesrolle tilfredsstillende. Men kompetanse er ikke det samme som kunnskap (se fotnote 10). Kompetanse er i sin natur kontekstuell, mens kunnskap kan være både kontekstuell og abstrakt. Sosial utjamning synes å forutsette overskriding av grenser fordi det forventes at underprivilegerte grupper, eller enkeltindivider fra disse grupper, overskrider grensene for sin medfødte sosiale status. Sterkt fokus på kompetanse kan bidra til å forsterke sosiale grenser og hindre sosial utjamning. Vi kan da i beste fall forvente en horisontal mobilitet. Vertikal mobilitet som er nødvendig for sosial utjevning, vil

---

<sup>264</sup> Thoresen 2006

bare finne sted unntaksvis, og da bare knyttet til enkeltindivider fra de underprivilegerte grupper.

Jeg vil med dette foreslå at *lik rett til kunnskap* bør overordnes retten til utdanning, og hevde at den retten er viktigere med hensyn til sosial utjamning. Det vil forutsette ei problematisering av kunnskapsbegrepet, i tillegg til at det dynamiske forholdet mellom kunnskap og den enkeltes evner og forutsetninger drøftes. Men retten må ikke under noen omstendigheter begrenses til mundan kunnskap, det må også gjelde den esoteriske. Eller hvis vi foretrekker Gramsci: lik rett til material og formativ dannelse. Man behøver mer enn kunnskaper om rettigheter, man behøver også kunnskaper som tillater en å utøve sine rettigheter og se disse rettigheter i forhold til sine plikter for fellesskapet. Lik rett til kunnskap synes også å klinge bedre i forhold til fenomenet *livslang læring*. Det innebærer ikke nødvendigvis en livslang utdanningsreise, men en kunnskaps- og utviklingsreise.

Det burde derfor handle om lik rett til kunnskap i tråd med evner og forutsetninger. Utdanning vil likevel være nøkkelen for de underprivilegerte til å få adgang til kunnskapen, men det blir da ikke uvesentlig hvilken kunnskap som utdanningene leder til. Ut fra et slikt perspektiv blir en offentlig og faglig diskurs om kunnskap premissgiver for den underordnede diskurs om utdanning. En slik diskurs må ikke begrenses til en diskurs om kunnskaper knyttet til yrker, men også ta opp spørsmål knyttet til deltaker- og borgerrettigheter.

Lik rett til kunnskap sikres stegvis ved at det først anerkjennes formalt og juridisk gjennom lov og regelverk (Honneth: den rettslige sfære), og deretter i det kulturelle, politiske og arbeidsmessige fellesskap (Honneth: den solidariske sfære). Rettighetsfesting vil virke styrende på ressursbruk og prioriteringer selv i et markedsliberalt og økonomistyrte beslutningssystem. Skolen vil da pådra seg en kontraktsmessig forpliktelse, og kostnader knyttet til en slik rett vil ved ret-

tighetsfesting bli en *fast* kostnad som det må finnes dekning for i budsjettene.<sup>265</sup> Rettighetsfesting vil også kunne styrke tilpasset opplæring fordi retten vil kunne prøves, og derfor kunne bidra til ei styrking av vernet for elevene mot dårlig eller utilpasset opplæring. Anerkjennelse i det kulturelle, politiske og arbeidsmessige fellesskap krever ikke bare holdningsendringer innen de privilegerte grupper. Det må kanskje også komme holdningsendringer innen de underprivilegerte grupper, som ikke må støte fra seg de fra gruppen som søker utdanning. Man må unngå at begavet ungdom ved å ta utdanning, føler at de sviker den klassen eller det lokalsamfunn de kommer fra, slik Sveen og Ambjörnsson forteller om i sine bøker.

## Frihet og selvbestemmelse

Verken frihets- eller demokratibegrepet er entydige begrep. I folkeopplysningsperioden var man opptatt av folkets frihet, mens i de siste tiårene har individets frihet kommet mer og mer i forgrunnen. Her skal begrepene settes i en utdanningsmessig sammenheng. Dersom vi starter med å gå inn i skillet mellom et kommunitaristisk og liberalistisk frihet støter vi på to oppfatninger av frihet, det negative og positive frihetsbegrepet. Frihet fra og frihet til.<sup>266</sup> I en liberalistisk forståelse skal din frihet kun begrenses av andres rett til frihet, og politisk arbeider man for en stat som i minst mulig grad begrenser den individuelle frihet. I skolesammenheng er det først og fremst elevenes og foreldrenes valgfrihet som skal sikres. Skal valgfriheten være reell, må man ikke bare kunne velge mellom statlige skoler, men utvalget av private skoler må være størst mulig. I tillegg må det legges opp til at valgene treffes ut fra så sikre kriterier som mulig, man må vite hva man velger. Skolen må derfor i størst mulig grad drives ut fra

---

<sup>265</sup> Se Norges Forskningsråd 2006 der rettsliggjøring av demokratiske rettigheter drøftes.

<sup>266</sup> Skjervheim 1992b

en markedsliberalistisk tenkning. I dagens politiske landskap er det denne tenkningen som i de siste fem til ti årene har vunnet frem. Selvbestemmelse og medbestemmelse er helt sentrale begreper i denne diskursen. Av og til kan det virke som om medbestemmelse brukes som synonym for selvbestemmelse og at de er hverandres forutsetninger. Dette er en tvilsom begrepsbruk. Medbestemmelse må her være det overordnede begrepet, slik at man ikke kan ha selvbestemmelse uten medbestemmelse. Men man kan altså ha medbestemmelse uten full selvbestemmelse. Det er et prinsipp man til stadighet bruker i barneoppdragelsen, i det man gradvis utvider retten til medbestemmelse i takt med barnets utvikling og modning. Medbestemmelse synes også å være en forutsetning for tilpasset opplæring, og er viktig for motivasjonen hos elever og studenter.

Det er derfor ikke medbestemmelse jeg vil problematisere her, men selvbestemmelse. Jeg starter med spørsmålet om en liberalistisk frihetsforståelse er egnet i skolen? Vil det være krenkelse av individets rett til frihet dersom individets rett til frihet underordnes fellesskapets behov? Det vil si at rollene i skolen ikke kan utøves fritt, men må underordnes fellesskapets normer. I praksis vil det si rett til medbestemmelse innenfor institusjonelle rammer skapt av fellesskapet, som igjen kan innebære en innskrenking i retten til selvbestemmelse.<sup>267</sup> Dersom eleven har full selvbestemmelse overtar han ansvar over et saksområde han og hans foresatte ikke nødvendigvis har oversikt over. Selvbestemmelse kan da påføre eleven og foresatte ansvar over evne. Når eleven overtar ansvar for egen læring reduseres skolens ansvar tilsvarende. Problemet er at det ikke bare handler om elevens personlige anliggende, men også spørsmål av pedagogisk art. Eleven blir blant annet sin egen didaktiker, og ikke alle elever opplever en over-

---

<sup>267</sup> Selvbestemmelse for umyndige personer er selv fra en liberalistisk posisjon problematisk. En måte å omgå problemet er å vise til foreldrenes rett til å bestemme og foreta valg på vegne av sine barn. Det er blant annet denne tenkningen som ligger bak ideen om fritt skolevalg som flere politiske partier går inn for. Liberalistene burde imidlertid utfordres på om man kan foreta valg på sine barns vegne ved å vise til foreldres (det vil si den voksnes) rett til selvbestemmelse. Barns rett til selvbestemmelse synes altså å være et uavklart forhold innenfor liberalistisk filosofi.



siktelig og grei skolesituasjon. Tvert i mot har mange problemer med å forstå og tolke skolens utydelige krav og målsettinger. Selvbestemmelse i situasjoner der man selv ikke kjenner alternativene skiller seg i prinsippet lite fra tvang. Dersom elevene ikke er kjent med konsekvensene av de valg de foretar har ikke eleven reell selvbestemmelse. Selvbestemmelse er altså tvetydig, i prinsippet er det positivt, men skal det fungere rettferdig krever det at alle besitter den samme oversikt over tilgjengelige valgmuligheter og konsekvenser av disse. I forhold til skolen som system befinner eleven seg i et avmektig forhold. Eleven har begrensede formelle maktmidler til å understøtte sine valg med dersom skolen ikke samtykker. Det er for eksempel skolen som står for vurderingen og forvalter vurderingskriteriene. Det er derfor en asymmetri med hensyn til selvbestemmelse mellom elev og skole.

I grunnskolen og i første del av videregående skole er det i juridisk forstand snakk om umyndige personer som kommer inn under bestemmelsene i FN's barnekonvensjon.<sup>268</sup> Konvensjonen henviser til De Forente Nasjoners pakt som grunnlaget for frihet, fred og rettferdighet i verden. Artiklene 28 og 29 i Barnekonvensjonen behandler barns rettigheter i forbindelse med utdanning. Her sikres alle barn lik rett til gratis grunnskole og statene forpliktet til å legge til rette for en opplæring tilpasset barnets evner og forutsetninger (artikkel 29a). I følge artikkel 28e så er det ikke bare snakk om en rettighet, men også en plikt. Statene pålegges å se til at barn faktisk møter på skolen, og statene skal videre se til at færrest mulig faller ut av den obligatoriske skolen. Formuleringene i artiklene 28 og 29 beskytter barnets rett til utdanning, men gir ikke nødvendigvis deltakerrettigheter slik at barnets rett til selvbestemmelse ivaretaes. Dette synes imidlertid å ligge implisitt i Læreplanverkets (L97) formuleringer, blant annet når den allerede i innledningen<sup>269</sup> slår fast at *opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfol-*

---

<sup>268</sup> Barne- og Familiedepartementet 1999

<sup>269</sup> Kirke-, Undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF) 1997:15

*delse og deltakelse*. Forholdet mellom beskyttelse og deltakelse er imidlertid komplekst og kan være motstridende.<sup>270</sup> I forbindelse med utdanning vil et dilemma være hvorvidt barnet, i tråd med sin rett til deltakelse og selvbestemmelse, skal tillates å forspille sine utdanningsmuligheter ved at det ikke utnytter sine evner og anlegg. Enhetskoleprinsippet, slik det har vært praktisert, må sies å ta mer hensyn til prinsippet om barns rett til beskyttelse enn barnets rett til selvbestemmelse. Går vi til antiskolepedagogene legger de mest vekt på barnets rett til selvbestemmelse. Neill Summerhill har etablert sin pedagogikk rundt dette prinsippet. På Summerhill-skolen har elevene en utstrakt grad av selvbestemmelse både når det gjelder hva, hvordan og når de vil lære.<sup>271</sup>

Man har fra forskjellig hold arbeidet med å overkomme motsigelsen som ligger i prinsippene om rett til beskyttelse og rett til selvbestemmelse uten å lykkes. Foreløpig må vi derfor leve med motsigelsen, og i praksis gi et av dem forrang ut i fra den aktuelle situasjon som er til vurdering (jfr. drøftingen av Honneth s. 105ff). Måten skoleplikten praktiseres på i Norge tilsier at barnet skal få ei opplæring og oppdragelse utafør hjemmet som innebærer en (midlertidig) begrensning i retten til selvbestemmelse.

Jeg har nå vist at læreren kan begrunne inngripen i elevens rett til selvbestemmelse når slik selvbestemmelse kan være til elevens ugunst eller skade. Kan læreren likevel avstå fra å intervenere? Eller for å spisse spørsmålsstillingen ytterligere: bør læreren intervenere eller kan det til og med tenkes at læreren faktisk har plikt til å intervenere? Der det foreligger umiddelbar fare for elevens psykiske eller fysiske helse følger det en juridisk lovpålagt plikt i Barnevernloven<sup>272</sup> til å melde fra. Læreren trenger ikke engang å vite sikkert om faren. Det

---

<sup>270</sup> Opdal 2002

<sup>271</sup> Neill 2003

<sup>272</sup> Lov om barneverntjenester § 6.4 andre ledd: Offentlige myndigheter skal av eget tiltak, uten hinder av taushetsplikt, gi opplysninger til kommunens barneverntjeneste når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, jf. §§ 4-10, 4-11 og 4-12, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker, jf. § 4-24. Like med offentlige myndigheter regnes organisasjoner og private

er tilstrekkelig at han har eller burde ha, en mistanke om at det kan foreligge mulighet for slik fare, for at passivitet er å anse som klanderverdig eller til og med straffbart. I vårt tilfelle kan vi ikke påberope oss en umiddelbar fare for elevens liv og helse, men vi kan vise til en statistisk sannsynlighet for at elever med dårlig utdanningsutbytte utsettes for en rekke negative risikoer på sikt. Dette er neppe tilstrekkelig for at læreren kan pålegges en juridisk plikt til å foreta seg noe. Man kan for eksempel vise til en rekke empiriske eksempler på at elever med lavt utdanningsutbytte har klart seg til dels bra senere. Det er altså ikke så mye et spørsmål av juridisk karakter, men et moralsk. Vil man kunne hevde at fordi utfallet er usikkert, rettferdiggjør det passivitet fra lærerens side? Et alternativ til intervensjon er altså at læreren forholder seg passiv, eventuelt under påskudd av at han vil vente og se an utviklingen. Det kan også tenkes at læreren er uvitende om de siste 50 års forskningsresultater om sammenhengen mellom utdanningsutbytte og risiko, og at det rettferdiggjør passiviteten.

Dette besvarer imidlertid ikke spørsmålet om læreren som moralsk aktør bør eller har plikt til å foreta seg noe. Er det tilstrekkelig at læreren påberoper seg usikkerhet om utfall eller uvitenhet? Som moralsk aktør pålegges man kun ansvar dersom det er mulig å forutse handlingenes konsekvenser og hvordan disse handlinger kan skade elevens interesser på sikt. Dette er en *epistemisk betingelse*<sup>273</sup> for ansvar, og innebærer at vi fritas for ansvar dersom vi ikke hadde muligheten til å forutse konsekvensene av våre handlinger eller mangel på sådanne. Vi er, i følge Kristian Skagen Ekeli<sup>274</sup>, forpliktet til å ta hensyn til en risiko for skade som vi burde eller kunne forutse. Her kan uvitenhet være en formildende omstendighet, men vi fritas ikke for ansvar dersom vi kan klandres

---

som utfører oppgaver for stat, fylkeskommune eller kommune. Også etter pålegg fra de organer som er ansvarlige for gjennomføringen av loven plikter offentlige myndigheter å gi slike opplysninger. Etter pålegg fra disse organer plikter offentlige myndigheter i forbindelse med sak som fylkesnemnda skal avgjøre etter §§ 4-19, 4-20 og 4-21, også å gi de opplysninger som er nødvendige for å kunne vurdere om en flytting tilbake til foreldrene, eller samvær med dem, vil kunne føre til en situasjon eller risiko for barnet som nevnt i §§ 4-10, 4-11 eller 4-12.

<sup>273</sup> Ekeli 2000

<sup>274</sup> Ekeli 2006

for den uvitenheten. I lys av publisert forskning gjennom femti år, medias fokus på manglende utdanningsutbytte de siste år og Stortingsmelding 16 i 2007, vil jeg hevde at en eventuell uvitenhet fra lærerens side i dag vil være å regne som en klandreverdigg uvitenhet. Læreren kan i dag stilles til ansvar. Det påhviler læreren en moralsk plikt til å intervenere, eller å forsøke å intervenere, når han er vitne til elever (eller foreldre) som bruker retten til selvbestemmelse på måter som kan virke til elevens ugunst eller skade i fremtiden.

Hvis vi nå kan enes om at elevens rett til selvbestemmelse ikke kan gjelde ubegrenset eller absolutt, leder det oss over til neste spørsmål: Kan det tenkes at begrensningen i elevens rett til selvbestemmelse kan skje uten at det er en krenkelse av individet? Dersom vi starter med å se på selve elevrollen så er det en av flere roller individet inngår i løpet av sitt liv. I forhold til andre roller er det ikke en rolle man kan velge, på sett og vis er det en tilskrevet, men tidsavgrenset rolle, som ikke kan oppheves før tiden uten at det medfører sosiale konsekvenser. I likhet med andre roller må også elevrollen tolkes og utøves innenfor samfunnsskapte rammer. Som elev har et individ da klare begrensninger i sin rett til selvbestemmelse. Er det at det legges føringer for rollen urimelig eller urettferdig? Tenker vi etter er det absolutt i fellesskapets interesse at roller utøves i tråd med visse allment aksepterte føringer, og det ville være urimelig dersom individet fritt fikk utforme sin rolle. Tenk på rollen som bussjåfør, det vil da være ganske uholdbart for potensielle passasjerer dersom sjåføren kunne kjøre når og hvor han ville, og for eksempel kunne nekte å ta på passasjerer etter eget for-godtbefinnende. Bussjåføren må utøve sin rolle i tråd med eksterne føringer. Men kanskje man kan hevde at rollene som bussjåfør og elev er grunnleggende forskjellige? Bussjåføren har for eksempel valgt yrket selv og han får betalt. Jaha, hva da med roller som foreldre eller nabo, kan de utøves fritt? Nei, også disse roller er regulerte, først og fremst i forhold til tradisjoner og sedvane for godt foreldreskap og naboskap. I tillegg er de regulert gjennom lovgivning. Alle roller har rammer som man må operere innenfor og sosiale fakta en må forholde

seg til. Velger en å se bort fra disse rammene og fakta kan en forvente sosiale sanksjoner. Det vil derfor ikke kunne sies å være urimelig dersom man velger å ikke legge et liberalistisk frihetsbegrep til grunn når man vurderer elevrollen. Dersom barnets rett til selvbestemmelse kommer i konflikt med retten til beskyttelse må, etter min mening, sistnevnte gies forrang.

Sett fra skolen og den enkelte lærers perspektiv vil det virke urimelig om elevens rett til med- og/eller selvbestemmelse ikke også medfører et ansvar for eleven. Læreren ville ellers bli plassert i en håpløs og uforutsigbar situasjon som kan komme til å gjøre undervisning og opplæring umulig. Læreren vil tape retten til å ta avgjørelser i forbindelse med sin yrkesutøvelse, i det det vil være den enkelte elev som vil ha det siste ord. Det vil da, sett fra elevens side, ikke være noen grunn til å innordne seg fellesskapets eller lærerens krav, man trenger jo bare å vise til retten til selvbestemmelse.

Jeg kommer derfor frem til, gitt dagens utdanningssystem, at det ikke er urimelig at elevens rett til selvbestemmelse begrenses, forutsatt at målet med begrensingen er at den skal oppheves. Det innebærer en gradvis utvidelse av elevens rett til medbestemmelse, uten at skolen på noe punkt fritas for ansvar for elevens utvikling. Jeg ser at dette ikke er et uproblematisk standpunkt og at det kan inneholde restaurative trekk i form av en tingliggjøring av eleven. Her mener jeg målsettingen om begrensningens opphevelse har betydning. Alternativet er imidlertid en vilkårlighet i utdanningsvalg, som spesielt vil ramme de grupper som har tradisjon for å gjøre det svakt i skolen. Begrensninger i elevens rett pålegger ikke bare skolen et juridisk definert ansvar, men også et moralsk og etisk ansvar i forhold til de beslutninger skolen og læreren fatter på elevens vegne. Hvilke kriterier som skal vektlegges, og eventuell rangering av disse, må utdypes og må sees som et felleskaps- og samfunnsansvar.

## **Normative forutsetninger for mitt videre arbeid i denne avhandlingen**

Før jeg forlater denne delen vil jeg skissere noen grunnleggende forutsetninger som jeg mener skolen må legge til grunn dersom den skal virke sosialt utjevne og gi alle lik rett til kunnskap tilpasset evner og forutsetninger:

Elevers rett til beskyttelse må gå foran elevens rett til selvbestemmelse. Elevers rett til frihet begrenses derfor ikke bare i forhold til andres rett til å oppleve samme frihet, men også av rammer satt av skole og stat. Disse rammer må nødvendigvis begrunnes, men de må være relativt vide og generelle slik at de tillater individuelle tilpasninger. Elevrollen ser jeg på som en av flere roller eleven innehar. Elevrollen er en av de roller som individet har i egenskap av å være menneske i skolepliktig alder. Rammene for denne rollen vil derfor være forskjellig fra rollen sønn/datter, kamerat/venn.

Opplæringen underordnes oppdragelsen. Dette er ei forutsetning for at det skal være et reelt samarbeid mellom skole og hjem. Opplæringen vil derfor ikke kunne pretendere å være verdifri eller nøytral, men vil søke å bygge opp under grunnleggende rettferdighetsprinsipper som gjelder i samfunnet, og som alle i prinsippet kan gi sin støtte til. Her slutter jeg meg til Rawls om at det finnes noen grunnleggende forutsetninger som alle kan enes om. For vårt samfunn vil det være demokratiske rettigheter, rett til frihet samt forpliktelser overfor fellesskapet. Trosspørsmål vil falle utenfor, og trosopplæring kan ikke sies å være en oppgave for skolen (jfr. Rawls samt fotnote 258 foran). At oppdragelsen overordnes opplæringen er ikke et uproblematisk standpunkt. Erling Kristvik var inne på dette når han i striden med Helge Sivertsen på femtitallet, spurte om det var psykologi som skulle avgjøre hva som var god pedagogikk. Kristvik hadde etiske innvendinger mot den behavioristiske vitenskapen når den hevdet at normer, verdier og idealer ikke hørte til i vitenskapens område. Han mente at lærebøker i pedagogikk hadde plikt til å ta stilling i oppdragelsesspørsmål. Man må-

te følgelig sette oppdragelse over opplæring og ikke omvendt, slik den empiriske vitenskapen gjorde.<sup>275</sup> Når jeg går inn for det er det av følgende grunner:

1. Å la opplæring gå foran oppdragelsen kan medføre en krenkelse av foreldres rett til å oppdra egen barn. Dette kan spesielt gjelde i tros- og verdispørsmål der foreldre kan legge andre tolkninger til grunn enn samfunnet for øvrig. Et regionalt eksempel fra Nord-Norge på dette er konflikter mellom norsk skole og læstadianske menigheter.
2. Ved at skolens opplæring ikke pretenderer å være verdifri og nøytral må disse verdier og normer synliggjøres. Ved at de synliggjøres gies foreldre og elever i prinsippet muligheten til å protestere og få prøvd sine argumenter.

---

<sup>275</sup> Eide 1978:123-134

## Fjerde del: Didaktiske konsekvenser

I denne delen skal jeg besvare min fjerde delproblemstilling: *Hvilke didaktiske føringer følger av en tilpasset opplæring for alle elever, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn?*

I del to og tre har jeg beskrevet og analysert ulike aspekter knyttet til tilpassing og seleksjon. Før jeg går videre vil jeg trekke frem noen av resultatene som jeg anser vil være av særlig betydning, og som det derfor kan være verdt å minne om:

- Det patologiske perspektivet har vært dominerende i forskning og utviklingsarbeid knyttet til tilpassing og seleksjon.
- Tilpasset opplæring er et begrep som får sin mening i praksis gjennom lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.
- Den faglige og vitenskapelige tilnærming til utdanning generelt, og grunnskolen spesielt, har vært utpreget kantiansk, hvor fornuften og den gode vilje taes som gitt uten å spørre hvem sin fornuft og vilje det er som blir hegemonisk.
- Det er viktig å holde fast ved et analytisk skille mellom utdanning som system (ontologien), og hva mennesker, grupper og klasser gjør i og med systemet (epistemologien).
- Tilpassing må skje både i forhold til medfødte egenskaper og samfunnskapte.



## Noen refleksjoner om didaktiske modeller

De to dominerende didaktiske modellene i norsk skole etter 1945 har vært mål-middelmodellen og den didaktiske relasjonsmodellen. Mål-middelmodellen har vært opptatt av sluttproduktet, det vil si læringsutbyttet uttrykt i kognitive termer. Modellen knyttes til Ralph Tyler, og man avklarer først hva som er skolens mål og hvilke læringserfaringer som skal til for å nå dem. Deretter utvikler man så effektive undervisnings- og læringsstrategier som mulig, og følger opp med tydelige vurderingskriterier for å måle grad av måloppnåelse. Modellens styrke er vektleggingen av struktur, orden og den systematiske tilnærmingen til undervisning. Tenkningen reduserer imidlertid undervisning til teknikk og teknologi, og er lite opptatt av om elevene opplever undervisningen som meningsfull. Hva som oppfattes som verdifull kunnskap er den kunnskap som kan måles, og mye av hva som ansees som viktig menneskelig aktivitet faller utenfor. Mål-middeltenkningen representerer et mekanisk menneskesyn og den kom under sterk kritikk utover på syttitallet, blant annet fra Lawrence Stenhouse.<sup>276</sup>

Den didaktiske relasjonsmodellen<sup>277</sup> har vært opptatt av prosessen, det vil si hvilke metoder og hvilket innhold som er best egnet. Modellen vokste ut av positivismekritikken på seksti- og syttitallet, og tar utgangspunkt i seks didaktiske elementer; vurdering, innhold, elev- og lærerforutsetninger, mål, rammefaktorer og arbeidsmåter. I motsetning til mål-middelmodellen, som gir mål og midler forrang, sidestilles de didaktiske elementene. Dessuten blir relasjonene mellom elementene vektlagt i den didaktiske relasjonsmodellen. I dette ligger ideelt sett en dynamikk der endringer i et element medfører endringer i de andre. Etter mitt syn har modellen flere betenkelige sider. Den didaktiske relasjonsmodellen overser den viktigste relasjonen i en undervisningsprosess, nemlig relasjonen lærer - elev. I tillegg tar den ikke høyde for andre viktige relasjoner som elev - fag og skole - hjem. Dersom lærere i sin anvendelse av modellen, ikke ser

---

<sup>276</sup> Gudem1991:139ff, Stenhouse 1975

<sup>277</sup> Bjørndal og Lieberg 1978

betydningen av det dynamiske aspektet vil anvendelsen nødvendigvis bli statisk, og derved gjøre at modellen i praksis fungerer som en huskeliste for elementer læreren må ha med i planleggingen. Fordi de didaktiske elementer sidestilles og presenteres som like viktige for undervisningen, kan man i prinsippet ta utgangspunkt i hvilket som helst av de seks elementene. Det ligger altså en grunnleggende forestilling i bunnen om at alt er like viktig. Dette er det grunn til å sette spørsmålsteget ved. Er det rimelig at læringsinnhold og læringsmål skal kunne avledes av arbeidsmåter, eller bør det være slik at det er læringsinnholdet og læringsmålene som er styrende for valg av arbeidsmåter? Fortjener rammefaktorer å sidestilles med elev- og lærerforutsetninger? Skal undervisningens innhold styres av rammefaktorene, for eksempel lærebøkernes innhold? Modellen er videre uklar på hva som inngår i de enkelte elementene, hvordan de skal rangeres innen elementene og forholdet mellom dem. Dale<sup>278</sup> ser den didaktiske relasjonsmodellen som et eksempel på en praktisk systemmodell og undervisningsteknologi med utgangspunkt i praksiserfaringer og ikke empirisk forskning og eksperimenter. Didaktisk tenkning kan da bli selvbegrunnende og sirkulær, og derved blir det umulig å vurdere forutsetningene undervisningen bygger på. Dette bidrar til å tilsløre skolens innhold. Man kan ikke planlegge og legge til rette for læring uten å ha læringsmål, enten nasjonale eller individuelle. Uten mål vil man vanskelig kunne etablere tilstrekkelige vurderingskriterier slik at man kan si noe om hva som er god eller dårlig undervisning. Samlet sett åpner den didaktiske relasjonsmodellen mulighetene for subjektive og personlige kriterier uavhengig av vitenskapelige eller faglige standarder. På samme måte understreker Richard Peters betydningen av upersonlighet i innhold og tilnærminger når en fagtradisjon skal praktiseres og utvikles: *Kritiske fremgangsmåter som skal vurdere og revidere gammel kunnskap og tilpasse den til nye, må ha innebygd i seg allmen-*

---

<sup>278</sup> Dale 2005:98

*ne kriterier som står for upersonlige standarder som både elev og lærer må bøye seg for.*<sup>279</sup>

Når norsk didaktikk har vært dominert av to didaktiske modeller, så er det etter mitt syn et eksempel på en falsk dualisme som igjen er et resultat av polariseringen i det pedagogiske miljøet. Didaktisk relasjonstenkning som har vært så dominerende innen norsk lærerutdanning, er i liten grad i bruk i andre land. Begge modellene har manglet blick for de sosiale og kulturelle aspektene ved læring, og ingen av modellene har vært særlig opptatt av begynnelsen eller startfasen. Begge modellene trenger derfor å suppleres med en didaktisk tenkning som er opptatt av læringsprosessens startfase. Og hva er det vi har i begynnelsen? Hva er det som kommer først i en læringsprosess? Jo, i begynnelsen er relasjonene. Relasjonene kommer alltid først! Relasjonen mellom lærer og elev, relasjonen mellom elev og fag, relasjonen mellom elev og læremidler, relasjonen elev-elev, relasjonen elev-foreldre. I relasjonene ligger den gjensidige forventningen, motivasjonen og læringsmotet. Store forventninger, stor motivasjon og stort læringsmot kan gi stort utbytte og store prestasjoner. Lærernes didaktiske utfordring ligger i å realitetsorientere forventningene, styrke motivasjonen og bevare læringsmotet. Når jeg velger å bruke læringsmot i stedet for læringslyst så er det et helt bevisst valg. Å lære vil si å bli kjent med det ukjente. Kan det gi mening å snakke om å ha lyst på noe man ikke vet hva er? Handler det ikke mer om å ha mot til å ta fatt på det ukjente? Etter hvert som man får smaken på det ukjente, får et grep på det, så vil det gi mening å si at man har lyst på mer, i dette tilfelle mer kunnskap og større innsikt. Læring er heller ikke nødvendigvis lystbetont eller moro, ofte er læring heller et resultat av hardt arbeid, forsakelser og slit.

Didaktisk tenkning må både ta hensyn til at relasjonene er på plass før læringen finner sted, og at relasjonene kan utvikles under læringsprosessen. Relasjonen kan være sterk eller svak, formulert eller uformulert, men den er der.

---

<sup>279</sup> Peter 1992:123

Uten å kjenne et fag, kan en elev ha en oppfatning av om et fag er vanskelig eller lett, nødvendig eller unødvendig ut fra hva han har oppfattet fra venner, søsken og foreldre, media og tidligere erfaringer. Oppfatningen er subjektiv og trenger ikke å være i samsvar med realitetene, men fordi oppfatningene er der før undervisningen starter så eksisterer det også en relasjon mellom elev og lærestoff: spennende, vanskelig, interessant, unyttig, negativt ladet, positivt ladet. Ved å påvirke relasjonen(e) påvirker vi også læringen! Og hvem er i posisjon til å gjøre det: foreldre, venner, medelever og lærer.

Det er i relasjonene vi må søke forklaringene på ulikhetene i læringsutbytte som tilskrives sosial bakgrunn. Det er ved at vi er oppmerksomme på relasjonene og arbeider med dem før og under undervisnings- og læringsprosessen, at vi mest effektivt kan påvirke læringsutbytte. Læringsutbytte er imidlertid ikke kun et resultat av kognitive prosesser slik vi vanligvis tenker, det inkluderer også elementer som går forut for de kognitive prosesser.<sup>280</sup> Det er en form for ikke-kognitive mekanismer som, dersom de ikke er på plass, vil kunne hemme læringen. Disse mekanismene kan formuleres som regler som må følges før man kommer i gang med læringen. Utførelsen kan ha form av ritualer eller plikthandlinger. I en skolesituasjon kan det være å komme presis til timen, finne plassen sin, roe seg, se på læreren, ta opp boken og øvrige nødvendige arbeidsredskaper, slå opp på riktig side o.s.v.. I en situasjon med hjemmelekser kan det være å sette av tid, rydde seg fysisk plass, finne frem nødvendige hjelpemidler, logge seg av MSN osv. Fortrolighet med mekanismene og reglene har betydning for læringen. En rekke undersøkelser<sup>281</sup> i klasserommet viser at det å ikke beherske dette fører til sløsing av tid, forstyrrelser i form av avbrudd, ulike former for uro og disiplinproblemer. Undersøkelsene fremhever lærerens betydning som klasse- og arbeidsleder og at læreren må være seg dette bevisst. Det sosio-kulturelle perspektivet er ikke inkludert i disse undersøkelsene, men det kan være grunn til

---

<sup>280</sup> Wittgenstein 1997, Steinsholt 2006

<sup>281</sup> Klette 2003b, Kjærnsli m.fl. 2005, Haug 2006

å formulere en hypotese for videre undersøkelser, om at de grupper som tradisjonelt har prestert svakt i skolen er mindre oppmerksomme på og fortrolige med disse ikke-kognitive mekanismene og deres betydning.

Et annet moment av betydning er personlighetstrekk ved elever. Nyere psykologisk læringsforskning<sup>282</sup> viser at evnen til å utøve selvdisiplin har stor betydning og kan være avgjørende for utdanningsutbytte. Forskningen antyder at når elever fremstår som underytere på skolen er hovedforklaringen en lite utviklet evne til å utøve selvdisiplin. Man mener at når jenter oppnår bedre karakterer enn gutter gjennom hele utdanningsløpet, så er en del av forklaringen at de er flinkere til å disiplinere seg selv.<sup>283</sup> Disse resultatene underbygger Gramscis påstand om at ungdom fra arbeiderklassen mangler akademisk disiplin:

Mange trenger å overbevises om at det å studere også er et arbeid, og til dels et utmattende arbeid, med sin egen spesielle læretid som inkluderer muskler, nerver så vel som et intellekt. Det er en tilpasningsprosess, en vane ervervet gjennom anstrengelse, kjedsomhet og til og med lidelse.<sup>284</sup>

Hva slags relasjoner du har til dette og hint avhenger av din habitus, i hovedsak din sosiale og kulturelle kapital. Barn av akademikere tar fatt på utdanningsveien med andre relasjoner enn barn av ufaglærte. De har mer utdanningsrelevante forkunnskaper, de har større forventninger, de har større krav fra omgivelsene om å ta ei (høy) utdanning akkurat slik Hernes og Knudsen viser i sin undersøkelse<sup>285</sup>. Hernes og Knudsen fører imidlertid ikke sine funn tilbake til relasjonene, men til strukturene og innholdet. Strukturer og innhold er viktige og grunnleggende forutsetninger, selv om de ikke er tilstrekkelige forutsetninger for læring.

---

<sup>282</sup> Duckworth og Seligman 2005

<sup>283</sup> Duckworth og Seligman 2006

<sup>284</sup> Gramsci 1971:42 (min oversettelse)

<sup>285</sup> Norges offentlige utredninger (NOU) 1976

## Behovet for å synliggjøre det usynlige

Som vi så i tredje del, har vi siden slutten av syttitallet opplevd en gradvis usynliggjøring av strukturer og krav i utdanningssystemet, i det skolen har beveget seg fra en kolleksjonskode til en integrasjonskode. Parallelt har vi hatt en glidende utvikling fra formelle, praktiske og strukturelle seleksjonsmekanismer til en situasjon der integrasjonskoden fremstår som en seleksjonskode. Her er seleksjonskriteriene usynliggjort og ikke eksplisitte, og tidspunktet for seleksjon legges i slutten av utdanningsløpet eller i overgangen mellom utdanning og arbeid. Det problematiske med usynliggjøringen er at det ikke er tilfeldig hvem som da kan orientere seg hensiktsmessig. Her er vi imidlertid ved et noe uavklart punkt hos Bernstein. Skal man forstå skillet mellom synlig og usynlig pedagogikk som et analytisk eller et objektivt skille? Hvis det siste skal gjelde må vi rent empirisk kunne påvise skillet og at skillet er det samme, eller tilnærmet det samme, for alle. Bernstein har avklart noen karakteristika knyttet til innramming og klassifisering som hjelper oss, og som knytter sterk klassifisering og innramming til synlig pedagogikk og kolleksjonskoden. Men er det tilstrekkelig? Vil ikke hvordan og hvor en trekker skillet avhenge av ens habitus? Altså at usynlig pedagogikk ikke er usynlig for alle. Hvis det er en korrekt antakelse vil det kanskje ikke være hensiktsmessig å operasjonalisere skillet, men se det som et subjektivt skille knyttet til den enkelte elev. Jeg vil derfor behandle skillet mellom synlig og usynlig pedagogikk som et analytisk skille som ikke uten videre kan generaliseres eller etterprøves empirisk.

Implisitt i det vi har diskutert hittil i forhold til utdanningssystemets reproduserende karakter med hensyn til sosial bakgrunn, er underprivilegerte gruppers manglende evne eller mulighet til å orientere seg i forhold til usynlig pedagogikk. I forhold til målsettinger om tilpasset opplæring og sosial utjevning må et didaktisk delmål for tilpasset opplæring altså være å synliggjøre det usynlige. Eller, dersom vi skal holde oss til Bernsteins terminologi: Reglene for sosial og

diskursiv orden må synliggjøres i den grad det er mulig. Elever som i utgangspunktet kun er vant med synlig pedagogikk knyttet til det konkrete og sansbare, vil måtte gjøres oppmerksomme på det tilsynelatende usynlige. Skolen, skolens krav og skolens kunnskaper må tydeliggjøres. Uten ei slik tydeliggjøring vil det være mye vanskeligere for elevene det er snakk om, å få grep om skolens diskurser. Det er altså et mål med tydeliggjøringen å åpne de i utgangspunktet rekontekstualiserte og monologiske diskurser for flest mulig elever.

I dag får alle et tilbud om videregående utdanning og store deler av hver årsklasse får også anledning til å begynne på høyere utdanning. For dagens tjuetåringer er det mer vanlig å være i utdanning enn i arbeid. Men for mange er denne utdanningsreisen en reise i ukjent farvann. De kommer fra familier og nettverk med liten tradisjon for høyere utdanning. Deres ferd mot sine respektive utdanningsmål er en risikabel reise som godt kan sammenlignes med det å seile i trangt og dårlig merket farvann, der de publiserte kartene i form av studieveiledninger kun finnes i stor målestokk. Man trenger ikke inngående kjennskap til båtliv for å skjønne at en tilsvarende situasjon på sjøen er risikofylt. Skal det gå bra er man avhengig av at seilingsleden er godt merket, eller dersom slike merker mangler: at man har en kjentmann om bord som kan fungere som los. Jeg antar at det er her noe av forklaringen ligger når barn av allmuen opplever vansker på utdanningsreisen, mens barn av de velutdannede klarer seg bra. Der seilingsleden er dårlig merket kan velutdannede foreldre virke som kjentmenn og loser for sine barn, mens foreldre med lavere utdanning er avskåret fra å hjelpe sine barn på samme måte. Hensikten med å synliggjøre strukturer og krav må nettopp være å gi muligheter for navigasjon og kursjusteringer innen utdanningsverden. Det er viktig at strukturene og kravene fungerer nettopp som merker, og ikke som gjerder som tvangsmessig leder elever og studenter i en retning. Merkingen skal ha til formål å angi muligheter og mulige resultater. På den måten vil de virke rådgivende, heller enn styrende, og bidra til at valg kan foretaes på et sikrere grunnlag. For barn fra utdanningsmessig underprivilegerte

grupper vil systemets representanter være av stor betydning, og deres reelle makt vil synliggjøres. En slik synliggjøring av lærers og veileders makt vil samtidig ansvarliggjøre dem. Man vil få et medansvar for elevers og studenters læringsutbytte og vil ikke så lett kunne overlate dette ansvaret til eleven selv, ekssamen, kommisjoner eller fremtidige arbeidsgivere. Lærere, rådgivere og veiledere vil måtte kunne fungere som akademiske og faglige GPS'er for elevene og studentene, i det de både opplyser hvor de er og hvor det er mulig å komme ut fra de kursvalg som gjøres og reisemål som velges. Dette vil gjøre systemets representanter til aktive og ansvarlige medspillere i elevenes og studentenes faglige utvikling. Lærere og veiledere vil kunne forfremmes fra passive faglige administratorer av elever og studenters læringsprosess til medskapere.

Her vil jeg stanse et øyeblikk med noen åpenbare innvendinger som jeg ser vil komme om påvirkning av elever og studenter. Lærere og veiledere har vært tilbakeholdne med å gripe inn og påvirke direkte. Dette kan sees som en følge av liberaliseringen og relativiseringen av samfunnet som nettopp fremhever individets rett til selvbestemmelse. Dessuten hevder man at det ikke er lærers eller veileders ideer og oppfatninger som skal utvikles, men elevens og studentens. Man avholder seg derfor fra den maktanvendelsen det vil være å påvirke og gi retning for deres faglige utvikling. Man inntar nettopp den posisjon som Skjervheim<sup>286</sup> i artikkelen *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi* kritiserer Rousseau og teorien om fri vokster for. I følge Skjervheim forkaster Rousseau den autoritære oppdragelse og åpner i stedet for manipulasjon fordi det er umulig å ikke påvirke. Hvorfor er lærere og veiledere så redde for den makt som tiligger deres posisjoner at de til og med benekter at de har makt? Er det ikke bare de som har makt som kan velge å avstå fra å bruke makt? En konsekvens av maktanvendelse er selvsagt at man ansvarliggjøres, men burde ikke ansvarliggjøring en være en del av lærer- og veiledergjerningen? Dersom man avstår fra dette ansvaret er det andre som må overta, hos de underprivilegerte blir det ele-

---

<sup>286</sup> Skjervheim 1992a



ven og studenten selv, mens foresatte vil kunne tre inn hos de privilegerte (se drøfting av selvbestemmelse foran).

Strukturenes funksjon er imidlertid mer enn å gi retning til en ønsket utvikling. De skal, om de er hensiktsmessige, også utvikle en forståelse hos den enkelte for hvordan denne best kan strukturere sin egen utvikling. Dette er indre strukturer som etter hvert overtar for de ytre, man danner seg indre kart som hjelper en i utviklingen. Etter hvert som disse indre strukturer utvikles vil en gradvis få utviklet evnen til fornuftig selvbestemmelse. Det vil for eksempel gjelde utvikling av læringsstrategier<sup>287</sup> som nødvendigvis må være individuelle og tilpasset den enkelte og de kunnskapsformer som skal tilegnes. For å vende tilbake til bildet fra sjøen, etter hvert som en blir kjent i et farvann blir en mindre avhengig av sjømerkene og kan også seile når sikten er dårlig eller når losen ikke er ombord. Når man så begynner på neste etappe og forlater det kjente vil man på nytt befinne seg i en periode der en vil være avhengig av tydeligere merker.

Elevundersøkelser som for eksempel *Elevinspektørene*<sup>288</sup> og oppslag i mediene der elever intervjues, tyder på at elevene i grunnskolen etterspør strukturer i form av tydelige krav og tydelige voksne. Det kan også se ut som om de fleste elevene ønsker gode læringsforhold og disiplin i skolen. Behovet for strukturering og tydeliggjøring av krav etterspørres gjennom hele utdanningsløpet, også på bachelor-, master- og doktorgradsnivå. Marit Allerns<sup>289</sup> avhandling om mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning får frem at flertallet av studentene i hennes undersøkelse ønsket en fastere struktur i studiet. Når Ingvild Folkvord<sup>290</sup> skiller mellom *learning by doing* og *learning while doing* så problematiserer hun to veiledningsstrategier i forhold til doktorgradskandidater. I *learning by doing* overlater veileder ansvaret til kandidaten. Veileder reagerer på

---

<sup>287</sup> Elstad og Turmo 2006 og Weinstein m.fl 2006

<sup>288</sup> Furre mfl. 2006a og 2006b

<sup>289</sup> Allern 2005:249

<sup>290</sup> Folkvord 2005

utspill fra kandidaten, men er tilbakeholden med å påvirke og konkretisere sine råd. For kandidaten er det en prøve- og feilesituasjon der alt ansvar ligger på han. I *learning while doing* tydeliggjøres sjangerkonvensjoner og kvalitetskriterier. Folkvord tar til orde for samhandling, tydelighet og samarbeidsstrategier. Jeg tenker meg at veileder kan være losen inn i det faglige diskurssamfunnet

Strukturer synliggjøres ikke bare gjennom hvordan krav formuleres, men også gjennom hvordan arbeidet organiseres. Skolens undervisnings-, formidlings- og arbeidsformer er i store trekk hentet utenfor skolen selv. Stands- og embetsmannsskolen overtok kirkas og militærvesenets formidlingsformer, mens Arbeiderpartiets enhetsskole hentet sine arbeidsformer fra næringslivet. Kirkas prekestol ble erstattet med kateteret, mens militærvesenets instruksjon og drill ble erstattet med formidling, demonstrasjon og pugg. Begge arbeidsformer representerer et mekanisk og instrumentelt læringssyn med sin monologiske kommunikasjon og evige reproduksjon av kunnskap. Dette var med rette ideologisk sett uakseptabelt for den reformvennlige og progressive pedagogikken og dens læringssyn. Fra og med Normalplanene av 1939 har da også andre arbeidsformer som gruppearbeid, temaarbeid og prosjektarbeid blitt fremhevet som mer ønskelige, og gjerne begrunnet med ønsket om å sette eleven og ikke læreren i fokus i en elevaktiv skole.

På sett og vis har valg av arbeidsformer vært ideologisk begrunnet mer enn hensynet til hva som er målet for læringsaktiviteten. Alexander Kielland<sup>291</sup> satte puggeskolen i evig vanry gjennom romanen om lille Marius og hans skjebnesvangre skolekarriere. Eleven skulle ses på som et subjekt i egen indrestyrt læring. Bernstein peker imidlertid på et ømt punkt i tilknytning til de prefererte arbeidsformer: De var i stor grad hentet fra de deler av arbeidslivet som var dominert av de privilegerte og velutdannede grupper. Tema- og prosjektarbeid med tanke på teoretiske og abstrakte mål er ikke arbeidsformer man assosierer med arbeiderklassen eller allmuen. Bernstein viser at foreldrene tar de kommunika-

---

<sup>291</sup> Kielland 1970

sjonsformer man bruker i arbeidslivet med seg inn i familien.<sup>292</sup> Det gjør at barn fra privilegerte grupper lettere gjenkjenner arbeidsformene slik de praktiseres i skolen: det vil si at arbeidsformene er preget av svak klassifisering og innramming og basert på verbal kommunikasjon, abstraksjon og sikter mot diffuse mål. Slik jeg ser det, er det imidlertid ikke arbeidsformene i seg selv som er problematiske, men måten de praktiseres på. Underprivilegerte grupper er nødvendigvis ikke fremmede for komplekse og samarbeidskrevende arbeidsformer. Fiskere og fangstmenn er yrkesgrupper som baserer sin tilværelse på et utstrakt teamarbeid under svært krevende arbeidsforhold. Til forskjell fra akademias teamarbeid er deres teamarbeid både sterkt klassifisert og innrammet. Forskjellen kommer klarest til syne i kommunikasjonsformen som på havet er konkret, direkte, muntlig, erfaringsbasert, kontekstbundet og med umiddelbar tilbakemelding, og står i kontrast til akademias indirekte, teoribaserte, skriftlige, abstrakte og prinsipielle kommunikasjon.

Det kan synes som et paradoks at Arbeiderpartiet har brukt sin makt over skolen til å fremme arbeidsformer som virker i disfavør av de underprivilegerte grupper. Elever fra disse grupper møter arbeids- og kommunikasjonsformer som i utgangspunktet er fremmede for dem. Dette gjør at barn og foreldre fra de privilegerte grupper vil ha lettere for både å orientere seg i systemet og vite hva som kreves, selv om kravene ikke gjøres eksplisitte. Det er imidlertid ikke et spørsmål om enten den ene eller den andre arbeidsformen. Sett i perspektivet sosial utjevning er det viktig at de underprivilegerte grupper behersker akademias arbeidsformer, men arbeidsformer må både sees i forhold til elevenes forutsetninger og hvilke læringsmål man har. Konkret må det bety at arbeidsformer er noe som må læres. Selv om prosjektarbeid er viktig, blir det etter min mening feil når L97<sup>293</sup> prioriterte temaorganisert opplæring og prosjektarbeid så sterkt i småskolen at 60% av den samla tiden skulle organiseres slik. Hadde man tatt

---

<sup>292</sup> Bernstein 2001:94ff

<sup>293</sup> Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet (KUF) 1997:83

konsekvensen av Bernsteins innvendinger hadde det logiske vært en gradvis overgang til tema- og prosjektarbeidsformen.

Det finnes heller ikke empirisk belegg til å hevde at tema- og prosjektarbeid er de beste arbeidsformer uavhengig av læringsmål. Kunnskap er ikke alltid diskuterbar eller personlig. Det finnes eksempler på at kunnskap er absolutt og noe du har eller ikke har, og hvor det ikke er nødvendig eller ønskelig å appellere til kreativitet og fantasi. Ta for eksempel trafikkopplæring. Trafikkregler og skilt er absolutte og ikke relative. Enten vet du hva et trafikkskilt forteller deg, eller så vet du det ikke, og i trafikken bør man ikke ferdes etter eget forgodbe-  
finnende. Tilsvarende argumentasjon kan sannsynligvis brukes i forhold til andre sosiale fakta uten at det er å anse som en krenkelse av eleven som subjekt.

## Undervisning og læringsmål

Hvilke mål vi setter, hvordan de formuleres, hvordan de vurderes og hvordan vurderingen av måloppnåelse brukes, er ikke uten betydning. I forskning om mål har man et skille mellom konkrete mål og målorientering. Et konkret mål kan være å stå til en eksamen eller kvalifisere seg til et yrke eller et studium. Et konkret mål måles gjerne mot spesifiserte krav og man kan nå et konkret mål man har satt seg, eller man når det ikke. Målorientering handler imidlertid om en underliggende motivasjon som forklarer hvorfor man har satt seg visse konkrete mål. Når det gjelder målorientering skiller man mellom to hovedtyper: læringsorientering og prestasjonsorientering.<sup>294</sup> Læringsorientering handler om å søke læringsmål for læringens egen del. Man er opptatt av egen læring og er opptatt av sin egen utvikling. Prestasjonsorientering innebærer at man setter sine mål i forhold til andre. Man blir opptatt av å sammenligne seg med andre og ser sin egen måloppnåelse i forhold til den andre. Internasjonale undersøkelser som

---

<sup>294</sup> Dweck og Legget 1988, Deci og Ryan 2000, Furre m.fl 2006a (Furre m.fl. bruker betegnelsene oppgaveorientering og ego-orientering.)

PISA og nasjonale prøver der elever og skoler sammenlignes, gir et økt fokus på prestasjonen, og bidrar dermed til å dreie oppmerksomheten mot prestasjonsorientering. Det blir graden av måloppnåelse, sammenlignet med andre, som blir det sentrale, ikke den læring eller utvikling som har funnet sted i løpet av prosessen. Prestasjoner attribueres til evner og ikke til innsats. Dersom man ikke forventer gode prestasjoner, yter man ikke sitt beste. Dette i motsetning til læringsorientering der utholdenhet når en plages blir sett på som en kvalitet, og der en blir opptatt av å utvikle kvalitativt gode og effektive læringsstrategier. Målet for læring blir forbedring av egne prestasjoner, og ikke konkurransen med de andre. I motsetning til prestasjonsorientering ser det ut til at læringsorientering fremmer samarbeid mellom elever og reduserer konkurransen mellom elever.<sup>295</sup> Konkurransen fungerer bare positivt for de elever som lykkes, og konkurranse kan gjøre læringen instrumentell fordi det ikke først og fremst handler om egen læring og utvikling, men om egne prestasjoner sammenlignet med andre sine. For de elever som ikke når opp i konkurransen kan det lede til mindreverdighets- og skamfølelse med påfølgende liten tiltro til egne evner. I skolen bør man derfor søke å utvikle en læringsorientert målstruktur.

Likeså viktig som å formulere læringsorienterte mål, er å gjøre elevene kjent med målene på en slik måte at elevene forstår hva målene innebærer og hva det er en prøver å få til. Furre m.fl.<sup>296</sup> viser i sin undersøkelse av hvordan elevene vurderer skolen, at denne kjennskapen er svært mangelfull. Elevene oppfatter heller ikke at lærerne har vært flinke nok til å klargjøre vurderingskriteriene. I undersøkelsen konkluderer man med at det ikke er tilstrekkelig at elevene får kjennskap til målene, men at målene nå klargjøres eksplisitt.

Men for at målene ikke bare skal være skolens eller elevens mål, må målene være koblet til en fremtid som ligger utenfor skolekonteksten. En slik fremtid vil både være lokal og global, og eleven må oppfatte at det er en plass for han

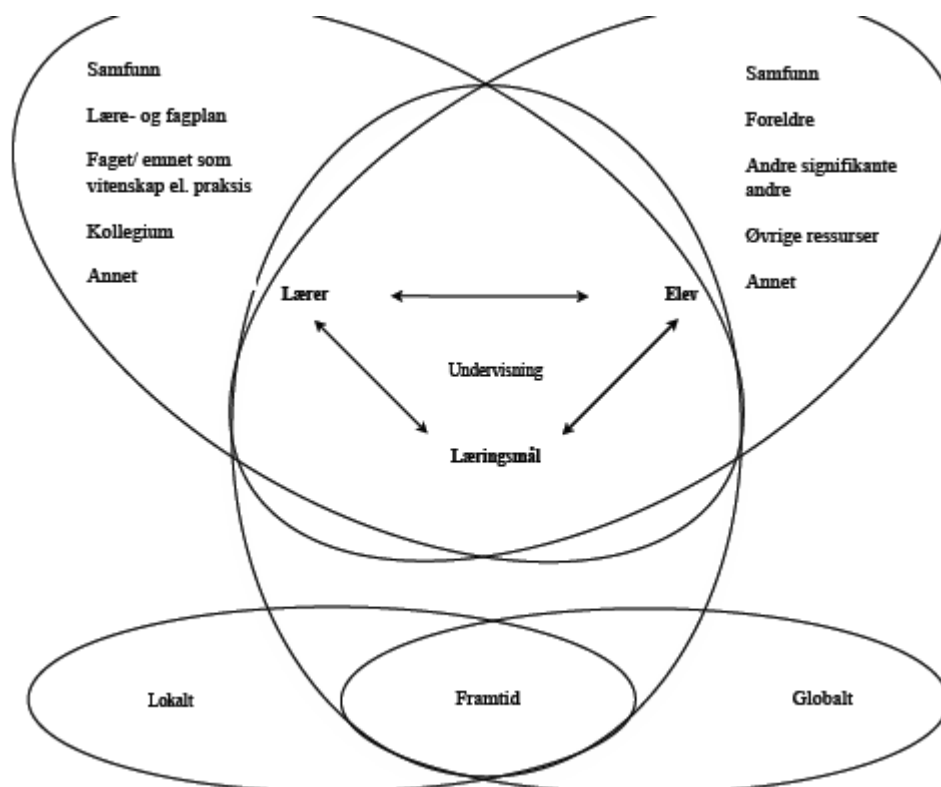
---

<sup>295</sup> Ames og Ames 1981

<sup>296</sup> Furre m.fl. 2006a:59ff, 2006b: Elevundersøkelsen viser at majoriteten av elevene ikke kjenner eller bare i liten grad kjenner til læringsmålene i undervisningen.

eller henne i denne fremtiden, enten denne fremtiden er neste uke eller om ti år. Dette betyr at det er elevens oppfatning av fremtiden som er avgjørende for om eleven oppfatter målene som fremtidsrelevante. Elever vil naturlig nok ha ulike forutsetninger for å danne seg en oppfatning av denne framtiden. De vil i utgangspunktet være preget av erfaringsgrunnlag, oppvekstmiljø og signifikante andre. Undervisningen kan bidra til en horisontutvidelse og gjøre at eleven ser andre og nye muligheter. Etter hvert som forståelseshorisonten utvides kan også det meningsbærende i målene klargjøres. Svaret på det didaktiske *hvorfor* må kobles til en fremtid som også eleven ser seg som en del av. Vi vil da få ei didaktisk tenkning knyttet til undervisning der det relasjonelle aspekt står sterkt, og som også knytter an til elevens livsverden både i nåtid og fortid.

Dette kan likevel ikke få skje i et lokalt vakum. Skolen, representert ved



Figur 7: Tidsaspektet i undervisningen

læreren og medelever, må bli elevens ledsager mot en verden utenfor det lokale. God undervisning vil derfor måtte være både kontekstuell og overskridende. Det kontekstuelle er viktig blant annet for motivasjon av eleven. Uten at man kan relatere undervisningen til det kontekstuelle, kan den bli meningsløs for noen elever, fordi de ikke forstår hvorfor de gjør som de gjør. Undervisningen må også fremme selvaktelse og selvverdsettelse. Det er ikke først og fremst det å komme til kort innefor et fagfelt eller område som truer selvaktelsen og selvverdsettelsen, men det at tilkortkomningen privatiseres, moraliseres og psykologiseres.

Hva som skal komme ut av læringen, læringsmålet eller produktet, er ikke uvesentlig i en styrt og intendert læring. Mål-middel pedagogikkens fokus på læringsmål er derfor meningsfull. Spørsmålet er hvordan læringsmålene skal settes. Kan man som instrumentalistene hevder, overlate til overordnede myndigheter å bestemme målene, eller skal det være opp til den enkelte, slik at man kun har individuelle læringsmål. Her mener jeg at målene må sees i sammenheng med de krav det er sannsynlig at eleven vil møte i samfunnet. Disse krav vil avhenge av elevens interesser og ambisjoner. Det er imidlertid ikke urimelig at ulike utdanninger og yrker har spesifikke krav. Ønsker du å studere ingeniørfag er det ikke urimelig at man krever en grunnleggende realfagskompetanse før opptak på slike studier. Dersom du ønsker å studere musikk vil det stilles krav om egenferdigheter i musikk som du så må demonstrere på egne opptaksprøver. Eksemplene viser at læringsmålene ikke nødvendigvis må være de samme for alle elever slik mål-middelpedagogikken postulerer, men de kan heller ikke overlates til den enkelte uten at det kan få konsekvenser for fremtidige muligheter. Det er altså snakk om et samspill mellom elevens evner, forutsetninger, fremtidsplaner og systemkrav. I forhold til at skolen skal utjevne sosiale forskjeller vil det være nødvendig at mål for opplæringen ikke overlates til eleven og foreldrene alene. Det er da en statistisk sannsynlighet for at ressurssterke grupper ser flere muligheter og setter seg høyere mål enn mer ressursvake grup-

per. Ved å se flere muligheter oppnår man et større strategisk spillerom, samtidig som man rår over flere ressurser for å nå de oppsatte mål. Evner og forutsetninger er heller ikke en statisk størrelse, men vil kunne påvirkes og utvikles etter som læringsprosessen skrider frem. Hvis vi nå vender tilbake til Rawls et øyeblikk (se side 97ff) kan det se ut til at lik rett til kunnskap best kan garanteres og sikres av staten. Et sentralisert system synes best å kunne garantere denne retten fordi det bidrar til å:

- En høyest mulig minstestandard
- Redusere konkurransen om knappe ressurser fordi en slik konkurranse favoriserer de privilegerte grupper.

Ei markedsliberal tenkning vil bryte med disse prinsipper (jfr. diskusjonen foran om leksehjelp.)

Mål-middelpedagogikkens kanskje fremste svakhet er en manglende forståelse for betydningen av læringsprosessen. Læring er mer enn input og output, mens man lærer skjer det også en utvikling i relasjonene. Eleven kan få bekreftet sine forutgående oppfatninger, for eksempel om vanskelighetsgraden til et emne eller et fag. Han kan imidlertid også oppdage at vansker kan overvinnes gjennom arbeidsinnsats. Men i motsetning til læringsmål er læringsprosessen individuell. Det er den enkelte som må lære, ingen kan lære for deg, du må gjøre det selv. Vi kan ha ei motsetning mellom læringsmål og læring. Det kan derfor være hensiktsmessig å også ha individuelle læringsmål som fungerer som delmål i læringsprosessen.



## Tilpasset opplæring i praksisfeltet

Elevrollen er noe man går inn i ved oppnådd alder, og student kan man bli etter videregående. Rollene reguleres av samfunnsskapt regler, og er roller man kan utøve både på hensiktsmessige og uhensiktsmessige måter. Elev- og studentrollen er roller som forvaltes i et samspill av relasjonelle forbindelser til andre mennesker, symboler og tekster. Det er en utfordring og et ansvar for skolen og til lærerne å forberede barn til elevrollen (på samme måte som det er høyskoler og universiteters ansvar å forberede elever på rollen som studenter). Gramsci, Bernstein og Honneth er utpreget dialektiske i sin tilnærming til undervisning og læring. Det er i relasjonen, i dialogen og diskursen at læringen skjer og det er også her vi må lete etter nøkkelen til tilpasset opplæring. Når lærer og elev møtes er det to ulike individer som møtes og undervisningen er et dialektisk forhold mellom de to. Lærer-elev relasjonen er imidlertid ikke den eneste relasjonen av betydning for læringen, i et kontekstuellt perspektiv er det en rekke relasjoner som har betydning. Det relasjonelle aspektet er ikke statisk, men dynamisk. Læringsprosessen er et samspill mellom elev og lærer, lærestoff, læremidler, metoder og læringsmål. Relasjoner spilles ut mot hverandre i et intrikat og komplisert system av prosesser. Antallet mulige relasjoner og kombinasjoner som kan ha betydning for elevens læring og læringsutbytte er meget stort. Ei opplæring som tar hensyn til alle disse relasjonene vil, om enn teoretisk interessant, vanskelig la seg realisere i praksis, selv i en-til-en situasjon. Alle relasjoner vil heller ikke være like viktige til samme tid, men viktigheten av ulike relasjoner vil variere mellom elever. Ingen lærer som underviser to eller flere elever vil kunne planlegge og ta høyde for en undervisning ut fra et rent relasjonelt perspektiv.

Honneth gir oss imidlertid en annen inngang, det er å behandle alle elever likt ut fra en normativitetstenkning, eller en forventning av hva en elev kan klare

på et gitt utviklingstrinn. Altså at det vil være normalt i forhold til kognitiv mestring å forvente at en elev på et visst utviklingstrinn kan skille mellom farger, på et annet utviklingstrinn kan lese og på et tredje utviklingstrinn behersker visse regnearter. I forhold til det sosiale og atferdsmessige kan man ha forventninger om at en elev skal kunne vente på tur, samarbeide med andre eller avstå fra krenkende atferd. Tilsvarende kan man gjøre på andre utviklingsområder som det motoriske, det emosjonelle, det språklige og det moralske. På denne måten kan man systematisere forventninger for så å la det være et utgangspunkt for planleggingen av opplæringen i gruppen. En slik systematisering av forventninger kan danne grunnlag for nasjonale læringsmål som så kan være styrende for lokale læringsmål. Dette er en tilpasning i forhold til gruppen av elever man har å gjøre med. I forhold til den enkelte eleven er det viktig at læreren kartlegger eleven med sikte på få frem et nyansert bilde over elevens sterke og svake sider på kartleggingstidspunktet. Dette er en kunnskap som læreren, i samarbeid, med den enkelte elev, kan bruke i utviklingen av hensiktsmessige læringsstrategier hos eleven.<sup>297</sup> Læreren må ha blick for den enkelte elev, slik at i det øyeblikk eleven presterer dårligere eller bedre enn forventet på et område kan man ta hensyn til det. Dels kan en tilpasning skje i forhold til personlige egenskaper ved eleven. Dette er noe skolen og mange lærere har utstrakt erfaring med, i sær i forhold til mangler ved eleven. MEN, dette er bare første fase av en individuell tilpasning, Andre fase er tilpasning i forhold til det kontekstuelle, eller om en vil de samfunnsskapte egenskapene ved eleven. Altså det Bourdieu vil kalle elevens habitus. Uten en slik todelt analyse på elevnivå vil en kun tilpasse opplæringen til symptomer og ikke være i stand til å forstå eller forklare de bakenforliggende årsaker. Resultatet vil da, i beste fall, være en kortsiktig pseudo-løsning, som ikke påvirker elevens læringsutbytte positivt på sikt.

I praksis må altså hva som er tilpasset opplæring, hva som skal behandles likt og hva som skal behandles ulikt, vurderes igjen og igjen. Hva som er tilpas-

---

<sup>297</sup> Weinstein mfl 2006

set opplæring kan ikke avgjøres en gang for alle, ikke engang i forhold til den enkelte elev, men må vurderes kontinuerlig i en prosedyre som har karakter av en åpen hermeneutisk prosess. Det er på sett og vis en uendelig prosess der man gang på gang bestemmer hva som skal gjelde som tilpasset opplæring. Bare på den måten kan eleven ivaretaes og anerkjennes som subjekt.<sup>298</sup>

Barn har ulike forutsetninger til å bekle og tolke rollen som elev. Vi har sett at den habitus de har med seg til skolen er viktig. For noen elever vil derfor overgangen gå greitt, mens noen vil streve mer og atter andre vil aldri finne seg til rette. Her mener jeg Bernstein sin teori kan være til hjelp. Alle kan nemlig forventes å orientere seg i forhold til synlig pedagogikk og alle behersker kontekstuell språkkode. Rent metodisk vil det derfor være et greitt utgangspunkt at man i stedet for å gå rett på usynlig pedagogikk, i en overgangsfase praktiserer synlig pedagogikk, noe som vil kunne ha en forebyggende effekt for noen elever. Samtidig må man som lærer være kjent med begrensningen og de negative sider ved ei slik tilnærming, og særlig viktig er det å ha progresjon og krav tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Det er videre etter min oppfatning, meningsløst å gi en elev delansvar for egen læring før han er blitt i stand til å ta dette ansvaret. Inntil eleven er i stand til det er det skolen ved læreren som i samarbeid med foreldrene har ansvaret, og overføringen av ansvar må skje gradvis avhengig av den enkelte elevs forutsetninger. Her er det viktig å påpeke at det vanskelig kan bli snakk om fullt ansvar for egen læring. For det første gir læreplaner sterke føringer for hva eleven forventes å lære. For det andre ligger det i sakens natur at å lære vil si å lære noe en ikke kan fra før. Det vil si at man heller ikke kan vite i detalj hva man skal lære eller hva som er beste måten å lære det på. Dette vet man først etterpå, når man har lært. Da kan man både ha lært mindre eller mer enn man hadde forventet. Når de har lært er elevene også

---

<sup>298</sup> Her har jeg latt meg inspirere av Honneths (2007: 113-121) analyse og kritikk av Lyotard og Derrida.

bedre i stand til å ha begrunnede meninger om sin egen læring, som så danner grunnlag for nye læringserfaringer.

## Deltakelse i skolens diskurser

Det er viktig at skolen synliggjør kravene og sørger for at elevene forstår hva kravene impliserer. I tillegg må skolene hele tiden ta sin del av ansvaret for elevens læring (i tillegg til ansvaret for undervisningen). I dag er overgangen mellom skole og hjem mindre enn tidligere. Thomas Ziehe<sup>299</sup> sier det skyldes at skolen er blitt avritualisert. I følge Jonas Frykmans<sup>300</sup> analyse fører avritualiseringen til at foreldrenes bakgrunn betyr mer for elevens skoleprestasjoner. Skolen ligner mer på elevens hjem enn tidligere. Men det er ikke tilfeldige hjem som står som modeller, det er de boklige hjem der akademisk kunnskap tillegges verdi. Ved at de to formene ligner på hverandre oppstår utydelige overgangsformer, pedagogikken usynliggjøres. Å synliggjøre regler og krav gjør ikke eleven til et objekt som passivt må tilpasse seg skolen. Ved at eleven gjøres kjent med reglene og begrunnelsen for dem vil man også sette eleven i stand til å påvirke regler og overskride grensene (jfr. Bernsteins pedagogiske anordning).

Eleven må forberedes på at han møter andre diskurser i skolen enn ellers i oppvekstmiljøet, og at det er andre regler som gjelder. Bernstein skiller mellom to hovedkategorier av diskurser, hverdagens horisontale diskurs og utdannings-systemets vertikale diskurs.<sup>301</sup> Habermas gjør et tilsvarende skille mellom livsverden og systemverden, og Bourdieu mellom praksis og det symbolske. Forskjellen mellom Bernstein og de to nevnte er at han ikke ser dem som motsetninger, men som komplementære. Mens den horisontale diskurs er segmentert, kontekstbundet, underforstått, umiddelbar (knyttet til presens) og konkret,

---

<sup>299</sup> Ziehe 1989:106f

<sup>300</sup> Frykman 2005:56ff

<sup>301</sup> Bernstein 2000:155 174 og 2001:220-242, Muller 2001

er den vertikale diskurs sammenhengende, eksplisitt, systematisk og prinsipielt strukturert. Vertikal diskurs aktiviseres i en kontekst og i en fortløpende prosess som strekker seg over tid (preteritum, presens og futurum). Den horisontale diskurs binder sammen kulturelt spesialiserte segmenter, og ulike horisontale diskurser er forbundet med hverandre gjennom kontekster. Når en tilegner seg en horisontal diskurs tilegner en seg samtidig en særlig oppfattelse av kulturelle realiteter. I den horisontale diskurs tilegnes kunnskaper og ferdigheter i segmenter eller moduler. Mesterlære, modellæring og imitasjon er vanlige metoder. Gjennom å se og få demonstrert tilegner man seg et repertoar av strategier, og operasjonalisering skjer i bestemte kontekster. Når man behersker nødvendige strategier innen et felt eller en kontekst slik at man kan handle adekvat, er man kompetent i forhold til saksforholdet.<sup>302</sup> Vertikal diskurs foregår innenfor rammen av spesialiserte symbolske strukturer for eksplisitt kunnskap og binder sammen betydninger. Vertikale diskurser er bundet sammen gjennom hierarkiske relasjoner. Begge formene for diskurs styres av distributive regler, men adgang, formidling og evaluering reguleres på et annet grunnlag i den vertikale enn i den horisontale diskurs.

Den vertikale diskurs er opplagt mer kompleks og reglene som gjelder er ikke umiddelbart tilgjengelige. Når elever får problemer med det faglige kan det skyldes at de ikke har tilegnet seg reglene for gyldig realisering av kunnskap som gjelder i denne formen for diskurs. For å komplisere det ytterligere har ulike vertikale diskurser ulike regler for tilegnelse og realisering av gyldig kunnskap avhengig av om fagområdet knyttes til vertikale eller horisontale kunnskapsstrukturer. (tilsvarer skillet mellom naturvitenskapene på den ene side og humaniora og samfunnsvitenskapene på den andre). Bernstein mener det er en form for pedagogisk populisme å prøve og overkomme problemene ved å ta de horisontale diskurser inn i skolen under dekke av at de vertikale diskurser er eli-

---

<sup>302</sup> Kompetanse i betydningen *evnene og beredskapen til å møte en utfordring gjennom handling* tilegnes i horisontale diskurser (Hermann 2005)

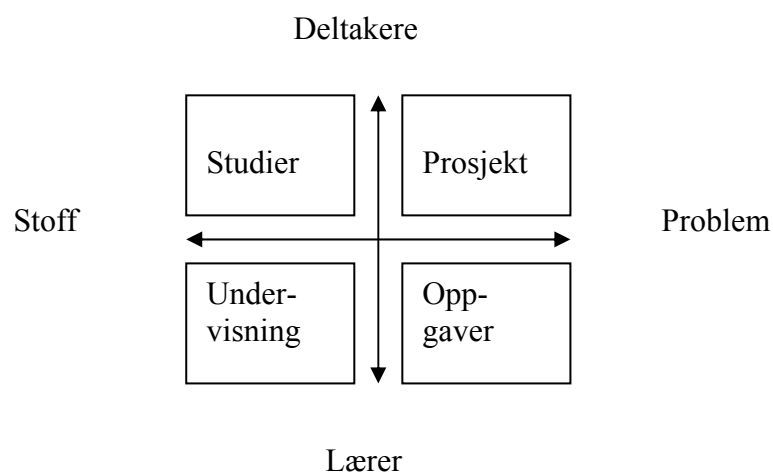
tistiske og autoritære. Går vi til pedagogiske diskurser om norsk skole finner vi mange eksempler på at det argumenteres for at skolen må knyttes sterkere til elevens hverdagskunnskap og bli mer praksisnær. Gjennom praktiske eksempler fra hverdagslivet og gjennom vektlegging av praktisk kunnskap prøver man å knytte skolen til elevens hverdagserfaringer. Men, det man ikke tar hensyn til er at når hverdagens horisontale diskurser taes inn i skolen (det gjelder selv om eleven fysisk forflytter seg ut av skolebygningen) rekontekstualiseres de til *imaginære* horisontale diskurser i skolens vertikale diskurser. Derved underlegges realiseringen av elevens hverdagskunnskaper (det eleven kan og vet) skolens distributive regler. Det segmenterte søkes innordnet i det prinsipielle. Resultatet kan bli at elevene mister grepet også på det de allerede kan, fordi den diskurs de behersker i hverdagen behersker de ikke lenger i skolen. De oppfatter ikke at den er blitt rekontekstualisert, og at det faktisk er en annen, imaginær diskurs det dreier seg om. Den kjente kunnskapen er satt i hermetegn. Ved at elever ikke får tilgang til de vertikale diskurser får de heller ikke tilgang til den esoteriske kunnskapen. De stenges inne i bestemte kontekster uten å få prøvd retten til kunnskap tilpasset evner og forutsetninger. Og fordi dette for en stor del berører elever fra underprivilegerte grupper, kan den sosiale reproduksjon fortsette etter som disse elever ikke rår over ressurser som kan kompensere for skolens svik.

## **En radikal realisering av en tilsynelatende konservativ praksis innenfor rammen av en samfunnsaktiv skole.**

Hvis vi nå løfter blikket og prøver å se hva slags skole vi bør ønske oss som fremtidens skole er det to perspektiver som jeg vil ta med inn i den videre drøfting. Det ene går på relasjonene skole – samfunn og det andre går på det rent pedagogiske. Når det gjelder relasjonen skole – samfunn vil jeg trekke frem Edmund Edwardsens visjon om en mer samfunnsaktiv skole. Han kritiserer sko-

len, slik han ser den, for å være livsfjern, og for derigjennom å ha fjernet seg fra det virkelige, autentiske liv slik det faktisk leves ute i samfunnet. Bernstein viste oss hvordan virksomheter pedagogiseres og rekontekstualiseres til imaginære virksomheter når de trekkes inn i skolen. Snekring blir til et delemne i faget kunst og håndverk, og fysikk som fag er noe annet enn fysikk som vitenskap. Skolen setter kunnskapen og virksomheten i hermetegn og resultatet er at mange elever ikke kjenner seg igjen i den virkelighet skolen beskriver. Virkelighetens polyfone diskurser monologiseres. Edwardsen tar til orde for et større samvirke mellom skolen og livets skole, og jeg mener at hans modell har et potensiale i seg til å åpne skolens diskurser slik at flere elever får en stemme. Dette er imidlertid ikke dialogpedagogikkens skole, fordi det ikke er vilkårlige diskurser som foregår i skolen. Edwardsen utvikler en modell over skolens didaktiske rom der de to nederste rommene er lærerstyrte, og elevene arbeider enten med oppgaver

Figur 8: Skolens didaktiske rom (Edwardsen 2004)



eller blir undervist. Dette er de mest brukte rommene i den tradisjonelle monologiske skolen. Læreplanreformen av 1939 åpnet et nytt rom, nemlig studierommet. I dette rommet skal elevene i større grad få arbeide selvstendig og ut fra egne forutsetninger, og her ligger det en kime til knytte an til livets skole. Gradvis vokste det fram også et fjerde rom, et slags prosjektrum med potensiale til mer deltakerstyring og mer autentisk læring. Peder Haug<sup>303</sup> viser at forventningene til prosjektarbeid bare i begrenset grad er blitt innfridd. Man finner større samsvar med lærerstyrt tverrfaglig arbeid, temaarbeid og gruppearbeid enn med prosjektarbeidsformens idealer. De eneste virkelig elevstyrte prosjekter man synes å ha i skolen i dag er russefeiringen og enkelte revyer.<sup>304</sup> Det er mot dette bakteppe at Edvardsen vil åpne skolens fjerde rom, prosjektrummet.<sup>305</sup> Den samfunnsaktive skole er i følge Edvardsen avhengig av at skolen tar alle rom i bruk, men prosjektrummet er rommet som skal åpne skolen mot samfunnet. Etter hvert som elevene tilegner seg de grunnleggende ferdigheter må de få lov til å rykke opp til studierommet og prosjektrummet. Det er nemlig her den esoteriske kunnskapen finnes og det egentlige dannelsesprosjekt starter. Både Gramsci og Bernstein fremhever at nettopp det faktum at underprivilegerte grupper ikke får tilgang til den esoteriske kunnskap og blir sittende fast i oppgave- og undervisningsrommene med deres mundane kunnskap, er til hinder for en lik rett til utdanning. Dersom tilpasset opplæring begrenses til disse rom, i praksis vil det si til innlæring av basisferdigheter, kompetanser og material dannelse, så vil reproduksjonen av sosial ulikhet ha gode kår. Det er gjennom den formale dannelsen, ved at elevene kommer i befatning med den esoteriske kunnskap, at det kritiske blikk utvikles og reell med- og selvbestemmelse gjøres mulig. Tidlig spesialisering og yrkesretting bidrar i følge Bernstein og Gramsci, til å opprettholde skillelinjene fordi avkom fra de lavere sosial lag i stor grad velger praktiske stu-

---

<sup>303</sup> Haug 2003

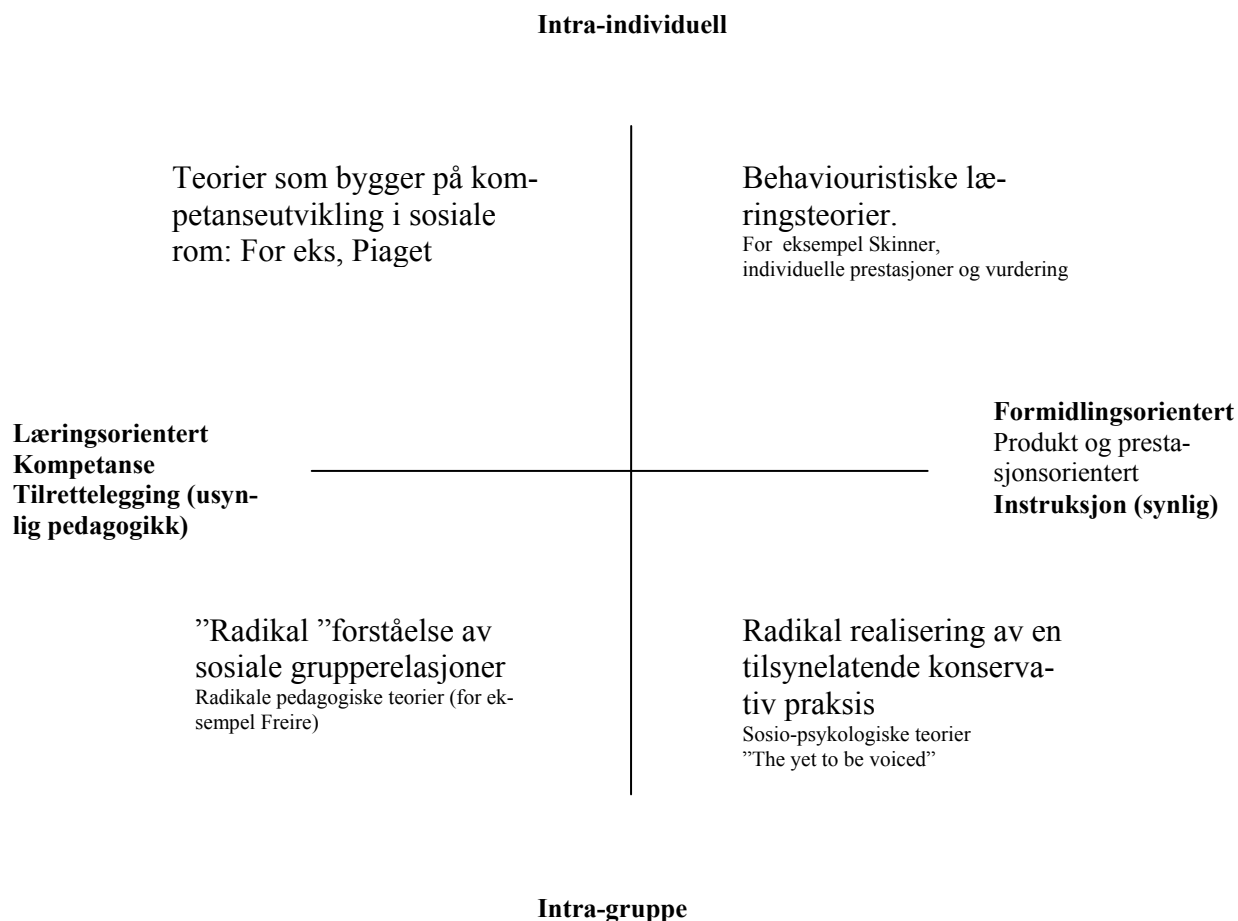
<sup>304</sup> For eksempel Polarshow ved Sommerlyst Ungdomsskole i Tromsø som i mer enn 30 år er blitt satt opp hver påske av elevene, til dels med svært liten støtte fra skolen.

<sup>305</sup> Edvardsen 2004:79ff





Vi skal nå gå et nivå opp for å se hvilken didaktisk tenkning som er forenlig med Edwardsens fremstilling av den samfunnsaktive skole. Til å hjelpe oss i analysen henter vi inn Bernsteins matrise der teorier om undervisning analyseres.<sup>307</sup> Den horisontale aksene i matrisen refererer til den pedagogiske praksis. Bernstein hevder at enhver pedagogisk relasjon styres av regler. De tre viktigste er hierarkiregelen, rekkefølgerregler og kriterieregler. Hierarkireglene gjelder den asymmetriske relasjonen mellom formidler og mottaker. Rekkefølgerregler styrer



Figur 10: Matrise for teorier om undervisning (Bernstein 2001)

<sup>307</sup> Bernstein 2001:103

rekkefølgen ting gjøres i og tempo. Kriterieregler viser hva som gjelder som gyldig og ugyldig kommunikasjon, samt legitime og illegitime sosiale relasjoner og posisjoner. Reglene er til stede og virksomme i enhver pedagogisk relasjon, og de kan være eksplisitte eller implisitte.<sup>308</sup> Dersom reglene gjøres eksplisitte har vi en synlig pedagogisk praksis, mens implisitte regler innebærer en usynlig pedagogisk praksis. De to typer pedagogiske tilnærminger knytter an til ulike didaktiske retninger og påvirker utvelgelse og organisering av læringsinnhold og arbeidsformer.

Den horisontale akse i matrisen refererer til fokus for den pedagogiske praksis; om fokus ligger på eleven eller læreren. Den vertikale aksens henspiller på hva det skal skapes forandringer i, enkeltindividet eller i relasjonen innen og mellom sosiale grupper. I øverste høyre kvadrat ligger hovedfokus på undervisning og det som formidles. Læringen er individualisert og elevprestasjoner sammenlignes. Pedagogikken som praktiseres er synlig. I synlig pedagogikk formidles kravene eksplisitt og klart. Elevene vet når det er undervisning og når det er friminutt. I undervisningen er rollene tydelige - læreren har sine oppgaver og elevene sine. Det er også overensstemmelse mellom indre og ytre aktivitet. Eleven lærer når læreren underviser framme ved tavlen eller forklarer noe, eleven lærer når han leser i læreboka eller løser oppgaver. Eleven vet også hva som forventes av han - hva han må prestere for å oppnå et bestemt resultat. I en skole dominert av synlig pedagogikk er formidling av kunnskaper (undervisning) og hva eleven presterer (produkt) det sentrale. Det elevene presterer blir da et hovedkriterium for differensiering og rangering av elevene.

I øverste venstre kvadrat råder den progressive pedagogikk, og elever kan innenfor visse rammer selv styre egen læring i det progresjon og innhold søkes tilpasset den enkelte elev. I forhold til Bernsteins terminologi opererer man med svak klassifisering og svak innramming. Denne organisering forutsetter

---

<sup>308</sup> Ibid 2001

imidlertid at lærerne vurderer elevene i forhold til gitte kriterier uten at elevene nødvendigvis har adgang til eller kjenner til evalueringskriteriene. Elevenes prestasjoner individualiseres og ansvaret for læringen legges på elevene. I slike klasserom praktiseres det Bernstein<sup>309</sup> beskriver som en usynlig pedagogikk. I usynlig pedagogikk formidles kravene implisitt og man legger hovedfokus på tilegnelse og læring. Overgang fra synlig til usynlig pedagogikk innebærer ikke at kravene til elevene reduseres, men at kravene i større grad holdes skjult for eleven. Overgangene mellom undervisning og fritid er flytende. For en uinnvidd trenger det heller ikke være overensstemmelse mellom den ytre og den indre aktivitet, den uinnvidde forstår altså ikke nødvendigvis ut fra aktiviteten som foregår at det handler om undervisning og læring. Bernstein hevder at foreldre som selv behersker usynlig pedagogikk, for eksempel gjennom eget arbeid, i større grad er i stand til å understøtte sine barns læring enn andre foreldre.

Felles for begge de øverste kvadratene, er at i forhold til svake elever vektlegges utvikling av grunnleggende kompetanser og ferdigheter, mens de sterke elevene i større grad tillates å utvikle dybdekunnskaper og gode allmennkunnskaper.<sup>310</sup> De faglig sterke elevene får også større innflytelse over progresjonen. Forskjellen vi i utgangspunktet observerer i elevenes skoleprestasjoner kan i Bourdieu's terminologi forklares som ulikheter i kulturell kapital og det Bernstein kaller *the lack of tuition in the secondary space (the home)*. I det ligger at de ulike hjem har ulike forutsetninger i forhold til å støtte og følge opp elevens læring. Slik Bernstein ser det forutsetter skolen at hjemmet følger dette opp. Begge alternativene er tradisjonelle i den forstand at de begge vektlegger en akademisk skolekunnskap, forskjellen ligger primært i hvordan kravene formidles til elevene.

---

<sup>309</sup> Ibid 2001:94ff

<sup>310</sup> Bernstein 1996

Videre kan begge perspektivene sies å innta et makroperspektiv på undervisning og læring. Undervisningen tar utgangspunkt i overordnede planer og strategier, og pedagogisk nærmer man seg læringsproblematikken gjennom en eller noen få overordnede læringsteorier, for eksempel kognitiv eller behavioristisk læringsteori. I begge tilfeller kan virkningene på mikronivå bli oversett eller feiltolket (på grunn av behovet for generaliseringer). I forhold til en pedagogisk praksis som tar utgangspunkt i disse to alternativer vil tilpasset opplæring sannsynligvis føre til økte forskjeller mellom elever, i det de faglig sterke elevene i større grad vil være i stand til å nyttegjøre seg det. Tilnærmingen til undervisningsspørsmål kan lett bli instrumentell og teknisk,<sup>311</sup> og undervisningen tar utgangspunkt i overordnede planer og strategier der eleven i større grad må tilpasse seg skolen enn omvendt. Eleven psykologiseres og undervisning gjøres til en personlig opplevelse der ansvar for utbytte legges på eleven. Den kognitive læringen gies prioritet på bekostning av den sosiale læringen (og andre områder). Jeg vil her minne om at både L97's og Kunnskapsløftets del en kan leses og forstås slik at sosial og kognitiv læring er like viktige for elevens helhetlige utvikling, og at skolen ikke bare skal utvikle det kognitive hos eleven, mens også andre sider.

Bernstein skisserer imidlertid i sin matrise ytterligere to alternative utviklingsmuligheter: Nederste venstre kvadrat referer seg til en radikal og revolusjonerende pedagogikk. Ved at eleven kommer frem til en forståelse av relasjonene mellom ulike sosiale grupper skal eleven være i stand til forandre sin praksis. Pedagogikken er i sin natur frigjørende og målet er å frembringe forandringer mellom sosiale grupper ved at kunnskap, forståelse og praksiser knyttet til undertrykte sosiale grupper fremheves. Denne retningen har imidlertid ikke stått særlig sterkt i norsk (eller den vestlige skole forøvrig), og har de siste 15-20 årene vært bortimot usynlig. Sentralisering av makt og nasjonale læreplaner gir heller ikke lærerne det handlingsrom med tanke på innhold eller progresjon, som

---

<sup>311</sup> Skjervheim 1996

denne tilnærmingen faktisk forutsetter. Pedagogisk inntar man et mikroperspektiv, i det man i så stor grad tar utgangspunkt i eleven og elevens behov. En åpenbar fare er at man blir sittende fast i mikro og at relasjonen til makro usynliggjøres.

Det fjerde kvadratet, nederst til høyre, henspiller på det Bernstein<sup>312</sup> karakteriserer som en radikal realisering av en tilsynelatende konservativ praksis. Her er slektskapet med Gramsci tydelig.<sup>313</sup> Det innebærer en type formidlingspedagogikk der målet er å frembringe forandringer i relasjonene mellom sosiale grupper. (Dette til forskjell fra tradisjonell formidlingspedagogikk som ensidig fokuserer på individet og fører til en rangering av elever.) Forandringer i relasjoner skjer, i følge Bernstein, ved at eleven utvikler en forståelse av sin situasjon i samfunnet, og gjennom denne forståelsen utvikler evne til praksisendring. Læringen situeres innenfor den sosiale og politiske kontekst som eleven selv er en del av. Læring gjøres til et kollektivt prosjekt heller enn en nøytral og individuell prestasjon. Dette er ei bevisstgjørende undervisning<sup>314</sup> i vid betydning, ved at personlige erfaringer avprivatiseres. Bevisstgjøringen innebærer utvikling av

---

<sup>312</sup> Bernstein 1990:73ff

<sup>313</sup> Gramsci 1971:3-43. (men Bernstein har ingen henvisninger til Gramsci)

<sup>314</sup> For noen ti-år siden kunne man brukt begrepet *politisert* undervisning i stedet for *bevisstgjørende* som jeg velger å bruke i denne avhandlingen. Bourdieu (1995:176) så begrepet politisering som antitesen til psykologiseringen av tilkortkomning: *Mens politisering avprivatiserer personlige erfaringer gjennom å fremstille dem som eksempler på allmenne erfaringer som en hel klasse vil ha felles, gjør "moralisering" eller "psykologisering" derimot alle erfaringer til personlige opplevelser, og går derfor utmerket godt sammen med alle mer eller mindre sekulariserte former for leting etter religiøs frelse.* I Haavelsrud 1979 fremstilles politisering som antitesen til indoktrinering og ensretting. Man presenterer ikke en definisjon av begrepet i boken, men ser politisering som en forutsetning for at skolen skal bli en produsent av kunnskap og ikke bare en reproduzent. Undervisning skal være dialogisk i formen og innholdet skal fremme elevens forståelse av seg selv i verden. ... *innholdet av undervisningen må være farget av menneskets subjektive oppfatning av hva som er viktig, men også av de "lover" som et samfunn objektivt er underlagt* (ibid s. 228). I dag er begrepets opprinnelig positive innhold langt på vei ødelagt og gått ut av bruk, og begrepet *politisering* knyttes til fenomener som ideologisk ensretting, politisk kamp om makt, innflytelse og posisjoner etc. For ikke å bli misforstått velger jeg derfor bort begrepet *politisering* til fordel for *bevisstgjøring*. Et budskap i boken til Haavelsrud (1979) er at politisert undervisning fører til bevisstgjøring i forhold til fellesskap, solidaritet, urett, makt og avmakt, og bidrar til å fremme demokratisk tenkning.

elevens evne til kritisk tenkning med tanke på selvstendigjøring og frigjøring innenfor rammen av et fellesskap. Ei slik tilnærming synes best å ivareta både mikro og makroperspektivet, dels ved at man går fra mikro til makro, og dels ved at man pendler mellom de ulike perspektivene. Dette betinger imidlertid i følge Foucault<sup>315</sup> at man ikke kan anvende en generell overordnet teori, men at strategier må avdekkes og bestemmes i hvert enkelt tilfelle.<sup>316</sup> Bachmann og Haug er inne på denne tankegangen i forhold til tilpasset opplæring når de spør om ikke man i større grad kunne overlate til *praksis* å konkretisere og operasjonalisere begrepet:

*I skolepraksis må det være opp til læreren, i hans eller hennes planlegging av de konkrete undervisningssituasjoner, å avgjøre hva som kan være er hensiktsmessig undervisningsopplegg for å skape en tilpasset opplæring.*<sup>317</sup>

Dersom vi legger Edwardsens didaktiske modell inn i Bernsteins matrise ser vi at det eneste rommet som har plass til Edwardsens samfunnsaktive skole er rommet for en radikal realisering av en tilsynelatende konservativ praksis. I rommet for de behavioristiske teorier gjenfinner vi bare oppgave- og undervisningsrommene. I rommet for teorier som bygger på kompetanseutvikling i sosiale rom vil vi i tillegg finne Edwardsens studierom, men prosjektrummet vil fremdeles være stengt. I det tredje rommet for radikal forståelse av sosiale grupperelasjoner vil det muligens finnes et prosjektrum i en eller annen form. Derimot vil oppgave og undervisningsrommene sannsynligvis kun være forbeholdt elever med visse spesialpedagogiske behov. Undervisningen vil i liten grad være produktorientert og stedsorienteringen vil kunne være utydelig. Det kan derfor se ut som om Edwardsens samfunnsaktive skole har tydelige fellestrekk med

---

<sup>315</sup> Smart 2002

<sup>316</sup> Foucault sier at en analyse av makt bør gå fra mikro til makro for å se hvordan maktmekanismene er blitt tilegnet, transformert, kolonisert og utvidet fra individet til mer generelle og globale former for dominans (Smart 2002).

<sup>317</sup> Bachmann og Haug 2006:37

Bernsteins skole der man realiserer en tilsynelatende konservativ pedagogikk på en radikal måte. Det konservative kommer frem gjennom vektleggingen av grunnleggende ferdigheter og material dannelse samt produktorienteringen som igjen vil betinge en akademisk disiplin hos elever og studenter (jfr. Gramsci foran). Det radikale fremkommer gjennom mål, innhold og organisering. I en skole med radikal realisering av en tilsynelatende konservativ praksis begrenses ikke lærernes oppgaver kun til å legge til rette for læring, men innebærer, slik jeg forstår det, at læreren i større grad må fremstå som en autoritet – både når det gjelder det faglige og i forhold til undervisning og læring. Lærerens medansvar for elevenes læring synliggjøres. Den skiller seg fra progressiv og behavioristisk pedagogikk ved å vektlegge dialektikken mellom lærer-elev og mellom grupper, samtidig som man holder fokus på læringen. For å kunne få tilgang til makt og derigjennom endre sosiale posisjoner må kunnskapsfelt erobres av de underprivilegerte grupper. Det er imidlertid ikke nok at elevene har kunnskaper, de må også bevisstgjøres i forhold til denne kunnskapen for å kunne gjøre noe i forhold til sin egen situasjon. En målsetting må være å svekke sammenhengen mellom elevs klassetilhørighet og deres skoleprestasjoner.



## **To eksempler på undervisningsopplegg med potensiale til en tilpasset opplæring.**

Jeg skal nå konkretisere argumentasjonen min i to eksempler som jeg mener har potensiale i seg for å utvikles til en tilpasset opplæring. Det første er et opplegg i engelsk i ungdomsskolen som jeg selv har prøvd ut i egen lærerpraksis, og som jeg senere har videreutviklet. Det andre eksempelet er hentet fra musikkundervisning i en kommunal kulturskole og skiller seg ut ved sin høye grad av individualisering.

### **Eksempel 1: Engelsk i ungdomsskolen**

I dette eksemplet skal jeg gå nærmere inn på et undervisningsopplegg i engelsk som jeg første gang gjennomførte på slutten av 80-tallet på ungdomstrinnet ved en skole i et fiskevær i Nord-Norge. Bakgrunnen var at jeg opplevde at mange elevene var lite motiverte for fremmedspråkundervisningen. Dette kunne ha mange årsaker, men noen hadde fått med seg negative holdninger hjemmefra. På foreldresamtaler kom det frem at flere av foreldrene ikke oppfattet faget som viktig og fremholdt gjerne at de selv hadde klart seg bra uten engelsk. Elevene fortalte at de var vant til en svært lærebokstyrt undervisning der en vanlig time bestod i høring av lekser, gjennomgang av nytt stoff og oppgaveløsning. De ga uttrykk for at de kjedet seg og spurte gjerne hvorfor de måtte lære det. Når man vurderte de tilgjengelige lærebøker var det ikke vanskelig å få forståelse for elevenes frustrasjon. Læreboken for 7. klasse inneholdt tekster med glimt fra engelsk skole og engelsk dagligliv. Tekstene var enkle, gjerne i form av dialoger, men fra et nord-norsk perspektiv uinteressante og kjedelige. Etter min oppfatning var de lite i tråd med læreplanens målsettinger hvor man for engelsk hadde som mål at undervisningen skulle ta sikte på.<sup>318</sup>

---

<sup>318</sup> Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet 1987:204

- Å utvikle elevenes ferdigheter i å lytte til, tale, lese og skrive språket slik at elevene blir i stand til å oppfatte og uttrykke seg og våger å bruke språket
- Å utvikle interessen for å lære fremmede språk, stimulere til språkglede og gi elevene best mulig grunnlag for videre læring

Målsettingen da jeg gikk i gang med utviklingsarbeidet var først at interessen for og innsatsen i faget skulle bedres. For det andre skulle elevene bli flinkere til å ta det engelske språket i bruk, og den tredje målsettingen var at de skulle yte bedre rent faglig. Disse målsettingene var det heller ikke vanskelig å begrunne med utgangspunkt i læreplanen.

Blant spørsmålene jeg stilte meg selv var: Når har elevene bruk for engelsk? Hva er det de har bruk for? Tradisjonelle svar på det første spørsmålet om at de hadde bruk for engelsk i videre studier eller når de skulle lese for eksempel en bruksanvisning ble avvist av elevene. For det første var det svært få som hadde utdanningsplaner som ville kreve engelsk, og engelske bruksanvisninger hadde de generelt lite bruk for. Enten var bruksanvisningen oversatt til norsk eller de kunne spørre andre. Så når kunne disse elevene ha bruk for engelsk? Hva var det de trengte engelsk til? Jo, når de reiste til Syden og når de møtte tilfeldige engelsktalende turister på hjemstedet. Men da var egentlig den engelsken de lærte på skolen til liten nytte. I lærebøkene terpet de på tekster om engelske barn og familier, engelske skikker og engelske short stories. For å ville snakke engelsk måtte de ha noe å snakke om, de trengte et annet budskap enn det som lærebøkene ga. Elevene ville ha behov for å fortelle om hvor de kom fra, eget hjemsted og levevis. Men for å gjøre dette, måtte de utvikle et egnet vokabular og få tilstrekkelig trening i å fremføre budskapet. Det var ikke problemer å finne lokalt stoff: man kunne fortelle om fritiden, om næringslivet, om klimaet og om naturen. De trengte et vokabular som tillot dem for eksempel å fortelle at deres samfunn levde av å fange og foredle fisk, at arbeidet var sesongbetont og avhengig av torsken som kom inn til kysten for å gyte. De trengte et vokabular for å for-

telle om fritidsinteresser, at de gikk på fjellet og fiske, at man jaktet på rype og hare, at man om vinteren kjørte snøscooter og at denne kjøringen var strengt regulert med store bøter for å bli tatt i kjøring utenfor godkjente løyper. Alt dette var man avskåret fra å fortelle om i den tradisjonelle undervisningen hvor man verken tilegnet seg et vokabular eller fikk øvd seg i å fortelle. For å snakke engelsk måtte elevene altså for det første ha noe som var verdt å fortelle, og for det andre måtte de ha tro på at de kunne formidle sin fortelling på engelsk.

Og her er jeg fremme ved det andre ankepunktet jeg hadde når det gjaldt engelskopplæringen og umotiverte elevers streben med faget: jakten på den korrekte uttale, intonasjon og grammatikk som, etter min mening, starter for tidlig. Hva slags engelsk er det elevene trenger å lære: amerikansk engelsk, indisk engelsk, australsk engelsk, global engelsk eller så såkalt *recieved pronunciation*? Hvem er det de skal snakke engelsk med når de er i Syden? Jo, for en stor del vil de treffe mennesker som heller ikke har engelsk som førstespråk, og hvor korrekt uttale og korrekt grammatikk ikke er det de er mest opptatt av. Det viktigste er at man har tro på at man kan gjøre seg forstått og at man har et budskap å komme med som kan interessere mottageren. Og for en gjennomsnittlig europeer er et fiskevær i Arktis et eksotisk og spennende sted. Man må bare kunne si noe om det på et forståelig engelsk.

Dette var en tankegang som elevene ga sin tilslutning til, de var i hvert fall villige til å prøve det. Elevene visste hva de skulle fortelle når de først fant frem til ordene og uttrykkene. Hva er de engelske navnene på pattedyr, fugler og fisker som finnes i området? Hva er de engelske betegnelsene på redskaper vi bruker? Å oppdage at det engelske språk også hadde ord som beskrev deres livsform satte dem på ideen at det måtte finnes tilsvarende livsformer i engelsktalende områder, og det kunne man utnytte i andre fag som for eksempel samfunnsfag. Rypejakt foregår for eksempel på tilsvarende måter både i Skottland, på Island og i Canada og Alaska. Andre temaer som vi trakk frem i engelskundervisningen var blant annet: Hvordan tilberedes lokale retter som mølje? Hva

er forskjellen på seimølje og skreimølje? Hvordan kler vi oss og hvorfor kler vi oss som vi gjør? Hvordan og hvor reiser vi når vi skal handle, når vi skal på tur og når vi skal på ferie? Hvordan markerer vi høytider og festdager, det være seg jul, konfirmasjon, bryllup eller 17. mai?

Dette ble utviklet ved at elevene løste konkrete oppgaver hentet fra praksisfeltet av typen: *Explain how you use an otterboard*. Å anvende en oter er avansert operasjon som avstedkom lange diskusjoner og utredninger i klassen. For når det kommer til stykket er det mange ting som må stemme før en kan skride til verket og ta oteren i bruk. For det første må man kunne forklare hva en oter er og hvordan den fungerer. Vannet og det omkringliggende terreng må være av en viss beskaffenhet. Vannet må være stort nok og helst ikke ha for mange viker. Terrenget må ikke være for vått, eller for kupert og det må ikke være for mye småkratt som går helt ned til vannkanten. Dette er imidlertid en kunnskap elevene var inneforstått med, det var en del av deres kroppsliggjorte hverdagskunnskap. Oppgaven er å anse som en horisontal diskurs som hentes inn i skolen og rekontekstualiseres. Fordi oppgaven besvares på engelsk er det tydelig for elevene at dette er en annen diskurs enn den opprinnelige. Tidsperspektivet er også tydelig, det er en oppgave som skal løses med tanke på en fremtidig situasjon eller kontekst, og for å løse oppgaven på en tilfredsstillende måte må eleven se svaret i forhold til en tenkt framtidig kontekst. Det er nemlig konteksten som er avgjørende for om svaret er helt ut adekvat. Dersom den påtenkte kontekst er a) en praktisk demonstrasjon eller b) en samtale med en interessert utlending (muntlig situasjon) gir det andre muligheter enn c) en skriftlig instruks i bruk av oter egnet til for eksempel å følge med redskapet eller som et oppslag / en brosjyre som introduserer redskapet for interesserte. I de to første tilfeller er det sammenfall i tid mellom ytring og respons slik at misforståelser kan oppklares fortløpende. I tilfelle a vil man også ha redskapet tilgjengelig og konteksten vil ligge tett opp til en virkelig praksiskontekst. Kontekst c er mer skolsk enn de to foregående ved at den er skriftlig, sender og mottaker er atskilt i tid og rom og

det er snakk om en abstraksjon. I en skolesammenheng er alle de tre eksemplene å anse som vertikale diskurser, og det stilles krav til en gyldig realisering av svaret i alle. Men kravene er differensierte, og derfor er også en slik oppgave egnet til tilpasset opplæring i forhold til elevenes evner og forutsetninger.

Gradvis utviklet vi muntlige og skriftlige engelske tekster i klassen knyttet til lokalsamfunnet som elevene kunne bruke i lesetrening og til å samtale om. Teksten kunne være konkret knyttet til virksomhet eller fortellinger fra hjemstedet som elevene kledde i en engelsk språkdrakt. Her var en annen utfordring. Hvordan skulle elevene få tilstrekkelig trening i å lese og prate engelsk innenfor de tidsrammer som var til disposisjon på skolen? I en tradisjonell lærerstyrt engelsktime er det læreren som prater mest og elevene som lytter. Hver elev får i høyden anledning til å formulere noen få setninger i løpet av timen hvis han er heldig. Løsningen ble å sette av lese- og samtaleøkter i hver time der elevene arbeidet parvis, og hvor de leste for hverandre med påfølgende samtaler om det de hadde lest. Den åpenbare fordelene var at hver elev fikk lese og snakke engelsk i bortimot ti minutter hver time. Som lærer hadde jeg muligheten til å velge ut enkelte elevpar hver time og følge dem opp, mens de øvrige arbeidet selvstendig. Ulempen var først og fremst et øket støynivå som det tok en del tid å bli vant til.

Jeg vurderte opplegget kontinuerlig, blant annet gjennom elevsamtaler. Her fremkom det at elevene syntes overgangen fra det gamle tradisjonelle opplegget var slitsom, men når opplegget hadde fått gått seg til (3-4 måneder) foretrakk de det nye. Dette begrunnet de med at de ble aktivisert på en bedre måte og at de lærte mer. Uten unntak fremholdt de at de var blitt mer motiverte. Etter hvert som de lærte mer engelsk og tok det engelske språk i bruk, våknet også interessen for en mer grammatikalsk korrekt fremstilling. De skjønte at det hadde betydning om de sa *I is* eller *I am*. Interessen for grammatikk kom som en følge av at de skjønte at den kunne være til nytte og hjelp, og ikke som noe som ble pådyttet dem.

Undervisningsopplegget ga gode muligheter til differensiering. I eksemplet med oteren kunne faglig sterke elever gi en sammenhengende muntlig eller skriftlig fremstilling av aktiviteten, mens faglig svakere elever kunne støtte sin fremstilling både ved hjelp av tegninger og ved å ta i bruk kroppen. De kunne for eksempel tegne på tavla eller gå rundt i klasserommet og demonstrere bevegelsene, mens de fortalte. Når de manglet engelske ord kunne de fysisk demonstrere hva de mente og dermed støtte sin egen beretning. Poenget var at elevene kjente svarene på oppgavene, de måtte ”bare” uttrykke dem.

Rundt kjernen i undervisningsopplegget, som jeg her vil kalle formidlingen av det lokale, ble det også utviklet støttefunksjoner. Elevene trengte redskaper til å uttrykke sitt budskap, både et egnet vokabular og en grunnleggende forståelse av engelsk grammatikk. Både vokabular og grammatikk kan tilegnes gjennom å ta språket i bruk. At man tar språket i bruk er samtidig en betingelse for at man skal ha interesse av og se behovet for å utvide vokabularet og utvikle en forståelse for grammatikken. I en skolesituasjon må dette struktureres og ordnes fordi tid er en begrenset ressurs. Elevene er daglige brukere av det norske språket og ikke det engelske. Elevene oppdaget selv behovet for å utvide sitt ordforråd, de oppdaget selv hvilke ord de trengte. Min oppgave som lærer var her i hovedsak å legge til rette og hjelpe elevene til å systematisere denne delen av læringen. Her kunne elevene benytte ulike læringsstrategier. Noen elever lærte nye ord gjennom å lytte eller se dem i teksten og få betydningen forklart, mens andre elever foretrakk å skrive dem ned systematisk i glosebøker. Når det gjaldt opplæring i engelsk grammatikk kunne ikke elevene umiddelbart se hva de hadde behov for å kunne. Her måtte det en større grad av lærerstyring til og en veksling mellom undervisning i samlet klasse og i grupper. Nytt stoff ble i stor grad gjennomgått i samlet klasse for deretter å bli tatt opp i grupper og individuelt i forhold til hva elevene opplevde som problematisk. Den faglige spredningen i klassen var stor, elevene hadde derfor ulike behov. Differensiering var et nøkkelord. Noen elever slet med bruk av hjelpeverb som *to be*, mens andre

hadde det i boks og var opptatt av å lære forskjellen på aktive og passive verbformer og bruken av disse. På den annen side vurderte jeg grammatikk som en så viktig del av språkkompetansen at det ikke kunne være noe elevene kunne velge å ikke beskjeftige seg med. Læreplanen på den tiden (M87) sa det slik: *Elevene kan i betydelig grad lære å bruke korrekt engelsk uten at de kan alle grammatiske regler og betegnelser. Samtidig er det klart at økende forståelse for grammatikk og det formelle grunnlag som det gir, er nyttig og nødvendig. (...) Formelt korrekt språk behøver ikke å være avgjørende for effektiv kommunikasjon.*<sup>319</sup> Et annet argument er at å avstå fra å legge vekt på grammatikk vil bidra til den sosiale reproduksjon, fordi de elever som ikke selv synes, eller som ikke har foresatte som synes, engelsk er viktig, vil avskjæres fra muligheten til å utvikle en forståelse for språkets grammatikk. Dette vil komme til å hemme dem dersom de senere skulle ønske å ta høyere utdanning, ettersom betydningen av å beherske engelsk øker på høyere utdanningsnivå. I motsetning til den andre delen av engelskoplegget var opplæringen i grammatikk mer instrumentell og til dels mekanisk og rituell. Det ble også fra min side gitt råd om hvilke tilnærminger som kunne være hensiktsmessige når det gjaldt arbeidet med grammatikk. Her kan læring av engelske uregelrette verb stå som et eksempel. Det er ikke avgjørende for hvorvidt man kan gjøre seg forstått at man behersker de uregelrette verb. På den annen side er det greitt å vite at å fange bøyes *catch – caught – caught* og ikke etter hovedregelen med *-ed* til slutt. Så det var to spørsmål jeg som lærer måtte ta stilling til: hvor mye tid skulle jeg bruke på det, og finnes det andre måter å lære de engelske uregelrette verb enn ved å pugge dem? Tiden på skolen var dyrebar, dette var den eneste tiden elevene brukte språket, så det var ikke aktuelt å bruke mye undervisningstid på dem. Og fordi uregelrette verb er noe du kan eller ikke kan, så syntes utenatføring/pugg her å være en egnet metode. Elevene hadde derfor fast 5 engelske verb i lekse til hver

---

<sup>319</sup> Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet 1987:208f

time. Når de var kommet gjennom rekken på ca 100 uregelrette verb<sup>320</sup> var det ny runde, denne gang med 10 verb. Et annet eksempel i samme gate er bruk av engelske preposisjoner som ikke alltid har en indre logikk, og der betydningen rett og slett må læres. Av mange mulig eksempler viser jeg til forskjellene i betydningen av: *look at / look for / look after* og *wait on / wait for*. Valg av preposisjon er her avgjørende for om man faktisk sier det man har tenkt å si, eller noe helt annet. Hva som er riktig preposisjon kan ikke utledes av noen regel, man må bare vite det, eller om man er i tvil slå det opp i en ordbok. Det siste kan fungere i en skolekontekst, men er lite hensiktsmessig i en muntlig samtale på badestranden.

Det var også vanskelig å finne tilstrekkelige med eksempler i teksten til å øve spesielt på grammatikkmomentene. Elevene måtte derfor arbeide med konkrete grammatikkoppgaver, dels hentet direkte fra lærebøker, dels oppgaver som ble laget i tilknytning til tekster. Dette arbeidet inneholdt vanligvis fire faser: gjennomgang/eksempler – eget arbeid – vurdering/tilbakemelding – retting. Oppgavene som ble gitt var differensierte i forhold til elevenes faglige styrke og progresjonen kunne individualiseres. Dette var for en stor del arbeid som elevene utførte hjemme og som jeg tok inn og så over med jevne mellomrom. Kravet om at feil skulle rettes hadde både en oppdragende virkning og var en hjelp i vurderingen. Feil var for eleven ensbetydende med merarbeid, og de oppdaget raskt at å ha lite feil var arbeidsbesparende på sikt. Dessuten kunne jeg som lærer påvise konkret fremgang for eleven ved at vi sammen kunne dokumentere at det eleven ikke behersket en måned tidligere nå satt som det skulle.

Samlet sett bidro undervisningsopplegget til at alle elevene lærte, men de faglig sterke lærte forholdsvis raskere og kunne derfor ha en langt raskere progresjon. Samlet sett økte derfor de faglige forskjellene over tid innad i klassen. I en prestasjonsorientert skole der elevene kontinuerlig sammenlignes kan dette

---

<sup>320</sup> Dette var de ca 100 som var tatt med i den grammatikkutgaven klassen brukte, totalt finnes det mer enn 200. Det eksakte tallet er vanskelig å fastslå fordi språket endres slik at noen uregelrette verb etter hvert også kan bøyes regelrett, og noen eldre former går ut av bruk.



være problematisk og demotiverende for de svake elevene. Dette vil man imidlertid kunne motvirke gjennom vurderingsformer der eleven sammenlignes med seg selv. Da vil man kunne synliggjøre elevens fremgang for eleven selv. For å få dette til kreves det imidlertid en tettere oppfølging med hyppigere tilbakemeldinger til faglig svake elever. Formålet med tilbakemeldingen skal være todelt, påvise fremgang og anspore til videre innsats. Skjer det ingen fremgang innenfor et emne eller et problemområde, har det etter min mening ikke noen hensikt å fortsette. Da kan man være mer tjent med å gå over til noe annet for senere å vende tilbake til det som var vanskelig. Det er imidlertid viktig at man faktisk kommer tilbake og ikke bare lar det være et hull i elevens kunnskap. Her vil det selvsagt måtte ligge en mer helhetlig vurdering av elevens evner og forutsetninger til grunn. Men det burde ikke være noen grunn til at en elev som klarer å lese engelske tekster og samtale om dem, ikke skal kjenne reglene for bruken av *am*, *is* og *are*. Videre er det ikke kunnskapen i seg selv som er det essensielle, det er anvendelsen av kunnskapen som må stå i sentrum. Kunnskap som ikke kan omsettes i en anvendelse<sup>321</sup> blir lett en død og ubetydelig kunnskap.

Etter hvert som ferdigheter og vokabular utviklet seg kunne vi trekke inn lærestoff fra andre kilder. Skulle stoffet virke engasjerende måtte imidlertid elevene oppleve det som autentisk, noe de var opptatt av. Uten denne autensiteten ville det vært vanskelig for elevene å relatere det som foregikk i undervisningen til en fremtid der de også kunne se seg som deltakere. Skulle man behandle tema som pop/rock var det elevene, og ikke læreren, som fikk velge tekster og artister. Hvordan klassen skulle arbeide med lærestoffet slik at læringsutbytte skal optimaliseres må imidlertid være lærerens hovedansvar fordi det er han/hun som besitter den didaktiske og engelskfaglige kompetansen.

Et annet moment som også er viktig er betydningen av å oppleve tidlig suksess. Jackson og Marsden viste i sin undersøkelse at de arbeiderbarn som hadde gjort det utdanningsmessig bra også hadde opplevd å lykkes på et tidlig

---

<sup>321</sup> Kunnskapens anvendelse er noe annet enn å omsette kunnskap i praksis.

stadium. Et viktig moment knyttet til tilpasset opplæring er derfor at elevene, i startfasen, må oppleve at de lykkes og at de mestrer det de holder på med. Læren må derfor i samråd med elevene sette individuelle opplæringsmål som elevene kan nå på kort tid. Ved at eleven selv registrerer mestring og fremgang styrkes læringsmotivet. Etter hvert som eleven lærer og skaffer seg innsikt i og oversikt over hva som skal læres fremkalles også læringslysten. Elevene kan komme til å få lyst til å lære mer, og når den lysten er frembrakt kan man også gå over til det som ikke er umiddelbart nyttig. Man søker kunnskapen for kunnskapens egen del og kan sette den på konto slik at det blir en kapital for videre læring.

## **Eksempel 2: Fiolinundervisning**

I dette eksemplet velger jeg å gå til en del av det offentlige undervisnings-tilbudet som er frivillig. Her har jeg fulgt instrumentalopplæring ved en kommunal kulturskole hvor jeg har fulgt en lærer over tid og sett på hans instrumentalopplæring på fiolin. Undersøkelsen baserer seg på observasjon av undervisningen og intervju / samtaler med lærer og elever. Elevene var i aldersgruppen 5-18 år. Rammene for undervisningen er ganske annerledes enn i grunnskolen. Undervisningen elevene får er både individuell og i små grupper, og den foregår på ettermiddag / kveldstid. Undervisningen er heller ikke gratis, og foresatte betaler i overkant av 2000 kroner pr år.<sup>322</sup> I tillegg kommer eventuell instrumentleie. Elevmassens sosioøkonomiske status er ikke undersøkt, men det er å anta at barn av høyt utdannede foreldre er overrepresenterte.<sup>323</sup> Eksemplet er valgt med

---

<sup>322</sup> For sammenligningens skyld: For at barn skal få være med å spille aldersbestemt fotball betaler foresatte i samme by en kontingent på mellom 1000 og 2500 kroner avhengig av klubb. I tillegg kommer utstyr som treningstøy og fotballsko. Et par fotballsko koster mellom 400 og 2000 kroner par, og man må gjerne ha sko tilpasset ulike forhold: utendørs/innendørs og eventuelt ulikt underlag (grus, naturgress og kunstgress). Dertil kommer en årlig dugnadsplikt og kjøring til og fra bortekamper, som for 13-15 års spillere i Nord-Norge kan være på over 50 mil tur-retur.

<sup>323</sup> Når barn først får velge blant organiserte fritidsinteresser synes ikke det økonomiske å være mest avgjørende. Sammenlignet med andre alternativer som fotball (se forrige fotnote)

tanke for å vise en didaktisk tenkning og en tilnærming til undervisning og læring som skiller seg fra det som er vanlig i grunnskolen. Spesialisert trening innenfor idrett synes å ha i seg mange av de samme didaktiske elementene – det gjelder, for eksempel trening av målvakter innen fotball.<sup>324</sup> Det handler om øving av teknikk og kroppsbeherskelse, konsentrasjon, delferdigheter og samhandling, som for målvaktens del skjer vekselvis som individuell spesialisert trening og kollektiv samhandling.<sup>325</sup> I begynneropplæring på fiolin er teknikk og utvikling av minne/hukommelse sentralt. Riktig teknikk er avgjørende både for å forebygge belastningsskader og utnytte instrumentets iboende muligheter, og man legger stor vekt på detaljene. Hukommelse trenes gjennom lytting til musikk som eleven senere skal spille. Når elevene ikke behersker noter baserer undervisningen seg på utenatføring. Læreren demonstrerer og eleven gjentar. Når de grunnleggende spilleferdigheter er på plass tar man gradvis i bruk noter.<sup>326</sup> Både målvakter og fiolinister må automatisere teknikk og bevegelser, for derigjennom å utvikle en beredskap til å møte virkelige situasjoner og respondere adekvat. Fiolinisten har like lite tid til å tenke på fingerposisjoner og håndstilling mens han spiller, som målvakten har til å tenke på plassering og fallteknikk når skuddet kommer. Det er innøvd på forhånd gjennom utallige repetisjoner og kontinuerlig utvikling av spilleforståelsen.

Undervisningen på fiolin er lagt opp slik at elevene kommer til individuell spilletime en gang i uken, i tillegg kommer samspilløkter. Hver spilletime er på 20-25 minutter, og det forventes at elevene øver hjemme. Begynnerundervisningen tar utgangspunkt i den japanske *Suzuki-metoden*<sup>327</sup> og er tilpasset norske

---

så er ikke kulturskolens tilbud dyrere. Det er derfor snarere et verdi- og/eller interessevalg, enn et økonomisk valg som gjøres når kulturskolens tilbud prefereres.

<sup>324</sup> Magnus Skjelmo Kristiansen hjalp meg til å se sammenhengen mellom fiolinistens og målvaktens trening.

<sup>325</sup> Rise 1998, Norges Fotballforbund 2003

<sup>326</sup> Perkins 1995

<sup>327</sup> Metoden er utviklet av Shinichi Suzuki og beregnet på begynneropplæring på strykeinstrument, fløyter og piano. (Hermann 2001, Suzuki 2006) Den er en av flere metoder som i dag brukes i begynneropplæring, andre er for eksempel utviklet av henholdsvis Kato Havas

forhold. Blant annet er norske barn gjennomgående eldre enn japanske barn når de begynner å spille fiolin. Suzuki selv mener at hans metode i prinsippet ikke skiller seg fra læring av morsmålet der barnet gjentar det den voksne sier, og deretter gradvis innvies i skriftspråket. Barna lærer fra første time melodier og de begynner tidlig å spille for andre, både medelever og foreldre. Dette i motsetning til eldre metoder der eleven startet med skalaøvinger og teknikk, og når eleven behersket skalaene gikk man over til melodier. Suzuki-metoden baserer seg på lytting, gehør og imitasjon. Metoden bygger på et positivt barne- og elevsyn der det er barnets iboende muligheter som skal utvikles og barnets forskertrang som er drivkraften. Utgangspunktet er at alle kan lære å spille. Leken er et forbilde metodisk, man leker med musikk og teknikk, og leken bidrar til å fremme positive holdninger til musikken og medspillerne. For å kunne leke må barnet konsentrere seg og leken gjør det også mulig å variere repetisjonene. Det er heller ikke nødvendig at man hele tiden har instrumentet for hånden. Tekniske problemer kan for eksempel sitte i hodet og løses ofte mentalt. Akkurat som man kan trene fotball uten ball, kan man spille fiolin uten fiolin.

Elev og lærer spiller nye melodier sammen før eleven går hjem og øver på det hun/han har lært i timen. Neste time spiller eleven melodien, eventuelt med støtte / akkompagnement fra lærer. Når en elev behersker en melodi går man over til neste melodi som har en høyere vanskelighetsgrad. Men man vender hele tiden tilbake til tidligere melodier, og på den måten bygger man gradvis opp et repertoar hos eleven. Hver gang man spiller en melodi eleven kan, har man muligheten til å raffinere teknikken. Man veksler mellom det eleven klarer alene og det eleven klarer med hjelp av andre. ”Andre” er både læreren og medelever. Tar man i bruk Vygotskys terminologi kan man si at undervisningen foregår i elevenes vekstsone (den proksimale sone). Gleden over musikk og gleden over å spille ansees som den viktigste motivasjonen. Det er derfor viktig å tilpasse opp-

---

og Paul Rolland. Det er imidlertid ikke snakk om enten den ene eller den andre metoden. Ofte hentes litt her og litt der og fiolinlærere utvikler gjerne egne tilnærminger (Perkins 1995)

læringen til barnets forutsetninger og gi barnet opplevelsen av tidlig mestring slik at gleden ikke forsvinner i terping, øving og prestasjonskrav. Eleven må også hele tiden være kjent med og forstå forventningene. Han eller hun må skjønne hva det er man prøver å få til. Samtidig er det at man aldri helt lykkes, at det uansett hvor dyktig du er alltid finnes et utviklingspotensial, med på å vedlikeholde interessen. Målet til Suzuki er ikke primært å skape profesjonelle musikere, men utvikle harmoniske mennesker med tro på seg selv og sine evner. Musikk bidrar til et rikere liv. På den annen side er det viktig at elevene har medspillere som går foran og fungerer som forbilder slik at de har noe å strekke seg mot. Disse medspillerne fungerer ikke som konkurrenter, men representerer en trekkraft som bidrar til å heve de andre. Man må imidlertid være oppmerksomme på og å ta vare på de flinkeste, de som går foran, fordi de har ingen medspillere som trekker dem med seg.

Tidlig får elever tilbud om deltakelse i aldersblandede samspillgrupper og orkestre. At slik deltakelse er viktig for den musikalske utvikling er en ting, likeså viktig er miljøet og samværet med andre. Læreren jeg fulgte sa det på denne måten: *Når det sosiale sitter er jobben gjort*. Når elever investerer tid i øving og undervisning gir de avkall på et sosialt liv på andre arenaer i denne tiden. De må derfor også inkluderes i et sosialt felleskap. Lærerne arrangerer musikkstykker og fordeler stemmer slik at elevene hele tiden får muligheter til, sammen med andre, å prestere mer enn de klarer alene. Undervisningen er prosess- og kompetanseorientert og den viktigste sammenligningen er med seg selv. At andre er bedre enn dem og har prestasjoner på et høyere nivå er ikke avgjørende, fordi de samtidig får en opplevelse av at deres bidrag er viktig for det samlede resultat. Bachs dobbeltkonsert blir ikke det samme uten andre- og tredjestemene. Eleven er en del av et samarbeidende fellesskap med et felles mål – et produkt for og av fellesskapet som skal presenteres i det offentlige rom.

Undervisningsformen stiller spesielle krav til læreren og dennes evne til å kommunisere med og nå frem til, den enkelte eleven. Læreren må imidlertid

ikke bare ha god kontakt med elevene, han må også ha god kontakt med foreldrene og fortelle dem både hva som er målene, hva han gjør og hvorfor han gjør som han gjør. Det er viktig å ha foreldrene som medspillere i startfasen. Foreldrene er de som inspirer og oppmuntrer barnet, og tar ansvar for at barnet øver hjemme og bidrar til å legge til rette for positive øvesituasjoner. Det første året er det meningen at foresatte er til stede på i hvert fall noen spilletimer, slik at de kan følge opp øvingen hjemme. Det er imidlertid ikke nødvendig at foreldrene selv kan spille eller behersker noter. Men foreldrene blir sett på som en viktig ressurs, og barnet og foreldrene deler en felles glede over utviklingen.

Da jeg intervjuet læreren understreker han betydningen av å bevisstgjøre elevene på at man arbeider seg skrittvis, av og til i bittesmå skritt, mot et mål som ligger langt borte. Læreren må derfor kjenne eleven og kontinuerlig regulere progresjon og vanskelighetsgrad. Erfaringen til min informant var at når noe butter i mot nytter det ikke å presse på. Han understreket også betydningen av å aldri eksponere elevens svakheter, men hele tiden la undervisningen ta utgangspunkt i det eleven kan.

### **Fellestrekk ved de skisserte eksempler**

Begge de to undervisningsoppleggene kan sees som eksempler på en strukturert bevisstgjørende undervisning som søker å knytte bånd mellom elevens hverdagskunnskap og skolekunnskapen. Det gjør de ved å ta i bruk elementer som finnes i barnets miljø og dagligliv. Barn er omgitt av både bevegelse, kropp, musikk, engelsk, matematikk, norsk, samfunnsfag osv i sin kultur. Ved at læreren er oppmerksom på det og gjør eleven oppmerksom på det, kommer samfunnet inn i undervisningen. Begge oppleggene har i seg trekk av en konservativ praksis både i form av lærerstyring og målorientering. Bernstein karakteriserer en radikal realisering av en tilsynelatende konservativ praksis som en retning som i dag mangler stemme; *the yet to be voiced*. Med utgangspunkt i Fou-

cault<sup>328</sup> kan man hevde at den i dag ligger i sfæren av det utenkelige fordi den tilhører et kunnskapsfelt uten tilknytning til et maktfelt.

Begge oppleggene tar utgangspunkt i opprinnelige læringsmål, som dels er uavhengige av eleven og dels er direkte resultat av elevens evner og forutsetninger. Eleven opplever tidlig suksess og eleven eksponeres ikke for sine svakheter. Oppleggene gir god anledning til differensiering og individualisering av undervisningen innenfor tema. De er imidlertid læreravhengige på den måten at de stiller spesifikke krav til lærernes didaktiske og faglige kunnskaper. Skal man åpne for innspill fra elevene må lærerne ha en kunnskap som tillater dem å behandle elevenes innspill på en troverdig måte. Lærerne må kunne sitt fag dersom en bevisstgjørende undervisning skal lykkes. De to oppleggene viser at det er mulig å ta i bruk alle læringsrommene i Edwardsens modell, forutsatt at lærernes faglige og didaktiske kompetanse er tilstrekkelig utviklet. Dersom læreren i for stor grad er slave av læreboka og metoden stenges både han og elevene inne i oppgave- og undervisningsrommet. Men det er læringsmålene relatert til elevenes læringsforutsetninger, som bestemmer hvilke læringsrom som skal brukes til hvilken tid. Det synes imidlertid viktig å avlegge prosjektrummet et besøk tidlig i prosessen fordi det er der kravene autentiseres. Konkretisering vil være en viktig del av det som skal foregå i prosjektrummet. For fiolinisten og målvakten er det i konsertsalen og på fotballbanen at utøvelsens skjer og hvor ferdighetene settes på prøve. I naturfagundervisningen vil man kunne ta prosjektrummet i bruk i laboratorieøvelser og ekskursionsjoner. Det er ikke like enkelt å få til noe tilsvarende i engelskopplæringen, det ville ikke være praktisk gjennomførbart med for eksempel jevnlig reiser til engelskspråklige land i skolens regi. Her må nødvendigvis prosjektrummet få en virtuell utforming, elevene må bokstavelig talt settes i stand til å tenke seg inn i prosjektrummet som en slags mental øvelse. Jeg mener at det beskrevne opplegget viser at det potensielt kan være mulig.

---

<sup>328</sup> Krejsler 2001, Smart 2002

I begge de skisserte oppleggene vil bruk av data helt sikkert gi nye muligheter i fremtiden. Min informant har tatt i bruk data i sin undervisning på fiolin. Elevene får programmer som er til hjelp når de øver hjemme og de kan hele tiden laste ned nye øvingsmomenter fra lærerens hjemmeside. Dette er imidlertid opplegg som læreren selv har utviklet og prøvd ut og er følgelig ikke allment tilgjengelig. Men det viser et potensiale for utvikling av undervisning som hittil er lite utnyttet. Når det gjelder engelsk så er barns forhold til språket i rask endring, og kommunikasjon på nettet gir eleven inspirasjon på en annen måte enn i mitt eksempel.



## Femte del: Tilpassing og seleksjon i framtidens skole

I denne siste delen av avhandlingen skal tidsperspektivet flyttes til tiden som ligger foran oss. Jeg vil ta utgangspunkt i Stortingsmelding 16 ...*og ingen stod igjen*, som er opptatt av sosial utjevning. Meldingen ble publisert 15. desember 2006 og vedtatt av Stortinget 16. april 2007. Den viser oss hvilken vei politikerne mener er veien å gå fremover og hvilke tiltak de mener er nødvendige. Det er det offisielle rekontekstualiseringsfeltet som taler til oss. Meldingen representerer en situasjonsbeskrivelse av dagens utdanningsfelt og kan leses som en bekymringsmelding for den sosiale reproduksjon som finner sted. Den knapt fire timer lange Stortingsbehandlingen<sup>329</sup> viste at det var tverrpolitisk enighet om de store linjer i utdanningspolitikken, og stortingspolitikkerne ga sin tilslutning til meldingens virkelighetsbeskrivelse og tiltakene. Jeg skal sette meldingen på prøve med å konfrontere den med det teoretiske grunnlaget og den tenkning som jeg har utviklet i denne avhandlingen.

---

<sup>329</sup> Stortinget i møte 16. april 2007. Møtereferat: <http://www.stortinget.no/stid/2006/s070416-01.html> pr. 11. mai 2007

## Stortingsmelding nr 16 ... og ingen stod igjen

Meldingen<sup>330</sup> er presentert som en oppfølger av Kunnskapsløftet (L-06) og har to hovedmålsettinger:

1. Forbedre læringsresultatene
2. Utjevne sosiale forskjeller i læringsutbytte

Meldingen understreker skolens sentrale plass i myndighetenes streben etter sosial utjevning, og ministeren sier i en pressemelding i forbindelse med fremleggelsen: *Skolen viderefører og til dels forsterker allerede eksisterende forskjeller, i stedet for å utjevne ulikhet.*<sup>331</sup> Meldingen er det første dokumentet på dette nivået som eksplisitt behandler sosial ulikhet siden utredningen til Hernes og Knudsen i 1976. Departementet er opptatt av livslang læring og meldingen dekker utdanningsløpet fra barnehage til doktorgrad. Mange av de ulikheter forskning påviser med hensyn til utdanningsutbytte, tilskrives i meldingen sosiale forskjeller, og ulikhetene videreføres og forsterkes oppover i utdanningssystemet. Behovet for å forbedre læringsresultatene tilskrives det faktum at norske elever ikke har prestert som forventet på internasjonale undersøkelser. Det eksplisitte målet med å utjevne sosial ulikhet synes å være et resultat av at sentrale politikere, i løpet av de siste par år, har blitt oppmerksomme på og latt seg forbause over de ulikheter i utdanningsutbytte vi ser, og som for en stor del tilskrives foreldres utdanningsnivå og yrke. Som vi tidligere har sett har dette vært vel dokumentert gjennom forskning langt tilbake i tid, det kan derfor være grunn til å la seg forbause over forbauselsen.

Det som her skal problematiseres er hvorvidt de tiltak som skisseres i meldingen kan tenkes å føre frem til de målsettinger man har satt seg fra politisk

---

<sup>330</sup> Meldingen er andre melding i en rekke på tre som behandler sosiale forskjeller i Norge. Den første, Stortingsmelding nr. 9 (2006-2007), omhandler arbeid, velferd og inkludering (Arbeids og inkluderingsdepartementet 2006). Det er også bebudet en melding som behandler ulikhet og helse (Kunnskapsdepartementet 2006b:7)

<sup>331</sup> Kunnskapsdepartementet 2006a

hold. I og med at sosial utjevning er et så sentralt begrep i denne meldingen velger jeg å starte drøftingen her. Meldingen sier følgende:<sup>332</sup>

Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn.

Er dette en definisjon av sosial utjevning? Må ikke en presisering eller definisjon av begrepet sosial utjevning si noe om hvordan underprivilegerte grupper skal heves opp på nivå med de privilegerte når det gjelder utdanningsutbytte, slik jeg diskuterte i kapitlet om sosial mobilitet? Det er heller målet for sosial utjevning som her er presentert, enn hva sosial utjevning *er* eller *innebærer*. Jeg mener derfor at formuleringen kan fungere som en politisk målsetting, men det kan stilles spørsmål ved om den kan eller bør operasjonaliseres som et mål for utdanning innenfor rammen av et rettferdig utdanningssystem, slik jeg drøftet i avhandlingens tredje del. Jeg leser det som en videreføring av Hernes og Knudsen sin NOU fra 1976 der de gikk inn for resultatlikhet:

Idealet for denne likhetstanken er at det resultat den enkelte oppnår i skolen skal være uavhengig av sosial bakgrunn.(...) Med et slikt krav til resultatlikhet mener vi at alle – uansett sosial bakgrunn – ideelt sett skal ha samme sannsynlighet for å få en bestemt utdanning eller oppnå visse prestasjoner.<sup>333</sup>

Slektskapet både med Plowdenrapporten og Hernes og Knutsen er ellers tydelig. Man deler den samme bekymring for de sosiale forskjellene man ser. Alle tre presiserer at ansvaret for at elever kommer til kort ligger hos systemet og at det er systemet som må endres.

Meldingen er delt i syv kapitler der de fem første gjør rede for mål, visjoner og historikk, samt ser på hindringer og konsekvenser for læringsutbytte. I de

---

<sup>332</sup> Kunnskapsdepartementet 2006b:8

<sup>333</sup> NOU 1976:46 s. 79-80

to siste kapitlene behandles innsatsområder og tiltak samt økonomisk-administrative konsekvenser av disse. I denne sammenheng er det disse kapitlene som er de mest interessante, i tillegg til meldingens begrepsbruk og ideologi.

I forhold til det første målet om mer læring er det godt mulig at meldingens tiltak kan bidra til målbart bedre kompetanse og ferdigheter hos en stor del av elevene. Meldingen er på dette punkt grundig og gir god oversikt over det sosiologiske forskningsfeltet. Når jeg mener det er mulig å nærme seg målet om mer læring gjennom de tiltak meldingen skisserer, så kommer det blant annet av at:

- Man legger opp til en utstrakt kartlegging av barn i barnehagen og elever med tanke på å kunne tilrettelegge bedre i forhold til deres kognitive forutsetninger.
- Man understreker betydningen av tidlig innsats og inngripen<sup>334</sup> i stedet for en vente-og-se strategi. Det kan bidra til at man får gjort noe med kognitive vansker før de får festet seg slik at de blir en del av elevens identitet. Dette gjelder særlig forsinket språkutvikling.
- Man søker å få til en bedre tilpasset opplæring til den enkelte elevs evner og forutsetninger.
- Man øker også undervisningstimetallet og ønsker å forbedre kvaliteten på undervisningen. Vi skal ikke se bort fra at undervisningsmengde kombinert med kvalitativt god undervisning faktisk har en positiv effekt på læringen.

---

<sup>334</sup> Meldingen presiserer ikke hva tidlig innsats og inngripen reelt innebærer. Det kan bety å sette inn tiltak i barnets første leveår, altså ei satsing på helsestasjoner, barnehagen og eventuelt småskolen. En annen måte å lese det på er at det skal gripes inn tidlig *når problemer oppstår*. Å lese meldingen på denne måten må bety at det utvikles en form for beredskap som er tilstede gjennom hele utdanningsløpet, fordi elever som ikke opplever problemer for eksempel i barnehagen eller på småtrinnet, kan få det når som helst i det videre utdanningsløpet. Meldingen tar imidlertid ikke konkret til orde for en slik beredskap, men er derimot konkret i forhold til satsing på barnehagen.

- Leksehjelp kan, dersom den gies i en form som elever kan nytte seg av, ha en positiv effekt. Lekser er ikke en arbeidsform som nødvendigvis er egnet til å lære noe nytt, men gjennom arbeid med lekser kan elevene bli bedre i det de allerede kan.
- Man åpner også for en rekke tiltak som indirekte kan ha positiv effekt på læring. Det gjelder for eksempel fysisk aktivitet og kosthold.
- Man vil bedre samarbeidet mellom barnehage og skole og det kan bidra til å lette overgangen for seksåringene.

Selv om ikke engang alle momentene ovenfor blir fullt ut implementert som tenkt, er det ikke urimelig å ha en forventning om at mange elever vil lære mer, og at kommende PISA-undersøkelser og OECD-granskinger vil vise at norske elevers prestasjoner, sett under ett, er forbedret. Det er imidlertid etter min mening, ikke tilstrekkelig for å kunne si at meldingens egne mål er nådd. Jeg tror ikke at de tiltakene som skisseres i meldingen vil bidra til å gjøre noe med den sosiale reproduksjon og seleksjon vi er vitne til i dag. Tvert i mot er det en fare for at den relative forskjell i utdanningsutbytte mellom privilegerte og underprivilegerte kan komme til å øke. Uansett mener jeg det er en reell fare for at vi vil bli sittende med en restgruppe som faller helt ut, og det er sannsynlig at avstanden fra disse og opp til de som klarer seg vil bli større. Dette vil jeg begrunne i følgende fire forhold:

- 1) Tiltakene er for generelle
- 2) Forhold knyttet til barnehagen
- 3) For lave ambisjoner knyttet til læring av kunnskaper
- 4) Det intersubjektive aspektet mangler

## **Tiltakene er for generelle.**

De tiltak som det taes til orde for i meldingen er generelle i den forstand at de kommer alle elever til gode. Der vi tidligere har lyktes i å utjevne ulikhet i utdanningsutbytte, for eksempel slike som kan føres tilbake til kjønn eller geografi (bosted), har tiltakene vært spesifikke og tilpasset målgruppen. Man har pekt på det spesifikke og satt i verk målrettede tiltak som for en stor del har vært understøttet av samfunnsutviklingen generelt. Skolen har ikke vært en pådriver for likestilling mellom kjønnene eller norsk distriktpolitikk, men skolen har vært en aktiv og lojal medspiller. Dessuten har utjamning hatt stor støtte blant de gruppene som tiltakene var ment å være et løft for, altså henholdsvis folk i distriktene og kvinner. Begge gruppene har hatt sterke talspersoner, rekruttert fra gruppen, som har presset på for endringer.<sup>335</sup> Det har altså vært et sammenfall mellom samfunnets målsettinger og de underprivilegertes behov og ønsker.

Tiltakene i meldingen er generelle og gjelder alle barn i barnehagen og elever i grunnskolen. I forhold til rett til tilpasset opplæring er det juridisk sett neppe mer forpliktende enn Opplæringslovens paragraf 1.2. femte ledd som pålegger skolemyndigheter, skoler og lærere en plikt for å arbeide for tilpasset opplæring. Det er altså fremdeles ikke snakk om en individuell rettighet til tilpasset opplæring eller en utvidelse av eksisterende rettigheter. Departementet vil likevel *vurdere en tettere kobling mellom enkeltelevens resultater på kartleggingsprøver og skoleeiers ansvar for oppfølging.*<sup>336</sup> Her skal jeg ta et forbehold; meldingen tar til orde for spesielle tiltak når det gjelder språkutvikling hos innvandrerbarn, blant annet foreslår man gratis kjernetid for minoritetspråklige barn i barnehagen. Meldingen er også bekymret for fraværet blant minoritetspråklige barn i grunnskolen. Historisk sett har generelle rettigheter gitt størst fordeler til de privilegerte fordi disse best har kunnet nyttegjøre seg rettighetene, ofte omtalt som Matteus-effekten.

---

<sup>335</sup> Se fotnote 102 foran

<sup>336</sup> Kunnskapsdepartementet 2006b:80

Det er imidlertid forståelig at man er forsiktige med å komme med spesielle tiltak rettet mot utdanningsmessig ulikhet som kan tilbakeføres til sosial bakgrunn og alminnelige oppvekstmiljø i Norge. Når det gjaldt geografi var det greitt å påvise ulikheter i forutsetninger mellom geografiske områder, for eksempel i form av urimelig lang reisetid. Det kunne man rette opp ved å bygge en ny skole, eller der elevgrunnlaget ikke tilsa en hel skole, kunne eksisterende skoler ha filialklasser. I høyere utdanning kom man etter hvert i gang med desentraliserte studier, slik at studenten kunne bo hjemme.<sup>337</sup> Når det gjaldt kjønn kunne man påvise forskjellsbehandling og deretter treffe tiltak for å gjøre noe med ulikhetene. Så enkelt er det neppe når forskerne viser at utdanningsmessige ulikheter skyldes manglende utdanningsnivå hos foreldrene. Det ville med rette kunne oppfattes som både nedlatende og krenkende av de som rammes, og vil være egnet til å fremkalle skamfølelse. Man vil også kunne komme til, enten frivillig eller ufrivillig, å måtte foreta ei rangering av kulturformer, der noen kulturformer, som ikke samsvarer med skolens eller barnehagens, vil kunne bli stemplet som mindreverdige. Slik sett er det vanskelig, for ikke å si umulig å treffe tiltak på samme måte som i forhold til geografi og kjønn. Problemet kommer til syne i meldingen ved at man peker ut områder der systemet kan forbedres, mens man unnlater å drøfte om det er trekk ved elever og studenter fra de underprivilegerne grupper som også bidrar til den sosiale skjevrekuttering. Man foreslår for eksempel å gjøre noe med rådgivningstjenesten, utvikle lærernes kompetanse og bedre tilsynet med skolene.

Et annet trekk som vanskeliggjør spesifikke tiltak, er at lavt presterende elever i Norge med få unntak ikke knyttes til spesielle skoler eller geografiske

---

<sup>337</sup> Et eksempel er *desentralisert* allmennlærerutdanning som startet opp i 1979 ved lærerutdanningene i Nesna, Bodø, Tromsø og Alta. Studietilbudet ble på den ene siden opprettet for å avhjelpe lærermangel i distriktene, og på den andre siden for å gi personer i distriktet mulighet til høyere utdanning. Flertallet av studentene var kvinner med omsorgsansvar. Opprinnelig var studietilbudet unikt ved at det ble etablert en direkte relasjon mellom høyskolene, studentene og skolen på studentens hjemsted. Dette spesialiserte trekket er i dag borte, og desentralisert lærerutdanning har skiftet betegnelse til *samlingsbasert* og er lik den ordinære lærerutdanningen (Skjelmo 2007).

områder. OECD<sup>338</sup> viser at i Norge betyr skolen du går på mindre enn din personlige sosioøkonomiske bakgrunn. I de fleste andre land er det omvendt, der betyr skolen du går på relativt mer for utdanningsutbytte fordi barn fra ulike sosioøkonomiske lag ikke går på samme skole. I disse landene vil det være mulig å gå inn med generelle tiltak mot skoler og geografiske områder med lave prestasjoner. OECD anbefaler imidlertid at i land der variasjonen i prestasjoner mellom skoler er liten, må man gå inn med spesifikke tiltak i den enkelte skole rettet mot de lavt-presterende elevene.<sup>339</sup>

If there is little performance variation between schools, as in Canada, Denmark, Finland, Iceland, Ireland, Norway, Poland or Sweden, then within-school policies aimed at improving the performance of low-performing students are likely to be more effective.

Generelle tiltak er som et vaksineprogram innen helsevesenet. Man vaksinerer alle og kan redusere forekomsten av noen sykdommer. Men et vaksineprogram utjevner i seg selv ikke helseforskjellene mellom privilegerte og underprivilegerte grupper. Tiltakene i Stortingsmelding 16 kan derfor bidra til at alle lærer mer, men vil ikke kunne hindre at de mest ressurssterke lærer mest, fordi de best kan utnytte forbedringer i undervisning, innhold og rådgivning. Slik vil den relative avstanden mellom gruppene forbli uendret eller kanskje til og med øke.

### **Forhold knyttet til barnehagen**

Meldingen, vil om den implementeres som skissert, få store konsekvenser for barnehagen og bli styrende for virksomheten. Meldingen pålegger nemlig barnehagen en konkret samfunnsoppgave i forhold til kartlegging og tidlig språkstimulering, fordi ulikhet i senere læringsutbytte begynner i småbarnsalde-

---

<sup>338</sup> OECD 2004:186-198

<sup>339</sup> Ibid 196



ren.<sup>340</sup> Satsingen begrunnes med at *det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder.*<sup>341</sup>

I meldingen vises det til tall fra høsten 2006 der dekningsgraden oppgis til 78 %, <sup>342</sup> det vil si at 22% av alle barn mellom 1-6 år er uten tilbud om plass. Meldingen sier imidlertid ikke noe om hvordan man er kommet frem til tallene, om det gjelder a) 78 % av de som har søkt plass, b) 78% av de som ønsker plass eller c) 78 % av det totale antall barn mellom 1-6 år i Norge. Utrekningsmåten er også avgjørende for hvordan man definerer regjeringens løfte om full barnehagedekning i løpet av 2007. Uansett er det klart at et betydelig antall barn ikke har et barnehagetilbud og vil derfor ikke omfattes av tiltakene. Selv om vi får en barnehagedekning på 100% vil ikke tilbudet, så lenge det er frivillig, omfatte alle barn. Dette fordi noen foreldre ikke ønsker å ha sine barn i en barnehage, og noen foreldre ønsker kun deltidsplass.

Et annet dagsaktuelt problem er mangelen på førskolelærere som blant annet skyldes den storstilte byggingen av nye barnehager etter 2005. Anslagene varierer, men det antydes opp til 6-8000.<sup>343</sup> Mangelen på kvalifisert personale kan føre til ulikheter i det pedagogiske tilbudet barn får. Dette kommer i tillegg til at Norge har en betydelig mindre andel førskolelærere blant de ansatte i barnehagen sammenlignet med Sverige og Danmark. Uavhengig av mangelen på førskolelærere, fremgår det av meldingen at det er kvalitetsforskjeller mellom barnehager,<sup>344</sup> vi vet mindre om hvilke konsekvenser dette har for barna, da det ikke er foretatt noen bred evaluering slik vi har gjort i grunnskolen. Når det er slike forskjeller vil det ikke være uten betydning hvilken barnehage barnet går i og hvordan den er organisert. Dette er særlig viktig dersom barnehagen får et utvidet ansvar for kartlegging og språkstimulering. Et forhold er selve kartleg-

---

<sup>340</sup> Ytreberg 2007

<sup>341</sup> Kunnskapsdepartementet 2006b:20,43-44, 67-70. Kursiveringen er sitat fra side 67.

<sup>342</sup> Ibid:20

<sup>343</sup> Natland 2006, Espås 2007

<sup>344</sup> Kunnskapsdepartementet 2006b:25

gingen som ikke bør overlates til ufaglærte. Et annet forhold er tolkning og bruk av kartleggingsresultater. Man må ha kompetanse i barnehagene som er i stand til å vurdere disse resultatene på en adekvat måte, og kompetanse for å kunne treffe hensiktsmessige tiltak.

Samlet sett betyr det at satsingen ikke kommer til å omfatte alle barn, og at kvaliteten på satsingen kan variere mellom barnehagene. Det er derfor ikke snakk om et likeverdig tilbud til alle barn.

### **For lave ambisjoner knyttet til læring av kunnskaper**

Under henvisning til Kunnskapsløftet hevder departementet å ha høye ambisjoner for virksomheten i skole og opplæring. Man bygger på det man benevner som et bredt kunnskaps og læringssyn, og i meldingen krever man økt læringsutbytte i alle fag og styrking av grunnleggende ferdigheter.<sup>345</sup> Meldingen må sies å ha et sterkt fokus på ferdigheter og kompetanse når det gjelder elever og studenter. I den grad man skriver om kunnskap er det ikke elevenes kunnskaper man er opptatt av, men lærernes og de styrendes kunnskaper. Ordet kunnskap er brukt mindre enn 100 ganger, mens kompetanse forekommer mer enn 220 ganger og ferdighet(er) mer enn 130 ganger i meldingen. Aldri tidligere har det vært fremlagt en stortingsmelding om opplæring der kunnskap har vært gitt en så perifer plass. Når meldingens betoning av kompetanse og ferdigheter på bekostning av kunnskaper er betenkelig, skyldes det ikke at det ikke er viktig å ha både god kompetanse og gode ferdigheter. Problemet ligger heller i kompetansens og ferdighetens natur. I en tidligere fotnote definerte jeg kompetanse som *evnen og beredskapen til å møte en utfordring gjennom handling*.<sup>346</sup> Kompetanse og ferdigheter er i utgangspunktet kontekstuelle og situerte. Det vil si at de er utviklet i og for en bestemt kontekst og for å møte og håndtere bestemte utfordringer. De kan ikke uten videre anvendes med like stort hell i andre kon-

---

<sup>345</sup> Ibid 73

<sup>346</sup> Hermann 2005. Se forøvrig fotnote 10

tekster, situasjoner og utfordringer. Det vil si at gode skiferdigheter er brukbare når du går på ski, kompetanse innen snekring er god å ha når du snekrer osv. I matematikk kan man skjønne at  $2+2=4$ , mens det kreves en annen type forståelse for å skjønne at når  $a+a=4$  så er  $a=2$ . Når det gjelder sosial kompetanse, kan en atferd som er hensiktsmessig i en kontekst være helt umulig å anvende i en annen. Innen en familie vil det for eksempel være mulig å kommunisere gjennom taushet, mens det sannsynligvis vil være umulig å opprettholde en vennskapsrelasjon over tid med den samme type taushet. Å beherske kompetanser og ferdigheter er ikke det samme som at man kan kombinere kompetanser eller tilpasse en evne eller beredskap til å møte andre utfordringer.

Utdanning reduseres til tilegnelse av de innviddes erfaringer og evidensbasert læring, med det resultat at utdanning fragmenteres i kompetanser og ferdigheter. Utdanningens potensiale for bevisstgjøring, frigjøring og dannelse blir borte. For å kunne binde sammen og oppdage de underliggende sammenhenger mellom de ulike kompetanser og ferdigheter kreves det blant annet:

- Evne til å sette sammen kompetanser og ferdigheter til større enheter, som er nødvendig for å overskride kontekster.
- Evne til å tolke og finne frem til hva som er relevant i den foreliggende situasjon og omsette det i hensiktsmessige reaksjoner og handlinger, som er nødvendig for å bygge relasjoner til andre.
- Evne til å lære når kompetanse og ferdigheter viser seg å være utilstrekkelige eller uhensiktsmessige, som er nødvendig for at man ikke skal låses til bestemte kontekster og situasjoner.
- Evne til å koble nåtidige handlinger og reaksjoner til en fremtid, som er nødvendig for å kunne planlegge og ta styring med eget liv.
- Evne til å sette sine handlinger inn i en etisk og moralsk sammenheng, som er nødvendig for å kunne ta den andres perspektiv.

Disse evnene krever en form for kunnskap og innsikt som ikke først og fremst tilegnes gjennom å utvide repertoaret av kompetanser og ferdigheter. Det er en form for innsikt eller kunnskap som gjør det mulig å bevege seg mellom kontekster gjennom å overskride grenser. Grunnleggende kompetanse og ferdigheter kommer inn under det Bernstein kaller mundan kunnskapsform. Dersom man kun innehar kompetanse(r) og ferdigheter risikerer man at man blir låst til bestemte kontekster, strukturelle rammer og diskurser. Vertikal mobilitet forutsetter evne til å overskride grenser og er en forutsetning for utjevning av sosiale forskjeller. Det er også en statistisk sannsynlighet for at de underprivilegerte grupper blir overrepresentert blant de som kun tilegner seg kompetanse og ferdigheter. Dette vil være et hinder for sosial utjevning fordi man da kun får adgang til de underordnede diskurser og ikke de regulative diskurser som skaper sosial orden, relasjoner og identiteter.<sup>347</sup>

Et så sterkt fokus på kompetanse og ferdigheter som man har i meldingen, reduserer mennesket til et økonomisk vesen der valg kun vurderes ut fra en avkastningsstenkning. Raymond Boudon<sup>348</sup> har vist oss at barn og unge fra under-

---

<sup>347</sup> Se kapitlet om Pedagogisk Diskurs foran

<sup>348</sup> Boudon (1974) mener at hovedårsakene til de sosiale ulikheter i utdanningsutbytte som vi ser, ligger utenfor utdanningssystemet. Selv om sosial bakgrunn med utgangspunkt i foreldres utdanning og/eller yrke forklarer 30% av de forskjellene vi ser, er det mange usikkerhetsmomenter knyttet til resultatene. Man har gjennomført omfattende strukturelle endringer og man har organisert selve opplæringen ut fra ulike menneske- og kunnskapssyn uten å endre den sosiale reproduksjon. Det har alltid vært de samme sosiale gruppene som har gjort det henholdsvis best og dårligst. Dersom Boudons hypotese har noe for seg kan organiseringen av opplæringen vise seg å ha mindre betydning for den sosiale reproduksjonen enn antatt. De siste ti-årenes reformer har svekket innrammingen i skolen ved at brukere (elever, foreldre og studenter) har fått en sterkere representasjon. Dersom disse representantene rekrutteres fra de samme sosiale lag som tradisjonelt har gjort det bra i skolen er det ikke sikkert at det er et gode for underprivilegerte grupper. Jonas Frykman (2005) viser da også at de underprivilegerte gjorde det faglig sett best i den tradisjonelle skolen med en sterk lærerstyring. Når en vurderer utviklingen under ett med hensyn på den sosiale reproduksjonen, kan det se ut som om utdanningssystemet har begrensede muligheter til å gå i front i forhold til sosial utjevning. Utdanningsutbytte utjevnet seg ikke mellom kjønnene før samfunnsutviklingen kom etter, og samfunnet viste vilje til å sanksjonere mot urimelig forskjellsbehandling. Likestilling mellom kjønnene ble en sak og et ansvar for alle sentrale samfunnsområder. Det er derfor ikke noe som tilsier at skolen vil klare å gjøre noe med sosial ulikhet dersom det ikke også sees i sam-

privilegerte grupper vurderer mulig utbytte fra utdanning lavere enn barn og unge fra privilegerte grupper, og de er derfor mindre tilbøyelige til å velge lengre utdanninger. De velger praktiske yrkesutdanninger som kun krever kompetanse og ferdigheter, og dette bidrar til å opprettholde den sosiale skjevfordeling når det gjelder utdanningsvalg.

### **Det intersubjektive aspektet mangler**

I dette aspektet inngår relasjonelle forhold, holdninger og anerkjennelse. Uten dette aspektet får man et utvendig forhold til aktørene, man vil ikke kunne forklare individuelle forskjeller, og man dyrker det patologiske aspektet. De meldingen er ment for, de underprivilegerte som sliter med å lykkes i utdanningssystemet, fremstilles som en gruppe med det til felles at de har behov for tilpasset opplæring. Men som vi har drøftet tidligere er denne gruppen svært mangfoldig.

Når man ikke er opptatt av aktørperspektivet får man ikke vurdert om noe av problemet knyttet til sosial seleksjon kan ligge her. Et system kan, rent ontologisk, være så perfekt og rettferdig som det er mulig å tenke seg, men fordi aktørene forholder seg epistemologisk til det behøver ikke deres atferd i systemet være rasjonell sett fra et systemperspektiv. Gramsci hevdet at elever og studenter fra underprivilegerte grupper manglet akademisk selvdisciplin. Bernstein viste at det å bare beherske kontekstuell språkkode er et problem, og en rekke arbeider viser at elever fra underprivilegerte grupper har holdninger og verdier som ikke gjør det lett å lykkes innen utdanning. Disse holdningene er ikke ensartede. Hos noen grupper kan det være snakk om en fiendtlig avvisning av det skolen har å by på slik Paul Willis<sup>349</sup> fant i den gruppen ungdommer han studerte. Andre grupper kan ha holdninger som reduserer deres muligheter for suksess, men de kan også ha i seg både en vilje og en evne til å endre holdning dersom de me-

---

menheng med andre samfunnsområder: familiepolitikk, økonomisk politikk, helsepolitikk o.s.v..

<sup>349</sup> Willis 1977

ner det er til det beste og forholdene innbyr til det. Men det er ikke bare holdningene til elevene og studentene som spiller inn. Likeså viktige er lærernes forutinntatte oppfatninger av foreldre, som kan styre holdninger og forventninger til deres barn. Lederen for Foreldreutvalget for Grunnskolen, Loveleen Brenna, gikk vinteren 2007 ut og krevde at norsk skole må endre holdning til barn av foreldre med lav eller ingen utdanning.<sup>350</sup> Meldingen viser selv til forskning som fremholder at lærere har lavere forventninger til enkelte elevgrupper med lavt utdannede foreldre.<sup>351</sup> Men man unnlater å problematisere eller drøfte dette utover å komme med noen generelle betraktninger om tydeligere lærere og gjenta ønsket om et bedre skole-hjem samarbeid.

Det kan også være trekk med oppvekstmiljøet generelt og heimen spesielt som heller ikke bidrar positivt i forhold til at elever skal gjøre det godt på skolen. Og da tenker jeg ikke på forhold knyttet til omsorgssvikt og slike ting, men på holdninger og verdier som tilsier at utdanning og det å gjøre det bra på skolen ikke tillegges spesiell vekt eller prestisje. Når man ikke drøfter disse aspektene er det heller ikke lett å komme frem til treffsikre tiltak.

## **Konklusjon**

Dersom tiltakene i meldingen implementeres kan det føre til bedre læringsutbytte for mange elever, men tiltakene vil ikke bidra til sosial utjevning i en grad som er statistisk signifikant. Med det siste mener jeg at tiltakene kan bidra positivt i forhold til noen grupper elever fra lavere sosiale lag, men de ville kanskje klart seg uansett. For eksempel jenter fra distriktene som allerede i dag gjør det bedre enn jenter fra tilsvarende sosiale grupper i byene.<sup>352</sup>

Stortingsmelding 16 har potensiale i seg til frembringe forandringer i enkeltindivider, men ikke i relasjoner innen eller mellom sosiale grupper.

---

<sup>350</sup> Foreldreutvalget for grunnskolen 2007

<sup>351</sup> Kunnskapsdepartementet 2006b:31

<sup>352</sup> Heggen 2002

## Tilpasset og utilpasset opplæring

Det skal ikke være slik at oppvekstbetingelser avgjør hvorvidt du lykkes eller ikke lykkes. Derfor har skolen fått et mandat fra politikerne om å utjevne sosiale forskjeller. Tilpasset opplæring er blitt et middel for å få til en slik utjevning, i det man antar at tilpasset opplæring for alle vil bidra til økt sjanselikhhet.

Slik er det ikke i dag. Vi har sett at bare en liten del av elevene får en opplæring tilpasset deres evner, forutsetninger og interesser. Stortingsmelding 16 ...*og ingen stod igjen* kan bidra til at flere får en tilpasset opplæring. For at alle skal få tilpasset opplæring må perspektivet utvides. Med det mener jeg at fokuset på patologien, hva eleven mangler, må reduseres. Psykologi er et alt for snevert grunnlag for forståelse av fenomenet.

Vi må også klare å se at tilpasset opplæring må bygges på et forhold av gjensidighet mellom skole og elev. Tilpasset opplæring er å anse som et tilbud fra skolen til eleven, som på sin side kan velge mellom å akseptere eller avslå skolens tilbud. Avslaget kan være direkte og kontant, eller indirekte ved at eleven ikke nyttegjør seg eller ikke klarer å nyttegjøre seg skolens tilbud. Problemet med et avslag er imidlertid at det eneste alternative tilbudet skolen da har å tilby eleven er utilpasset opplæring i form av opplæring under tvang, fravær av opplæring, eksklusjon eller ulike former for sosial usynliggjøring. Utilpasset opplæring har form av krenkelser, og det som krenkes kommer inn under sfære to og tre hos Honneth; elevens selvaktelse og selvverdsettelse. Krenkelsene kommer i mange former, og akkurat som tilpasset opplæring realiseres i praksis så realiseres også utilpasset opplæring i praksis. Elever krenkes ved at det ikke blir tatt hensyn til deres evner og forutsetninger.

Skolens tilbud om tilpasset opplæring er et betinget tilbud og gir ikke eleven bare rettigheter, men også plikter. Det er nemlig ikke omkostningsfritt å ta i mot skolens tilbud. Eleven må renonsere på retten til selvbestemmelse, innordne seg et fellesskap og akseptere visse sosiale fakta. Eleven må også forplikte seg

til å sette av betydelig med tid til skole- og studiearbeid i hele barne- og ungdomstiden. Disse omkostninger må veies mot et mulig fremtidig utbytte og mulige omkostninger knyttet til det å avslå skolens tilbud: fare for marginalisering og utelukkelse fra sentrale samfunnsarenaer, eksponering overfor marginaliserte ungdomsmiljø, redusert fremtidig tilgang til materielle goder som bolig o.s.v.. Det problematiske med disse konsekvensene er at de først materialiseres i, en for eleven, fjern fremtid, mens omkostningene bokføres fortløpende.

De fleste elevene og foreldrene tar imidlertid i mot skolens tilbud om tilpasset opplæring, men uten at alle er oppmerksomme på betingelsene som er knyttet opp mot tilbudet. Når så skolen ikke anstrenger seg for å synliggjøre premissene kan mange av de i utgangspunktet positivt innstilte elevene, komme skjevt ut og gå tilbake på sin aksept. De blir derfor stående med skolens tilbud om utilpasset opplæring og de krenkelser det medfører. Vi kan se tilpasset opplæring som et praktisk-sosialt kontraktsforhold mellom skole og elev. Ved et kontraktsbrudd er det elevens vilje som står mot allmennviljen representert ved skolen, og det eleven primært ønsker er anerkjennelse av seg selv som subjekt, det vil si anerkjennelse av sin selvidentitet.<sup>353</sup> Elevene kan møte krenkelsene ved å ta i bruk ulike strategier: Skulk, rus, ulike former for tilbaketrekning eller ved selv å krenke andre ved for eksempel å utøve verbal, psykisk eller fysisk vold. Gjennom forskning har vi innsikt i de grupper som til sist mislykkes i skolen og ender opp med et lavt utdanningsutbytte, de såkalte skoletaperne. Men om det patologiske perspektivet har kunnet gi oss innsikt i disse elevenes situasjon og strategier, vet vi mindre om alle de som til tross for den utilpassete opplæring og krenkelsene, fullfører utdanningsløpet. Skal vi tro Peder Haug på hans ord om at bare en liten gruppe elever får tilpasset opplæring, så må jo majoriteten av elevene slite med ulike grader av utilpasset opplæring. Hvilke strategier er det de bruker? Hva er det som gjør at noen fra de underprivilegerede grupper klarer seg og ikke de andre? Vi vet fra den begrensede forskningen som finnes, for eksem-

---

<sup>353</sup> Jakobsen 2006



pel Jackson og Marsdens undersøkelse, at det har sine omkostninger og at krenkelsene påvirker dem. Men hvorfor har ikke krenkelsene fått dem til å slutte, og hvordan har de klart å bevare selvaktelsen og selvverdsettelsen slik at de har blitt i stand til å stå løpet ut? Hva er det som har gjort at akkurat de har klart seg? Er det ting med hjemmet? Med enkeltlærere de har møtt? Har de personlige egenskaper som gjør dem mer hardføre utdanningsmessig sett, og som gjør akkurat dem til resiliente elever og studenter? Hadde vi kunnet svare på disse spørsmålene ville vi kanskje kunnet levere et konsistent bidrag til forståelsen av tilpasset opplæring.

Et mulig perspektiv å begynne fra, kan være det intersubjektive perspektiv. Uten en slik forståelse er det vanskelig å si hva tilpasset opplæring er, og tilpasset opplæring vil inntil videre best kunne studeres gjennom å studere fravær av tilpasning. Det kan være at Stortingsmelding 16 har rett når den hevder at det er systemet som svikter når en elev faller eller selekteres ut. Men uten at systemet vurderes i relasjon til eleven vil man ikke fullt ut forstå hvorfor resultatet blir som det blir. Dermed er det også vanskelig å komme med adekvate tiltak.

## **Hvordan kan et prinsipp om tilpasset opplæring for alle i betydningen alle, påvirke den sosiale reproduksjon i skolen?**

Vi har tidligere diskutert og kommet frem til at et forbedret utdanningsutbytte for alle må og skal være ei målsetting i skolen. En betingelse for ei slik forbedring er at alle elever får ei opplæring i tråd med deres evner og forutsetninger. Jeg mener også at jeg ved de to undervisningseksemplene foran har vist at det, gitt at visse didaktiske forutsetninger er til stede, faktisk er mulig å gjennomføre en differensiert opplæring som er bedre tilpasset elevenes forutsetninger med et faglig utbytte for alle elever, både de faglig svake og de faglig sterke.

Det er også mulig å gjøre dette i sammenholdte klasser. I tilknytning til Stortingsmelding 16 ...*og ingen stod* igjen drøftet vi om man gjennom ei bedre tilpasning og påfølgende økt utdanningsutbytte for alle vil påvirke den sosiale reproduksjon i skolen. En første betingelse for det er at man kan påvise en årsaks-sammenheng mellom tilpasset opplæring og sosial reproduksjon, samt at denne sammenhengen er sterkere enn andre påvirkningsfaktorer som foreldres utdanningsnivå og oppvekstbetingelser for øvrig. Svaret på dette spørsmålet vil i dag måtte være i form av en hypotese, men uten at hypotesen nødvendigvis vil være empirisk etterprøvable. I dag befinner vi oss i en situasjon der tilpasset opplæring er ikke gjennomført i en slik grad at det er mulig. Et annet spørsmål som også må avklares er hva målet med tilpasningen skal være: resultatlikhet eller maksimering av læringen for den enkelte elev. Jeg har vist foran at resultatlikhet som mål for tilpasset opplæring ikke vil være rettferdig og heller ikke vil føre til sosial utjevning.

Tilpasset opplæring, dersom den gjennomføres i tråd med intensjonene, vil med stor grad av sannsynlighet medføre mer læring for alle. Dette vil imidlertid ha mindre betydning for den sosial reproduksjon enn man kunne ha grunn til å tro. Min hypotese er at forskjellene mellom elevene vil øke, noe som med utgangspunkt i den foreliggende stortingsmelding vil være en utilsiktet konsekvens.

Tilpasset opplæring innebærer en erkjennelse av at elever er forskjellige og lærer på ulik måte og i ulikt tempo. I en skole der idealet er å maksimere alle elevers læring (altså ikke resultatlikhet) vil det måtte bety at opplæringen i større grad individualiseres, og at alle elever ikke behøver lære det samme til samme tid og i samme tempo. Da kan imidlertid et mulig scenario være at de flinkeste elevene opplever

- at de har raskere progresjon enn de svakeste
- at de kommer seg gjennom pensum på kortere tid

- at når kunnskapsmengden øker, bedres oversikten og kunnskapen fremstår som mindre fragmentert
- at p.g.a. bedre oversikt kan man utvikle bedre læringsstrategier
- at man kan gå fra innlæring av basisferdigheter til innlæring av dybdekunnskap på et tidligere stadium
- at p.g.a. bedre oversikt, læringsstragier og dybdekunnskap vil man kunne øke progresjonen ytterligere

Resultatet av et slikt scenario vil da bli økte forskjeller mellom elever. Alle vil gjennom tilpasset opplæring sannsynligvis lære mer, også de svakeste, men de utdanningsmessig mest ressurssterke vil, uavhengig av evner og anlegg, i større grad være i stand til å utnytte mulighetene tilpasset opplæring gir. Faren som jeg ser med ei slik utvikling er ei tiltakende individualisering og segmentering på bekostning av fellesskap og solidaritet. Det springende punkt her er om forskjellene vil følge de sosioøkonomiske skillelinjer, eller om ulikhetene ikke lenger vil kunne relateres til for eksempel foreldres utdanningsnivå. Ser vi på hva som har skjedd innen helsevesenet er det liten grunn til optimisme. Helsevesenet er blitt voldsomt utbygd, behandlingsmåter er forbedret og helsevesenet behandler flere pasienter enn noen ganger før. Statistisk sett lever vi alle lenger enn før, men det er klare helsemessige forskjeller mellom folk som relateres til sosioøkonomiske forhold. De mest ressurssterke har tilsynelatende bedre helse og er bedre i stand til å nyttegjøre seg av det tilgjengelige behandlingstilbudet når de først er blitt syke. En bedre helsetilstand forklares med livsstil og et mindre belastende arbeid. Når de ressurssterke blir syke er kommer de tidligere til behandling, skaffer seg kunnskaper om sykdommen, kommuniserer bedre med helsepersonell og synes generelt å ha et bedre sykdomsforløp.

Det er lite som tilsier at tilpasset opplæring helt vil oppheve betydningen av foresattes utdanningsnivå, arbeid og økonomi. Strukturelle endringer og tiltak, som kan gjennomføres på kort tid dersom det er politisk vilje til det, funge-

rer bare på Honneths nivå to (den rettslige, sfæren for selvaktelse og borgerskap). Å påvirke holdninger tar lenger tid og er ikke noe man kan vedta seg til. Men for en gruppe elever fra lavere sosioøkonomiske lag vil tilpasset opplæring kunne få stor betydning. Det gjelder de elever som er motiverte for ei utdanning og utvikler det Gramsci kaller akademisk selvdisiplin. Vi har allerede grupper av ungdom som gjør det bedre enn man statistisk sett kan forvente. For disse kan ei tilpasset opplæring som er bevisst deres habitus, være betydningsfull. De arbeidssomme og faglig sterke elevene vil få bedre vilkår enten de tilhører lavere, midlere eller høyere sosioøkonomiske lag. På sikt vil det kunne føre til ei viss utjamning innen høyere utdanning ved at ungdom fra de høyere sosiale lag vil møte større konkurranse om studieplassene på attraktive studier. Det kan tvinge dem over på mindre prestisjefylte studier i Norge eller over på betalingsstudier i utlandet.

Bernstein<sup>354</sup> viser i sine kodeteorier hvordan foreldrenes forhold i arbeidslivet påvirker sosialiseringen av barn fra ulike sosiale lag i samfunnet. Barn av den akademiske middelklasse favoriseres i skolen da arbeidsformer, progresjon og innhold synes å stå nærmere denne klassen enn for eksempel lavere sosiale klasser. Dette fører i sin tur til at barn av den akademiske middelklasse i større grad lykkes i utdanningssystemet, og skolen bidrar til en sosial reproduksjon ved at posisjoner og makt i samfunnet går i arv. Bernsteins teorier synliggjør og problematiserer den komplekse relasjon mellom pedagogisk praksis og det sosiale. Bernstein hevder at den dominerende klasse gjennom symbolsk kontroll til enhver tid vil søke å opprettholde sin dominante posisjon, ved at de kan konstituere skillet mellom det tenkelige og det utenkelige. For skolen sin del betyr det at det er noen som bestemmer hva som skal gjelde som gyldig kunnskap, hva som skal gjelde som gyldig formidling av kunnskap og hva som skal gjelde som gyldig realisering av kunnskap.

---

<sup>354</sup> Bernstein (1996, 2000, 2001)

Vi finner en klar parallell hos Foucault<sup>355</sup> som hevder at det er en grunnleggende relasjon mellom makt og kunnskap. Han hevder at det ikke er noen makt uten en tilknytning til et kunnskapsfelt, samtidig som at makt forutsetter og konstituerer kunnskap. I det moderne samfunn utøves makt indirekte og er ikke en vare eller eiendom til individer, grupper eller klasser. Den fungerer i form av en lenke eller et garn, og utøves slik at den fanger alle. Makten er i seg selv usynlig, men gjør enkeltindividene synlige.<sup>356</sup> Den virker disiplinerende gjennom hierarkisk observasjon, normalisering av meninger/vurderinger og eksaminasjon.

Dette harmonerer med Bernsteins pedagogiske anordning<sup>357</sup> der de grupper som kontrollerer den også kontrollerer hva som er tenkelig og utenkelig i et samfunn. Det betyr at det er teorier og kunnskaper som ”undertrykkes” – det Bernstein så treffende kaller *the yet to be voiced*. I likhet med Foucault, mener Bernstein at der det utøves makt alltid vil være motstand, og det er her man kan finne kimen til det for tiden ”utenkelige”. Skolen vil reflektere maktforholdene i samfunnet og derigjennom bidra til reproduksjon av sosiale posisjoner. Det kan altså være at ei styrking av prinsippene om tilpasset opplæring vil favorisere barn fra middelklassen. Sammenholdt med arbeidsformer som lek, tema- og prosjektarbeid kan man ane en organisering av skolen som i større grad harmonerer med middelklassens livsvilkår enn de vilkår lavere sosial lag møter.<sup>358</sup> Dette vil i så fall stå i motstrid til de uttrykte intensjoner med tilpasset opplæring slik de fremkommer i offentlige dokumenter.

---

<sup>355</sup> Krejsler 2001, Smart 2002

<sup>356</sup> Dette i motsetning til fyrste-/føydalsamfunnet der makten var synlig, enkeltindividene usynlige, og disiplinering skjedde gjennom kroppslig avstraffing i påsyn av massene til skrekk og advarsel.

<sup>357</sup> Bernstein 1996: 39ff

<sup>358</sup> Det samme kan vi se på andre områder. Likestillingskampen ble i utgangspunktet initiert for å skape likestilling mellom kjønnene. Et utkomme av økt likestilling mellom kjønnene er økte forskjeller mellom kvinner. Digitaliseringen av samfunnet synes også å bidra til økte skiller selv om de fleste rent faktisk har tilgang til en datamaskin (Frønes 2002).

Dersom utdanningsutbytte øker for alle, men mest for de arbeidsomme og faglig sterke, vil vi også kunne se andre konsekvenser. Sosiale grupper som ikke har tradisjon for å gjøre det bra innen utdanning vil tappes for ressurspersoner. Tendensen er tydelig allerede i distriktene der ressurssterke jenter utdanner seg bort fra lokalsamfunnene. Gramsci viser at løsningen ikke ligger i å nekte disse utdanning. Han viser at alle underprivilegerte grupper trenger intellektuelle eliter dersom man skal lykkes i å utjevne forskjeller. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å rekruttere intellektuelle fra egne rekker, de intellektuelle må være det Gramsci karakteriserer som organiske intellektuelle:

This means working to produce *élites* of intellectuals of a new type, which arise directly out of the masses, but remain in contact with them to become, as it were, the whale bone.<sup>359</sup>

Gramsci<sup>360</sup> advarer mot de tradisjonelle intellektuelle som for så vidt kan komme hvor som helst i fra, men fremstår som uavhengige og autonome representanter for den eller de dominerende grupper i samfunnet. Jackson og Marsden<sup>361</sup> viser da også i sin undersøkelse at arbeiderungdom som får høyere utdanning, faktisk distanserer seg fra sin opprinnelige klasse og gjør sitt beste for å tilpasse seg det sosiale sjikt de har hevet seg opp til. De tilskriver sin suksess egen innsats og intellekt og ser ned på de som ikke i deres øyne har lyktes. Monasta<sup>362</sup> mener at den nye organiske typen intellektuelle heller foretrekker å arbeide som ledere, administratorer og forskere i næringslivet og i det offentlige enn i akademia som domineres av de tradisjonelle intellektuelle. Eller sagt på en annen og mer konspiratorisk måte, og som kunne omformuleres til et spennende forskningsspørsmål: i akademia er det de tradisjonelle intellektuelle som kontrollerer

---

<sup>359</sup> Gramsci 1971:340

<sup>360</sup> Ibid 1971:5-15

<sup>361</sup> Jackson og Marsden 1986

<sup>362</sup> Monasta 2002:82

den pedagogiske mekanisme og det er derfor vanskelig for organiske intellektuelle å etablere seg der.

Tilpasset opplæring kan ha utilsiktede konsekvenser dersom det bare omfatter de elever som aksepterer skolens tilbud og klarer å leve opp til vilkårene knyttet til tilbudet. Skolen kan komme til å bidra til et elitistisk og meritokratisk demokrati hvor grupper marginaliseres. Mottiltak mot en slik utvikling, dersom den ansees som lite ønskelig, kan da ikke effektivt settes inn i skolen alene, men må skje på andre områder: familie- og sosialpolitikk, lønns- og arbeidspolitikk, økonomi og skattepolitikk, kulturpolitikk, næringslivsutvikling og bosettingsmønster. Dette fordrer en sterk stat. Griper man ensidig tak i tilrådinger som setter nasjonens behov foran individets behov, bidrar vi nok til en bedring av nasjonens konkurransevne, men de negative sosiale og økonomiske konsekvensene vil være ulikt fordelt i befolkningen. De fleste kan nok komme til å få det bedre, men noen vil kunne bli hengende etter i utviklingen.

Bernstein<sup>363</sup> sa selv like før han døde, at utviklingen synes å gå i en for han uønsket retning, og mot et markedsliberalistisk samfunn der individet settes i høysetet. Skal utviklingen snues må staten ta tilbake styringen av den symbolske kontroll fra næringslivsledere og administratorer. Magnus Haavelsrud<sup>364</sup> hevder at vi over en 30 års periode har vært vitne til et skifte fra en ideologi med vektlegging av kompetanse til en ideologi som vektlegger prestasjoner. Man har gått fra å vektlegge elevens indre engasjement og utvikling til å vektlegge kort-siktige instrumentelle mål for læringen.

Evalueringen av norsk skole indikerer at vi har en skole som synes å praktisere det Bernstein karakteriserer som en usynlig pedagogikk, hvor lærerne kvier seg for å stille eksplisitte krav til elevene.<sup>365</sup> Kirsti Klette<sup>366</sup> viser at det eksis-

---

<sup>363</sup> Bernstein 2001, Morais m.fl. 2001:369ff

<sup>364</sup> Haavelsrud 2001

<sup>365</sup> Haug 2003:43

<sup>366</sup> Klette mfl 2003

terer en mangel på læringsstrategier både hos elever og lærere. Ideologisk plasserer evalueringen norsk skole i felt 1: progressiv pedagogikk i Bernsteins matrise der teorier om undervisning analyseres (se figur 8), mens skolens praksis ligger innenfor felt 2 hos Bernstein: behavioristiske læringsteorier. Undervisningen er lærebokstyrt og tenderer mot tradisjonell formidlingspedagogikk. Idealet om tilpasset opplæring har stor tilslutning, men praksis står ikke i forhold til den. Det er forskjell på liv og lære i skolen<sup>367</sup>. Formidlingspedagogikken er død på det ideologiske planet. Imsen<sup>368</sup> finner stor tilslutning til idealene om elev- og aktivitetsorientert pedagogikk, mens praksis viser noe annet. Elevene arbeider individuelt selv når de arbeider i gruppe. Differensiering skjer først og fremst gjennom individuell hjelp til elevene i form av repeterende forklaringer.

I forhold til den politiske diskurs<sup>369</sup> vil jeg vise til de to nylig utgitte offentlige utredninger og meldinger: Stortingsmelding nr. 16 og NOU 2003:16 om kvalitet i grunnopplæringen. Begge behandler tilpasset opplæring og nevner innledningsvis at tilpasset opplæring gjelder alle elever, men i drøftingen av emnet legges hovedfokus på tilpasset opplæring som spesialundervisning. Begge synes å pendle mellom matrisens to første felt: progressive og behavioristiske tilnærminger til læring og med hovedvekt på kognitiv læring. I den grad disse dokumenter er representative for den politiske diskurs, synes tilpasset opplæring i tråd med de ideelle målsettinger generell del av Kunnskapsløftet stiller i utsikt, å ha dårlige vilkår. Den politiske diskurs synes å legge opp til en skole som synliggjør og øker forskjellene mellom elever, i det man for ensidig vektlegger elevens kognitive læringsforutsetninger slik de kommer til uttrykk innenfor de rammer skolen setter for undervisning og læring. I forhold til de ideelle intensjonene i Læreplanverket kan dette synes noe snevert. Samlet sett synes den politiske diskurs å ha et hovedfokus på elevenes tilegnelse av kompetanser og fer-

---

<sup>367</sup> Haug 2003:47

<sup>368</sup> Imsen 2003

<sup>369</sup> Det er imidlertid andre diskurser som også kunne være interessante å analysere med tanke på tilpasset opplæring, for eksempel den juridiske.



digheter, og da forstått som kompetanser og ferdigheter i skolefagene. Det underkommuniseres at opplæring ut fra Kunnskapsløftet også omfatter sosial læring, samarbeidslæring, forståelse av moralske krav, innsikt i egen læring, opplæring og deltakelse i demokrati og en rekke andre områder. I tillegg kommer opplæringsoppgaver og tiltak skolen får ansvar for som en følge av samfunnsutviklingen, eller som politikere mener skolen må ta et tak i forhold til: mobbing, rus, seksuelle overgrep, psykiske problemer osv. Opplæringen skal også på disse områder være tilpasset elevens forutsetninger.

## **Janusansiktet til tilpasset opplæring**

Seleksjon som prinsipp har ikke vært problematisert i denne avhandlingen, ettersom seleksjon i utgangspunktet er en konsekvens av ulikheter i evner og forutsetninger. Det avgjørende er hvordan seleksjon skjer. Et grunnleggende prinsipp er sjanselikheter og at alle posisjoner i samfunnet er åpne for alle. For utdanningsfeltet betyr det at det er kunnskaper, kompetanser og ferdigheter som skal være grunnlaget for seleksjon. Utdanningsmessig seleksjon må ikke baseres på, eller være et resultat av, tilfeldigheter. Slik vil det være i et idealisert meritokrati. Den sosiale seleksjon vi har sett dokumentert innen utdanning er imidlertid ikke rettferdig, hvis man da ikke kan sannsynliggjøre at: a) avkom fra privilegerte grupper er mer egnet, det vil si klokere og dyktigere, enn de underprivilegertes avkom. b) at forskjellene man ser ikke er samfunnsskapt i betydningen miljøbetingede, fordi barn kan ikke selv velge oppvekstmiljø, oppvekstbetingelser eller foreldre.

Seleksjon vil ikke opphøre ved tilpasset opplæring. Vi lever i et seleksjonssamfunn der det er mulig å selektere mennesker fra unnfangelse til grav. Mange føler seg ukomfortable over denne utviklingen som vitenskap og forsk-

ning gjør mulig, og de fleste synes å enes om at seleksjon ikke må baseres på tilfeldige eller subjektive kriterier. Samfunnet er derfor opptatt av å utvikle etiske regler for visse typer seleksjon, blant annet for den seleksjon som er mulig ved hjelp av fosterdiagnostikk og genteknologi.

Tilpasset opplæring har hittil ikke vært gjort til gjenstand for en oppmerksomhet av denne type. Man har vurdert tilpasset opplæring som et ubetinget gode, og i dag er det vilje og økonomisk evne til å satse på forskning for å vinne ny kunnskap og utvikle dette videre. Ser vi det i forhold til seleksjon, vil det at vi vet mer og har sikrere viten om tilpasset opplæring kunne bety at vi kan finne frem til bedre og sikrere seleksjonskriterier. På denne måten vil vi i fremtiden muligens kunne føle oss tryggere på at elever og studenter virkelig kommer så langt som deres evner og anlegg tilsier at de skal komme.

Men leder det oss ikke opp i et dilemma? Tilpasningen vil gjøre at noen elever når langt utdanningsmessig sett, mens andre når kortere. Og fordi opplæringens tilpasning skjer i forhold til evner og anlegg, vil jo hvor langt opp en kommer på den utdanningsmessige stigen også kunne bli brukt som et mål for hvilke evner og anlegg man har. Det vil bli tydeligere hvem som er fattig på evner og anlegg, og hvem som er bedre utrustet, i hvert fall i forhold til det som verdsettes og vurderes i utdanningssystemet. Vil dette være en akseptabel sortering av mennesker? Hvordan skal vi enes om hva som skal være grunnlaget<sup>370</sup> for sorteringen? Hvordan skal de som ikke når så langt på utdanningsstigen forklare sin tilkortkomming og samtidig bevare et sunt selv? I dag kan elever som kommer til kort i noen grad, og med en sjanse for å bli trodd, forklare den ved å projisere tilkortkomningen over på skolen: opplæringen var ikke tilpasset, læreren var inkompetent, spørsmålene var ikke til å forstå eller en var rett og slett

---

<sup>370</sup> Utdanningssystemet velger ut noen sider ved det å være menneske og borger, og utvikler disse. Hvordan verdsettes det som ikke får en plass i skolen? Hvilke pedagogiske betingelser skal legges til grunn for utvelgelsen? Hvordan skal man begrunne og rettferdiggjøre at noe velges og noe annet velges bort? Hvilke evner og anlegg er mest verdifulle og derfor nødvendige å utvikle i skolen? Dette er beslektede spørsmål med de jeg reiste da jeg drøftet resultatlikhet foran, og neppe enklere å oppnå konsensus om.

uheldig. Slike forklaringer vil det bli vanskeligere å komme med dersom ideen om tilpasset opplæring lar seg realisere, og det vil i hvert fall ikke bli lett å få aksept for denne type argumenter. Dersom tilpasset opplæring får preg av vitenskapelig basert skreddersøm kan en utilsiktet konsekvens av tilpasset opplæring bli at vi får en sortering, med en påfølgende rangering av mennesker i a-, b- og c-grupper. Eller om en vil bruke Platons terminologi: gull-, sølv- og bronsemennesker. Hvem vil se dette som et idealsamfunn, og hvem kan komme til å være tjent med et slikt samfunn? Hva slags rettferdighetstenkning er det da som legges til grunn?

Jeg mener ikke å bruke ovenstående som et avgjørende argument i mot tilpasset opplæring. Jeg anser alternativet vi har i dag, seleksjon gjennom ”tilfældigheter” som hele tiden favoriserer bestemte sosiale grupper, som verre. Men jeg mener det er vår plikt å vurdere og ta inn over oss de mulige negative konsekvenser av tilpasset opplæring som det går an å forutse.

## **Sluttord**

Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i en utbredt antakelse om at dersom opplæringen tilpasses elevens evner og forutsetninger, så kan utdanning bidra til sosial utjevning. I første del viste jeg at tilpasset opplæring er et fenomen uten et eksakt innhold. Dette bidrar til å gjøre fenomenet til et offer for ideologier og sektorinteresser. I dag er tilpasset opplæring sterkt knyttet til, og gitt en identitet av, spesialpedagogikken. For de fleste elever er retten til tilpasset opplæring en svak rettighet, og bare en del elever får i dag en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger.

Jeg har tatt til orde for at tilpasset opplæring må realiseres i praksis, i møtet mellom lærer, elev og fag. Men jeg har også vist hvordan tilnærmingen til

fenomenet avhenger av menneskesyn og samfunnssyn. Realiseringen betinges av ideologisk og vitenskapsteoretisk ståsted. Hva slags samfunn man ønsker er avgjørende for hvordan tilpasset opplæring realiseres. Fordi menneskesyn og samfunnssyn ikke synliggjøres i debatter og diskurser, har tiltak for tilpasset opplæring vært lite planmessige og preget av tilfeldigheter og mangel på helhet. Man har verken klart å reformere, kompetanseheve eller bevilge seg frem til en bedre tilpassing, og i dag forlater store deler av hvert ungdomskull utdannings-systemet med et lavt utdanningsutbytte. Dette rammer, som vi har sett, særlig ungdom fra underprivilegerte grupper, og foreldres utdanningsnivå har stor betydning.

I avhandlingen har jeg kontrastert ulike vitenskapsteoretiske grunnposisjoner for å skjerpe blikket for mangfoldigheten, og ikke la drøftingen innlemmes i en strategisk styringstenkning som har til formål å etablere en bestemt form for tilpassing, gjerne med utgangspunkt i en sektorinteresse. Jeg har trukket frem teori utviklet av Bernstein, Gramsci og Honneth, som både kan bringe forskning på tilpasset opplæring videre, og bidra med begreper og problemstillinger som tillater oss å fange opp flere aspekter ved tilpasset opplæring enn vi hittil har klart. Ved at andre teoretiske perspektiver bringes inn oppfordres vi til nyansering av standpunkter og en stadig mistenksomhet mot entydige tolkninger og løsninger. Tilpassing betyr differensiering som tar hensyn til den enkelte elevs evner og forutsetninger, men den enkelte elev er også en del av et fellesskap og fellesskapets anerkjennelse er viktig.

Ved å pendle mellom ulike perspektiver mener jeg å ha fått frem kompleksiteten i fenomenet tilpasset opplæring, og har fått løftet frem noen sentrale spørsmål knyttet til målsettinger, det normative, det etiske og det praktiske. Tilpasset opplæring er en relasjon mellom system og aktør, og spørsmålene vi må søke svar på knyttes både til ontologien og epistemologien. Under arbeidet har jeg måttet la mange spørsmål ligge ubesvart fordi vi mangler forskningsmessig innsikt i dem. Her har jeg for eksempel nevnt at vi burde se nærmere på hvordan

utdanninger struktureres, betydningen av hvordan mål for utdanning settes samt retten til selvbestemmelse og hvordan den bidrar til sosial reproduksjon. Et annet felt vi vet lite om er hvorfor noen fra de underprivilegerte grupper lykkes innen utdanningssystemet, og jeg har tatt til orde for at man burde forske også på disse. Hittil har forskningen ensidig vært opptatt av patologien, i det man har sett på de som ikke lykkes og faller ut.

Flere ganger i avhandlingen har jeg stilt spørsmål ved institusjonaliserte ordninger og etablerte oppfatninger i utdanningssystemet, som jeg mener i for stor grad taes for gitt og i liten grad settes under debatt. Det spenner vidt, fra den didaktiske relasjonsmodellen til rettferdighets- og likhetsidealer som det norske utdanningssystemet hviler på. Her har jeg ikke alltid presentert alternativer, men jeg mener å ha fått frem at det er nødvendig at vi ser nærmere på dem. I sin tid var de riktige og viktige, men vi lever i dag i et annet samfunn enn Norge i gjenreisningstida etter andre verdenskrig. Ytre sett er det store forandringer: Næringslivet er annerledes, samfunnet er blitt mer sentralisert og sekularisert og landet er blitt tettere knyttet til det europeiske og globale. På den annen side er de grunnleggende menneskelige behov fremdeles de samme: behov for kjærlighet, trygghet og fellesskap, behov for barndom, ungdom og troen på en god fremtid for seg selv. Tilpasset opplæring handler nettopp om å møte fremtidens utfordringer, og hjelpe den enkelte til å være trygg i seg selv og finne sin plass i fellesskapet.

Fordi utdanning kan være skrøpelige saker, er retten til kunnskap viktigere enn retten til utdanning, i hvert fall dersom utdanningssystemet skal bidra til sosial utjevning. Det fordrer igjen en bevisstgjørende undervisning. Kompleksiteten og de uavklarte sider ved tilpasset opplæring kaller på innsats fra så vel pedagoger, filosofer, sosiologer, psykologer og dyktige lærere som kan fag, formidling og læring.

## Litteraturliste avhandling:

- Adorno, T. (1972a): Sosiologi og empirisk forskning. Artikkel i: Kalleberg, R, (red): *Kritisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Adorno, T. (1972b): *Kritiske modeller*. København: Bibliotek Rhodos
- Allern, M. (2005): *Individuell eller kollektiv læringsprosess. Mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning*. Avhandling for Dr.polit. graden, ISV/IPLU/UiTø, Tromsø
- Ambjörnsson, R. (2005): *Fornavnet mitt er Ronny*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Ames, C. og Ames, R. (1981): Competitive versus individualistic goal structures. The salience of past performance information for causal attributions and effect. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271
- Andersen, N.Å. (1999): *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabene.
- Anderson, J. og Honneth, A. (2005): Autonomy, Vulnerability, Recognition and Justice. Artikkel i: Christman, J og Anderson, J (2005): *Autonomy and the Challenges til Liberalism. New essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. (1996): *Culture and agency. The place of culture in social theory. Revised edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles, Rabbås, Ø.; Stigen, A. og Eriksen, T.B. (1999): *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Høgskolen i Volda
- Bakhtin, M. (2003): *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakken, A. (2004): Økt sosial ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 2004, 4(1): s 83-91
- Barne- og Familiedepartementet (1999): FNs konvensjon om barnets rettigheter. Falch Hurtigtrykk / 10000 – 01/99
- Bergesen, H.O. (2006): *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions. 2<sup>nd</sup> edition*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B.; Lundgren, U.P. og Dahlberg, G. (1983): *Makt, kontroll och pedagogikk: studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: Liber.
- Bernstein, Basil (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class Codes and Control*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1996): *Class, codes and control: Volume V, Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1999): vertical and Horizontal discourse: an essay. I: *British Journal of Education Vol. 20, No. 2*.
- Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. Revised Edition. Oxford: Rowman & Littlefield,
- Bernstein, B. (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. Redigert av Lilian Chouliaraki og Martin Bayer. København: Akademisk Forlag
- Birkemo, A. (2002): *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: PFI, UiO, Unipub.
- Birkemo, A. (2007): Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3/2007: 183-192*
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug,
- Blackledge, D. og Hunt, B.(1985) *Sociological Interpretations of Education*. London: Routledge
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (2000): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Borgan, J.-K. (2004): Prester og fysioterapeuter lever lengst. *Samfunnsspeilet nr.3. 2004* [www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200403/01/](http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200403/01/) (pr. 10. november 2007)

- Bourdieu, P. og Passeron J.-C. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications Ltd,
- Central Advisory Council for Education (1967): *Children and their Primary Schools*. <http://www.dg.dial.pipex.com/plowden.shtml>
- Clark, T., Sweet, R., Gruber, K.H., Lourtie, P., Santiago, P. og Sohlman, Å. (2006): *Thematic review of tertiary education. Norway country note*. OECD, Directorate for Education, Education and Training Policy Division
- Coleman, J.S. m.fl. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Office of Education, US Department of Health, Education and Welfare. US Government Printing Office.
- Dale, E.L og Wærness, J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Dale, E.L. (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11. 227-268
- Desrosières, A. (1991): How to make things which hold together: social science, statistics and the state. Artikkel I: Wagner, P., Wittrock, B. og Whitley, R. (red): *Discourses on society, the shaping og the social science disciplines*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers,
- Dewey John (1948): *Demokrati og oppfostran*. Stockholm: Natur og Kultur,
- Dewey, John (1976): *Experience and education*. London: Collier Macmillan publ.
- Dokka, H.J. (1967): *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Duckworth, A.L. og Seligman M.E.P. (2005): Self-Dicipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science* 16(12):939-944
- Duckworth, A.L. og Seligman M.E.P. (2006): Self-Dicipline Gives Girls the Edge: Gender in SElf-Dicipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology* 98(1):198-208



- Dweck, C.S. og Legget, E.L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review*, 95, 256-273
- Edvardsen, E.(2004): *Samfunnsaktiv skole, En skole rik på handling*. Oplandske bokforlag
- Eide, K. (1998): The Impact of Research on Norwegian Educational Policy. Artikkel i: Tjeldvoll, A. (ed.): *Education and the Scandinavian Welfare State in the Year 2000. Equality, Policy and Reform*. New York / London: Garland Publishing, Inc.
- Eide, S. (1978): *Erling Kristvik og striden om pedagogikken. Brytninger i norsk pedagogikk 1918-1958*. Doktorgradsavhandling, Norges Lærerhøgskule, Universitetet i Trondheim.
- Ekeli, K.S. (2000): Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner. Nesna: *Fredrikke – Organ for FOU-publikasjoner*. Høgskolen i Nesna
- Ekeli, K.S. (2006): *Intergenerational ethics and representation of posterity*. Avhandling (Dr.philos). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Arts, Department of Philosophy
- Elsborg, S., Hansen, T.J., Hansen, V.R. (1999): *Den sociale arv og mønsterbrydere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Elstad, E. og Turmo, A. (2006): Hva er læringsstrategier? Artikkel i: Elstad, E. og Turmo, A. (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elster, J. (1989): *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Endresen, K.K. og Nordnes, K. (2007): Bruker 2.500 på leksehjelp. [http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms\\_og\\_finnmark/1.1750856](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/1.1750856) (pr. 15.02.07)
- Engard, J. og Poulsgard, K. (1976): *Basil Bernsteins kodeteori*. København: Christian Ejlers Forlag
- Engelsen, B.U. (2003): *Ideer som formet vår skole. Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Espås, E.M. (2007): Ser bort fra førskulelærarmangelen [http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page\\_\\_\\_\\_\\_48821.aspx](http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_____48821.aspx) (pr.24.02.07)

- European Court of Human Rights (2007): *Case of Folgerø and Others v. Norway*.  
<http://cmiskp.echr.coe.int/tpk197/viewhbk.asp?action=open&table=F69A27FD8FB86142BF01C1166DEA398649&key=63211&sessionId=1095129&skin=hudoc-en&attachment=true> (pr. 20.07.07)
- Folkehelseinstituttet (2003): *Bedre helse – større forskjeller. En analyse av hvordan inntekt, utdanning og husholdningsstørrelse har påvirket dødeligheten i befolkningen i periodene 1970-77, 1980-87 og 1990-97*. Oslo: Rapport 2003:1.
- Folkehelseinstituttet (2005): Fakta om sosial ulikhet og helse.  
[www.fhi.no/artikler/?id=54765](http://www.fhi.no/artikler/?id=54765) (pr. 10.11.06)
- Folkehelseinstituttet (2006): Hjertedød: Beskjedne oppvekstvilkår øker risikoen.  
[www.fhi.no/artikler/?id=60575](http://www.fhi.no/artikler/?id=60575) (pr 31.10.06)
- Folkvord, I. (2005): *Patentløsninger og Fingerspitzengefühl. Om å veilede til PHD-graden*. Trondheim: Type-it AS,
- Fontana, B. (2002) Hegemoni and Rhetoric: Political education in Gramsci. Artikkel i: Borg, C.; Buttigieg, J. og Mavo, P.: *Gramsci and Education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Foreldreutvalget for grunnskolen (2007): FUG-leder ønsker holdningsendring I skolen. <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=43073> pr 05.04.07
- Foucault, M. (1977): *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1999): *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag.
- Fraser, N. og Honneth, A. (2003): *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange*. London/New York: Verso.
- Fraser, N. (2003): Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. I: Fraser, N. og Honneth, A.: *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange*. London/New York: Verso.
- Frisvold Privatgymnas (2007): Maksimalpriser  
<http://www.norskprivatgymnas.no/default.aspx?ID=2360&Webdokument=True&Modul=2&SideID=82> (pr, 15.02.07)
- Frykman, J. (2005): *En kys fremtid?: skole, social mobilitet og kulturell identitet*. København: Unge Pædagoger.

- Frønes, I. (2002): *Digitale skiller: utfordringer og strategier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Furre, H.; Danielsen, I.J.; Stiberg-Jamt, R. og Skaalvik, E.M. (2006a): *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "elevinspektørene" i 2005*. Revidert utgave. Oxford Research, Kristiansand.
- Furre, H.; Danielsen, I.J.; Stiberg-Jamt, R. og Skaalvik, E.M. (2006b): *Analyse av den nasjonale undersøkelsen "elevinspektørene" i 2005*. Revidert utgave. Kristiansand: Oxford Research.
- Føllesdal, A. (2002): Rawls in the Nordic Countries. Working Paper no 15, April 2002. Oslo: Arena, Norges Forskningsråd
- Graham, W.E. og Reinertsen, M. (2006): Russen styrer høyere utdanning. *Morgenbladet*, 3.-9. november 2005 side 6-7
- Gramsci, A. (1971): *Selections from Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- Grankvist, R. (2000): *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Gundem, B.B. (1991): *Skolens oppgave og innhold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B.B. (2004) Johann Amos Comenius: Den pansofiske labyrint. Artikkel i: Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnes; H.; Næss, T.; Kaloudis, A.; Sarpebakken, B.; Melin, G. og Blomkvist, L. (2007): *Forskerrekruttering i Norge – status og komparative perspektiver*. Rapport 2, Oslo: NifuStep
- Gustavsson, B. (1998): *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim,
- Habermas, J. (1988): *Kommunikativt handlande*. Bokforlaget Daidalos
- Hammer, S. (2001): Diskursbegrepet i sosiologisk relieff. *Sosiologi i dag*. Nr 4/2001 s.7-25. Oslo: Novus forlag
- Hansen, E.J. (1982): *Hvem bryder den sociale arv? Bind 1* København: Socialforskningsinstituttet,
- Hansen, E.J. (1995): *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet.

- Hansen, M.N. (1995): *Class and Inequality in Norway*. Oslo: Rapport 95:15, Institutt for samfunnsforskning.
- Hansen, M.N. (2000): Sosial bakgrunn og karakterer blant juridiske kandidater. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr. 2/2000
- Hansen, M.N. (2001): Om ferdighet og rettferdighet i juridiske karrierer. I: *Lov og Rett*, 40 nr. 5 2001
- Hansen, M.N. (2005): Den sosiale rekrutteringen til medisinstudiet. *Tidsskrift for den norske Lægeforening* nr. 16, 2005
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd
- Haug, P. (2006): Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I: Haug, P. (red): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen.Landås: Caspar Forlag A/S
- Hegge, H. (1988): *Frihet, individualitet og samfunn. En moralfilosofisk, erkjennelsesteoretisk og sosialfilosofisk studie i menneskelig eksistens*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heggen, K. (2002): Utkantjentene sin stille revolusjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2):3-20
- Heggen, K. og Clausen, S.-E. (2006): Høgre utdanning som sosialt prosjekt. *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 3:331-358
- Helgeland, G. (2006): *Opplæringslova. Kommentartutgave, 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Helgeland, Ingeborg M. (red.) (1994): *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Helgeland, Ingeborg M. (2001): *Ungdom med atferdsvansker – hvordan går det med dem som 30-åringer: En longitudinell studie*. HiO rapport 2001, nr 8. Høgskolen i Oslo
- Helland, H. (2005): *Realkompetansestudenters bortvalg og studieprogresjon*. Oslo: NIFU STEP,
- Hellesnes, J. (1992): Ein utdana mann og eit dana menneske : Framlegg til eit utvida daningsomgrep. Artikkel i: Dale, E. L. *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Hermann, E. (1981): *Shinichi Suzuki: the man and his philosophy*. Athens, Ohio: Accura
- Hermann, S. (2005): Kompetencebegrepets utviklingshistorie – mellom hånd-sæbe og stål. Artikkel i: Århus: *Tidsskriftet KVAN*,
- Hernes, G (1974): *Ulikhetens reproduksjon*. I Mortensen, M.S.: *I forskningens lys*. Oslo: NAVF.
- Hernes, G. (1976): Ulikhet, effektivitet og rettferdighet. Artikkel i: Øyen, E. (red): *Sosiologi og ulikhet. En innføringsbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjellbrekke, J. og Korsnes, O. (2003): *Det norske maktfeltet: Interne strukturrart, homogamitendensar, mobilitetsbaner og –barrierar i norske elitar*. Oslo: Makt- og demokratiutredningen 1998-2003, Rapportserien nr. 71 – juni 2003.
- Hjellbrekke, J. og Korsnes, O. (2005): Sosiale kapital-strukturar i norske elitar. Artikkel i: *Tidsskrift for samfunnsforskning* Nr 45 (4) side 467-502.
- Hjellbrekke, J. og Korsnes, O. (2006): *Sosial Mobilitet*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Hoëm, A. (1976): *Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A (1995a): The Fragmented World of Symbolic Forms: Reflections on Pierre Bourdieu's Sociology of Culture. Artikkel i: *The Fragmented World of the Social. Essays in Social and Political Philosophy*. New York: State University of New York Press.
- Honneth, A (1995b): *The struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Polity press Cambridge
- Honneth, A (2003): *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Honneth, A (2007): *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory*. Cambridge: Polity Press
- Hovdenak, S. (1998): *Perspektiver på 90-åras utdanningsreformer*. Dr.gradsavhandling. Universitetet i Tromsø
- Hovdhaugen E. og Aamodt, P.O (2006): *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 3. Studiefrafall og Studiestabilitet*. Oslo – Bergen: Norges Forskningsråd, Rokkansenteret, NFU STEP.

- Hægeland, T. og Mjøen, J. (2000): *Betydningen av høyere utdanning og akademisk forskning for økonomisk vekst. En oversikt over teori og empiri.* Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå,
- Hægeland, T. (2003) Økonomisk avkastning av utdanning. Artikkel i: Statistisk Sentralbyrå: *Utdanning 2003 – Ressurser, rekruttering og resultater.*
- Hægeland, T.; Kirkebøen, L.J., Raaum, O. og Salvanes, K.G. (2005a): *Skolebidragsindikatorer. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002-2003 og 2003-2004.* Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Hægeland, T.; Kirkebøen, L.J.; Raaum, O. og Salvanes, K.G. (2005b): Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i Norsk grunnskole. Artikkel i: *Utdanning 2005- deltakelse og kompetanse.* Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Hægeland, T.J Kirkebøen, L.J. og Raaum, O. (2005c) *Skoleresultater 2004. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge.* Oslo: Statistisk Sentralbyrå, Notater 2005/31.
- Høgmo, A.; Tiller, T. og Solstad, K.J. (1981): *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet.* Institutt for Samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø
- Haavlsrud, M. (red) (1979): *Indoktrinering eller politisering. Form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap.* Oslo: Universitetsforlaget
- Haavelsrud, M. og Hartvigsen H. H. (1983): *Utdanning og likhetsidealer.* Oslo: Aschehoug
- Haavelsrud, M. (1984): *Perspektiver i utdannings sosiologi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavelsrud, M. (2001): Classification Strength and Power Relations. Artikkel i: Morais, A.; Neves, I.; Davies, B.; Daniels, H. (editors): *Towards a Sociology of Pedagogy.* New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Hågensen, N.-Ø. (2005): Blindveier og brente broer. *Klassekampen* 9. februar 2005  
[http://www.klassekampen.no/kk/index.php/news/home/artical\\_categories/kultur\\_medier/2005/february/blindveier\\_og\\_brente\\_broer](http://www.klassekampen.no/kk/index.php/news/home/artical_categories/kultur_medier/2005/february/blindveier_og_brente_broer) (pr. 07.12.05)
- Håstein, H. og Werner, S. (2003): *Men de er jo så forskjellige! tilpasset opplæring i vanlig undervisning.* Oslo: Abstrakt Forlag.

- Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsutbytte og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Jackson, B. og Marsden, D. (1986): *Education and the working class.* London: Routledge & Kegan Paul plc.
- Jacobsen, J. (2006): Anerkendelse og selvidentitet – om forsoningen mellom det gode og det moralske liv hos Hegel. Artikkel i: Lund, H.S.; Petersen, A., Schramm, M. og Willig, R. (red) (2006): *Fordringen på anerkendelse.* Århus: Forlaget Klim
- Jørgensen, M.W og Phillips, L. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode.* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Johannesen, K.I. (2003): *Rettfærd.* Oslo: Diakonhjemmets Høgskole. Teologisk Fakultet
- Jonsson, G. (1969): *Det sociala arvet.* Stockholm: Tidens Förlag
- Juul, S. (2006): Solidaritet, anerkendelse og rettfærdighed – Argumenter for en syntese mellom tre moralfilosofiske begreber. Artikkel i: Lund, H.S.; Petersen, A.; Schramm, M. og Willig, R. (red) (2006): *Fordringen på anerkendelse.* Århus: Forlaget Klim
- Karlsen; G.E. (2006): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv.* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kielland, A (1970): *Gift.* 17. utgave Oslo: Gyldendal
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1948): *Normalplan for Byfolkeskolen.* Oslo: Aschehoug & Co,
- Kirke og undervisningsdepartementet (1986): *Mønsterplan for Grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985. (M85)* Oslo: Aschehoug
- Kirke og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for Grunnskolen. (M87)* Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): Stortingsmelding nr 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Nasjonalt læremiddelsenter
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): Ot.prp. nr. 46 (1997-98) Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslo-

va)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/Otprp-nr-46-1997-98-.html?id=158981> pr. 25.05.07

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2002): Kvalitesreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant. Stortingsmelding nr.16 (2001-2002)
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Røe, A., og Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003.* Oslo: Universitetsforlaget
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier.* Forlaget Klim
- Klette, K. (red.) (2003a): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2003b): Lærerens klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo: Universitetet i Oslo og Norges Forskningsråd.
- Knudsen, K. (1980): *Ulikheter i grunnskolen.* Bergen: Universitetsforlaget.
- Krejsler, J. (2001): *At konstruere professionel individualitet – Om lærerens bruk af talen om selvbestemmelse... mellom diskursivt regulert askese og kommunikativ rasjonalitet.* Ph.d.-afhandling, Institut for Pædagogisk Sociologi, København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristiansen, A. (1993): *Står skoleutvikling på teoretisk leirgrunn?* Hovedfagsoppgave i pedagogikk /skoleforskning. ISV, Universitetet i Tromsø
- Kristiansen, A. (2000): *Rapport: Fådeltskolen i Troms – i et lærerperspektiv.* Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Tromsø.
- Kristiansen, A (2001): Læreplan og lærerkompetanse i et distriktsskoleperspektiv. Artikkel i: Hovdenak, S.S. (red): *Perspektiver på Reform 97.* Oslo: Gyldendal Akademisk,
- Kuhn, T. (1970): *The structure of scientific revolutions.* Chicago: University of Chicago Press
- Kunnskapsdepartementet (2006a): Pressemelding Nr.: 86-06: Tidlig innsats for livslang læring



- Kunnskapsdepartementet (2006b): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding nr 16 (2006-2007)
- Kyvik, S. (Red) (1999): *Evaluering av høyskolereformen*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Leksehjelpen (2007): Privatundervisning [www.leksehjelpen.no](http://www.leksehjelpen.no) (pr. 15.02.07)
- Lindbekk, Tore (1977): *Skolesosiologi*. Tapir, Trondheim
- Lov om barneverntjenester (barnevernloven). [http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiztldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19920717-100.html&emne=barnevernlov\\*&&](http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiztldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19920717-100.html&emne=barnevernlov*&&) pr. 25.05.07
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> pr. 25.05.07
- Lødding, B., Markussen, E. og Vibe, N. (2005): ”...utnytte sine evner og realisere sitt talent”? *Læringsutbytte ved innføring av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP rapport 5/2005
- Løvlie, L. (1984): *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Læringscenteret (2003): *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*. ISBN 82-486-0968-2
- Markussen, E. og Aamodt, P. (2003): Gjennomstrømning i utdanningssystemet. Artikkel i: Statistisk Sentralbyrå: *Utdanning 2003 – Ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo
- Markussen, E. og Sandberg, N. (2005): *Stayere, sluttete og returnerte. 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Oslo: NIFU STEP skriftserie 6/2005
- Markussen, E. (2006): Russefeiring, holdninger og prestasjoner hos Østlandsrussen 2005. Oslo: NIFU STEP  
[www.nifustep.no/content/download/17196/97179/file/Russefeiring%20holdninger%20og%20prestasjoner.pdf](http://www.nifustep.no/content/download/17196/97179/file/Russefeiring%20holdninger%20og%20prestasjoner.pdf) (pr 16.12.2006)
- Martinussen, W. (2003): *Folkestyre? Politisk medborgerskap i Norge over den siste generasjonen*. Makt og demokratiutredningen 1998-2003. Rapportserien nr, 59. Oslo: Unipibskriftserier

- Mastekaasa, A. og Hansen, M.N. (2005): Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har høyere utdanning? Artikkel i: Statistisk Sentralbyrå: *Utdanning 2005- deltakelse og kompetanse*. Oslo
- Mayo, P. (1999): *Gramschi, Freire and Adult Education*. Zed, New York
- Michelsen, S. og Aamodt, P.O (red) (2006): *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 1. Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Norges Forskningsråd, Rokkansenteret, NIFU STEP. Oslo - Bergen
- Monasta, A. (2002): Antonio Gramschi: The Message and the Images. Artikkel i: Borg, C., Buttigieg, J. og Mayo, P.: *Gramschi and Education*. Rowman & Littlefield, Oxford
- Morais, A. og Neves, I: (2001): Pedagogical Social Contexts: Studies for a Sociology of Learning. Artikkel i: Morais, A.; Neves, I.; Davies, B. og Daniels, H.: *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang Publishing
- Moore, B (1978): *Injustice. The social base of obedience and revolt*. London: The Macmillan Press LTD.
- Mortimore, P., Field, S., Pont, B. (2005): *Equity in Education. Thematic Review. Norway Country Note*. Rapport OECD
- Muller, J. (2001): Intimitations of Boundlessness. Artikkel i: Morais, A.; Neves, I.; Davies, B. og Daniels, H.: *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang Publishing
- Natland, J. (2006): Trenger 6000 nye førskolelærere. Stavanger: Stavanger Aftenblad  
<http://web3.aftenbladet.no/innenriks/politikk/article334210.ece?service=print> (pr. 24.02.07)
- Neill, A.S (2003): *Summerhillskolen* København: Hans Reizel
- Neumann ; I.B.(2001): *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget
- Nielsen, K. (2004): Eleverfaringer og gruppearbejdets blinde vinkler. Gruppearbejde som disciplinering til fleksibilitet? Artikkel i: Krejsler, J. (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag

- Nilsen, I.M. (1988): Skole, danning og lokalsamfunn. Artikkel i: Måseide, A.: *Treng vi faget pedagogikk?* Oslo: Solum Forlag A/S
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor Reform 97*. Oslo: NOVA-Rapport. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Norges Forskningsråd (2006): Rett og demokrati. Innspill fra en utredningsgruppe nedsatt av Norges Forskningsråd. Oslo: Norges Forskningsråd
- Norges Fotballforbund (2003): *Ferdighetsutvikling for keepere*. Oslo: Akilles
- Norsk Nettverk av helse og miljøkommuner (2005): *Sosiale forhold av betydning for helsen. De harde fakta. Andre utgave*
- NOU 1976:46: Hernes, G. og Knudsen, K.: *Levekårsundersøkelsen: Utdanning og ulikhet*. Oslo: Norges offentlige utredninger. Universitetsforlaget
- NOU 1978:2: *Vurdering, kompetanse og innta i skoleverket. Evalueringsutvalgets utredning nr. 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1995:18: *Ny lovgivning om opplæring*. Oslo
- NOU 1996:1: *Et enklere og mer rettferdig inntektssystem for kommuner og fylkeskommuner*. Oslo
- Norwegian Ministry of Education and Research (2005): *OECD thematic review of tertiary education. Country Background Report for Norway*. Oslo
- Næss, T. (2006): *Inntakskvalitet i høyere utdanning. Høyere grads kandidater, siviløkonomer og allmennlærere*. Oslo: NIFU STEP, Rapport 4/2006,
- OECD/KUF (1989): *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development
- Oettingen, A.: Schleiermacher mellom pædagogisk almagt og afmagt. Artikkel i: Reinholm, N. og Pedersen, H.S. (2001): *Pædagogiske grundfortællinger*. Århus: KvaN
- Opdal, P (2000): *Danning og initiering: R. S. Peters' pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Opdal, P. (2002): *Barnerettighetene. Norsk Tidsskrift for Menneskerettighetene*. 2002/4

- Opheim, V. (2004): *Like muligheter, men ulikt utbytte. Betydningen av sosial bakgrunn for overgang fra utdanning til arbeid blant nyutdannede kandidater i perioden 1987-2001*. Oslo: NIFU Rapport 1/2004
- Opheim, V. (2004): *Equity in Education. Country Analytical Report*. Oslo: NIFU STEP
- Ottosen, R. (2000): Et yrke for dukser eller selvlærte entusiaster? Om rekruttering til journalistikken og utdanningens plass i rekrutteringen. Foredrag på Norsk Redaktørforenings jubileumskonferanse våren 2000.
- Perkins, M.M.(1995): *A comparison of violin playing techniques: Kato Havas, Paul Rolland and Shinichi Suzuki*. Bloomington, Indiana: American String Teachers Association
- Peters, R. (1992): Utdanning som innvielse:. Artikkel i: Dale, E.L.(red): *Pedagogisk Filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Plowden (1967): se Central Advisory Council for Education (1967)
- Pring, R. (2000): *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum,
- Rasmussen, J. (2004): Textual interpretation and complexity - radical hermeneutics. *Nordisk Pedagogik* Vol 24 s. 177-194. Oslo
- Rawls, J. (1971): *A theory of justice*. Cambridge , Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press
- Rawls, J. (1999): *Collected papers*. (Editor: Samuel Freeman) Cambridge Massachusetts: Harvard University Press
- Riksrevisjonen (2006): *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Dokument nr. 3:10 (2005-2006), Oslo
- Riksaasen R. og Vigeland, B. (1999): *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir
- Riksaasen, R. (1999): *Visible and invisible pedagogies in teacher education : a comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education* Dr.polit avhandling. Trondheim: NTNU
- Rise, O.B. (1998): *God i mål*. Oslo: Gyldendal Tiden
- Raabe, M (2005) Hovedtall for utdanning. Artikkel i: Statistisk Sentralbyrå: *Utdanning 2005- deltakelse og kompetanse*. Oslo

- Raaum, O. (2003): Familiebakgrunn, oppvekstmiljø og utdanningskarrierer. Artikkel i: Statistisk Sentralbyrå: *Utdanning 2003 – Ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo
- Schwabe-Hansen, E. (2004): Kants syn på mennesket som selvlovgivende vesen og formål i seg selv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4:235-253
- Seljestad, L.O. (2005): *Blind*. Oslo: Cappelen
- Senter for leseforskning (2003): *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheter blant 10-åringer i Norge 2001*.
- Skjelmo, R. (2007): *Endringer i norsk allmennlærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet. Desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge 1979-2005*. Dr.polit-avhandling. Tromsø: Det Samfunnsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Skjervheim, H. (1992a): Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. Artikkel i: Dale, E. L.: *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam
- Skjervheim, H (1992b): Det liberale dilemma. Artikkel i: *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. og Holmberg, J.B. (2002): *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstiltaksrapport*. Oslo: Universitetsforlaget, Oslo
- Slagstad, R. (2000): *Kunnskapens hus: fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax
- Slagstad, R. (2001): *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Smart, B. (2002): *Michel Foucault*. London / New York: Routledge
- Solstad, K.J. (1997): *Equity at Risk*. Oslo: Scandinavian University press / Universitetsforlaget
- Solstad, K.J. og Høgmo A. (1975): *Lofotprosjektet. Intensjoner og utviklingsstrategi*. Stensilserie A – samfunnsfag Nr 16. ISV Universitetet i Tromsø
- Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2001a): Aktuell utdanningsstatistikk 7/2001. Tabell 1.1 Grunnskolar, elevar, klassar og skolar  
[http://www.ssb.no/emner/04/utdanning\\_as/200107/t-1-1.html](http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200107/t-1-1.html) (pr. 15.02.07) og Vedleggstabell 3: Elevar som fekk spesialundervisning etter kjønn og tildelt timetal. Skoleåret 1999/00.  
[http://www.ssb.no/emner/04/utdanning\\_as/200107/t-3.html](http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200107/t-3.html) (pr. 15.02.07)
- Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2001b): *Sosialt Utsyn 1980-2000*. Serie: Statistiske analyser. Oslo

- Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2003A): *Utdanning 2003 – Ressurser, rekruttering og resultater*. Statistisk Sentralbyrå
- Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2005): *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo-Kongsvinger
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum Research and development*. London: Heinemann
- Steinsholt, K. (2004): Johann Heinrich Pestalozzi: Kjære folk, jeg ønsker å hjelpe dere. Artikkel i: Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget, Oslo
- Steinsholt, K. (2006): *Oppdragelse som dressur? Innføring i Ludwig Wittgensteins pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Stenberg, O. (2006): *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen*. PhD-avhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Strand, B.H. (2006): Dårlige levekår i barneår en helserisiko i voksen alder. *Folkehelseinstituttet*. [www.fhi.no/artikler/?id=58889](http://www.fhi.no/artikler/?id=58889) (pr. 12.11.06)
- Strand, B.H. og Kunst, A. (2006): Childhood Socioeconomic Position and Cause-specific Mortality in Early Adulthood. *American Journal of Epidemiology*
- Suzuki, S. (2006): *Kunnskap med kjærlighet: oppvekst og utdanning*. Oslo: Norsk Musikkforlag
- Sveen, K. (2001): *Klassereise: Et livshistorisk essay*. Oktober forlag, Oslo
- Sørbø, J.I. (2002): *Hans Skjervheim – ein intellektuell biografi*. Det Norske Samlaget, Oslo
- Telhaug, A.O. og Mediås, O.A. (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag, Oslo
- Telhaug, A.O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i Grunnopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Thuen, H. (2002): *I foreldrenes sted. Barneredningens oppdragelsesdiskurs 1820-1900. Eksempelet Toftes Gave*. Pax Forlag, Oslo

- Thoresen, B. (2006): Slekters gang. *Psykisk helse* Artikkel ID: 3142  
<http://www.psykiskhelse.no/artikkel.asp?id=3142> (pr. 8.12.06)
- Tromsø Lærerhøgskole (1993): Guiden 1993-94. Tromsø
- Turmo, A. og Lie, S (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Oslo: Acta Didacta 1/2004. Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling Universitetet i Oslo
- Universitas (2002): Politikere om John Rawls.  
<http://www.universitas.no/?sak=2521> (pr. 15.02.07)
- Utdanningsdirektoratet (2004): *Utdanningsspeilet. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge.*
- Utdanningsdirektoratet (2007): Sensorrettledning i norsk. Generell rettleiing for vurdering av tekster.  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2007/Sensorrettledning\\_norsk\\_generell\\_del.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2007/Sensorrettledning_norsk_generell_del.pdf) (pr 20.07.07)
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen. 2 utgave juni 2003.* Oslo
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kultur for læring.* Stortingsmelding nr. 3+ (2003-2004)
- Verdikommisjonen (2000): Rapport fra Skolegruppa – Dialog om tro og livssyn i Norge. <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/Skolegruppa.Verdikomm.htm> pr. 25.05.07
- Vaage, S. (2000): *Utdanning og demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg.* Abstrakt forlag, Oslo
- Weinstein, C.E., Bråten, I. og Andreassen, R. (2006): Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. Artikkel i: Elstad, E. og Turmo, A. (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget
- Wennerstrøm, U.B. (2003): *Den kvinnliga klassresan.* Dr.gradsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Wiese, V. (2006): *Skolens Janus-ansikt: Utskilling eller utvikling i ulike læringsmiljø.* Doktoravhandling, NTNU, Trondheim
- Wiig, R. (2003): Innledning i boken Honneth, A. *Behovet for anerkendelse.* Hans Reitzels Forlag, København

- Willis, P.E. (1977): *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House
- Wittgenstein, L. (1997): *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax
- Ytreberg, Ø (2007): ... og ingen sto igjen. *Barnehagen. Tidsskrift for barnehagefolk*. Nr. 3:24-26
- Ziehe, T. (1989): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Symposium Bokförlag. Stockholm/Stehag
- Øzerk, K. (2003): Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen. Vallset: Oplandske bokforlag
- Aamodt, P.O. (1994): Valg og gjennomstrømming i utdanningssystemet. Artikkel i: Lauglo, J. (red): *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Ad Notam Gyldendal, Oslo



# Appendikser

## Appendiks 1: Begrepsbruk Stortingsmeldinger

Nedenfor er en oversikt hvor mange ganger et utvalg av begrep /ord er brukt i to Stortingsmeldinger om utdanningspolitikk. Meldingene er av ulik lengde og i kolonne 5 er tallet korrigert med forholdstallet (faktor) mht. lengden og avrundet til nærmeste hele tall.

Undersøkelsen ble gjort ved at dokumentene ble tatt inn i PC'en i word-format og jeg brukte deretter søk/erstatt funksjonen i Microsoft Word. Man finner da hvor mange ganger formen finnes i dokumentet. Søker en på ordet kompetanse vil alle former der *kompetanse* forekommer registreres: kompetanse, kompetansen, kompetanser, kompetansesamfunn, inkompetanse, lesekompetanse osv. Her ligger en mulig kilde til feil i antall registreringer. Metoden gir likevel en god indikasjon over antall forekomster og muliggjør sammenligning av dokumenter. Er det kun et, eller noen få, begrep / ord man vil undersøke forekomsten av, kan man gjøre dette på samme måte, og deretter manuelt kontrollere formen og sammenhengen det brukes i.

UFD: Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) Kultur for læring. (79226 ord)

KUF: Stortingsmelding nr 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan. (28854 ord /faktor

Korr. F 2,7 Forventet forekomst

	Kultur for læring	Om prinsipper og retningslinjer...	Sammenligning. Endring fra Kultur for læring til Om prinsipper.....		
	Antall	Antall	Faktisk endring	Korr. F 2,7 Forventet forekomst	Relativ endring
Behov /-ene	210	70	-146	189	- 27
Demokrati /-sk	22	13	-29	65	+12
Elev /-en /-er/-ene	1038	403	- 1220	2716	+490
Ferdighet /-er /-ene	163	48	-221	251	-63
frihet	34	8	-26	22	-12
fellesskap	9	43	+ 34	116	+ 107
Helhet/-en /-lig	39	27	-25	119	+50
identitet	6	15	+9	41	+43
individ	44	33	-11	89	+45
individuell	17	24	+7	65	+48
Inkludering	2	0	-2	0	-2
Inkludere	19	11	-8	30	+11
Internasjonal /-e/ -t	31	0	-62	0	-62
Kompetanse	543	18	-526	62	-463
Kompetent(e)	17	0	-17	0	-17
Kontroll / -ere	7	1	-10	3	-7
Kunnskap / -en / -er	149	117	-41	386	+204
kultur	218	151	-67	408	+257
Kvalitet /-en /-er	246	11	-276	43	-249
Kollektiv	2	0			
Lokal 7 -e	152	133	+56	562	+410

	Kultur for læring	Om prinsipper og retningslinjer...	Sammenligning. Endring fra Kultur for læring til Om prinsipper.....		
	Antall	Antall	Faktisk endring	Korr. F 2,7 Forventet forekomst	Relativ endring
Lokalsamfunn (-et)	0	42	+42	113	+113
Læring /-en	1613	438	-1395	1698	-326
Mål –et / -ene	318	109	-259	372	-25
Målsetting / -en / er	9	5	-13	16	-3
Nasjonal / -e	206	68	-228	275	-55
Nivå (-et/-er/-ene)	132	17	-115	46	-86
næringslivet	9	1	-8	3	-6
Opplæring / -en	206	365	+159	986	+780
Resultat –er / -et /ene	87	8	-146	41	-120
Styring / -en	20	8	-13	22	+1
tilpasset	115	32	-83	86	-29
Tilpasset opplæring	76	20	-56	54	-22
Undervisning/ -en	62	26	+29	270	+199
Valg / -et / -ene	381	139	-471	413	-211
Vurdere / -r	87	21	-68	62	-30
vurdering	226				

## Analyse:

Følgende nye begreper/former er kommet til i Kultur for læring sammenlignet med Om prinsipper og retningslinjer	
Internasjonal/internasjonale Kollektiv (kun 2 ggr) Inkludering Kompetent Vurdering	Substantivformen vurdering er brukt 226 ganger, ble ikke brukt i Om prinsipper og retningslinjer.
Følgende begreper/former forekommer oftere i Kultur for læring sammenlignet med Om prinsipper og retningslinjer:	
Ferdighet (-er / -ene) Behov/behovene Kompetanse kontroll Kvalitet (-en/-er Læring/læringen Nasjonal (-e) Nivå (-et /-er /-ene) Tilpasset Vurdere (-r) Opplæring Stryking Valg (-et / -ene) Frihet	Begrepet kompetanse har hatt den største økningen og forekommer 549 ganger (mot 18)
Følgende begreper/former forekommer sjeldnere (faktiske registreringer) i Kultur for læring sammenlignet med Om prinsipper og retningslinjer:	
Fellesskap Lokal (-e) Identitet Individuell Opplæring Undervisning (-en)	

Følgende begreper/former forekommer relativt sjeldnere i Kultur for læring sammenlignet med Om prinsipper og retningslinjer:	
Demokrati /demokratisk Elev (-en / - ene) Helhet (-en / -lig) Kunnskap (-en ) Kultur	Formen kunnskaper forekommer hyppigere i Kultur for læring
Følgende begreper/former er blitt borte i Kultur for læring sammenlignet med Om prinsipper og retningslinjer:	
Lokale Lokalsamfunn	Lokale forekom 51 ganger i Om prinsipper og retningslinjer.... Lokalsamfunn forekom 42 ganger

## Appendiks 2: Avisdebatt PISA-undersøkelsen

### Debatten knyttet til offentliggjøringen av PISA-undersøkelsen 6. desember 2004

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse som gjennomføres i mer enn førti land hvert tredje år. Første gang den ble gjennomført var i 2000. Undersøkelsen skjer i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development) og har til hensikt å måle ferdigheter innen tre kunnskapsområder hos 15-åringene: lesing, matematikk og naturfag. Hvert tredje år utgjør et av områdene hovedområdet. I 2000 var det lesing, mens i 2003 var det matematikk. Målet er å utvikle pålitelige indikatorer som skal beskrive elevers kompetanse i forskjellige land og som så kan hjelpe skolemyndighetene til å forbedre skolesystemet. Undersøkelsen hadde hovedfokus på matematikk i 2003, og da den ble offentliggjort i 2004 vakte den stor oppmerksomhet. Grunnen til det var at Norge ikke kom særlig godt ut av sammenligningen med andre land, da særlig sammenliknet med våre nordiske naboer Finland. På mange områder lå Norge på eller litt under OECD-landenes gjennomsnitt eller litt under gjennomsnittet når det gjaldt kunnskaper, funksjonell forståelse, arbeidsinnsats og motivasjon. Min undersøkelse strekker seg over tre måneder, fra offentliggjøringen 6. desember 2004 til og med 28. februar 2005. Bakgrunnen for min interesse var ikke PISA-undersøkelsen eller dens funn i seg selv, men muligheten til å følge en allmenn offentlig debatt knyttet til skole spørsmål der også folk utenfor skolen, byråkratiet og politikken deltar. Samlet sett antok jeg at en slik debatt ville speile meninger i det offentlige rekontekstualiseringsfeltet, det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet og i folket. Jeg antok at en slik debatt ville gi anledning til at også de som ikke kommer til orde til vanlig kunne få uttale seg. De spørsmål jeg ønsket å få svar på var:

- 1) Hvem deltar i debatten?
- 2) Hvilke meninger kommer til syne?
- 3) Er det forskjeller mellom den nasjonale, regionale og lokale skoledebatt?

Undersøkelsen ble gjennomført ved at jeg valgte ut 6 aviser. Kriteriene for valg av avisene var at de til sammen skulle tilfredsstillende følgende krav:

- Minst en skulle være landsdekkende
- Minst en skulle være regional

- Minst en skulle være lokal
- Til sammen skulle de dekke både bymessige og rurale områder.

Følgende aviser ble valgt som representanter for det nasjonale: *Aftenposten* og *Dagbladet*.

Politisk skiller de seg ved tradisjonelt å ha vært henholdsvis konservativ og liberal. Som landsdelsdekkende avis ble avisen *Nordlys* valgt. *Lofotposten* representerte de regionale, mens *Framtid i Nord* og *Tromsø* representerte de lokale. *Framtid i Nord* er en distriktsavis mens avisen *Tromsø* dekker Tromsø by

Registreringen av artikler ble gjort i to omganger. I undersøkelsesperioden ble alle artikler, kronikker, ledere og leserinnlegg som omhandlet skole og utdanningsspørsmål registrert og tatt vare på, til sammen 146. Når ikke innsamlingen kun ble begrenset til PISA-undersøkelsen er at grensen mellom en ”PISA” innlegg og en ”ikke PISA” innlegg er vag, spesielt i januar måned. I andre registreringsrunde var kriteriet for å registrere et innlegg som et PISA innlegg at PISA undersøkelsens resultater var det eksplisitte utgangspunkt og at innlegget problematiserte disse.

De innlegg som ikke er tatt med inneholdt for *Aftenpostens* og *Dagbladets* del hovedsakelige innlegg i debatten om nasjonale prøver som startet ca 20. desember og debatten

Kvalitetsreformen i høyere utdanning som startet i uke 1 i 2005. For de andre avisene dreier det seg om lokale skoleforhold og nasjonale prøver.

Nedenfor følger en oversikt over innlegg som er tatt med i den videre analysen:

## Aftenposten

N R	Dato	Avis	Forfatter	Felt	Relevans	Art.type	Tittel	Stikkord
3	09.12.	A	Ola Henmo	J	*	Rep	Finske elever drømmer om å bli lærere	Status, rekruttering, lønn for finske lærere
4	11.12	A	Lars Kluge	J	***	Kommentar	Typisk norsk å være dårlig	Resultater står ikke i forhold til Resultat
5	11.12	A	Annette Mellbye	J		Rep	Gratis skolemat lar vente på seg	Mat vil bedre resultatene
6	14.12	A	Annette Mellbye	J	**	Rep	Enda dårligere i matte og naturfag	Offentliggjøring av TIMMS, sammenliknes med PISA
7	14.12	A	Anne Welle	P	**	Innl	Derfor stryker norsk	Dårlig kunnskapskultur i Norge

N R	Dato	Avis	Forfatter	Felt	Relevans	Art.type	Tittel	Stikkord
			Strand / Arild Tjeldvoll				skole	
8	14.12.	A	Solveig Ruud	J	**	Rep	Mislykket "lek" fra politikere og pedagoger	Tilslutning tilPISA. For mye lek i småskolen www.aftenposten
9	15.12	A	Ola Henmo	J/P	*	Rep/in tervju	Eks-minister stolt over Reform 97	Reidar Sandal uttaler seg positivt om R97
10	20.12.	A	Sindre Skrede	RP/E	**	Kronikk	Hvorfor er norske elever svake i fag og på topp i bråk?	Lærere må være leder og sjef. Elevinnlegg. Tar til orde for mer tradisjonell undervisning
11	27.12	A	Erik S. Brødholt og Esben H. Rygg	RP/E	**	Debatt	Et annet syn på skolegang	Motinnlegg mot Skrede 20.12 fra to elever som ikke ønsker gammeltdags undervisning
12	27.12	A	Prof Oluf Berentsen			Debatt	Imponerende om norsk skole	Støtte til Skrede. Mot skolebyråkratiet
13	30.12.	A	Politiker Rolf Reikvam		*	Debatt	SV vil gå en annen vei i skolepolitikken	Ønsker et annet kunnskapssyn
14	11.01	A	FRP politiker Arne Sortevik		*	Debatt	SV's skolepolitikk er en blindvei	Svar til Reikvam 30.12
15	11.01	A	Alfred Oftedal Telhaug	P	*	Kronikk	Ideene som former dagens lærere	Kritikk av Løvli mfl.. Legger skylden på fagpedagogene for de dårlige resultatene
16	16.01.	A	Arne Øgaard			Kronikk	Hvorfor er det så få realister?	Styrk matematikken. Modningsfag, tar tid
17	19.01.	A	Prof Tore Lindbekk	P		Replik	Skremmende lesning om skolen	Støtter Telhaugs kronikk 13.10. Svake lærerstudenter
18	19.01.	A	Ola Henmo	J		Rep	Clemet vil ha offensive skoler	Understreker betydningen av de nasjonale prøvene
19	21.01.	A	Prof Per Østerud og Jahn Johnsen	P		Replik	Retorikk om skolen	Svar til Helge Bergesens replikk 14. januar
20	21.01.05	A	Gro E Paulsen. Leder norsk lektorlag	RP		Debatt	Målstyring, målforskyvning, Nakkesudd	Tar utgangspunkt i art 12.12. om lektor. Kritiserer den formalistiske målstyring som Hernes stod for.
21	22.01	A	Professor Trond E. Haouge UiO	P	*	Debatt	Skivebom i skoledebatten	Kritikk av Telhaug 14.01
22	22.01	A	Høgsklektor Hernes Sæverot HiO	RK	*	Debatt	Vrengbilder om skolen	Kritikk av Telhaug
23	24.01	A	Professor Olga Dysthe	P	*	Debatt	Beskyldninger om en forvirret skole	Svar til Telhaug
24	25.01	A	Alfred O Telhaug	P	*	Debatt	Skoleteorier: Farvel til virkeligheten	Telhaugs motsvar
25	26.01.	A	Kristin Clemet	P	*	Debatt	Vi trenger et kunnskapsløft	
26	30.01	A	Lektor Jan Rokne	RP		Debatt	Reformpedagogikk og virkelighet	Kritiserer Dysthe 24.1.



## Dagbladet

NR	DATO	Avis	Forfatter	Felt	Relevans	Art.type	Tittel	Stikkord
1	06.12	D	Sissel Fantoft	J	***	Red	Norske elever dårligere Ny OECD-rapport legges frem i dag	
2	07.12.	D	Sissel Fantoft	J	***	Red	Norske elever på bråketoppen	Fokus på dårlig læringsmiljø, uro
3	07.12	D	Stein Aabø	J	***	Red	En svak 3-er	Kommentar til PISA
4	08.12	D		J	***	Leder	Den "nyttige" kunnskapen	Instrumentalistisk kunnskapssyn
5	08.12	D	Trude Ringheim	J	**	Red	Skole på hver sin planet	Clemet og Margrethe Olin har to ulike syn på skolen. C: Mer disiplin O: opptatt av elever som faller utenfor
6	08.12	D			**	Red	Slik blir skolen bedre	Intervju med Clemet, Hjetland (Utdanningsforbundet og Tesdal (Elevorganisasjonen
7	14.12	D	Sissel Fantoft	J	*	Red	Pugg eller lek?	Behov for å bedre matematikk forståelsen. Offentliggjøringen av TIMMS undersøkelsen
8	14.12	D		J		Red	Slik hjelper du barna med matte	
9	15.12	D	Kristin Clemet		**	Debatt	Litt nyttig kunnskap	Svar på dagbladets leder 08.12
10	18.12	D	Gudleiv Forr	J	*	Kommentar	Debatt rundt kateteret	Kommenterer at man prøver å fordele skyld. Fgpedagoger som danser etter politikernes pipe.
11.	20.12.	D	Lærer Einar Kr Steffenak	RP	*	Debatt	Hengemyrskolen	Form er blitt viktigere enn innhold. Autoritær styring som ødelegger den dyktige lærer (Retorikk)
12	21.12.	D	1.am. Per Bjørn foros	RK	*	Kronikk	Skolen i klemme (Viser til Bernstein)	Probleme skyldes manglende satsing på skolen, politiske feilgrep og uklare lærepl.
13	30.12	D	Karl Øyvind Jordell PFI	RK	**	Debatt	Forsvar for anderledesskolen	Advarer mot å legge for stor vekt på internasjonale tester
14	31.12.	D	Gudmund Hernes	RK	**	Debatt	Hvem har skylda?	Frikjenner seg selv . Presenterer 4 gruppeforklaringer og 9 systemforklaringer
15	06.01	D	Lektor Svein Ove Olsen	RP	*	Replikk	Kaospilot Hernes	Svar til Hernes. Han reduserte lærernes innflytelse med sine reformer
16	06.01.	D	Adjunkt Aud Veen Noodt	RP	*	Debatt	Gudmund Hernes i sin egen verden	Det elevene trenger er ro og trygghet og slippe konkurransen. Er svært

NR	DATO	Avis	Forfatter	Felt	Relevans	Art.type	Tittel	Stikkord
								kritisk til Hernes sin fremstilling
17	13.01	D	Inge Lønning (H)	RK	*	Debatt	Å dømme seg selv	Går i rette med Hernes sin logikk 31.12
18	15.01.	D	Hilde Aas Nøst	RP	*	Debatt	"Elever lærer ikke seg selv disiplin"	Lærerne må gi elevene gode arbeidsrutiner
19	19.01	D	Sindre G. Meldalen	J		Redaksjonelt	Jentene leser best	Resultat av lesetest. Viser til skoleporte.no
20	21.01.	D	Prof. Svein Østerud	RK	'	Debatt	Fire teser for norsk skole	Fritt skolevalg gir økte klasseforskjeller. Må utvikle evnen til resonnering.

## NORDLYS

1	07.12.	N	ANB	J	*	Redaksjonelt	Alle fraskriver seg ansvaret	Refererer resultatet og ser på ansvarsfraskrivningen
2	07.12.	N	Simen Fangel	J	*	Redaksjonelt	Vil ha disiplin og spenning	Intervjuer 2 u skoleelever
3	09.12	N	Simen Fangel	J	*	Redaksjonelt	Tilbakesteg å bli som andre	Intervjuer utenlandsstudent som forsvarer den norske skolen
4	10.12.	N	Professor Tore O Vorren	RK	*	Debatt	Realfagene – vi m løfte i lag	Styrk realfagene. Øk komp blant lærerne
5	15.12.	N	Lærer Pål Gullvåg	RP	**	Debatt	PISA-undersøkelsen sett fra virkeligheten	Lærerne preges av pågangsmot og entusiasme. Rammvilkårene må bli bedre. PPT må forbedres
6	27.12	N	Erna Solberg H	RK	*	Debatt	Behov for et kunnskapsløft	Regjeringens skolereform
7	08.01.	N	Stipendiat Anne B Fyhn	RK	*	Debatt	Vi er dårlige i matematikk	Sats på mattelærere og matematikdidaktikk
8	Uten dato	N	Kaja Rønning, Leder Troms Unge Høyre		*	Debatt	Stryk for Aps utdanningspolitikk	Mot enhetsskolen, Ingen sammenheng mellom ressurser og resultat

## TROMSØ

NR	Dato	Avis	Forfatter	Felt	Relevans	Art.type	Tittel	Stikkord
5	18.01.	T	Ole Pedersen		*	Debatt	Skolelandskampen	Sammenligning med Finland
7	22.01.	T	Professor Asgeir Brekke	RK		Kronikk	Med realfag for framtida	Tar utgangspunkt i PISA og TIMSS. Ingen konflikt mellom fag og

NR	Dato	Avis	Forfatter	Felt	Relevans	Art.type	Tittel	Stikkord
								pedagogikk
<b>LOFOTPOSTEN</b>								
1	07.12.	L	NTB	J	**	Redaksjonelt	Den norske skolen får strykkarakter	Notis om PISA
Framtid i Nord								
Ingen registrerte innlegg i undersøkelsesperioden								

## Analyse

Opptelling gir følgende fordeling:

Avis:	Antall innlegg	Journalist	Forfattere fordelt på grupper:				
			Forskere *)	Ansatte i skolen	Elever	Politiker	Andre
Aftenposten	26	8	11	2	2	3	0
Dagbladet	20	9	4	3	0	3	1
Nordlys	8	3	2	1	0	2	0
Tromsø	2	0	1	1	0	0	0
Lofotposten	1	1	0	0	0	0	0
Framtid i Nord	0	0	0	0	0	0	0
<b>Sum:</b>	<b>57</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>1</b>

\*) Forskere = stipendiat, høyskolelektor, amanuensis, professor

Oversikten viser at 46 av 57 innlegg kom fra hovedstadsavisene Dagbladet og Aftenposten, 8 innlegg i landsdelsavisen Nordlys og kun tre i de øvrige. Debatten foregikk i all hovedsak på det nasjonale nivå og interessen utenfor hovedstadsområdet var liten.

Journalister stod bak 21 av innleggene. Det hadde form av informative reportasjer som ble fulgt opp med intervjuer med politikere, elever og lærere samt skoleforskere. Disse innleggene var skrevet over en kort periode, 15 av dem i løpet av den første uken etter offentliggjørelsen. Siste innlegg/artikkel stod 18.12., altså 14 dager etter offentliggjørelsen. 18 innlegg var skrevet av personer med tilknytning til forskningsfeltet, 8 av politikere. Til sammen stod disse tre gruppene for 47 innlegg og 10 innlegg fra øvrige. Dette indikerer at debatten hadde klare elitistiske trekk.

Innholdet:

Hvilke trekk hadde så debatten. Journalistenes innlegg var i store trekk beskrivende og refererende. Man beskrev undersøkelsen og refererte til funnene og gjennom intervjuer innhentet de kommentarer til funnene i undersøkelsen.

Forskerne var som man kunne forvente mer analytiske og forklarende. Man søkte årsaksforklaringer og ansvarlige samt forslag til endringer. Ingen av forskerne bestred resultatene, men det fremkom uenighet om i hvilken grad funnene skulle bekymre.

## **Appendiks 3: Oversikt over forskningsfeltet ”tilpasset opplæring” 1974-2005 i Norge**

Når jeg velger å starte oversikten i 1974 er det fordi NOU'en forfattet av Gudmund Hernes og Knud Knudsen ble publisert dette året. Utredningen bygde på et feltarbeid i årene forut, samt internasjonale undersøkelser på seksti og syttitallet. Datamaterialet utgjorde også grunnlaget for Knudsens doktorgradsarbeid som ble publisert i 1980. Arbeidene er viktige fordi de dokumenterte skolens reproduksjon på grunnlag av sosiale skillelinjer. Vi skal komme nærmere inn på funnene og kritikken senere. Et annet naturlig startidspunkt hadde vært 1987 da begrepet tilpasset opplæring for første gang inngikk i læreplansammenheng, men i og med at en læreplan er resultat av en forutgående utvikling synes 1974 å være et mer naturlig år å starte.

I den følgende oversikten er kriteriene:

1. Norske prosjekter eller publikasjoner
2. Hovedfokus på elever mellom 6 og 19 år uten særskilte behov
3. Masternivå eller høyere
4. Publisert i perioden 1974-2006
5. Søkbare i Bibsys, det vil si være registret i bibliotekbasen, Forskpub eller ForskPro
6. ”Tilpasset opplæring” angitt som søkeord

Kommentarer til kriteriene for avgrensning:

Ettersom avhandlingen handler om det norske utdanningssystemet og sosial reproduksjon i Norge er det norsk forskning på feltet som også er sentral. Norsk forskning er imidlertid påvirket av utenlandsk forskning, noe som det legges vekt på utover i avhandlingen. I følge opplæringsloven gjelder retten til tilpasset opplæring opp til og med videregående skole som de fleste elever forlater ved

fylte 18 eller 19 år. For å kvalitetssikre arbeidene skal det vitenskapelige arbeidet tilsvare nivået på master eller over. Min undersøkelse går tilbake til 1974. Når den starter der er det fordi begrepet *tilpasset opplæring* begynte å komme i alminnelig bruk omtrent på denne tiden. Som fenomen er tilpasset opplæring selvsagt mye eldre. Når jeg stiller som særskilt kriterium at det skal være søkbart i Bibsys er det for det første fordi begrepet publisering er upresist. En eksamensoppgave vil for eksempel kunne sies å være publisert i og med at den er levert, men den vil ikke være allment tilgjengelig. For det andre er det hva som skal gjelde som publisert faglig og vitenskapelig arbeid. En avisartikkel, kronikk eller leserinnlegg vil være publisert og kan ha preg av og være resultat av faglig vitenskapelig arbeid. Det samme kan et skrift som er publisert på internett ha. Den alminnelige tilgang til disse arbeider vil imidlertid ha preg av tilfeldighet og ikke kunne etterspores på samme måte som dersom det er registrert i Bibsys. Kriteriet om søkeordet *tilpasset opplæring* er tatt med både for å avgrense søket, samtidig som at et registrert søkeord er bevisst valgt av noen som uttrykk for forfatterens intensjon med verket.

### **Om søket:**

Ved å søke<sup>1</sup> på begrepet tilpasset opplæring for perioden 1974-2005 på Bibys fikk jeg 445 treff, 370 bøker, 12 artikler og bokkapitler, 52 master og hovedfagoppgaver og en doktorgradsavhandling. Etter å ha fjernet utenlandske bøker registrert i bibliotekbasen og korrigert for dobbeltregistreringer står jeg igjen 50 avhandlinger.

Når det gjelder bøker registrert i bibliotekbasen er resultatene mer blandet, med flest publikasjoner i perioden 1990-94. Stikkprøver jeg har foretatt indikerer at registreringer for bøker er mer tilfeldige enn for de øvrige to

---

<sup>1</sup> Søket ble foretatt 14. desember 2005. Senere søk viser andre antall treff, men feilmarginene er ikke større enn +/-7% på bøker i bibliotekbasen, mens antall treff og titler er konstante når det gjelder master- og hovedfagsoppgaver, doktorgradsavhandlinger og registreringer på forskpub. .Det omtalte søk anses derfor som representativt

gruppene. Når det gjelder antallet master/hovedfagsoppgaver og katalogen Forskpub gir de sannsynligvis et riktigere bilde med hensyn til interessen for tilpasset opplæring i norske miljøer enn registreringer i bibliotekbasen. To master- og hovedfagsoppgaver er registrert dobbelt slik at det korrekte registrerte antall er 50. Når det gjelder doktorgradsavhandlinger er det registrert en i 20-årsperioden.

	1974- 1989	1990- 1994	1995- 1999	2000- 2004	2005
Master- og hovedfagsoppg.	5	6	11	16	12
Forskpub.	0	1	9	56	12

Tabellen ovenfor viser antall treff i de aktuelle perioder på søkeordet *tilpasset opplæring*. Det som umiddelbart slår en når en analyserer søkeresultatene er den økende interessen i de siste år for fenomenet tilpasset opplæring når det gjelder master og hovedfagsoppgaver samt katalogen Forskpub.

En systematisk gjennomgang av master/hovedoppgaver og Forskpub viser et lite antall treff som dekker søkerkriterium 2 (se appendiks 3 for en fullstendig oversikt). Når det gjelder master / hovedfagsoppgaver dreier det seg om 22 oppgaver som kan sies å berøre søkerkriteriet ved at de ikke spesifikt behandler tilpasset opplæring i forhold til ulike avvik hos eleven. 19 av disse bygger på innsamlet empirisk materiale, innsamlingen har skjedd gjennom intervjuer, observasjoner og spørreskjemaundersøkelser. Tre oppgaver er teoretiske analyser relatert til tilpasset opplæring. En av disse befatter seg med språklige minoriteter. Seks behandler tilpasset opplæring ut fra et lærerperspektiv, mens de resterende har ulike fagdidaktiske og læreplanmessige tilnærminger til fenomenet. Ingen av de registrerte arbeider behandler tilpasset opplæring i forhold til elevenes sosiale bakgrunn. Dette perspektivet er fraværende i den registrerte perioden. I det tilgjengelige forskningsmaterialet er tilpasset

opplæring undersøkt i forhold til mangler ved eleven og ikke elevens sterke sider.

Det er i de senere år publisert et begrenset antall fagbøker som fokuserer på tilpasset opplæring (se appendiks 3). Med det forbehold at jeg ikke har gått gjennom alle bøker, kan man si at bøkene som er inkludert i min oversikt alle har som sitt utgangspunkt at tilpasset opplæring må forstås som en rettighet som omfatter alle elever og inkluderer både et lærerperspektiv og et elevperspektiv. De tre bøkene til Vedeler, Dale og Wærness samt Håstein og Werner legger hovedfokus på den normale undervisningen. Vedeler i forbindelse med skolestarte, Dale og Wærness i den videregående skole, mens Håstein og Werner ser på grunnskolen. Et fellestrekk for de tre er imidlertid at eksemplene de bruker gjelder elever med ulike avvik av spesialpedagogisk karakter. De øvrige bøker har hovedfokus på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Ingen av bøkene som er med i min undersøkelse legger vekt på tilpasset opplæring og elevens sosiale bakgrunn, eller tilpasset opplæring og reproduksjon av sosial ulikhet.

Oversikt over hovedfags og masteroppgaver som behandler fenomenet tilpasset opplæring. Oversikten er sortert etter utgivelsesår

Forkortelser: TPO = tilpasset opplæring, UiT = Universitetet i Trondheim, PI = Pedagogisk institutt, UiO = Universitetet i Oslo, PFI = Pedagogisk forskningsinstitutt, NTNU = Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, UiB = Universitetet i Bergen



## Hovedfags- og masteravhandlinger

Forfatter/år	Tittel/sted	Forsknings-spørsmål	Vinkling
Overland, B (1992)	<i>Tilpasset opplæring og læreres læreplanoppfatning</i> . UiT	Sammenhengen mellom læreplanmodell og lærernes læreplanoppfatninger og påvirkning av oppfatning og praksis	Læreplanteoretisk/spesial pedagogisk
Aaslund, M. (1994)	<i>En teoretisk drøfting av fenomenet selvoppfatning i ulike faser og i ulike pedagogiske sammenhenger.</i> PFI/UiO	Har en hypotese om at lav selvoppfatning innvirker på læreforutsetninger og at fenomenet medfører pedagogiske implikasjoner	Elever med spesielle opplæringsbehov og lav selvoppfatning/spesialpedagogisk
Larsen, A.M.B. (1996)	<i>Eleven i videregående skole synlig deltaker eller forvirret tilskuer.</i> PFI/UiO	Hva begrepet t.p.o. betyr. Hvordan lærerne vektlegger t.p.o. og elevenes opplevelse av disse. Elevenes synlighet for læreren	Fokus ligger på svakt presterende elever som ikke kommer inn under spesialundervisning
Mathisen, S. (1996)	<i>Med Gregory Bateson i klasserommet.</i> PFI/UiO	Hva kan være avgjørende for ulike elevers mulighet for tilpasset deltakelse i noen bestemte læresituasjoner	Tilpasset <u>deltakelse</u> .
By, H.k. (1998)	<i>Vi vil høre til. Om lærersamarbeid i en inkluderende skole.</i> NTNU/PI	Betydningen av faste læreplangrupper for utv. Av lærerens læreplankomp.. Hvilke erfaringer som reflekteres gjennom problemløsning i felleskap. Hvordan kommer lærernes læreplankunnskap til uttrykk i diskusjonen rundt enkeltelevers individuelle læreplan og grad av inkludering i klassefellesskapet.	Spesialpedagogikk
Bjørnåvold, T. (1999)	<i>Tilpasset opplæring: Utdringer, hindringer og muligheter.</i> PI/NTNU	Hvordan ser lærere og skoleledere på spørsmålet om å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger.	Spesialundervisning TPO og differensiering
Kerim, E. (2002)	<i>Tilpasset opplæring:</i>	Hvordan søkes tilpasset opplæring realisert i en	Spesialpedagogikk, men har også data i forhold til

	<i>Hvordan søkes tilpasset opplæring realisert i en vanlig ungdomsskoleklasser? Psyk. Fak/UiB</i>	vanlig ungdomsskoleklasse?	resten av elevgruppene i klassene der feltarbeidet ble gjort
Økland, M. (2002)	<i>Tilpasset opplæring i grunnskolen. UiB</i>	Hvordan læreren henter støtte og legitimitet til beslutninger vedrørende spesialundervisning	Spesialundervisning / lærerperspektiv. Sosialisering. (hovedoppgave i sosiologi)
Holm, O.A. (2003)	<i>Den inkluderende lærer. PFI/UiO</i>	Undersøke holdningsmessige forutsetninger hos klasselæreren for en inkluderende skole	Spesialundervisning/funksjonshemmede elever
Dahl, L.C, (2004)	<i>Tilpasset opplæring og dens betydning for selvopfatningen. PI/NTNU</i>	Undersøke lærernes, foreldrenes og elevenes holdninger, forventninger og erfaringer med t.p.o.	Observasjoner fra ordinær klasse med 2 kasus: ! elev med lærevanseker og faglig svak. ! elev faglig sterk, men svak sosial kompetanse. H.fag i spesped. men med data for hele elevgruppen.
Hoff-Jenssen, R. og Kleppe, A.M. (2004)	<i>Likeverdig, ikke likt. Tilpasning og differensiering i enhetsskolens rammer, PFI/UiO</i>	Hvilke evner og forutsetninger har lærestedene for å differensiere og tilpasse opplæringen.	Del av Differensieringsprosjektet. Fokus på tpo og differensiering. Empirisk undersøkelse rettet mot lærere og ledelse på 5 skoler
Kjærgård, Å. (2005)	<i>Lærer for alle. Psyk.fak./UiB</i>	Hvordan nyutdannede lærere oppfatter prinsippet om tilpasset opplæring	TPO og spesialundervisning
Bern, K. og Blom-Bakke, A (2005)	<i>Tilpasset opplæring. En diskursanalyse. HiL</i>	Hvilken forståelse har man av begrepet tilpasset opplæring i dagens skole?	Utgangspunkt i enhetskoletenkningen. Tekstanalyse av av Storingsmel. 30: "Kultur for læring", læreplanene i Kunnskapsløftet og "Broen" i L97. Spørreskjemaundersøkelser lærere
Årdal, Å.T. (2005)	<i>IOP – muligheter og konsekvenser. US, Inst. for</i>	Fokuserer på lærernes erfaring med og oppfatning av	Spes.ped. Lærerperspektiv

	allmennlærerutd. og spesialpedagogikk	individuelle opplæringsplaner.	
Einseth, A. (2005)	<i>Språklige minoriteteters skolegang i en liten kommune.</i> UiO, PFI	Hvordan ivaretar studieskolen de nyankomne minoritetspråklige elevenes særskilte språklige behov i språkfagene og i innholds-fagene, sett i lys av relevant språklæringssteori?	Spes.ped. Lingvistisk Kasusstudie
Dalløkkken, A.I.E. (2005)	”Det er vanskelig å bli god i ting en ikke liker, det er vanskelig å lære når en ikke er interessert” Tilpasset opplæring i en 10.klasse.	Målsettingen er å undersøke hvordan tpo gjennomføres i skolen og hvordan opplæringen oppleves av elever som har spesielle behov.	Spesialundervisning Intervjuundersøkelse
Fløgstad, C.B. (2005)	<i>Tilpasset opplæring for alle elever, kan individuelle utviklingsplaner være en fruktbar tilnærming?</i> UiO, PFI	Se tittel	Spes.ped. Teoretisk drøfting, ingen egen empiri

### Doktorgradsavhandlinger

Forfatter/år	Tittel/publisering	Forsknings-spørsmål	Vinkling
Nilsen, S. (1993)	<i>Undervisningstilpasning i grunnskolen – fra intensjoner til praksis.</i> Inst.for spes.ped./UiO		Spesialpedagogikk

### Fagbøker o.a. litteratur

Forfatter/år	Tittel/publisering	Stikkord
Skaalvik, E.M. og Fossen I. (1995)	<i>Tilpassing og differensiering</i> Tapir	Spes.ped.
Werner, S (1998)	<i>Tilpasset opplæring: Elevens initiativ – en ressurs.</i> Birkelid Kompetansesenter	Spes.ped
Vordahl, T. og Overland., T. (1999)	<i>Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven.</i> Ad Notam Gyldendal	IOP / Spes.ped.
Ekeberg, T.R. og Holmberg, J.B.	<i>Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring.</i> Tano	Spes.ped. / metode

Forfatter/år	Tittel/publisering	Stikkord
(2000)	Aschehaug	
Grue, E. (2002)	<i>Tilpasset opplæring i grunnskolen- en forutsetning for bedre læring.</i> Pedlex Norsk Skoleinformasjon	
Ekeberg, T.R og Holmberg, J.B. (2004)	<i>Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle.</i> Universitetsforlaget	Spes.ped.. I hovedsak en revisjon av Ekeberg og Holmberg 2000 hvor St.meld. nr. 30 <i>Kultur for læringer</i> innarbeidet
Bjørnsrud, H. (2005)	<i>Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplansamarbeid.</i> Gyldendal Norsk Forlag	
Dale, E. L, Wærness, J.I. og Lindvig, Y. (2005)	<i>Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet.</i> Læringslabens publikasjon	Videregående opplæring, Differensieringsprosjektet

### Offentlige utredninger og publiseringer

Forfatter/år	Tittel/publisering	Stikkord
NOU 1978:2	<i>Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket.</i>	Evalueringsutvalgets utredning nr 2
Stortingsmelding nr. 62 (1982-83)	<i>Om grunnskolen</i>	
NOU 1995:18	Ny lovgivning om opplæring ”og for øvrig kan man gjøre som man vil”	
NOU 2003:&	<i>I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle</i>	
Stortingsmelding nr 30 (2003-2004)	<i>Kultur for læring</i>	Om TPO s 86
Stortingsmelding nr 16 (2006-2007)	<i>...og ingen stod igjen</i>	



**UNIVERSITETET I TROMSØ**  
**Det Samfunnsvitenskapelige fakultet**  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

ISBN: 978-82-91636-67-2