



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for humaniora, samfunnsfag og lærerutdanning

Arbeiderklassens barn-enhetsskolens tapere?

En sosiologisk klasseanalyse av de generelle delene av læreplanene for 1987, 2006 og 2020.

-

Siri Elisabeth Nilsen

Masteroppgave i SOS-3981 sosiologi ved lektorutdanningen 2020

SOS-3981: Masteroppgave i sosiologi ved lektorutdanningen 8- 13 trinn

40 studiepoeng

Oppgaven inneholder (23. 104) ord og dette inkluderer ikke forord, sammendrag, innholdsfortegnelse, litteraturliste, figurer, tabeller og vedlegg.

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg et fem år langt studieopphold ved Universitetet i Tromsø. I disse fem årene har mitt studieopphold vist seg å være både lærerikt og utfordrende. Selv om masterskrivingen viste seg å bli tung og utfordrende, spesielt med tanke på pandemien som utspilte seg under skrivingsperioden, har prosessen med å skrive masteroppgave likevel vært veldig spennende. Det har vært veldig interessant for meg å utvikle et eget forskningsprosjekt som jeg syntes er veldig relevant for meg som fremtidig lærer. Jeg ønsker å takke alle de som har kommet med gode innspill og vist meg støtte under studietiden.

Jeg vil først takke veilederen min, Erling Solheim. Gode og kritiske innspill med reflekterte og grundige tilbakemeldinger har vært veldig viktig og hjelpsomt for meg. Det hadde ikke gått uten all den hjelpen jeg har fått.

Jeg vil takke alle mine medstudenter og venner for all støtten, spesielt Marte og Marita, dere har hjulpet å holde meg oppegående. Jeg vil takke min gode bestefar og en av Norges siste krigsseilere, Ingvart, for å ha vært en viktig støttespiller i utdanningsløpet mitt, og som dessverre gikk bort under masterskrivingen.

Til slutt vil jeg takke broren min Arnt, forloveden min Bear, og foreldrene mine for all støtten de har vist meg under studietiden på universitetet.

Tromsø, 02. juni 2020

Siri Elisabeth Nilsen

Sammendrag

Denne oppgaven vil handle om klasseperspektivet i skolen gjennom læreplanene. Målet vil være å undersøke hvordan man forstår klassesamfunn ut ifra dannelsingsperspektiver sett i lys av klasseteori, og teorier om språk, samhandling og differensiert relasjonsperspektiv. I tillegg har det vært et mål å se på begrepsbruk i form av skjult typologi sett i perspektiv av elevforståelse i læreplanene.

Det empiriske utvalget bestod av nyhetsartikler, en tv-debatt, stortingsmeldinger, NOUer og de generelle delene av læreplanene for 1987, 2006 og 2020. Læreplanene er sentrale, og spesielt viktige dokumenter i forskningsprosessen. Kvalitativ analyse er den metodiske tilnærmingen til oppgaven jeg valgte som bygger på Swedberg- modellen og deler fra ideanalyse. Det teoretiske rammeverket består av teorier som omhandler forståelsesrammer (Stray & Stray), klassesamfunn (Bourdieu og Vygotsky) og språk og samhandling (Blumer). Disse teoriene vil bli brukt i analysedelen for å tolke datamaterialet, teoriene vil også bli brukt i diskusjonsdelen for å begrunne selvskapte teoretiske modeller. Analysen er delt inn i fire kategorier; elevforståelse, foreldreansvar, danning og politiske dannelsesidealer.

Analysen av datamaterialet indikerer at klasseperspektivet i læreplanene forutsetter et spesifikt klassesamfunn, med klare forventninger til elevene og foreldrene. I analysen kommer det frem et skille i klasseforståelse mellom aktørene. Analysen viser også at dannelsesidealene i utvalget fremhever teoretiske kunnskaper, fremfor praktiske kunnskaper. Når det gjelder aktørene, så er spesielt eleven i sentrum da eleven er sentral for opplæringen som skjer i skolen. I analysen er elevrollen definert og beskrevet på ulike måter i forhold til dannelsesidealer og ansvar.

Når det gjelder foreldreansvar og elevforståelse, er det en sammenheng mellom disse aktørene og dannelsesidealer. Disse dannelsesidealer har en sammenheng med læreplaner og hva aktørene uttrykker. Oppgaven viser gjennom teori og analyse at klasse er fremdeles fremtredende i det norske samfunnet både i og utenfor skolen. Det er derfor viktig å spørre seg hvorvidt enhetsskolen utjevner sosiale ulikheter, eller reproducerer sosiale ulikheter.

Innhold

Forord	II
Sammendrag	IV
1. «Alle kan gjøre hva de vil, hvis de vil?»	1
1.1 Innledning	1
1.2 Da M87, LK06 og Fagfornyelsen ble innført	1
1.3 Aktører	2
1.3.1 Rektor versus kommunene	2
1.3.2 Lærerne	3
1.3.3 Foreldrene og elevene	3
1.4 Klassebegrepet på tur tilbake?	5
1.5 Bakgrunn og problemstilling	6
1.5.1 Hypotese og forskningsspørsmål	6
2 Teori og tidligere forskning	7
2.1 Litteratursøk	8
2.1.1 Karakterer i ungdomsskolen	8
2.1.2 Demokratiopdragelse og vitenskapssentrerte læreplaner	9
2.1.3 Sosiologisk perspektiv på læreplaner	11
2.1.4 Reformen og Restaurasjonspedagogikk	14
2.1.5 Diskusjon om innhold i læreplanene	16
2.2 Teoretiske tilnærminger	17
2.2.1 To idealtyper	17
2.2.2 Arbeiderklassen og middelklassen	19
2.2.3 Skolens funksjon i samfunnet	22
2.2.4 Aktører i skolefeltet	23
2.2.5 Barn som symbolsk kapital	25

2.2.6	Språk og skole	25
2.2.7	Språk på pedagogisk.....	27
2.2.8	Differensiert relasjonsperspektiv.....	28
3	Materiale og Metode	29
3.1	Hva er et dokument?.....	29
3.2	Hva er en dokumentanalyse?.....	30
3.2.1	Læreplanene	31
3.2.2	Stortingsmeldinger og NOUer	32
3.2.3	Nyhetsartikler og TV-Debatt.....	32
3.3	Utvalg	33
3.3.1	Utvalgskriterier.....	34
4	Analysestrategier.....	36
4.1	Dokumentanalyse	37
4.1.1	Ideanalyse.....	38
4.1.2	Strategi for analyse.....	38
4.2	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	40
4.2.1	Reliabilitet	41
4.2.2	Validitet.....	41
4.2.3	Generalisering	42
4.2.4	Etikk	42
5	Analyse.....	43
5.1	Læreplanene og kulturell reproduksjon	45
5.1.1	Elevforståelse	46
5.1.2	Foreldre	49
5.1.3	Danning som et drømmescenario	52
5.1.4	Danning i et politisk perspektiv	57

5.2	TV-Debatt og nyhetsartikler	60
5.2.1	Verdsetting av kulturell kapital	61
5.2.2	Mangelen på sosioøkonomi i politikk	62
6	Diskusjon.....	63
6.1	Danning og deltakelse	64
6.1.1	Kapital og deltakelse *	65
6.2	Middelklassens eksistens?	67
6.2.1	Middelklassen som et ideal	69
7	Avslutning	71
7.1	Elevforståelse og foreldreansvaret.....	71
7.2	Politiske danningsidealer	72
7.3	Forskningens kontinuerlige reise.....	73
8	Litteraturliste	74
9	Vedlegg	82
9.1	Sosiale ulikheter hos ulike aktører.....	82
9.2	Gjennomføring i videregående opplæring.....	88
9.3	Gjennomsnittlig grunnskolepoeng i Norge.....	89

1. «Alle kan gjøre hva de vil, hvis de vil?»

1.1 Innledning

Begrepsbruk er et viktig verktøy for oss som skal bli lærere. Det er det som skiller oss fra å være medmennesker med elever, og samtidig være profesjonelle innenfor vårt yrke. I læreryrket må vi ha begreper for å definere ulike situasjoner vi befinner oss i. Min studie vil undersøke hvordan ulike instanser av samfunnet forstår klasse, og hvor fruktbare disse begrepene er for skolen. Hensikten med studiet er å se nærmere på begrepsbruk i offentlige instanser ut ifra et klasseperspektiv, og derfor har jeg valgt å se på de generelle delene av Kunnskapsløftet (LK06), Fagfornyelsen, Mønsterplanen for 1987 (M87), stortingsmeldinger og NOUer om reformer av læreplanene, i tillegg til nyhetsartikler og en tv-debatt. Jeg vil undersøke disse med tanke på den videregående opplæringen og ungdomsskolen fordi jeg holder på å utdanne meg til å bli lektor.

Bachmann og Sivesind mener LK06 er en bevegelse fra 'betingelsesorienterte' til 'forvetningsbaserte' læreplaner slik som M87 var (gjengitt i Sivertsen, 2013, s. 376). Dette vil si at LK06 er i stor grad mer målorientert, med et ønske om å måle kompetanse. Samtidig som man ønsker å oppnå sosial likhet blant elevene. På en annen side, er det lite forskning om Fagfornyelsen grunnet at denne læreplanen skal bli gjennomført fra 2020. Det finnes også lite forskning på læreplanene i elevperspektiv. Dette peker på at det er visse stemmer som mangler i læreplanene, og det er elevene og foreldrene.

1.2 Da M87, LK06 og Fagfornyelsen ble innført

Mønsterplan for grunnskolen for 1987 (M87) var en revidert versjon av den første læreplanen for grunnskolen som kom ut i 1974. M87 var preget av å være en innholdsorientert læreplan (Ryssevik, 2018). I 2003 varslet myndighetene at det skulle komme en ny reform av datidens læreplan L97 (Utdannings- og forskningsdepartementet¹, 2004, s. 7). Et kvalitetsutvalg ble formet i 2001 som skulle evaluere læreplanens innhold (L97) og kvalitetssikre grunnopplæringen. De kom med deres evalueringer blant annet i NOU 2003: 16 (s.12), hvor

¹ Utdannings – og forskningsdepartementet ble erstattet av Kunnskapsdepartementet i 2006.

det ble understreket at en ny reform var nødvendig. Det interessante var at det ble valgt å beholde den generelle delen fra L97, og overføre denne til LK06 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.30). Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, ble vedtatt i 2004 og iverksatt i skolen fra 2006. I senere tid kom det et nytt kvalitetsutvalg som skulle evaluere innholdet i LK06, kalt Ludvigsen-utvalget. Dette ble varslet gjennom NOU 2015: 8 (2015, s.8). Her kom det frem at det måtte komme en ny reform av læreplanen, noe som ble varslet i en ny stortingsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 6). Det ble også varslet nye forslag til hvordan de nye læreplanene skulle se ut, og utvalget begrunnet også sine evalueringer i NOU 2015: 8 (s. 9). Den nye læreplanen ble kalt Fagfornyelsen, og ble vedtatt i 2017 på bakgrunn av hva utvalget hadde rapportert.

På grunnlag av tidsrom, begrenset jeg meg til M87, LK06 og Fagfornyelsen. Grunnen til at jeg valgte bort L97 var fordi det inneholdt samme generell del som i LK06. Jeg valgte bort tidligere læreplaner som M74 grunnet tidsrom, og forbeholdte meg til læreplaner i mer moderne tid, da disse er mer relevante for min egen lærerpraksis. Jeg undersøkte læreplaner ut ifra spennet 1987- 2020 på grunn av tilgjengelighet via digitale verktøy.

1.3 Aktører

1.3.1 Rektor versus kommunene

Ingrid Helgøy påpekte at i slutten av 1980-tallet kom det frem en oppfatning på at myndighetene ikke hadde god nok kontakt med skolene. Derfor måtte de struktureres på en måte som tillot for at myndighetene kunne 'holde et øye' med de (Helgøy, 2003, s. 72). Dette resulterte senere i nasjonale prøver som har som formål å 'måle kunnskap' i skolen (Utdanningsdirektorat, 2019). På 1990-tallet ble det foretatt flere endringer innenfor skolesektoren, blant annet at kommunene nå har større frihet til å organisere skolene gjennom Kommuneloven for 1992, og Opplæringsloven for 1992 (Helgøy, 2003, s. 63). Dette betydde blant annet at kommunene kunne velge skolesjef og skolestyre. I tillegg kunne kommunene bestemme hvor stor grad av pedagogisk kompetanse det skulle være innenfor kommuneadministrasjonen. Dette var organisert tidligere gjennom en egen pedagogisk veiledningstjeneste. Hun peker videre på at rektor på sin side har fått en utvidet ansvarsrolle. På den ene siden har rektorene større kontroll over budsjett, men samtidig krever dette orientering etter kommunens retningslinjer (Helgøy, 2003, s. 70). Rektor skal derfor ikke bare være en pedagogisk leder, men også ha et økonomisk og administrativt ansvar. Helgøy peker

også på at dersom kommunen stiller svakt ved organisering av skolefeltet, blir et større ansvar pålagt rektor (2003, s. 75). Dette peker på et skille i fordeling av ansvar mellom politikere, kommunene og skoleledere.

1.3.2 Lærerne

Læreren forstår sin egen rolle ut ifra ansvar og det å være en ‘medierende’ hjelper for eleven, mellom foreldre og skole (Bæck, 2007, s. 40). Det kommer frem i rapporten at lærerne ønsker at foreldrene ikke skal blande seg inn for mye i faglige spørsmål, men være mer inkludert i sosiale settinger (Bæck, 2007, s. 42). Her forstår lærerne selv at deres rolle i stor grad handler om faglige spørsmål og relasjon. Lærerrollen er avhengig av mange ulike aktører både på mikro-, og makronivå. Dette kommer også frem i en annen rapport, her pekes det derimot på at lærerrollen handler om det daglige;

«Vi kan derfor si at store deler av lærerrollen utformes på mikronivå, det vil si i konkrete dagliglivspraksiser» (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 26).

Dette tyder på at lærerens rolle er styrt av blant annet foreldrene, kolleger, rektor, men også av lovforskrifter som opplæringsloven. I Norge finnes det få private skoler, Steinerskolen er alternativ til offentlig skole for foreldre og elever (Solhaug, 2007, s. 154). Her finnes det en større frihet til blant annet lærestoff og hvordan skolen velger å organisere seg selv. Her er læreplanen et rammeverk hvor lærerne har stor frihet gjennom å være mindre eksplisitt enn de offentlige læreplanene (Solhaug, 2007, s. 160). For å bli utdannet til lærer, må alle lærere i dag ta mastergrad ved universitet eller høyskole, og dette betyr naturligvis at lærere faller innenfor kategorien ‘lang, høyere utdanning’. Dette skjer blant annet gjennom myndighetenes ønske om at lærerne skal bli mer spesialiserte (Haugen, 2012). Det er derimot likevel forskjell på lærerrollen innenfor offentlig skole og Steinerskole med tanke på kulturell kapital mellom lærer og forelder.

1.3.3 Foreldrene og elevene

Foreldrene selv oppfatter sin egen rolle noe annerledes, og dette er også omtalt i lovforskrifter;

«For eksempel er foreldrenes rolle tydelig omtalt i opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, prinsipper for opplæringen og den generelle delen av læreplanen.» (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 26).

Foreldre med lavere utdannelse overlater i større grad skoleansvaret på barna selv utefra tankegangen om at ungdomsskoleelever er mer i stand til å være selvstendige (Bæck, 2007, s. 44). Dette vil si at foreldre med høy utdannelse anser sine barn i ungdomsskolen for å være for ung til å klare skolen helt alene, og påtar seg derfor en foreldrerolle med større grad av involvering;

«Lærerne feilbedømmer lav grad av involvering som mangel på støtte eller manglende interesse i skolen» (Bæck, 2007, s. 45).

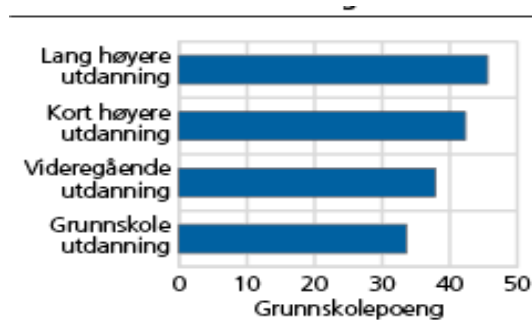
Dette resulterer i at lærerne forstår foreldrene med lavere utdannelse som uinteresserte i deres barns skolegang. Dette gjelder også hvis elevene holder på sine internaliserte elevroller (Amli, 2014). I doktoravhandlingen *Exploring a ROSE- garden. Norwegian youth's orientation towards science seen as the signs of late modern identities* (Camilla Schreiner, 2006), fremstilles ulike type ungdomsidentiteter. Dette betyr at ungdommene må være trofaste til sine utviklete og internaliserte identiteter, enten det er som skoleflink, populær eller upopulær (Schreiner, 2006, s. 48). Hun peker på at elever utvikler ulike typer ungdomsidentiteter, hvor de holder på identitet innad i skolen. Dette vil si at elevrollen vil være farget av blant annet elevenes sosiale status. Dersom en elev er kjent som 'den skoleflinke' vil eleven også oppføre seg på et bestemt vis for å holde på den rollen (Schreiner, 2006, s. 50).

En annen måte å tolke dette på, er ved å se på hvilken type skole elevene går på. Trond Solhaug så på hvem elevene på Steinerskolen er, ved å blant annet se på foreldrenes utdanningsnivå og antall bøker de hadde. Disse er variabler basert på begrepet om kulturell kapital hos Bourdieu (Bourdieu, 1986, s.57, gjengitt i Solhaug, 2007, s. 161). Solhaug peker på at det er klare forskjeller mellom elever på offentlig skole, og Steinerskolen ved at elever på Steinerskolen har flere høyt utdannede foreldre, og har en større andel bøker i sitt hjem (2007, s. 161). Disse funnene kan også gi svar på hvorfor det er større grad av konsensus mellom lærere, foreldre og elever på Steinerskolen, enn foreldre og lærere i offentlig skole. (Solhaug, 2007, s. 163). På Steinerskolen blir ikke elevene gitt karakterer, men personlige vurderinger (Solhaug, 2007, s. 163). Dette peker på at det finnes større rom for medbestemmelse for elevene i Steinerskolen ettersom skolen ikke følger tradisjonelle læreplaner, men dette betyr også at elevene ved Steinerskolen har høyere kulturell kapital. Dette kan resultere i en seleksjonsprosess, hvor enkelte skoler 'velger' de beste elevene ut ifra karakterer (Solhaug, 2007, s. 161). Foreldre med høyere utdannelse er mer involvert i barnas

skolegang, og det er kanskje derfor enkelte foreldre med høy kulturell kapital velger å la barna gå på Steinerskolen.

1.4 Klassebegrepet på tur tilbake?

I en artikkel fra SSB (Ekren, 2014) ser vi en indikator på at barn av foreldre med lang, høy utdanning, og kort, høy utdanning får høyere grunnskolepoeng, enn barn av foreldre med grunnskole utdanning. I figuren nedenfor fra samme artikkel (Ekren, 2014), er den sosiale gradienten skjev mellom barn av foreldre med høyere utdanning i 2013, og barn av foreldre med kortere utdanning;



Kilde: Utdanningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå.

Figur 1: Grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå (Ekren, 2014)

Grunnskolepoeng til elever med foreldre av lavere utdanningsnivå har steget i årene 2009-2019 (appendiks 3), men grunnskolepoeng mellom barn av foreldre av lavere og høyere utdanning, har holdt seg skjevt over flere år. Dette ble også funnet i en rapport (Keute, Perlic, og Holgersen, 2019, s. 19) hvor flere barn av foreldre med høyere utdanning i 1975-1995, valgte studiespesialisering på videregående. Her er det påpekt at det er en trend i skolen hvor samfunnet belønner bestemte typer studieretninger og ferdigheter som passer til et middelklassesamfunn. Dette resulterer i et naturlig søkelys på akademiske ferdigheter og kunnskaper (Bakken & Elstad, 2012, s. 244- 245). Slik forskning viser, er relevansen av klassebegrepet i et postmoderne forbrukersamfunn fortsatt viktig, selv om tidligere forskning indikerte at det ikke finnes klasse i et velferdssamfunn (Flemmen, 2020).

«Der fokuset en gang lå i overveiende grad på spørsmål om sosial mobilitet og ulikheter i utdanning, har vi de senere årene sett en revitalisering av interessen for klasseskillenes «subjektive», symbolske og politiske sider.» (Flemmen, 2020, s. 71).

Her vil begrep som sosial mobilitet (evne til å foreta en klassereise), livssjanser (muligheter for utdanning og jobb) og klassereise (forbedring av sosio-økonomisk levetilstand) bli viktige. Dette er hva Bourdieu definerer som klasse, altså ressurser tilgjengelige i det sosiale rom (Flemmen, 2020).

1.5 Bakgrunn og problemstilling

Den offentlige stemmen jeg referer til i oppgaven, er Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. De er ansvarlige for å behandle høringer til nye læreplaner, iverksette de, peke ut ulike utvalg bestående av fagekspertter som skal forske på og evaluere læreplanene. En sentral verdi gjennom dette arbeidet er barnets beste, men begrepet 'barnets beste' kan være vanskelig å forstå for lærere (Ohnstad, 2018, s. 49). Samtidig, må lærerne forholde seg til de føringene gitt av myndighetene. Læreplanene er, som lærerne er, juridisk bundet av opplæringsloven og dens innhold. Derfor er det viktig å se på hvordan læreplanene forstår ulikhet, og om denne forståelsen lever opp til virkeligheten.

Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling: *«Hvilken sammenheng er det mellom klasserelaterte danningsidealer og begrepsbruk om elever i nye og gamle læreplaner?»*

Danningsidealer i oppgaven vil referere til læreplanene M87, LK06 og Fagfornyelsens formål for danning. Begrepsbruk om elever referer til forståelsen av klasse i læreplanene som beskriver en bestemt type elevforståelse. Dette vil lene seg på Stray og Stray sin teori om differensiert relasjonsperspektiv, Blumer sin forståelse av språk og samhandling, Bourdieu sine teorier om klasse og kapital, og Vygotsky sin sosiokulturelle teori.

1.5.1 Hypotese og forskningsspørsmål

Diskusjonen blir spesielt interessant når det gjelder sosial ulikhet i skolen, hvor i skrivende stund, Korona- viruset er på sitt verste. Her blir lærerne og elevene fysisk skilt fra hverandre. Flere eksperter har uttrykt bekymringer over sosioøkonomiske forskjeller i norske husholdninger, og hvordan dette påvirker kommunikasjonen mellom skole og hjem, blant annet Kunnskapsdepartementet selv;

«Om ikke skolen kan tilby nettbrett eller PC, må hjemmet kompensere for at alle elever skal ha det samme utgangspunktet. I familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn er ikke dette en selvfølge.» (referert i Johansen, 2020).

Dette peker på at digital kommunikasjon blir vanskelig når ikke alle husholdninger har digitale hjelpemidler. I tillegg får foreldrene større ansvar for å opprettholde kommunikasjonen mellom skole og elev. Dette forutsetter et krav til foreldrenes digitale hjelpemidler og ferdigheter. En situasjon som ikke er forutsett i læreplanene, eller hvor noen har en god løsning på problemet. Jeg har derfor kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

- (1) Hvilken sammenheng har begrepsbruk om elever og danningsidealer i et klasseperspektiv?*
- (2) Hvordan type klassesamfunn fremhever læreplanene, og mediene², og hvordan brukes ulike typer kapital til å skape sosial ulikhet blant elevene?*
- (3) Hvilke danningsidealer kommer frem i M87, LK06 og Fagfornyelsen, og hvilken type danningsskole forutsetter dette?*

Vi kan derfor snakke om flere ulike aktører i denne oppgaven, blant disse er; Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, fagekspertene som den offentlige stemmen. Lærerne i implementeringsrollen, foreldrene og til slutt elevene som må forholde seg til lærerne og de offentlige føringene. For å undersøke disse forskningsspørsmålene, og se nærmere på aktørene, vil jeg derfor se på tidligere forskning på klasseperspektiv og læreplanene gjennom litteraturgjennomgang. Deretter vil jeg se på forskningsspørsmålene gjennom analyse av datamaterialet, deretter reflektere over disse i diskusjonsdelen.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg se på tidligere forskning i forhold til elevforståelse, klasseforståelse og begrepsbruk. Jeg ønsker derfor å bruke både et pedagogisk perspektiv, et perspektiv fra

² Mediene her refererer til nyhetsartiklene og tv-debatten i utvalget.

utdannings sosiologien og klasseforskning. I den andre delen av dette kapittelet skal jeg ta for meg teori knyttet til klasse, relasjonsperspektiv, språk og samhandling. Innledningsvis ønsker jeg å starte med tidligere forskning ut ifra begrepsbruk og demokratioppdragelse, før jeg beveger videre inn på historiske kontekster, sosiologiske perspektiver i lys av LK06, M87 og Fagfornyelsen. Dette peker på skolens rolle som utdanningsinstitusjon i samfunnet, og forståelsen av elever og lærere som aktører og deres roller. Jeg vil også senere se på disse i lys av elevforståelse fra læreplanene og danningsidealet som kommer frem fra dokumentene i mitt datamateriale.

2.1 Litteratursøk

Det ble søkt på forskningslitteratur på læreplaner og klasseforståelse med spesielt fokus på begrepsbruk og elevforståelse. Her var det spesielt viktig å finne forskning på klassesamfunn, læreplaner i forhold til et klasseperspektiv, og utdannings sosiologi. Hensikten med dette var å finne nyere og eldre forskning på dette området, og for å se om det har skjedd en endring i elevforståelser.³

2.1.1 Karakterer i ungdomsskolen

Anders Bakken tar for seg sosiale ulikheter i LK06, og hvorvidt LK06 har lyktes med å redusere sosiale ulikheter i *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftet første år- kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning* (Bakken, 2010). Rapporten er basert på tilgjengelige registerdata om elever og skoler, i tillegg til Elevundersøkelse. Denne rapporten er konsentrert på ungdomsskolen. I rapporten kommer det frem at karakterforskjeller mellom kjønn og minoritetsbakgrunn er ikke blitt redusert. Her har foreldrenes utdanningsnivå blitt stadig viktigere for prestasjonsforskjeller (Bakken, 2010, s. 7). Han har kommet frem til at det er faktisk mot slutten av ungdomsskolen at prestasjonsforskjeller virkelig kommer frem,

³ Innsamling av forskningslitteratur er gjort ved å søke på databaser som Google Scholar, Idunn, ORIA og Utdanningsdirektoratets database ved bruk av spesifikke emneord slik som 'danning', 'elevforståelse', 'begrepsbruk', 'Fagfornyelsen', 'LK06', 'klassebegrep i læreplanene', 'menneskesyn', 'utdannings sosiologi', 'M87', 'intensjoner med læreplanene'.

Jeg valgte deretter å søke nærmere på forfatterne som kom opp gjennom disse søkene etter flere publikasjoner. Jeg valgte unna begrep som omhandlet spesifikke fag, for eksempel 'demokrati i samfunnsfag', og valgte ikke begrep som omhandlet kompetansemål, grunnleggende ferdigheter eller barne-, og/eller grunnskolen 1-7 trinn.

fremfor i barneskolen (Bakken, 2010, s. 83). Gjennom nøye studier av statistikk over elevenes prestasjoner i barneskolen og ungdomsskolen, peker han på at ulikhetene starter allerede i barneskolen;

«Dette betyr at nesten halvparten av utdanningsgradienten i skolekarakterer kan relateres til perioden etter at elevene er ferdig med barneskolen.» (Bakken, 2010, s. 84).

Dette betyr at karakterer fra ungdomsskolen kommer fra ulikheter som stammer fra foreldrenes bakgrunn, og dette skillet begynner allerede før eleven har startet på ungdomsskolen. En annen poeng Bakken tar opp, er at foreldrenes utdanningsnivå har minst å si for skoler med høy lærertetthet og høy tilgang på datamaskiner (2010, s. 153). Dette betyr også at for å utjevne sosial ulikhet så er lærertetthet og tilgang til datamaskiner sannsynligvis viktig og påvirker avgangskarakteren til ungdomsskoleelevene. Han peker også på at elever med foreldre av lavere utdanning får dårligere karakterer, mens elever med foreldre av høyere utdanning får bedre karakter. Samtidig har skolen utviklet seg til en mer teoretisk skole med flere akademiske krav (Bakken, 2010, s. 172- 173). Dette peker på at hvorvidt elevene kommer inn på ønsket videregående skole, bestemmes allerede ved begynnelsen av ungdomsskolen. Dette igjen, vil påvirke mulighetene for høyere utdanning i senere tid.

Bakken har sett på karakterene til ungdomsskole elever og fulgt de over tre år, og undersøkt dersom Kunnskapsløftet bidro til forminskning av sosiale ulikheter. Her har han ikke sett på videregående opplæring, ei heller forsøkt å utbrodere sine funn i mer kvalitative studier som ville kunne løfte elevstemmen mer frem. På en annen side påpeker Bakken et viktig poeng om at digital teknologi og lærertetthet har mye å si for skoleprestasjoner. Dette vil også variere fra skole til skole, og landsdel til landsdel med tanke på lærertetthet og ressurser tilgjengelig for skolen.

2.1.2 Demokratiopplæring og vitenskapssenterte læreplaner

Briseid ser på den historiske endringen fra læreplanene fra 1974 til 2010 og peker på en diskurs om læreplanen fra 1974 hvor elevene er selvstendige aktører og lærerne har større frihet i valg av lærestoff (Briseid, 2012, s. 5). Videre peker han til en felles forståelse i forskningsfeltet av elevsynet i læreplanene fra 1987, hvor elevene ble ansett som hjelpeløse aktører, men samtidig skulle de tildeles ansvar (Briseid, 2012, s. 6). Deretter beskriver Briseid at det pedagogiske forskningsfeltet også tilsynelatende deler en felles forståelse av

læreplanene fra 1997 og læreplanene fra 1974, hvor elevene blir ansett som selvstendige aktører.

Kunnskapsløftet virker ikke å ha samme forståelse av en felles skole, slik i læreplanene fra 1997, men legger vekt på at skoler er forskjellige. Demokratioppdragelse skulle derfor ta utgangspunkt i å sette søkelys på kunnskaper, og bygge opplæringen på dette. Briseid bruker innholdsanalyse, og analyserer typologier i de generelle delene av læreplanene med utgangspunkt i fagene samfunnsfag og norsk. Disse fagene anser Briseid som spesielt ansvarlig for dannelsesprosessen. Briseid peker på at LK06 skiller seg ut ved at det setter søkelys på å bygge opp kompetanse hos individet, heller enn på en felles opplæring slik det var i de tidligere læreplanene. Han påpeker at elevene har gått fra å være selvstendige aktører, til passive og hjelpeløse individer og nå (i LK06) tilbake til selvstendighet med mer medbestemmelse. Ifølge Briseid, omfavner LK06 deler av både kommunistisk, deliberative og liberalistiske perspektivet. Det kommer ikke helt frem hvordan disse perspektivene påvirker danningen innenfor skolesystemet, ei heller hva forfatteren egentlig definerer danning som.

Briseid ser også på elevene som individer eller aktører, men skriver ikke i dybden hvordan danning og elevssyn henger sammen. Briseid snakker om større frihet i de moderne læreplanene, men forklarer egentlig ikke hvem friheten gjelder for. En kan anta at ulike historiske kontekster, kan bety ulike typer elevssyn, noe forfatteren ikke utforsker. Han svarer heller ikke hva slik demokratiforståelse vil bety for den enkelte eleven, ei heller forståelsen av typologier eller begreper i læreplanene.

Engelsen (2019) peker på at Fagfornyelsen kommer som et resultat av rapportene fra Ludvigsen-utvalget (Engelsen, 2019, s. 53). Engelsen peker på at læreplanene har tatt en mer vitenskapelig retning, og peker på hvordan dybdelæring som et 'gammelt' pedagogisk begrep har kommet til live igjen med Fagfornyelsen. Hun beskriver videre Ludvigsen-utvalgets forståelse av læring og beskriver at det ikke ligger klart hvilke læringsstrategier som gjelder (Engelsen, 2019, s. 59). Hun peker også på at vitenskapssentrerte læreplaner har blitt kritisert for å legge vekt på den akademiske siden for mye, og ignorere den yrkesfaglige siden ved opplæringen.

Forfatteren peker også på tidligere forskning som viser at lærere sjekker læreplanene for å se om deres opplegg går overens med læreplanmålene (Engelsen, 2019, s. 63). Dybdeløring er et 'nytt' viktig begrep i Fagfornyelsen, men forfatteren går ikke innom hvorfor nye begreper er nødvendige, men utforsker den historiske konteksten bak begreper og ideer i læreplanene. Engelsen ser heller ikke på elevenes side i læreplanene, og hvilke typer forventninger som rettes mot elevene. Forfatteren nevner at 'aktive elever' er blitt viktige i Fagfornyelsen og LK06, men definerer ikke hva aktive elever vil si. I denne konteksten kan en anta at aktive elever referer til elever med høy deltakerrate, altså elever med lite fravær og mye muntlig aktivitet. Hun beskriver at 'nye' begreper, gjerne er eldre begreper som forsvinner i enkelte læreplaner, men kommer så frem i de nyere læreplanene. Men hun forklarer ikke om dette også gjelder elevssynet, og forklarer ikke hvem som er produsentene av disse begrepene. For eksempel om foreldrene har noe å si om hvilke begreper blir brukt, eller om elever har noen form for medbestemmelse.

2.1.3 Sosiologisk perspektiv på læreplaner

Skarpenes og Nilsen (2014, s. 6) tar for seg et mer sosiologisk perspektiv på læreplaner, og ser nærmere på idologien bak læreplanene. De peker på at skolene har gått over i en endring med et større søkelys på standardisering, og refererer til PISA-undersøkelsene. De introduserer begrepet 'effektivitetsargumentet'. Dette beskriver at produktivitet kan måles i elevenes 'input', altså måling av kognitive evner som kunne svare på hvorvidt en skole var en suksess eller ikke. De bruker begrepet 'kvalitetsargumentet' for å beskrive myndighetenes forsøk på å skape mål for opplæring ut ifra de resultatene de fikk fra de nasjonale prøvene. Begrepet 'ferdighetsargumentet' blir brukt for å beskrive de grunnleggende ferdighetene som blir ansett som nøkkelkompetanse (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 7). Skarpenes og Nilsen peker på PISA- testene som en standardiseringstrend. Gjennom politikk og internasjonale trender, fører PISA- testene til flere målinger, fagmål og deretter en skapt basis for grunnleggende kunnskap og ferdigheter. Det tyder på en balanse mellom vitenskap og politikk, som blir nesten mer et økonomisk mål-middel scenario.

Forfatterne ser på standardisering som et uttrykk for et ønske om bestemte type skoler og utdanninger (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 8), og de referer til standardiserte tester som kartleggingsprøver eller nasjonale prøver. De viser også til ønsket om normalitet som en ny terskel innenfor skolene, hvor disse oppfatningene forstyrres av de 'bråkete barna', som ikke

passer inn i statistikken brukt til å regne ut gjennomsnittlig karakterer (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 9). Gjennomsnittet som blir utregnet, blir det nye 'normale'. Elever som sosiale aktører må bevege seg innenfor disse kategoriene om 'det normale' og 'unormale'.

Forfatterne peker på at poenget om 'making up people' handler om personlig identitet formet av prosesser som er klassifiserende, og avhengig av andres anerkjennelse. Forfatterne beskriver at 'gamle' personlighetstrekk og adferd blir annerledes med nye begreper (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 10). De tar poenget med 'making up people' og overfører det til 'making up pupils', hvor skolene måtte bli mer effektive, testresultater offentliggjøres og en ny 'normalitet' blir produsert som en del av å opprettholde sosial orden. De ser på drop-outs, bekymrings elever, IOPere (barn med behov for særskilt oppfølging) som et avvik fra statistikken. Forfatterne påpeker at løsningen bør være tidligere intervensjon, i stedet for å se på selve kartleggingen og dens prosess.

Skarpenes og Nilsen kommer med viktige poeng angående sammenhengen mellom skole, politikk og vitenskap. Risikoen med standardisering i forhold til effektiviseringsargumentet, ferdighetsargumentet og kvalitetsargumentet, er at en ny form for normaliseringsprosess skjer. Her kan elever begynne å klassifisere seg etter den nye 'normalen' og dette kan forsterke elevenes adferd. De peker på hvordan 'bråkete' elever kan bli sett på som problembarn av eksperter, og hvordan de ikke 'passer inn' i statistikken hvor det produserer urealistiske bilder av elever. På en annen side utforsker ikke forfatterne normalitet i forhold til danning, eller hvorvidt danning alltid har produsert en form for normalitet opp igjennom historien. Elevene fremstår som kontrollerte aktører som handler forutsigbart ut ifra klassifikasjoner, i alle fall ut ifra standardiserte tester. Det kommer ikke frem om dette også gjelder andre områder innenfor skolepolitikken, slik som læreplaner.

Sakslind beskriver utdanningsinstitusjon som institusjoner med ansvar for å gjenspeile samfunnets oppgaveløsning (Sakslind, 2002, s. 113). Han poengterer at utdannings sosiologien ikke har like mye status som forskningsfelt på grunn av senmoderne sosiologiske teorier som ignorerer utdanning. Sakslind peker på at utdanning i utdannings sosiologi, gjerne er sett på som en produksjon av sosiale grupper, fremfor å se på utdanning som en gjenspeiling av kulturell kraft (Sakslind, 2002, s. 114). Slik som Skarpenes og Nilsen, fremhever han at skolen har gjennomgått en prosess hvor høyere utdanning er blitt mer verdsett (Sakslind, 2002, s. 119). Forfatteren kritiserer også skolen for dens standardiserte tendenser med dens forsøk på å

produsere visse typer studieretninger og samfunnsmedlemmer. Saksliind beskriver hvordan utdanningssosiologien 'dør' som tema innenfor sosiologien etter klassikerne, rett før andre verdenskrig (Saksliind, 2002, s. 124). I etterkrigstiden vokser utdanningssosiologi som fag, men var mer som et støttefag slik filosofi er, hvor forskning innenfor utdanning blir mer fremtredende. Slik som Skarpenes og Nilsen beskrev, beskriver også han effektivitetsargumentet som en del av skolereformen (Saksliind, 2002, s. 126). Saksliind på sin side, tar derimot også opp demokratiargumentet som en del av skolereformen, og at både argumentet for effektivitet og demokrati, gjaldt for samme type skolereform. Forfatteren kritiserer også utviklingen innenfor skolen for å fremheve kostnad og kvalitet, og referer til en økt grad av arbeidsledighet. Saksliind peker på en mangel på studier på arbeidsklassens stemme i samfunnet og variasjoner i klasseidentiteter (Saksliind, 2002, s. 132). Forfatteren peker på at fokuset på forskning orientert mot skolens reproduksjon, resulterer i et skjevt forhold mellom historisk sosiologi og utdanning. Forfatteren peker på at utdanning innenfor kunnskapssamfunnet er vanskelig å drøfte fordi det er lite samfunnsvitenskapelig forskning som undersøker forholdet mellom ulike profesjoner og utdanning som sentral del innenfor disse.

Han kritiserer også skolen for dens ønske om effektivisering, som ikke nødvendigvis resulterer i kvalitet. Samtidig kritiserer Saksliind sosiologien for å se utdanningsfeltet med for stor vekt på kunnskap og kultur, og for lite vekt på sammenheng mellom klasse og identitet. Artikkelen nevner ikke noe spesielt om danning, eller læreplaner spesifikt, men kommer likevel med viktige poeng angående utdanning og det moderne samfunnet. Et slikt poeng er for eksempel Saksliind sin beskrivelse av samfunnets verdsetting av høyere utdanning, som forutsetter visse yrker og studieretninger. Dette kan også indirekte og direkte peke til dannelsesidealene innenfor skolen. På en annen side, forsvinner elevenes selvstendighet og de virker som mer 'kontrollerte' aktører, styrt av utdanningspolitikk og effektiviseringsargumentet.

Saksliind, Skarpenes og Nilsen retter et kritisk blikk på den norske skolen som et 'offer' for effektiviseringsargumentet fra den politiske siden. I begge artiklene kommer standardisering frem som et problem, som setter krav til visse utdanningsløp, og dermed også krever at mennesker lever visse typer liv. Det kommer frem hos alle forfatterne at elevene er styrt av overordnede strukturer, og peker på danning som ikke nødvendigvis kunnskapsbasert, men

heller en produksjon av en type 'normalitet' som alle må forholde seg til. Skarpenes og Nilsen tar opp problematikken med stempling ut ifra begreper brukt i skolen og kategorisering, dette gjør ikke Saksli. På en annen side virker det ikke som Skarpenes og Nilsen har forslag til noen løsning på problemet med kategorisering og forsterkning av adferd. Alle forfatterne peker på at politikken kan på mange måter forme vitenskapen, og dette kan bety skjeve resultater i form av urealistisk statistikk eller at visse forskningsfelt blir en preferanse ovenfor andre.

2.1.4 Reforme og Restaurasjonspedagogikk

Karseth og Møller peker på at nye reformer innenfor læreplaner må gis i god tid før det kan bli tatt i bruk og peker på at prosessen med å iverksette reformer er lang (2014, s. 454). Lærerne har fått mer autonomi, men er samtidig styrt av at skolefeltet er preget av standardisering og resultatkontroll. De peker på at i Kunnskapsløftet ble L97 kritisert, og det ble vektlagt begreper som ble ansett som betydningsfulle for endring, men de kritiserer også det eksisterende språket i LK06 (Karseth & Møller, 2014, s. 458). Forfatteren beskriver at LK06 er mer forandret, og innholdet er mer abstrakt fra tidligere læreplaner, dette kan bety mer frihet for lærerne, men forutsetter også klargjørelse og sterk skolelederskap. Karseth og Møller tar opp kvalitetsargumentet og poengterer hvordan rektorer i skolene i større grad måtte forholde seg til forventninger fra myndighetene (Karseth & Møller, 2014, s. 460). I tillegg må skoleledere forholde seg til effektiviseringsargumentet, og gjerne opplever tidspress. De peker på hvordan de ulike politiske partiene hadde ulike ønsker for den norske skolen. Den rødgrønne regjeringen hadde et søkelys på fellesskolen som et viktig element for å forhindre et samfunn med store sosiale forskjeller. Høyre og Fremskrittspartiet mente at privatskoler var et godt supplement til de offentlige skolene, noe Kristelig Folkeparti og Venstre stilte seg bak (Karseth & Møller, 2014, s. 462). Forfatterne påpeker at disse politiske diskursene får betydning for reguleringer og hvordan dette spiller seg ut i de ulike nivåene i samfunnet. Karseth og Møller peker på at reformer som evalueres på oppdrag fra myndighetene, utfører et institusjonelt arbeid som fører til endringer i ettertid.

Artikkelen viser hvordan reformarbeidet skjedde bak Kunnskapsløftet, og utdanningsspørsmål som et sentralt tema på dagsordenen. Politiske skillelinjer er derimot avgjørende i forhold til hvordan type skole som blir produsert av reformer innenfor læreplaner. På en annen side, tar det tid for slike reformer blir ordentlig iverksatt i skolen, og forfatterne peker på at

ansvarsområdet er forandret med LK06 hvor skolelederne har fått mer press på seg. Forfatterne ser på LK06 og L97 i forhold til det institusjonelle arbeidet som har skjedd i forkant, og det politiske landskapet som ligger bak. Elevssynet kommer ikke frem i artikkelen, og heller ikke hvilke typer mennesker myndighetene ønsker å skape gjennom reformarbeid av læreplaner. Et viktig poeng forfatterne peker på, er de ulike synspunktene på samfunnet til politikerne. Der de rødgrønne regjeringene ønsker skole som skaper få sosiale ulikheter (som en viktig del av samfunnsproduksjonen), mener Høyre og Fremskrittspartiet at en fellesskole er ikke nok for å skape et slikt samfunn. Dette peker på en stadig diskurs av innholdet i læreplaner, men også en målorientert diskurs av hva de ønsker å oppnå gjennom skolene.

Sønneland og Nilsen introduserer begrepet restaurasjonspedagogikk for å beskrive den historiske konteksten bak læreplanene (Sønneland & Nilsen, 2010, s. 494). Begrepet beskriver hvordan skolene ønsket å ivareta en nasjonal identitet og konkurransedyktighet. I et globalt perspektiv, vil dette si at nasjonen må kunne konkurrere i internasjonal handel, og en slik tankegang kom først og fremst fra engelsktalende land. Forfatterne peker på at da forslagene til LK06 kom, fikk Hernes⁴ mye kritikk da han selv skrev mye av den generelle delen til læreplanen (Sønneland & Nilsen, 2010, s. 494). Flere høringsinstanser klagde på dette, og mente det var mye hastverk over slikt arbeid fra departementets side. En av kritikerne var Trippestad, som mente at arbeidet bak var udemokratisk og at den generelle delen var for ideell. Telhaug, på den andre siden, forsvarte den generelle delen og arbeidet bak og mente det var demokratisk på grunn av de folkevalgte politikerne. Forfatterne peker på hvordan begrepet oppfostring og oppdragelse har referanser til kristendommen, og hvordan begrepet forutsetter en klar enighet om samfunnets verdier. Forfatterne peker på hvordan læreplanen er et juridisk bindende dokument, og derfor ikke valgfritt. De kritiserer hvordan læreplanen virker å være nasjonalromantisk, og ignorerer de flerkulturelle lærerne, og hvordan skolepolitikken også underrepresenterer andre kulturer (Sønneland & Nilsen, 2010, s. 501). I artikkelen ser de på den generelle delen ut ifra konsekvensene dette vil ha for den

⁴ Datidens leder av Kirke, - utdannings- og forskningsdepartementet.

flerkulturelle læreren. Sønneland og Nilsen understreker viktigheten av en diskusjon om en læreplan for den flerkulturelle læreren og det globaliserte samfunnet.

Sønneland og Nilsen kommer med flere viktige poeng. De peker på lærerens begrenset handlekraft ut ifra læreplanen, spesielt med tanke på flerkulturelle lærere. Forfatterne peker på at læreplanene er bindende, og derfor er også undervisningen preget av de verdiene som kommer frem i læreplanen. De peker på diskursen bak forarbeidet til LK06, og igjen kan en se hvordan politiske skillelinjer spiller en stor rolle innenfor utformingen av skolen. De peker på hvordan restaurasjontenkning påvirker forståelsen av det globale samfunnet, og andre kulturer. På en annen side, fokuserer artikkelen på konsekvenser for den flerkulturelle læreren, men utforsker ikke konsekvensene for den flerkulturelle eleven.

2.1.5 Diskusjon om innhold i læreplanene

Innenfor det pedagogiske feltet finnes det mye forskning på læreplaner og danning, men det meste av forskning setter fokus på historiske kontekster eller overordnede politiske strukturer. Engelsen pekte på at gamle begreper kommer tilbake, med kritikk mot tidligere læreplaner. Da kan en spørre seg om det ikke også burde rettes kritikk mot tidligere brukte begreper. Sønneland og Nilsen ser på begreper de mener er nasjonalromantiske og dikterer en viss type undervisning hvor begreper legger til rette for en slik tankegang. Flere av artiklene er skrevet i fortid, og det er derfor viktig å påpeke at det har skjedd endringer innenfor skolen siden da og derfor må man se på de artiklene ut ifra den tiden de er skrevet i. Danning blir da gjerne sett på som et ekkokammer av de målsetningene man setter seg for fremtidens skole. Dette er også noe rapporten til Bakken viser. På dette viset kan man også forstå argumentet til Sakslind, Skarpenes og Nilsen om effektivisering og standardisering som del av dette ekkokammeret. Briseid peker på mangel på klargjørelser i læreplaner. Skarpenes og Nilsen kritiserer PISA-undersøkelsene, på en annen side beskriver Engelsen at vitenskapen står mer sentrert i Fagfornyelsen. Karseth og Møller peker på politiske idealer og institusjonelt arbeid bak læreplanene som legger både begrensninger og gir handlingsmuligheter. Det virker som det er en stadig diskurs om læreplanene og skolen, om intensjonene bak, historiske kontekster og begreper.

2.2 Teoretiske tilnærminger

Kulturell kapital og symbolsk makt har fått større betydning etter at utdanningssystemet har blitt mer institusjonalisert av myndighetene (Bjørnhaug, 2002, s. 165). Dette vil si at å ha teoretiske kunnskaper, er det samme som å ha kulturell kapital, og derfor er forskeren selv og læreren aktører med høy kulturell kapital (Bjørnhaug, 2002, s. 165). Jeg ser på læreplaner, stortingsmeldinger, NOUer, nyhetsartikler, en tv-debatt i et klasseperspektiv i mitt utvalg. Her blir derfor begrepet til Bourdieu om kapital, habitus og felt viktig ettersom disse er relatert til elevenes livssjanser. I sosiokulturelle teorier er mennesker sett på som subjekter som konstruerer kollektive meninger i hverdagen, og dette betyr at læringsresultater er vanskelig å forutse, og forhåndsbestemte mål, vanskelig å oppnå (Østrem, 2009, s. 371). Lev Vygotsky er særlig blitt viktig innenfor pedagogikk, men språket som 'verktøy' kan bli ignorert til fordel for andre begreper (Østrem, 2009, s. 372). Vygotsky sine begreper blir relevante i utvalget mitt hvor jeg analyserer kollektive meningsdannelser, og da er både språk og virkelighetsoppfatninger mye viktig. Forståelse av elevenes sosiale kontekst og utviklingsbakgrunn er også et element i analysen. Derfor har jeg også valgt å lene meg på Stray og Stray sin teori om differensiert relasjonsperspektiv. Språk som en sentral tematikk for handling, er noe Herbert Blumer har sett på, hvor han legger vekt på symboler og mening bak handling (Blumer, 1971, 298). I og med at datamaterialet mitt inneholder tekst og tale, og derfor kan bli tolket som meningsfulle handlinger, blir Blumer relevant.

2.2.1 To idealtyper

Det er spesielt tre elementer som er viktig for Bourdieu sitt syn på skolen; reproduksjon av og forandring i samfunnet, utviklingen av teoretiske verktøy som inngang til den sosiale omverdenen og konseptuelle verktøy testet ut i ulike caser (Rawolle og Lindgard, 2013, s. 124). I forhold til dette, er det viktig å se på begrepene habitus, felt og kapital. Habitus er samlingen av integrerte ferdigheter, vaner og disposisjoner som er en del av individets kulturelle læring og internalisering av sosiale strukturer (Rawolle og Lingard, 2013, s. 124). Dette påvirker individets måte å forstå verden på og hvordan de handler ut ifra deres subjektive forståelser. Habitus fungerer også gjennom subjektive forventninger innenfor objektive sannsynligheter (Grenfell og James, 1998, s. 15). På dette viset, skjer sosiale handlinger alltid innenfor rom og tid. Der habitus kan ha fokus på subjektive opplevelser, erfaringer og perspektiv, fokuserer felt på det mer objektive.

Bourdieu så sosiale ordninger gjennom det han kalte sosiale felt som ulike grader av autonomi gjennom overordnede maktfelt. Sosiale felt er rom av konkurranse, der er det flere ulikheter med tilgang til andeler (kapital). Disse feltene består av en organisasjon av sosiale krefter og produsentene av disse er individuelle aktører og grupper av aktører. Gjennom disse aktørene og deres bevegelser innenfor feltene, opprettholdes de sosiale feltene og endres. For å forstå slike feltanalyser, må en forstå sammenhengen mellom disse aktørene, kjennetegn på aktørene og sammenheng mellom grupper av aktører (Rawolle og Lingard, 2013, s. 125). Disse feltene kunne ha egne kapitaler, hvor sosiale felt, kunne ha sosial kapital, eller økonomiske felter, kunne ha økonomisk kapital og lignende. Bourdieu sin klassemodell går ut på spesielt to ting: kapitalvolum (differensiering av klassene etter total kapital) og kapitalsammensetning (hver klasse er differensiert etter hva slags type kapital hver enkelt gruppe innenfor hver enkelt klasse har) (Bourdieu 1984, gjengitt i Jarness & Hansen, 2018, s. 210). Kulturell kapital innenfor dette består av tilgang på kulturressurser, verdier gitt som følge av suksess innad utdanningssystemet og personlige erfaringer (Bourdieu, 1986, s. 26, gjengitt i Arntzen, & Eriksen, 2019, s. 402). På en annen side, kunne disse spesifikke kapitalene bli omgjort gjennom mer suksessfulle aktører med bedre forståelse av de spesifikke feltene og bestemte situasjoner. En kan forstå det som at karismatiske personer kan ha høyere sosial kapital fordi de har evne til å forstå det sosiale feltet bedre, og har derfor et større sosialt nettverk.

Felt kan bli sett på som et nettverk av strukturerte systemer av sosiale relasjoner på lavere nivå (mikronivå) og høyere nivå (makronivå) (Grenfell og James, 1998, s. 16). Alt eksisterer i et strukturelt forhold til hverandre, hvor disse relasjonene bestemmer og produserer sosial aktivitet. Forholdet mellom habitus og felt kan derfor bli sett på som subjektive erfaringer (sosiale grupper) som møter strukturelle realiteter (og blir sosio-økonomiske grupper). Disse sosio-økonomiske gruppene kan vi derfor plassere i to idealtyper; arbeiderklassen og middelklassen.⁵

⁵ Hovedfokuset ligger på arbeider- og middelklassen, men eliten vil likevel bli nevnt i oppgaven.

2.2.2 Arbeiderklassen og middelklassen

Når habitus møter et felt personen ikke er kjent med, kan dette resultere i usikkerhet. Dette er noe som blir pekt på i «'Strangers in paradise'? Working -class Students in Elite Universities» (Reay, Crozier & Clayton, 2009). På en annen side hjelper denne usikkerheten arbeiderklassebarn til å håndtere middelklassesituasjonen de er i ved å håndtere det som er ukjent. Denne tilpasningsdyktigheten blir en fordel for produktiviteten til arbeiderklassebarn i en eliteskole fordi de er vant til å måtte jobbe mye på egenhånd (Reay, Crozier og Clayton, 2009, s. 1108). Dette betyr at arbeiderklassebarn har arbeiderklassens habitus (mye selvstendig arbeid og tilpasningsdyktighet) og befinner seg i en middelklassefelt (høyere utdanning). Dette vil si at sosial mobilitet, eller møte med et annet felt for å oppnå annen kulturell kapital, blir mer utfordrende for eleven med arbeiderklassebakgrunn som ikke har en tilsvarende habitus som eliteeleven. I overført betydning, vil dette si at elever av arbeiderklassebakgrunn på ungdomsskoler og videregående skoler, vil bli utfordrende. Dette kan også ha sammenheng med arbeiderklassebarnas tilpasningsdyktighet da mye av skoleansvaret blir pålagt de av foreldrene (Bæck, 2007). Ungdomsskolene og videregående skolene kan bli sett på som et middelklassefelt, hvor elever av arbeiderklassebakgrunn og deres habitus møter dette feltet med usikkerhet.

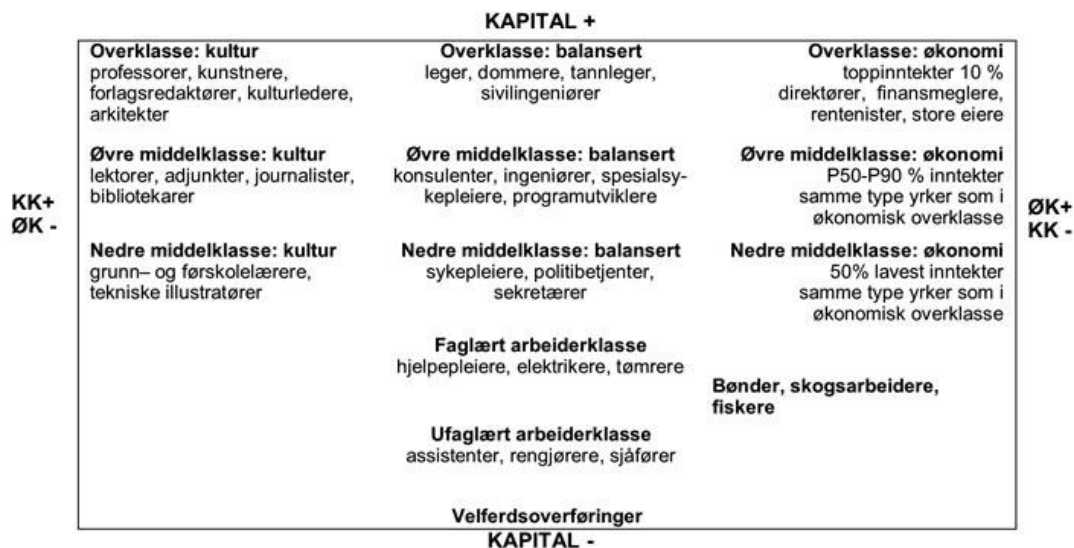
«... en uvelkommen utvikling at de endringene vi kan observere, går i retning av større sosioøkonomiske ulikheter i perioden under Kunnskapsløftet, sammenlignet med de siste årene før Kunnskapsløftet ble innført.» (Bakken & Elstad, 2012, s. 235).

I en rapport *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakter* fra Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Bakken & Elstad, 2012), kom det frem at sosiale forskjeller ikke er blitt forbedret i LK06. Blant annet var det en økt avstand mellom elever med toppkarakter, og elever uten fullstendige vitnemål i grunnskolen (Bakken & Elstad, 2012, s. 234). I figuren (appendiks 2) påpekes det at elever med foreldre med lang, høy utdanning, fullfører i større grad videregående opplæring til normal tid. Poenget med disse figurene og rapportene, er å vise en historisk endring i utdanningsløpet etter foreldrenes utdanningsnivå, som også dekker tidsløpet hvor læreplanene M87 og LK06 var implementert og i bruk.

Voksne fagarbeidere må dokumentere antall norsktimer ved opptak til universitet for å vise norskkompetanse, i stedet for realfagskompetanse. Dette er noe som er nedfelt i *forskrift om opptak til høyere utdanning* (2017, §2-3). Middelklassen kan bruke makt for å uttrykke en hierarkisk ordning av ulike kapitaltyper og sosiale klasser slik at aktørene er underordnet disse strukturene. Dette er symbolsk makt, hvor symbolsk vold betyr at en gruppes kulturelle kapital blir underordnet en annens (Bourdieu & Passeron, 1990, gjengitt i Johannes, 2019, s. 280). Hedvig Skonhoft Johannes hevder at utdanningsfeltet dominerer yrkesfaglige kunnskapsfeltet gjennom symbolsk vold (2019, s. 281). Dette betyr at utdanningsfeltet rangerer yrkesfag som en gruppe med lavere kulturell kapital, enn akademisk utdanning.

«På lignende vis er utdanning nødvendigvis tett relatert til classeskillene som sådan. De såkalt «nye middelklassene» kjennetegnes av høye kvalifikasjonskrav som i praksis innebærer utdanning.» (Toft & Flemmen, 2019, s. 142).

Sett i lys av elever, vil dette si at utdanningsfeltet rangerer elever med en viss habitus over andre elever. Dette kalles også for 'Creaming-effekten', hvor elever med gode karakterer på grunnskolen søker på 'bedre' videregående skole. Disse skolene får en opphopning av elever med gode karakterer (Stranden, 2015). Dette peker på at skolene har en idealtipe av elever de ønsker skal søke til sine skoler, slikt at det blir ulike typer skole basert på elevenes opparbeide kapital. Gjennom Bourdieu sin forståelse av habitus og felt, kan vi forstå elever av middelklasse som å ha den 'ønskelige habitus'. I tillegg til en ønskelig kulturell kapital, og derfor en lettere tilgang til utdanningsfeltet som et middelklassefelt. Utdanningsfeltet kan fremheve middelklassen gjennom å bruke symbolsk vold, og sette inn restriksjoner som kan gjøre det vanskeligere for søkere med en annen type habitus å komme inn på ønsket studie. Dette kan vi også se gjennom kulturell kapital og yrker;



Figur 2: Oslo registerdata klasseskjema (ORDC) med eksempelyrker. (Hansen, Flemmen & Andersen, 2009, gjengitt i Toft & Flemmen, 2019, s. 143).

Her ser vi et skjema hvor ulike type yrker er rangert etter kulturell kapital (KK), og økonomisk kapital (ØK)⁶. Her er blant annet direktører plassert mot høy, økonomisk kapital, men med mindre kulturell kapital. På en annen side, finner vi leger mot midten av skjemaet som en balanse mellom kultur og høy økonomi. Professorer er plassert mot venstre med høy, kulturell kapital, men med mindre økonomisk kapital. Dette peker på en forståelse av middel- og arbeidsklassen som mer nyansert enn klassebegrepet kanskje først peker på. I skjemaet skiller man blant annet mellom faglært (elektrikere), og ufaglært arbeiderklasse (assistenter) som har lav kulturell og økonomisk kapital.

Middelklassen er derimot inndelt etter øvre (lektorer) og nedre middelklasse (førskolelærere). Her ligger faglært arbeiderklasse på en høyere kulturell og økonomisk kapital enn ufaglært arbeiderklasse. Dette gjelder også øvre middelklasse og nedre middelklasse. Dette peker på at innenfor middelklassen kan man ha en høy kulturell kapital, men ikke nødvendigvis høy økonomi. Dette peker også på hvorfor middelklassen kan bli en 'normalitet', fordi det er en klasse som omfatter en stor del av befolkningen, på tross av ulike inntektsformer. Dette betyr også naturligvis at fordi det er en større del av befolkningen som faller innenfor

⁶ Dette skjemaet kan bli funnet med nærmere beskrivelser av de ulike klassene (Andersen & Hansen, 2012, s 612).

middelklassen, vil også middelklassen kunne få en større stemme i samfunnet. Dette er også grunnet i at det er få som tilhører overklassen økonomisk sett, men samtidig er det flere som tilhører arbeiderklassen, men har manglende kulturell kapital. Middelklassen, uansett om det er øvre eller nedre middelklasse, vil da balansere økonomisk og kulturell kapital i større grad enn arbeiderklassen.

2.2.3 Skolens funksjon i samfunnet

Bourdieu så på utdanning som en sorteringsinstitusjon som hovedsakelig fungerte med å skille gruppene gjennom dens verdsetting av kulturell kapital. Den kulturelle kapitalen kan bli sett gjennom skolepensum og pedagogikk og var eid av bestemte klasser (Rawolle & Lingard, 2013, s. 120). Den kulturelle kapitalen blir derfor sentrum av en seleksjonsprosess, med hjelp av pedagogiske handlinger, som resulterer i en reproduksjon av ulikheter. Kunnskap og handling har en objektiv verdi, subjektivt fortolket i sammenheng med sosiale handlinger (Grenfell & James, 1998, s. 18). Kultur blir da sett på som et resultat av mental aktivitet, formet av objektive relasjoner og senere produserer symbolske systemer med spesielle verdier og disse er verdsatt på lik vis som sosial differensiering. Kapital er resultatet, eller den sosiale produksjonen av felt, både materielt og ideelt sett som penger, objekter, tanker og erfaringer. Grenfell og James peker på at Bourdieu ofte refererte til forholdet mellom habitus, felt og kapital som et 'spill' (Grenfell & James, 1998, s. 19). Her har individene visse muligheter for bruk av strategi i forhold til dette, hvor strategi er rasjonelle refleksjoner over ens muligheter og risikoer. På en annen side må det være en «feel for the game» (Grenfell & James, 1998, s. 19).

Utdanning er et felt, bygd opp av flere ulike relasjoner og styrt av overordnede strukturelle prinsipper (Grenfell & James, 1998, s. 20). De ulike nivåene av skolene (ungdomsskole, videregående og lignende) kan bli sett på som subsystemer i utdanningsfeltet. De alle bærer preg av å være underordnede prinsippene fra det overordnede feltet, men er likevel organisert annerledes i forhold til nivå i utdanningsløpet og hvem som er involvert. Bourdieu referer også til sammenheng mellom kapital, felt og habitus som et marked av 'supply and demand' (Grenfell & James, 1998, s. 21). Dette vil si at Bourdieu forstår ungdomsskole og videregående som svært viktig i utdanningsprosessen. Her er personer av høyere utdanning har 'forstått' spillet og har nå høyere kapital, mens i ungdomsskole og videregående er man fortsatt i 'spillet'.

2.2.4 Aktører i skolefeltet

Gudmund Hernes definerer makt som en aktørs avhengighet av en annen, eller at en aktørs makt er lik andelen av verdier han har kontroll over (Hernes, 1974, s 59, 68). I Bourdieus tradisjon, vil derfor makt innenfor dette begrepet, utspille seg på en aktørs tilgang til kapital og de ressursene som følger av dette i et skjevt forhold til andre aktører.

I tabellen (tabell 1, basert på figur 2) har jeg presentert de ulike aktørene hierarkisk etter kulturell kapital, klasse og makt. Øverst finner vi myndighetene, eksempelvis Gudmund Hernes, som politiker og forsker har han høy økonomisk og kulturell kapital. På grunn av det politiske arbeidet, har han også høy grad av makt som en del av samfunnet som vedtar lover og reformer. Under han, kommer rektor som på sin side også har en høy utdannelse med en balansert økonomisk kapital.

Rektor har beslutningsmakten til å bruke budsjettet til skolen slik han selv ønsker, og organisere skolen slik han ønsker. Læreren på sin side, har en lavere grad av økonomi enn rektor, men har fortsatt høy kulturell kapital. Beslutningsmakten hos læreren er lavere enn hos rektor, men læreren har fortsatt makt til å organisere undervisningen etter skolebudsjettet. Ingeniøren som forelder har balansert kulturell og økonomisk kapital, renholderen har derimot lav kulturell og økonomisk kapital. Til slutt kommer barnet, og her kan barnet rangeres i tabellen etter foreldrenes utdanningsnivå. Eksempelvis en elev tilhørende nedre middelklasse med foreldre som sykepleier og førskolelærer, og eleven tilhørende faglært arbeiderklasse med foreldre som tømrere.

Tabell 1: Hierarkisk kulturell kapital og makt i skolefeltet.

Aktører	Eksempel	Grad av kapital	Kapital og klasse	Grad av makt
Myndighetene	Gudmund Hernes (tidligere kunnskapsminister).	Forsker og professor innenfor sosiologi.	Høy økonomisk og kulturell kapital. Eliten.	Høy grad av makt som kunnskapsminister. Direkte tilknyttet læreplaner.
Rektor	Kjell Ove Hauge (se appendiks 1)	Mest sannsynligvis utdannet innenfor pedagogikk eller ledelse.	Høy kulturell kapital, balansert økonomisk kapital. Øvre middelklasse.	Høy grad av makt blant annet gjennom organisering av skole og budsjett.
Læreren	Lektor	Lærer- og eller lektorutdanningen.	Høy kulturell kapital, relativ god økonomi. Øvre middelklasse.	Relativt høy grad av makt gjennom organisering av klasserommet.
Forelder med høy utdanning.	Ingeniør	Ingeniørutdanning.	Balansert kulturell og økonomisk kapital. Øvre middelklasse.	Relativ grad av makt gjennom kulturell kapital og tilstedeværelse.
Forelder med lav utdanning	Renholder	Ingen spesifikk utdanning.	Lav kulturell og økonomisk kapital. Ufaglært arbeiderklasse.	Lavere grad av makt gjennom kulturell kapital og tilstedeværelse.
Eleven	Oscar (se appendiks 1)	Elev	(avhengig av foreldrenes utdanningsnivå)	Svært lav grad av makt gjennom kulturell kapital.

2.2.5 Barn som symbolsk kapital

Symbolsk kapital er egenskapen (uansett type kapital) som blir påskrevet en verdi av ulike sosiale aktører (Bourdieu, 2017, s. 222). Dette vil si at symbolsk kapital tar form av hvilke som helst former for kapital når den blir observert av sosiale aktører gjennom bestemte kategorier. Dette kan bety at symbolsk kapital kan være materiell. For eksempel kan en bil være symbolsk kapital fordi sosiale aktører har observert at de med høyere økonomisk kapital, kjører dyrere biler. Simplifisert; en Ferrari er symbolsk kapital ettersom det indikerer eieren er rik.

I en studie Maria Ørskov Akselvoll «*Så kommer de andre med deres fine retter og så står jeg bare der med den åndssvage pizza*» (2018) av danske foreldres deltakelse i barnas sosiale arrangement i høyskole, kom det frem at foreldre konkurrer. Foreldre konkurrer om sosial aksept og status, blant annet gjennom hvordan type mat de tar med seg til sosiale arrangement. Det er såpass intens konkurranse at enkelte foreldre med lite tid og lite inntekt, unnlot å møte opp på arrangement. Dette var grunnet frykt for å bli dømt over at de har med ferdigmat, i stedet for hjemmelaget, fine retter (Akselvoll, 2018, s. 236-237). Dette peker på en kamp om sosial status, som strekker seg til våre skandinaviske naboer. Den norske matpakken er en måte og se ulikhet på blant elever på skolen, hvor flere barn skammer seg over sine matpakker. I tillegg er matpakke en utfordring for familier med mange barn, eller familier som kommer fra en annen matkultur (Balci, 2019). Dette peker også på en kamp om sosial status, dog fremmet gjennom barna.

Dette betyr at matpakken er en form for symbolsk kapital, hvor foreldre konkurrer om å få mest mulig status. Barn med de fineste matpakkene, er et uttrykk for symbolsk kapital fra foreldrenes side ettersom det både er et uttrykk for økonomisk, sosial og kulturell kapital. Matpakken kan utrykke fattigdom eller rikdom, den kan også utrykke hvor involverte foreldrene er etter blant annet hvor mye tid foreldrene har brukt for å lage lunsjen.

2.2.6 Språk og skole

Blumer forstår språket som kjernen i å utvikle et selv, og for å formidle samhandling med andre (Joas & Knöbl, 2013, s. 135). Fordi mennesket er alltid et objekt for seg selv, så kan mennesket alltid relatere til seg selv fordi det er alltid involvert i interaksjoner med andre.

Dette blir så formidlet til mennesket gjennom de reaksjoner det får fra andre mennesker. Handlinger er meningsfulle fordi man må først definere situasjonen man befinner seg i, og deretter handle på grunnlag av denne definisjonen. Språkevnen bidrar til at handlende aktører har en viss avstand til situasjonen de befinner seg i på grunn av evnen til å se for seg flere scenarioer og så velge ut den beste handlingen. Joas & Knöbl forklarer Blumers synspunkt slikt:

«These seemingly objective factors and forces are in fact always already interpreted by actors; meaning is attributed to them by actors. A tree is not simply a tree in the sense of a material object, and nothing more ». (Joas & Knöbl, 2013, s. 132).

På denne måten forstår Blumer mennesket som fritt. Dette kan peke på lærernes avstand til eleven, på grunn av at læreren må gjøre stadige vurderinger, og velge det de tolker som det beste alternativet i forhold til begrepsbruk. Det begrepet de bruker som de forstår med et pedagogisk øye, kan bety noe helt annet for eleven.

I samhandling med andre, må mennesker komme med en felles situasjonsdefinisjon gjennom en samtale. Dette betyr også en rolleovertakelse (Joas & Knöbl, 2013, s. 133), ved å overta den andres rolle, kan den handlende aktøren reflektere over hvordan andre vil reagere til hans handlinger. På dette viset kan aktøren tilpasse sine handlinger, gjennom felles handlingsforventninger og generelle symboler som språk. Gjennom dette kan det dannes sosiale mønstre som peker på forutsigbarhet innenfor sosial samhandling. På samme vis, kan man forstå at begreper er en viktig kjerne innenfor refleksjon, handling og samhandling fordi språk gir oss muligheten til å definere ulike situasjoner vi befinner oss i. Den tanken kan også finnes innenfor skolen hvor elever er i stadig samhandling med andre, og lærere er en viktig person innenfor situasjonsdefinisjoner på grunn av det 'dannede' ansvaret en lærer har. Da kan vi skille mellom to typer språk: spesialisert og uspesialisert språk (Sævi, 2014). Det spesialiserte språket referer til lærerens yrkesprofesjonelle språk, med egne begreper som er vanskelig å forstå for elever. Det uspesialiserte språket representerer det hverdagslige språket mellom lærer og elev. På dette viset kan vi forstå at spesialisert språk kan få en høy kulturell kapital, mens uspesialisert språk tilegnes en lavere kulturell kapital. I tillegg er dette viktig i forhold til de etiske problemstillingene en lærer kan befinne seg i. Begreper, innenfor dette, kan derfor gi forutsigbarhet da det tillater oss å sette ord på ulike situasjoner vi befinner oss i, i den konteksten vi befinner oss i.

2.2.7 Språk på pedagogisk

Vygotsky så på språk som et generalisert semiotisk system, og lener på ideen om kunnskap som et resultat av sosial samhandling. Kulturelle formeringer er verktøy (Imsen, 2015, s. 189) og språk er en del av dette. Språket er mursteiner for tenkningen, språk og handling skjer sammen og fyller en viktig funksjon. Desto mer avansert en situasjon er, desto viktigere er det at eleven kan ta i bruk språket for å utføre en oppgave. Språket kan gjøre handlingene uavhengige av konkrete forhold, altså en elev som et lite barn handler først, også beskriver deres handling. Senere vil eleven kunne på forhånd beskrive hvordan de skal handle. Dette betyr at eleven kan også reflektere over egne handlinger, og derfor reflektere over seg selv. Språket er en sosial aktivitet, hvor en bruker språket til å kommunisere med, for deretter, og kunne ha indre samtaler. På en annen side, er språket gitt av samfunnet, og på det viset blir også indre tanker et samfunnsprodukt (Imsen, 2015, s. 190). Miljø og kultur har en stor betydning for språk, men individet kan også heve seg over omverdenen og forandre den, og språket er viktig for denne prosessen. Læreren er en medierende hjelper, som hjelper eleven fra den konteksten den befinner seg i, med hjelp av språket, nå et mål.

Mediering er et viktig konsept hos Vygotsky. Mediering handler om at relasjonen mellom subjekt og objekt alltid går via et redskap, enten mentalt gjennom tegn og språk eller fysisk gjennom teknologi (Rømer, 2005, s. 232). Enhver type aktivitet, forutsetter at eleven har språk (et verktøy) og måten språket blir brukt på, og dette er gitt i den kulturelle konteksten språket blir snakket i. Så enkelte typer begreper passer ikke inn i alle situasjoner, slik som «elev», fordi det brukes i betingete og bestemte kulturelle og historiske situasjoner.

Mennesket har derfor en lang og felles historie gjennom dette;

«If one changes the tools of thinking available to a child, his mind will have a radically different structure.» (Vygotsky 1978, s. 126, gjengitt i Rømer, 2005, s. 232)

Dette vil si at forholdet mellom subjekt, objekt og språket går igjennom mange forskjellige konstruksjonsprosesser. Utdannelse er en del av disse prosessene, og er en bevegelse innenfor en sosiokulturell sfære. Vygotsky mener at all læring har en sosial opprinnelse, og individuelle tanker stammer fra sosiale relasjoner i kulturen. Læreren, skolen og deres pedagogiske verktøy ligger da til grunn for at eleven skal implementere kulturelle virksomhet gjennom sosiale utvekslinger (Rømer, 2005, s. 233). Og dette er en del av internaliseringsprosessen, som er et viktig konsept hos Vygotsky.

På dette viset kan vi forstå utdanning med språk i kjernen, som samfunnsprodusert og svært påvirket av miljø og kultur. Læreplaner vil derfor være samfunnsprodusert og ha sin type skriftlige språk som senere vil være en slags medierende hjelper mellom lærer og undervisning. Språk er derfor viktig, både et 'formelt' språk mellom lærer og myndighetene, men også som arbeid mellom lærer og elev. Men både Bourdieu og Vygotsky kan bli brukt for å forstå kognitiv læring i forhold til sosial ulikhet, slik Bæck beskriver det;

«Disse erfaringer vil variere med barnets plassering i forhold til samfunnets produksjonsmidler (Bourdieu) og i forhold til barnets kulturelle bakgrunn (Bourdieu og Vygotsky), og kommer til syne som kognitive forskjeller» (Bæck, 2011, s. 416).

Dette vil si at ved å bruke Vygotskys teori, kan vi også forstå kulturelle bakgrunn som klasseforskjeller fordi de vil forutsette ulike kognitive utviklinger ifølge Bæck.

2.2.8 Differensiert relasjonsperspektiv

Elever selv skaper ofte variasjon i undervisninga, noe som kan bli glemt når man snakker om lærerens oppgaver og roller. Mangfoldet av elever betyr at læreren må jobbe på ulike måter, og må kunne tenke variasjon, spesielt med tanke på at elever skaper variasjoner. Noen elever vil ha gode forutsetninger for å ta til seg lærestoff, men allikevel respondere annerledes på undervisningssituasjonen. Dette kan ofte være styrt av relasjoner, og i det siste har uro og konsentrasjonsproblemer fått større oppmerksomhet i kjølvannet av PISA-resultatene (Stray & Stray, 2015, s. 57). Dette er selvfølgelig en stor utfordring for lærere å forholde seg til. Relasjoner er avhengig av kommunikasjon mellom lærer og elev, og dersom det er vanskelig å jobbe på ulike måter, er det muligens også vanskelig å kommunisere på ulike måter.

Differensiert relasjonsperspektiv handler i stor grad om betydningen av lærerens evne til å henvende seg til elevene, lærers kunnskap om den enkelte eleven, både faglig og sosialt sett. Innenfor differensiert relasjonsperspektiv er observasjon spesielt viktig, Stray & Stray peker på to måter å gjøre slike observasjoner (Stray & Stray, 2015, s. 59): (1) Når elevens adferd ikke samsvarer med lærerens forventninger, vil læreren hente informasjon om tilstanden elev er igjennom elevens reaksjon på lærerens henvendelser og observasjon. (2) Adferd til elevene gir viktig informasjon om den enkelte elevs behov for relasjonell støtte, og hvordan læreren bør tilpasse sin undervisning på. Hensikten med dette er å skape positive relasjonsmønstre

Begrepsbruk om elever kan dermed være et viktig verktøy for lærere for å sette forståelsesrammer til ulike relasjoner, men også en stor fallgrube dersom læreren blir for generaliserende. På dette viset må også begrepet være varierende, fordi situasjoner med elever er alltid varierende. Dette vil si at begreper er viktige for lærerne når de skal definere ulike situasjoner de og elevene befinner seg i. Dette begrepet kan være vanskelig å bruke når man tenker over elever fra ulike sosio-økonomiske bakgrunner, ut fra skolens forventninger⁷. Innhold i skolen blir mer avansert, og vanskelig å forstå for elevene, og vanskelig og forklare for lærerne. Spesielt for elever med norsk som andrespråk, hvor skolene mangler kultur for å sette ord på det de gjør (Øzerk, 2009). Dette setter krav til fortolkning ut ifra språkforskjeller mellom lærer, foreldre og elev, elevens sosioøkonomiske bakgrunn og skolekultur. Differensiert relasjonsperspektiv kan derfor ses i sammenheng med Blumer og Vygotsky sin forståelse av språk som kjerne i utvikling, og Bourdieu sin forståelse av kultur og klasse.

3 Materiale og Metode

Målet med dette kapittelet er å redegjøre for valg av metode og de ulike stegene jeg foretok i forskningsprosessen. Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ dokumentanalyse fordi det tillater for at studier av tekster skjer på en systematisk måte for undersøkelser av meninger som ligger i en tekst. Slike dokumenter kan vise ulike argumenter, eller diskurser dersom man foretar en meningsanalyse (Bratberg, 2017, s. 34). Politiske dokumenter kan gi forklaringer på faktiske forhold, og dette tillater for å analysere ulike typer meningsinnhold i ulike dokumenter.

3.1 Hva er et dokument?

Det kan være utfordrende å definere hva et dokument faktisk er, og derfor finnes det også ulike perspektiver på hva et dokument er. Ifølge Lyngaard (2012) er skrevne dokumenter utgjort av språk som er nedskrevet og fastholdt på et gitt tidspunkt. Dokumenttyper kan derfor være rapporter, rettslige skrifter, film, manifeste, avisartikler, biografier, statistisk materiale og akademiske bøker (Lyngaard, 2012, s. 154). Et dokument fiksert i tid, betyr ikke at teksten ikke kan utvikle seg over tid, slik med denne masteroppgaven. Rettslige tekster kan utvikle seg over tid, eller forskningsprosjekter kan oppdateres. På en annen side mener Lyngaard at

⁷ Dette kommer jeg tilbake til i analysedelen som omhandler danning.

tekster utviklet over tid, må betraktes som separerte dokumenter på grunn av konteksten man analyserer teksten i (Lyngaard, 2012, s. 155). Dette betyr likevel at begrepet dokument kan utvides og tolkes vidt, og er ikke noe jeg vil gå nærmere inn på. Et annet viktig poeng Lyngaard kommer med er at dokumentanalysen er også avhengig av analytikerens og derfor kan tekstdata bli manipulert (Lyngaard, 2012, s. 157). På en annen side er det interessant å fremheve at dokument kan omfatte mye ulike typer skrevne og uskrevne tekster.

Det empiriske materialet denne oppgaven bygger på, er læreplanene fra 1987, 2006 og 2020⁸, nyhetsartikler og en TV-debatt. Disse dokumentene kan anses for å være deskriptive ut ifra beskrivelsen for opplæringen som setter determinerte mål for utdannelsen elevene skal igjennom. I tillegg er nyhetsartikler og debatter deskriptive da de forklarer et spesifikt problem eller fenomen. Disse dokumentene er utarbeidet på vegne av ulike aktører på oppdrag av myndighetene, eller ut ifra et samfunnsproblem. De er derimot ikke blitt produsert med hensikt til å bli brukt som empirisk materiale i en masteroppgave selv om de er offentlige. Innholdet i læreplanene sier noe om intensjonene bak læreplanene, dette er interessant for min oppgave og derfor en del av mitt datamateriale. I tillegg er offentlig debatt mellom politikere og fagekspert, samt nyhetsartikler som løfter elevperspektiv, interessant for min problemstilling.

3.2 Hva er en dokumentanalyse?

Dokumentanalyse kan brukes til å trekke slutninger om forfatterens ideer, intensjoner eller konteksten boken ble skrevet i (Bratberg, 2017, s. 11). Dokumentanalyse kan også gi et falskt grunnlag for tolkning, da dokumenter kan kun gi et begrenset innsyn i meninger og virkelighetsoppfatninger (Bratberg, 2017, s. 14). En analytiker må derfor være var ovenfor de fallgruvene en ren dokumentanalyse kan vise seg å ha. Det er derfor viktig å ha et klart fokusområde, være klar over stereotypier og virkelighetsoppfattelser som ligger til grunn for analysen.

Lyngaard beskriver videre at en dokumentanalyse er avhengig av forskningsspørsmålene, ofte er analysen en prosess av et teoriapparat som er blitt laget på forhånd (Lyngaard, 2012, s. 162). Det finnes mange ulike metoder for dokumentanalyse, og noen ganger kan det være

⁸ Hovedvekten vil ligge på læreplanene.

man ikke vil følge en spesifikk metode, men heller en 'blanding'. Lyngaard beskriver at iblant gir ikke dokumentene tilstrekkelige 'anvisninger' hvor forskeren selv må komme på kreative indikatorer eller kategorier (2012, s. 164). Dette kan gjøres gjennom bestemte tematikker da disse kan også brukes som indikatorer for utvikling av fenomenet. Dette er hva Lyngaard (2012, s. 164) kaller en analytisk- induktiv metode, eller også kalt multiteoretisk metode. Dokumentmaterialet vil da bli undersøkt med tanke på å identifisere ulike type mønstre i materialet, og kan beskrives gjennom indikatorer eller tematikker. Lyngaard beskriver likevel at forskeren vil da bevege seg mellom ulike ytterpunkter, denne plasseringen kan se annerledes ut i løpet av delanalysene og analyseprosessen (2012, s. 165). Slike mønstre kan videre danne en teoretisk tolkning med utgangspunkt i en vid forståelse av teorier, teoretiske begreper eller en teoretisering av nye oppdagelser i materialet.

Jeg vil bruke en slik forståelse av dokumentanalyse, hvor jeg bruker en multiteoretisk form for analyse. Jeg bruker ulike indikatorer og kategorier for å analysere mitt materiale som ikke passer innenfor en bestemt dokumentanalyse. Jeg vil beskrive mer om hvilken strategi for dokumentanalyse jeg vil benytte meg av i kapittel fire om analysestrategier.

3.2.1 Læreplanene

I opplæringsloven står det at formålet med opplæringen skal åpne dører for fremtiden, og er noe læreplanene skal bygge på;

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» (*Formålet med opplæringen*, 1998, §1-1).

Læreplanene er altså juridisk bundet til opplæringsloven, og skal inneholde de ulike temaene som kommer frem i opplæringsloven. Fagfornyelsen er den nye læreplanen som skal innføres i 2020, og da for 1-9. trinn august 2020, 10. trinn opp mot VG2 i 2021, VG3 i 2022, og inntil da gjelder læreplanen LK06 fra 2006. M87 var et revisjonsarbeid av mønsterplanen fra 1974, og gjaldt helt frem til den ble erstattet av en ny læreplan i 1997 kalt L97. Læreplanene LK06 og Fagfornyelsen finnes på Utdanningsdirektoratets nettside, mens M87 er en egen bok⁹, og

⁹ Mønsterplanen for 1987 finnes blant annet på Nasjonalbiblioteket, men er ikke en egen lenke på Utdanningsdirektoratets nettsider.

disse er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet. I den generelle/overordnede delen av læreplanene, kommer det frem hva opplæringen skal bygge på.

Det er den generelle delen av læreplanene jeg konsentrerer meg om i oppgaven da det er spesielt i denne delen av læreplanene hvor intensjoner, verdsett, mål for elevene, skolegangen og lærerne kommer frem. Jeg har spesielt fokus på intensjoner og språkbruk om og rundt elevene sett i lys av forventninger. I analysedelen vil jeg referere til disse generelle delene av læreplanen som utgangspunkt for diskusjonsdelen senere i oppgaven.

3.2.2 Stortingsmeldinger og NOUer

I sammenheng med læreplaner, foregår det alltid en politisk prosess som kommer før læreplanene blir implementert. Disse prosessene blir varslet i stortingsmeldinger, flere ganger vil Stortinget utnevne en form for kvalitetsutvalg som vil gjennomgå de gamle læreplanene og rapportere deres funn i en NOU. I ettertid vil da Stortinget, spesielt Kunnskapsdepartementet¹⁰, utarbeide nye læreplaner blant annet gjennom forslag og høringer. Utdanningsdirektoratet utarbeider eksempelvis fagmål og eksamener. Etter dette vil nye læreplaner bli presentert og implementert. Læreplanene er i bruk i omtrent 10 år, før en ny læreplan blir implementert, og dette er fordi prosessen bak nye læreplaner tar flere år.

«Når strategien for utvelging av deltakere eller enheter kan knyttes til utvikling av teori eller styres av relevant teori, baserer vi oss på teoretisk utvelging.» (Thagaard, 2018, s. 55).

Jeg valgte å se på politiske dokumenter i analysen i sammenheng med når M87, LK06 og Fagfornyelsen skulle tas i bruk. Disse dokumentene peker på prosessen som ligger bak læreplanene, og hva som var viktig for politikerne å fremheve i den historiske konteksten læreplanen ble utarbeidet ifra. Disse vil bli analysert i underkapittelet under læreplanene som omhandler politiske dannelsesidealer.

3.2.3 Nyhetsartikler og TV-Debatt

Gjennom å se på læreplaner og andre politiske dokumenter, får jeg innblikk i det 'offentlige' synet på utdanning. På en annen side, kan jeg ikke få innsyn fra mikronivå, altså 'folket' sitt

¹⁰ Denne departementet har skiftet navn i årenes løp, og vil derfor gå under andre navn når jeg referer blant annet til M87.

syn, eller politikerne i seg selv. Nyheter er noe de aller fleste leser, eller ser på tv. De er derfor en kanal for debatt og diskusjon som kan løfte folket fra et passivt ståsted, frem i det offentlige rom. Politikere bruker ofte mediekanalen for å fremme sine syn, men således kan også de 'ordinære' fremme sine saker og syn.

«Internett representerer et multimedium fordi både tekst, bilder og lyd formidles på nettet. Karakteristisk for multimedia er at statiske og dynamiske uttrykk kan kombineres.» (Thagaard, 2018, s. 146).

Gjennom å studere nyhetsartikler og TV-debatt, kan jeg undersøke meningsdannelser som ellers ikke kan komme frem i offentlige politiske dokumenter. Her kan jeg også studere stemmer som kanskje ikke når frem i politiske dokumenter, men har mulighet til dette gjennom media. Jeg har derfor valgt å undersøke noen nyhetsartikler om utdanning fra vanlige personers ståsted, og studere en TV debatt med ulike politikere og fagekspert i analysedelen.

3.3 Utvalg

Lyngaard beskriver at det er ulike kriterier en kan benytte seg av for å velge ut vesentlige dokumenter man ønsker å gjøre en analyse ut ifra. I hans eksempler referer han til snøballmetoden, som ikke brukes i denne oppgaven, men eksemplene er likevel relevante;

«Et annet kriterium for identifisering av vesentlige dokumenter kan være at avsenderen av dokumentet tillegges en sentral funksjon eller autoritet i feltet.» (Lyngaard, 2012, s. 160).

Læreplanene er offentlig, og alle har tilgang til læreplanene gjennom Utdanningsdirektoratets sider. Disse er blitt laget på oppdrag av myndighetene, av Kunnskapsdepartementet. For Fagfornyelsen ble det brukt for eksempel offentlige høringer og innspill til det som er nå de nye læreplanene for 2020. Kunnskapsløftet kom som et resultat av høringer på Stortinget om reformer av L97, av Norges forskningsråd. L97 kom som resultat av en fornying av læreplanen M87, og M87 var en revidering av mønsterplanen fra 1974 (M74). Læreplanene kommer derfor fra en av de høyeste autoritetene i vårt samfunn, politikere og utvalgte fagekspert. Et annet element er tv- debatter med et panel av politikere som diskuterer et tema på tvers av det politiske landskapet. Læreplanene gjenspeiler ikke alltid direkte hvilke politiske danningsidealer som tilhører hvilke politisk spekter, men det kan derimot en TV-

debatt. Disse er viktige da TV- debatter gjenspeiler den offentlige politiske diskusjonen, og blir også kommunisert til det norske folk via media.

«Et tredje kriterium kan være at et dokument oppnår en sentral posisjon via de sanksjoner som måtte være knyttet til dokumentet. Således vil et stykke lovgivning ofte utløse formelle sanksjoner, hvis dets ordlyd ikke følges av de aktører som er inkludert i dets gyldighetsområde.» (Lyngaard, 2012, s. 161).

Læreplaner er offentlige, og er ment som et verktøy fordi de har et fokus på opplæringen til elevene. Fordi de er utarbeidet av myndighetene, er dette også en implementering av politiske intensjoner gjennom skriftlige tekster, inn i skolen. Media er ofte omtalt som 'den fjerde statsmakt', og er et viktig element i samfunnet som varslere av blant annet hva myndighetene foretar seg. Nyhetsartikler her kan ta opp samfunnsproblemer på vegne av vanlige mennesker, og virke som et kommunikasjonsledd mellom folk og myndighetene.

3.3.1 Utvalgskriterier

I de generelle delene av læreplanene er det flere ulike deler, blant annet om prinsipper og verdier som er sortert tematisk. Jeg valgte å sette søkelys på de delene som fokuserte mest på elevforståelse, ansvar og formål med opplæringen. Dette er fordi det var mest interessant for min problemstilling, og derfor så jeg ikke på for eksempel kompetansemål. Jeg søkte spesifikt på NRK artikler, ettersom NRK lenge har vært dominerende i kringkasting, og ansett som en legitim mediaform (Moe, 2008).

«Strategisk utvelging er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen.» (Thagaard, 2018, s. 55).

For å få en bedre oversikt over læreplanene, gikk jeg gjennom alle delene av læreplanen (bortsett fra de faglige målene). Dette vil si at jeg gikk gjennom både LK06, Fagfornyelsen og M87. M87 er utformet som en bok, og er på 305 sider. Den generelle delen av M87 er delt opp i 13 kapitler og utgjør de første 78 sidene av mønsterplanen.. Det er viktig å notere seg at både LK06 og Fagfornyelsen er nett-filer på UDIR sine sider, dette betyr at strukturen på læreplanen ser annerledes ut. Den generelle delen til LK06 er på 22 sider, og delt opp i 7 temaer. Den generelle delen er en uavhengig del av LK06, og ligger ikke på samme fil som kompetansemålene. Den overordnede delen av Fagfornyelsen er delt opp i tre temaer med flere seksjoner under hvert tema. Under hver av disse temaene, er det presentert ulike begreper og mål både i den generelle delen av LK06, M87 og overordnede delen av

Fagfornyelsen.¹¹ Slik som LK06, er den generelle delen av Fagfornyelsen et uavhengig dokument fra kompetansemålene, og ligger på 19 sider. På denne måten ser vi at de generelle delene av læreplanen er blitt mer kompakte med årene, med færre temaer.

Ikke alle temaene er like interessant for min problemstilling, slikt som spørsmål angående natur og miljø, så jeg bort ifra. Jeg så igjennom alle temaene i LK06, M87, Fagfornyelsen og valgte seksjonene i de forskjellige temaene ut ifra det som var mest relevant for min problemstilling. Jeg så spesielt på seksjonene som omhandlet elevforståelse, samfunnsforståelse, formål/ansvar for elevene og foreldre, og danning i et klasseperspektiv. I tillegg har jeg valgt å undersøke stortingsmeldinger, NOUer, en rekke nyhetsartikler og en TV-debatt. Jeg valgte stortingsmeldingene og NOUer ut ifra relevans til LK06, M87 og Fagfornyelsen og søkte på regjeringens nettside etter stortingsmeldinger ut ifra deres søkemotor. Jeg søkte så på årene 1980- 2020, inndelt etter utdanning. Her la jeg spesielt vekt på stortingsmeldinger som omhandlet reformer, og NOUer basert på rapporter på læreplanene. Jeg søkte etter nyhetsartikler etter relevans til klasseperspektiv i skole, og da spesielt med fokus på foreldre og elever.

På NRKTV søkte jeg også på dokumentarer, og tv-debatter på temaet klasse og ulikhet. Her var jeg ute etter politisk diskurs, og valgte å søke på NRKTV sine egne søkemotorer. Jeg søkte på ulike media etter klasseperspektiv i skole og ulikhet, og forholdet mellom yrkesfag og studiespesialiserende. Gjennom søk på Google¹², kom jeg over en nyhetsartikkel fra Fagbladet, som jeg valgte å inkludere i utvalget. Jeg så bort fra mediekanaler som TV2, Dagbladet, VG og lignende da jeg ønsket mediekanaler som åpnet mer opp for debatt og diskusjon, eksempelvis hvor NRK er sett på som en legitim mediekanal. Jeg valgte spesifikt en TV- debatt om sosial ulikhet etter søk på NRK sine nettsider, jeg så igjennom flere tv-debatter og ekskluderte debatter som kun inkluderte fageksperter, og utelukket eldre debatter da jeg ønsket en tv- debatt satt i nyere tid som kunne reflektere politisk diskurs i nåtid bedre. Det endelige utvalget brukt i oppgaven er presentert i tabellen nedenfor (tabell 2).

¹¹ I LK06 og M87 er det kalt generell del, mens i Fagfornyelsen er dette omdøpt til overordnet del.

¹² Her søkte jeg på søkeord som 'klasse etter foreldrenes utdanningsnivå', 'klasseperspektiv i skole', 'nyheter', 'nyheter, utdanning', 'nyheter, yrkesfag', 'elever, yrkesfag og nyheter'.

Tabell 2: Endelig utvalg

Læreplaner	Stortingsmeldinger og NOUer	Nyhetsartikler og TV-debatt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Generell del av M87	<input type="checkbox"/> St. Meld. 28 (2015-2016)	<input type="checkbox"/> Fagbladet1
<input type="checkbox"/> Generell del av LK06	<input type="checkbox"/> NOU 2014: 7	<input type="checkbox"/> NRK1
<input type="checkbox"/> Overordnet del Fagfornyelsen	<input type="checkbox"/> St. Meld. 30 (2003-2004)	<input type="checkbox"/> NRKTV
	<input type="checkbox"/> St. Meld. 29 (1994-1995)	
	<input type="checkbox"/> Inn. S. Nr. 98 (1986-1987)	

(Note: Alle nyhetsartikler, og tv-debatten i tabell 1 er referert med tittel i litteraturlisten)

4 Analysestrategier

Det finnes en enorm mengde ulike teknikker en kan bruke innenfor et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt. Dokumentanalyser, uansett type analyse, har alle til felles at teksten står sentral for analysen. Bratberg beskriver at forskningsspørsmålene eller datamaterialet kan forutsette ulike analyseteknikker (2017, s. 183). Dette vil si at visse type teknikker ikke passer til visse typer av datamaterialer. Det er derfor opp til forskeren og finne det som passer til deres fokusområde. I denne oppgaven er det blitt valgt å foreta en dokumentanalyse ut ifra Swedberg modellen, og en delvis ideanalyse.

4.1 Dokumentanalyse

Swedberg hevder at kvalitative metoder har fokusert svært mye på eksisterende teori, og ikke nok på skapelsen av kreativ teori¹³ (Swedberg, 2011, s. 6). Han peker på at ofte er metode lært, men ikke teoretisering;

«...theorizing represents an independent element in the research process...» (Swedberg, 2011, s. 7).

Han mener at teoretisering må være drevet av empirisk data, og mener at data bør bli inkludert i forskningsprosessen i to steg (Swedberg, 2014, s. 39); (1) tidlig teoretisering hvor en observerer, setter søkelys på det som virker interessant å studere, gi navn på fenomenet, og gir et svar på 'problemet'. (2) Hovedstudie innebærer å tegne opp et forskningsdesign basert på forskningsspørsmålene, for så å gjøre analysen, teoretisere igjen og til slutt skrive opp resultatene.

I en sosiologisk tankegang om forskning, har Blumer kommentert at i samfunnsvitenskap er det ingen definitivt konsept, men heller det han kaller et 'sensibiliserende konsept' som åpner forskeren for den empiriske virkelighet (Blumer, 1954, referert i Swedberg, 2014, s. 75).

Dette vil si at et konsept er lagd av forskeren, og kan derfor ikke brukes for å beskrive en hel virkelighet. På en annen side, mener Swedberg (2014, s. 76) at for å studere hva som er sosialt, må man først spørre seg hva det er. Bourdieu mente at for å studere et sosial aspekt, må man bryte med den tradisjonelle måten å analysere på (Bourdieu 1991, referert i Swedberg, 2014, s. 183). Med denne tankegangen, valgte jeg derfor en multiteoretisk tilnærming til dokumentanalyse. Dette vil også si at uansett hvordan teoretiske konsepter jeg skaper gjennom teoretisering, vil ikke disse konseptene nødvendigvis kunne forklare et fenomen, men heller gjøre observasjon av en bestemt virkelighet lettere å tolke.

Swedberg forklarer også at å skape nye konsepter er relativt nytt innenfor samfunnsvitenskapen, og et annet dilemma er hvilken metode man bruker for å skape konsepter (Swedberg, 2014, s. 85). Sammenheng mellom teori og empiri vil da også determinere hvilken metode man benytter seg av. Klassifisering er også et steg man kan benytte seg av i teoretiseringen for å gjøre det enklere og ha oversikt over data. Swedberg

¹³ Kreativ teori refererer til selvlagde teorier, modeller og begreper.

peker også på at slike klassifiseringer ikke nødvendigvis trenger empirisk grunnlag, men heller grundige prosesser av spekulasjoner (Swedberg, 2014, s. 90). Her understreker Swedberg at man bør ha flere alternativer;

«Knowing many different ways of establishing causality makes it easier to break with the idea that the first explanation or the first type of explanation is the right one.» (Swedberg, 2014, s. 118).

Dette peker igjen på Swedberg sitt forslag til flere innslag av teoretisering i løpet av forskningsprosessen.

4.1.1 Ideanalyse

Jonathan L. Maynard har hevdet at ideanalyse også favner om kvantitative innholdsanalyser, diskursanalyser og idehistoriske analyser (Maynard, 2013, referert i Bratberg, 2017: 68).

Hvor diskursanalysens perspektiver på ideer tolkes ut ifra materialet i seg selv, ser ideanalysen på meningen bak teksten, på interesser. Bratberg beskriver dette som at «... interesser er ideer i den form de faktisk blir til politikk.» (Bratberg, 2017, s. 70). I dette tilfellet kan det ofte handle om å se tekstmaterialet ut ifra en politisk beslutning. Dette er relevant til min egen analyse da jeg ønsker å se på innholdet i forhold til meningsdannelser. En del av min forskningsmaterialet er politiske dokumenter, derfor er det viktig å se på dokumentene i lys av den politiske interessen som skapte disse.

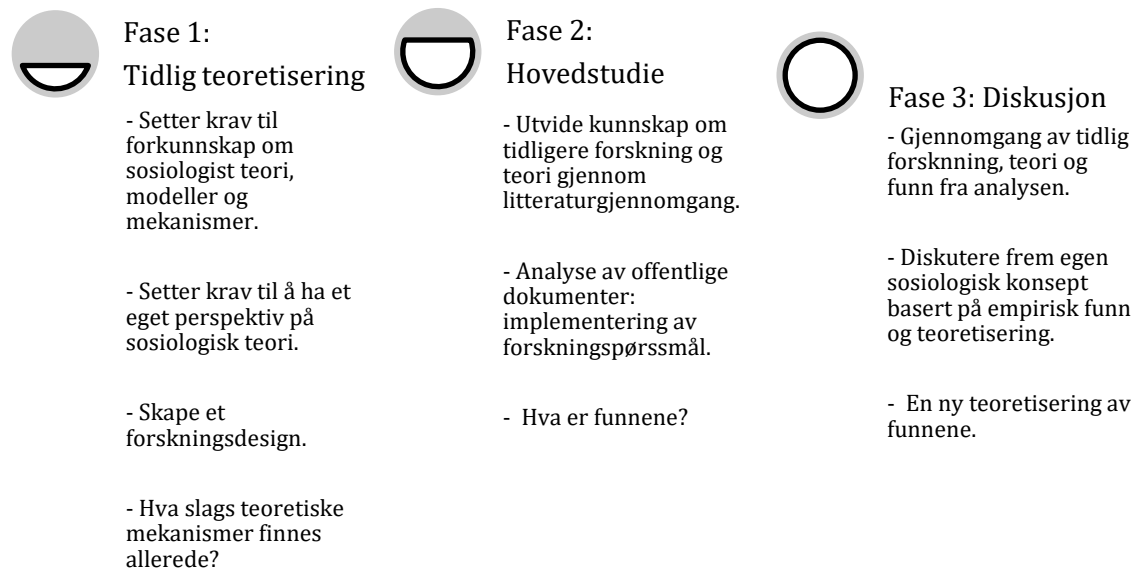
Ved å bruke både Swedberg sin dokumentanalyse og Bratberg sin beskrivelse av ideanalyse, kan jeg derfor se på både kollektive meningsdannelser og politisk interesse. I all hovedsak legger jeg vekt på den mer tradisjonelle dokumentanalysen gjennom Swedberg sin modell, men ønsker å bruke ideanalysen delvis når jeg ser på politisk interesse i analysedelen. Jeg lener meg også derfor på Lyngaard (2012) sin beskrivelse av analytisk-induktiv metode ved å bruke disse to metodene i ulike deler av analyseprosessen.

4.1.2 Strategi for analyse

Basert på modellen til Swedberg om teoretisering, og ideanalyse (Swedberg, 2014, s. 66), har jeg laget en illustrasjon nedenfor over hvordan dokumentanalysen vil se ut i min oppgave.

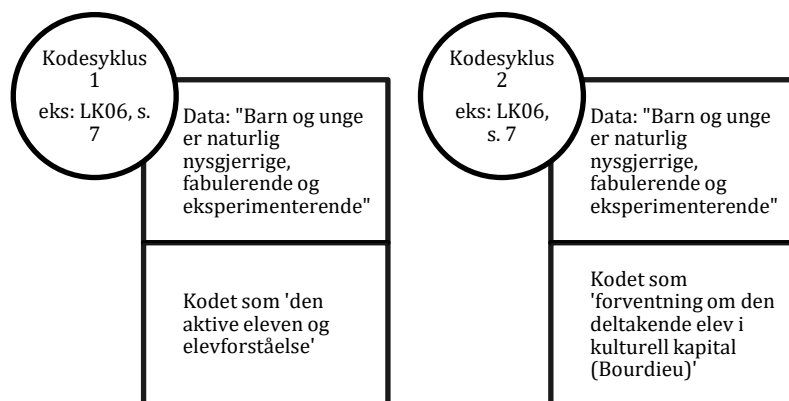
Denne modellen bygger på Swedberg sin dokumentanalyse, men jeg har derimot lagt inn litt revideringer. Jeg har blant annet ikke inkludert delen om å gi fenomenet et navn, men vil heller gi nye navn til egne modeller som vil bli presentert i diskusjonsdelen. Jeg har også

inkludert ideanalysen i denne modellen, gjennom blant annet analyse av offentlige dokumenter. Spørsmålet om «hva er funnene?», vil rette seg mot blant annet meningsdannelser i utvalget, og sammenhengen dette har med klasseteori, og dette vil lede opp mot egne modeller.



Figur 3: Modell for en ideanalyse og Swedberg-dokumentanalyse

Jeg valgte derfor å gå frem og tilbake med teori, benytte meg av et kodeprogram for dataene. Jeg identifiserte først deler av tekstene som interessant eller relevant for min oppgave, de ble deretter kodet ut ifra tematikk og koder som også ble brukt i originalteksten. Jeg lette først etter alle definisjoner som gjald danningsidealer, elevforståelse, foreldre og klasseforståelse. Deretter kodet jeg på nytt, hvor jeg la definisjonene inn i kategorier, og brukte teoretiske begreper i analysen. Disse ble sortert inn i to hovedtema med 5 subkategorier. Delene av materialet er på noen få ord, mens andre er lengre setninger, og enkelte deler kunne være hele avsnitt. Derfor brukte jeg et kodeprogram for å kode materialet. Illustrert nedenfor (se figur 4) er kodesyklusen som er blitt brukt i analyseprosessen.



Figur 4: Kodesyklus i analyseprosessen

På grunn av mange koder, og mye data som gjerne inneholdt lengre avsnitt, valgte jeg å foreta selve kodingen i programmet Nvivo. Slike programvarer hjelper med å gjøre analysearbeidet mer strukturert og organisert.

«Programmene gjør det enklere for oss å knytte kommentarer til hvordan vi tolker begrepene, og bidrar derfor til at vi kan bearbeide dataene på en systematisk måte ... Sentrale programvarer er ATLAS.ti, NVivo og HyperRESEARCH.» (Thagaard, 2018, s. 179).

Her fulgte jeg modellen beskrevet i Figur 2, for analyseprosessen, og dermed foretok to runder med koding. Slik beskrevet eksempelvis i Figur 4, har jeg valgt deler av materialet som var mest interessant og relevant for min problemstilling. I første kodesyklus ble dette kodet tematisk ut ifra titler og begreper brukt i selve læreplanen (i dette tilfellet, LK06) og mine forskningsspørsmål. Deretter i andre kodesyklus, ble de samme datamaterialet kodet ut ifra teori, forskningsspørsmål og relevans for min problemstilling.

4.2 Reliabilitet, validitet og generalisering

I alle forskningsprosjekter må forskeren vurdere deres forskning i henhold til reliabilitet, validitet og generalisering. Denzin og Lincoln beskriver dette som:

«Objective representation of reality is impossible. Each representation calls into place a different set of ethical questions regarding evidence, including how it is obtained and what it means. » (Denzin & Lincoln, 2013, s. 22).

Dette vil si at enhver forsker må vurdere deres forskning ut ifra troverdigheten bak forskningen, hvor valid forskningen er, de generaliseringene forskeren kommer til i sine funn, og hvilke etiske problemstillinger som følger av dette.

4.2.1 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning, handler reliabilitet i stor grad om evne til å legge klare beskrivelser av forskningsprosessen. Reliabilitet handler om etterprøvbarhet innenfor forskningen (Bratberg, 2017, s. 63). Dette vil si hvorvidt prosjektet er utført på en troverdig måte og prosjektets repliserbarhet. Tracy (2010) beskriver at validitet handler blant annet om å kunne bruke flere ulike kilder, sette klare avgrensinger, beskrive disse i detalj, å forske ut ifra ulike perspektiver og være klar over forskerens egen påvirkningskraft;

«Qualitative credibility is instead achieved through practices including thick description, triangulation or crystallization, and multivocality and partiality. » (Tracy, 2010, s. 843).

Dette vil si at reliabilitet handler i stor grad om kombinasjonen mellom forskerens egen rolle, metode, intensjonen bak forskningsprosessen, utførelsen av forskningen og forskerens synspunkt. Innenfor kvalitativ metode er repliserbarhet derimot problematisk da kvalitativ forskning ikke nødvendigvis har utgangspunkt i tall-enheter som er lettere å teste ut ifra repliserbarhet. For å forsøke å ivareta reliabiliteten i min forskning, har jeg derfor brukt flere ulike kilder i min litteraturgjennomgang, i mitt datamateriale, i min teoridel og analysedel for å gjøre mine funn så sannsynlig som mulig. Jeg har beskrevet og referert til disse kildene i oppgaven min, og vært klar over påvirkningskraften bak meg som forfatter av oppgaven.

4.2.2 Validitet

I kvalitative metoder handler validitet i stor grad om gyldigheten til funnene man er kommet frem til, og om den empiriske analysen måler hva den teoretiske forankringen legger opp til (Bratberg, 2017, s. 120). Dette vil blant annet ha sammenheng med den røde tråden mellom empiri og ontologi, og prosessen lagt til grunn i forkant.

Jeg har gjort grundig rede for prosessen bak utvelgelse av mitt materiale, og analyseprosessen som medfulgte, og rollen av teoriene i analysen for å styrke validiteten i min oppgave. Jeg har også støttet meg på pedagogisk og sosiologisk teori og tidligere forskning i diskusjonsdelen

for å styrke validiteten til mine tolkninger. De funnene jeg har kommet til, er også nøye evaluert i forhold til de spørsmålene jeg har stilt.

4.2.3 Generalisering

Generalisering innenfor kvalitative metoder har en mye større fortolkende rolle, og det er derfor viktig at forskeren har gjort et nøye forarbeid i forkant av sine generaliseringer. Det er derfor viktig å se etter sannsynlighet i forskerens generaliseringer (Tracy, 2010).

«... qualitative research engages in-depth studies that generally produce historically and culturally situated knowledge. As such, this knowledge can never seamlessly generalize to predict future practice. » (Tracy, 2010, s. 845).

Dette betyr blant annet at generalisering i kvalitative metoder gjerne har historiske og kulturelle kontekster, og produserer kunnskap gjennom disse. Generalisering må derfor ses i sammenheng med overførbarhet (Tracy, 2010, s. 845). Altså om ens egen forskning kan overføres til nye situasjoner. Fordi at utvalget innenfor kvalitativ metode gjerne er mindre enn innenfor kvantitative metoder, er generaliseringen mer analytisk. Mitt utvalg kan derfor ikke representere hele Norge, da det er case- spesifikk. Generalisering kan også kalles for ekstern validitet (Roald & Kjøppe, 2008, s. 93). I min oppgave brukes analytisk generalisering da dette passer best overens med et kvalitativt utvalg som ikke bruker statistisk materiale. Kvale skiller mellom tre typer generalisering: naturalistisk, statistisk og analytisk (Kvale 1997, referert i Roald & Kjøppe, 2008, s. 94). Analytisk generalisering er en nøye evaluering av antagelser og i hvilken stor grad disse resultatene kan anvendes på lignende situasjoner. Eksempelvis kunne min studie bli overført til et bestemt område, for eksempel skolefeltet i Oslo eller i Finnmark.

I min oppgave er ikke generaliseringen et mål i seg selv, men blir likevel sentral i spørsmålet om hvorvidt mine funn er troverdige. Jeg bruker analytisk generalisering når jeg bruker teoretisk forankring for å tolke mønstre i mitt materiale i min analyse.

4.2.4 Etikk

Ryen beskriver bruk av nettkilder og etisk tenkning slikt;

«...the unclear status of Internet data or texts as private or public relates to the traditional ethical practices of getting informed consent, protecting confidentiality and causing no harm. » (Ryen, 2004, s. 224).

I min oppgave og i mitt utvalg er det ingen direkte aktører, eller sensitiv informasjon om aktørene siden disse er offentlige dokumenter vedtatt av offentlige instanser og skrevet av offentlige personer. I tillegg er det nyhetsartikler og tv- debatten med personer som har gått ut med sine navn på en offentlig arena, og dermed gitt sin tillatelse til at deres meninger er å finne på nett. Dette betyr at jeg trengte ingen samtykke for å få tilgang til dokumentene i mitt utvalg, og ei heller å bruke dokumentene for mitt formål. På en annen side, er ikke dokumentene i utgangspunktet laget for å bli brukt i en forskningsoppgave. Jeg har derimot skaffet tilgang til dokumentene på et forsvarlig vis og brukt dokumentene på et forsvarlig vis.

De etiske kodene jeg må forholde meg til, gjelder i hovedsak henvisning og reliabilitet og validitet. Dette vil si at jeg må oppgi årstall, forfattere, sidetall når jeg referer til begreper, tekster eller andre viktige elementer fra andre tekster. Alle sitater fra dokumentene i mitt utvalg, er sitert på en redelig måte. Jeg har valgt å referere til aktørene bak dokumentene som 'Kunnskapsdepartementet' eller 'Utdanningsdirektoratet' ved bruk av sitater eksempelvis «Kunnskapsdepartementet peker på at ...», da dokumentene er utgitt av dem. Jeg valgte å referere til aktører i nyhetsartiklene og tv- debatten med navn brukt i artiklene og debatten. Da disse er offentlige, var det ikke nødvendig for meg å gi personene i utvalget fiktive navn. På grunn av at læreplaner er offentlige dokumenter, har jeg valgt å laste ned disse som PDF-filer for å kunne referere til riktige sidetall.

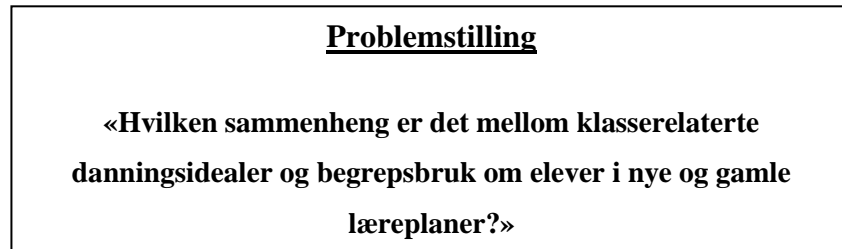
5 Analyse

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å anvende metodedelen presentert tidligere for og analyse materialet mitt ut ifra valgte kategorier og temaer og teorier. Temaene handler i hovedsak om danning, elever og foreldre i et klasseperspektiv, før jeg til slutt ser på politisk interesse. Jeg valgte elevforståelse for å få et bedre innsyn i hvordan man kan forstå eleven i læreplanene, men også for å se på samfunnsforståelse. Synet på elev, menneske og danning henger også sammen med formål og forventninger.

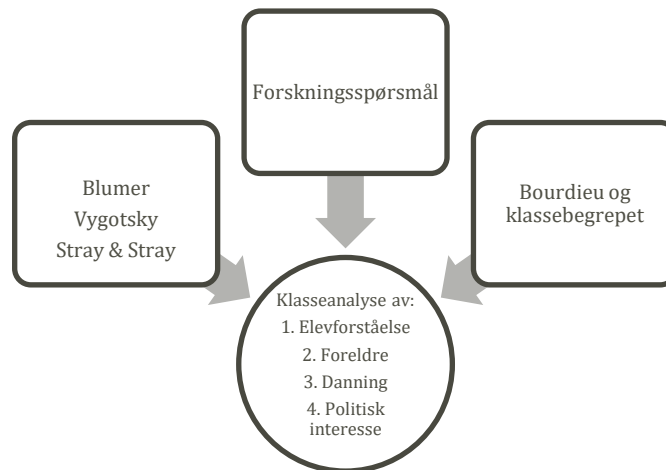
Eleven skal dannes til og bli en viss type samfunnsborger, for deretter å tre ut i samfunnet. Gjennom dette settes det noen krav og forventninger til eleven. Jeg ønsker å ivareta noen

ideer fra tidligere forskningsdelen, og inkludere disse i kategorier under ‘danning i et politisk perspektiv’. Deretter se på elevforståelse ut ifra tolkning i tidligere forskning.

Disse vil senere bli vurdert i lys av teoriene av Blumer, Bourdieu, Vygotsky og Stray og Stray. Illustrert i figuren (figur 5) er en simplifisert oversikt over analysestrategien som er blitt anvendt.



Figur 5: Analysemodell



Figur 4¹⁴ illustrerer hovedproblemstillingen av oppgaven og de fire temaene sentral for analysen. Temaene ligger i midten for å understreke deres sentrale rolle i analysen, hvor Blumer, Stray og Stray, Vygotsky og Bourdieu er en del av det teoretiske rammeverket. Disse er plassert ovenfor for å peke på hvordan teorien og forskningsspørsmål bygger grunnsteinene til analysen. Bourdieu sin teori om klasse, og skolens rolle i samfunnet vil relatere seg til spesielt danning og makt, mens Vygotsky sin teori om språk vil relatere seg til elevforståelse og begreper. Blumer kan ses i lys av elevforståelse, språk, samt begreper. Stray

¹⁴ Figur 4 er en selvlaget modell over analysen som vil fremkomme i oppgaven.

og Stray sin teori om differensiert relasjonsperspektiv kan ses i lys av begrep, relasjon og elevforståelse.

5.1 Læreplanene og kulturell reproduksjon

Figur 5 - 12 er utarbeidet fra Vedlegg og tabell 3 er utarbeidet etter vedlegg 1 (som er en mer detaljert tabell over læreplanene). Figur 13 - 14 er utarbeidet etter analyse og diskusjon og er en illustrasjon på egen teori.

Tabell 3: Analyse av læreplanene

Læreplanene	Elevforståelse	Foreldre	Danning	Politisk interesse
<u>M87</u>	Eleven med klasseerfaring (erfaringsbakgrunn). Den uerfarne eleven (utenfor arbeidslivet).	Foreldre som en direkte påvirkning på elevens kulturelle læring i skolen (kulturell kapital).	Danning som kunnskapstilegnelse, som forberedelse til høyere utdanning, og skolens kulturelle reproduksjon.	Enhetsklassen og enhetsskolen.
<u>LK06</u>	Den passive tilskuer med naturlig deltakelse. Manglende forhåndskunnskaper til hindring for eleven og skolen.	Den fjerne forelderen versus den aktive forelderen. Spesielt ansvar til foreldrene om deltakelse i skolehverdagen.	Danning som nasjonal identitet og kulturelle kunnskaper.	Felles kulturarv og felles skole.
<u>Fagfornyelsen</u>	Mestrerende elev= utholdende elev. Ulikhet som ressurs i skolen.	Den informerte forelder= deltakende forelder. Større påvirkning på eleven.	Danning som deltakelse, og danning som utvidet kunnskaper.	Kompetanse og rettigheter.

5.1.1 Elevforståelse

M87 beskriver at unge har en stor påvirkningsrolle i samfunnet, på dette viset kan man forstå at M87 uttrykker at skolen er med på å produsere et samfunn. Dette er også et poeng vi ser når M87 beskriver skolen som en «viktig kulturformidler» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.21). Bourdieu (2017) peker også på at dette er en sentral rolle for skolen. Gjennom dette, forstår vi skolen som en sentral kulturell produksjon i samfunnet, et poeng Vygotsky (Imsen, 2015) også peker på. Ved å se på elevenes kultur, kan vi forstå at M87 tar høyde for at elevene kan komme fra varierende hjem;

«Hjemmene kan være nokså ulike når det gjelder økonomisk og sosial status, sed og skikk, meninger og livssyn.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.22).

Det er viktig å påpeke at her brukes ikke klassebegrepet spesifikt, men heller indirekte i læreplanen gjennom beskrivelser av sosioøkonomiske tilstander. Klasseforskjell kan vi også se når M87 beskriver problemet med teknologi og viktigheten av god opplæring av dette «... dette er viktig for å unngå at det oppstår nye kunnskapsskiller.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.23). Dette peker på en mulig antagelse om at teknologi kan føre til ulikheter i skolen, selv om dette ikke nevnes eksplisitt i læreplanen. Den simplifiserte figuren nedenfor illustrerer hvordan M87 oppfatter eleven;



Figur 6: Eleven i M87

Vi kan derfor forstå ut ifra funnene i M87, at elevforståelsen er avhengig av kultur, og kulturbegrepet henger sammen med klasse (sosioøkonomisk bakgrunn). Et slikt begrep er noe Blumer (Joas & Knöbl, 2013) peker på som forutsigbarhet. På en annen side, beskriver M87 at alle elever har en tilhørighet, enten det er i klasserommet eller med venner (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 49). Problemet med varierende gruppetilhørighet eller foreldre/elevbakgrunn er noe M87 ønsker å løse gjennom en enhetsskole;

«All undervisning må preges av et helhetssyn» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.53)¹⁵. Dette går litt imot Stray og Stray sin forståelse av differensiert relasjonsperspektiv, som setter krav til et variert syn på elevene.

I LK06 kommer det ofte frem en forståelse av eleven som en type ‘antisosial’ ungdom uten skolen sin innflytelse. I denne forståelsen, fremstår ungdomskultur nesten som noe negativt hvor LK06 motsier seg selv ved å ivareta identitet, men skolen skal samtidig være et motgangspunkt;

«Den må forsvare barndommens og ungdomsalderens egenverdi, men også være et alternativ til ungdommens egen kultur.» (Kunnskapsdepartementet¹⁶, 2006, s. 11).

Det fremstår som at man forstår ungdomstiden som en separert fase fra å være en elev, og at skolekulturen skal fremstå som et alternativ til eleven. Med tanke på dette, forstår man kultur i tre elementer: som elev, som ungdom (ungdomskultur), og som del av dannelseskulturen (skolen).

«Innsnevringen av de unges kontakt med samfunnet utenfor skolen, og reduksjonen av deres omgang med de voksne, forsterkes av en ofte innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 17).

På en annen side forstår LK06 eleven som en stor påvirkningskraft på skolen gjennom deres verdsettelse; «Elevkulturen legger markerte føringer på hva skolen formår.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.18). Skolens oppnåelse er avhengig av elevkulturen, noe som både kan tolkes i en positiv og negativ retning.

¹⁵ M87 nevner ikke spesifikt ordet ‘enhetsskole’, men referer til en ‘felles skole’ eller ‘helhetlig’ skole.

¹⁶ Generell del i LK06 er overført fra R-94 og L97, og blir derfor her referert etter når LK06 ble implementert.



Figur 7: Eleven i LK06

I LK06 virker det som ungdomskulturen er separert fra skolekulturen, og som stor påvirkningskraft kan påvirke både skolen og samfunnet. Dette gir en stor makt til eleven, men samtidig også en stor makt til skolen dersom den skal være et alternativ til elevens egen ungdomskultur.

Fagfornyelsen, som i LK06, peker på viktigheten av elevenes selvstendighet og egenverdi; «Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Fagfornyelsen beskriver at unge skal bli forberedt til fremtiden, men deres ungdomstid er fortsatt viktig. I Fagfornyelsen kommer det frem at sosial læring skjer utenfor skolen, og derfor er en del av ungdomskulturen; «Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). På dette viser forstå man ungdomskulturen som en del av den faglige læringen også, og at derfor er utviklingen av eleven ikke noe som kun utvikles innenfor skolen.

Dette følger Vygotsky sitt syn på læring (Imsen, 2015), som noe sosialt og kulturelt og som et gjensidig avhengighetsforhold mellom elev, lærer og skole. Gjennom fellesskapet, kan eleven få selvstendighet. Blumer (Joas & Knöbl, 2013) mener med språk i sentrum, kan sosiale mønstre være en forutsigbarhet. Elevenes kognitive utvikling kan derfor også være en del av forutsigbarheten, mens Vygotsky mener kognitiv utvikling er avhengig av internalisering av kultur (Bæck, 2011). Selvstendighet og læringsprosesser, er avhengig av lærerens evne til å sette forståelsesrammer til elevenes handling ifølge Stray og Stray (2015).



Figur 8: Eleven i Fagfornyelsen

Det virker som en forståelse av at elevenes trivsel blir skapt av og skaper skolestrukturen. En tankegang både Vygotsky (Rømer, 2005), og Bourdieu (Rawolle & Lindgard, 2013) følger fordi begge beskriver eleven som styrt av overordnede strukturer. Bæck (2011) forklarer at elevens kognitive utvikling, i Vygotsky og Bourdieu sitt syn, er avhengig av elevens kulturelle bakgrunn. Kulturell bakgrunn, og kulturell produksjon kan vi derfor forstå som ‘felleskapet’ og ‘ungdomskulturen’ læreplanene referer til.

5.1.2 Foreldre

I M87 legges det vekt på at det er et ønske om tett samarbeid mellom foreldre og skole «... godt samarbeid mellom skolen og hjemmene er ofte det beste utgangspunktet for kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.24). Lokalsamfunnet står også sterkt i oppfostringen av barn og unge; «... derfor er det nødvendig at alle i lokalsamfunnet erkjenner et medansvar for oppvekstmiljøet.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.16). Dette vil kunne bety at M87 oppfatter foreldrene som spesielt ansvarlig for oppfostringen av barn, men dette vil også kunne gjelde besteforeldre, tanter og onkler og lignende. Deltakelse i skolen i forhold til oppgaver som gjelder det praktiske, det sosiale og det kulturelle i skolen og utenfor skolen er «... en naturlig samarbeidsoppgave mellom foreldre, elever og lærere.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 24). Denne deltakelsen, blir også brukt som argumentasjon mot mobbing «... samarbeidet kan også medvirke til å hindre at elever blir mobbet eller diskriminert.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.24). Altså kan foreldre, som ikke er involvert nok i skolen, risikere at barnet deres blir mobbet. Denne ideelle formen for deltakelse, er også nevnt eksempelvis gjennom planleggelse av turer,

leirskole, fritidsaktiviteter, skolens 'utemiljø', og lignende sosiale sammenkomster (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 69). Disse er selvfølgelig avhengig av ressurser som tid til planleggelse, materielle ressurser som penger og krav til deltakelse (tilstedeværelse).

Figuren nedenfor poengterer de to motstridende forståelsene av klasse i M87;



Figur 9: Forelderen og eleven i M87

Her får altså foreldrene et utvidet ansvar utover å være en omsorgsperson for deres barn, men også omsorgsperson både fysisk (gjennom materielle ressurser som penger til tur) og psykisk *for andre barn i klassen*. Forelderen skal være som ressurs for skolen, uavhengig av deres posisjon. Dette vil si at perspektivet om foreldrenes sosioøkonomiske situasjon (habitus), kolliderer med utdanningsfeltet (felt), og dette resulterer i et skjevt 'spill' slik Bourdieu (Grenfell og James, 1998) ville forklart det.

Poenget med at foreldre er en direkte påvirkning på klasserommet, tar også LK06 opp «I den grad de står fjernt fra skolen og ikke trer i direkte kontakt med hverandre, kan den ikke gjøre bruk av deres sosiale ressurser til å forme oppvekstkårene og verdimønsteret rundt skolen.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18). Dette putter et spesielt ansvar til tilstedeværelse for foreldrene, uten at læreplanen spesifiserer hva å 'stå fjernt fra skolen' vil si. Dette går imot poenget til Vygotsky som mener en elev kan heve seg over slikt som distanserte foreldre (Imsen, 2005). Nedenfor er en illustrasjon på perspektivet på foreldre i LK06, ut ifra forventning om deltakelse.



Figur 10: Forelderen i LK06

«.. der foreldrene er trukket ut i arbeidslivet, fordres en mer bevisst mobilisering av foreldrene for å forsterke skolens og dermed elevenes sosiale og normative omland» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.18).

I LK06 tas også opp det faktum at samfunnet har gått fra storfamilie til kjernefamilie, og hvor begge foreldrene er i arbeid. På tross av dette, setter LK06 krav til stadig større grad av deltakelse.

I Fagfornyelsen kommer det frem at foreldre har krav på informasjon «... dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Her kommer det også frem at foreldrenes meninger om skolens praksis kan sette press på skolen. I Fagfornyelsen står det derimot, til forskjell fra M87 og LK06, ikke et spesifikt krav til deltakelse og involvering fra foreldrenes side. På en annen side, kommer det også frem at foreldrene er en ressurs for skolen og eleven, men her poengteres det i Fagfornyelsen om forskjeller i ressurser i hjemmet;

«Skolen må imidlertid ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Dette poenget ivaretar i større grad et differensiert relasjonsperspektiv siden denne definisjonen på klasseforskjell, gir i større grad muligheter for forståelsesrammer for eleven (Stray & Stray, 2015).



Figur 11: Forelderens i Fagfornyelsen

Skolen, og læreren, må derfor stå frem som en medierende hjelper, et poeng Vygotsky understreker som en absolutt forutsetning til læringsprosessen for eleven (Rømer 2005). Alle elever har ulike ferdigheter og disposisjoner, et poeng Bourdieu ivaretar med hans begrep om habitus (Rawolle & Lindgard, 2013).

Forelderens i M87 og LK06 har et større krav om involvering og deltakelse med blant annet tilstedeværelse og ressurser. I Fagfornyelsen nevnes det svært lite om spennet mellom foreldrenes ressurser, og for eksempel sosiale virksomheter med klassen og eleven. Dette betyr at det er ikke et like stort krav om deltakelse fra foreldrene, men samtidig nevnes det svært lite om foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn.

5.1.3 Danning som et drømmescenario

Det er en seksjon i LK06 kalt 'vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev' (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Det finnes derimot ikke en spesifikk definisjon av hva aktive elever er, dette knyttes til deltakelse og analyse. Det nærmeste man kommer til en definisjon av aktive elever er; «Barn og unge er naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7) eller den aktive elev som «... barns og unges naturlige vitebegjær.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.8). LK06 forstår derfor den aktive elev som den deltakende og nysgjerrige eleven med lyst til å lære.

I LK06 legges det vekt på at allmenndannelse er viktig for utviklingen av mennesket; «Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 14). Danning som en prosess, er beskrevet av LK06 som; «... konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur ... kyndighet og

modenhet for å møte livet ... egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker» (2006, s. 14). Danning betyr altså, ifølge LK06, når en innehaver sosiale egenskaper som styrker kommunikasjon, evne til å håndtere nedganger, kunnskap om folk, samfunn og natur. På en annen side, er denne definisjonen på danning et veldig bredt begrep. Egenskaper innenfor sosial kommunikasjon, er noe Blumer vektlegger, da ifølge han, bruker mennesker symbolikk hele tiden i språket (Joas og Knöbl, 2013). Dersom danning betyr 'konkrete kunnskaper', vil det si at danning ikke ender ved grunnutdanning da konkrete kunnskaper ikke nødvendigvis har et endepunkt.

I LK06 er det et ønske om enhetsskole, eller fellesskole og uttrykker bekymring for et spesialisert samfunn som motgang mot dette; «På den annen side fordrer den økte spesialisering og kompleksitet i verdenssamfunnet fortrolighet med hovedstrømmene og felleselementene i vår norske kultur.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 15). Danning i LK06 har da et søkelys på norsk kultur som sentral. Dette poenget ser vi også når Kunnskapsdepartementet skriver; «God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn.» (2006, s.16). Allmenndannelse i LK06 er ikke bare sosial lærdom, sosiale egenskaper og psykiske evner til å takle motgang. Det er også forankret i nasjonal identitet. Danning som 'forankret i språk ... på tvers av lokalsamfunn' får det til å virke som at i LK06 ser norsk språk, og glemmer minoritetsspråk. Felles tradisjon og lærdom er ikke nødvendigvis bare norsk, men også internasjonal eller fra urfolk. Det virker som at LK06 ser på danning i forhold til et nasjonalromantisk ideal, og holder idealer om sosial lærdom og kunnskaper mer statisk, og ikke dynamisk.

I Fagfornyelsen er det heller ikke noen form for spesifikk definisjon av hva en aktiv elev er, dette knyttes blant annet til demokratisk deltakelse. En slik definisjon som kommer frem, er; «Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette knyttes opp til at elevene skal bli 'aktive medborgere', som igjen er et uttrykk for deltakelse. Dette ser vi også i; «Et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv øker mulighetene for at flere skal kunne ta aktivt del i egen opplæring.» (2017, s. 17). Fagfornyelsen kombinerer konkrete kunnskaper og sosial lærdom, og sier at; «... skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Dette skiller seg fra LK06 som ikke skiller faglig og

sosial kunnskap. Fagfornyelsen går mer i dybden på hva danning skal representere, blant annet at danning «... skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (2017, s. 9). Her gjelder kunnskaper for et større område, blant annet språk, historie, kunst og livssyn, hvor disse var underlagt 'samfunn' i LK06. I tillegg er fysisk og estetisk utfoldelse, opplevelser, praktiske utfordringer, individuelt arbeid, samarbeid, teori brukt i praksis og refleksjoner definert som del av danning. Det er et mer definert begrep om danning, men likevel er det et veldig stort begrep. Danning innenfor språk eller kunst, kan bety mye, og hvor mye innsikt en trenger i disse temaene for å være dannet, er det ikke svar på.

Denne forståelsen av danning er ganske ideell, da det er mye som en elev skal gjennomgå i løpet av grunnutdannelsen. Dette aspektet ser vi også i forhold til personlig dømmekraft; «God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet ... Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Dømmekraft og ansvarlig oppførsel er vanskelig å lære elever, spesielt med tanke på at elever har holdninger og livserfaringer hjemmefra. Det er også ideelt å tenke seg til at elevene må oppføre seg ansvarlig utenfor skolen, da dette kan være utenfor skolens kontroll. Dette legger også mye ansvar på lærerne, da de ikke kan følge med elevene hjem.

Det virker som at i Fagfornyelsen skal danning omfatte mye mer, samtidig skal også danning skje utenfor skolens områder. Det virker som at danningsidealene krever at eleven skal være i en dynamisk rasjonell tilstand. Elevene skal lære selvstendighet i LK06, men likevel er elevene 'hjelpeløse' utenfor skolens områder. Fagfornyelsen, på en annen side, legger vekt på at danning gjelder hele mennesket. Disse ideelle danningsperspektivene motstrider Fagfornyelsen sin beskrivelse av elevene som frie og ulike.

M87, på en annen side, legger spesielt vekt på at danning skal vektlegge akademiske kunnskaper, fordi disse er viktige for elevenes fremtid;

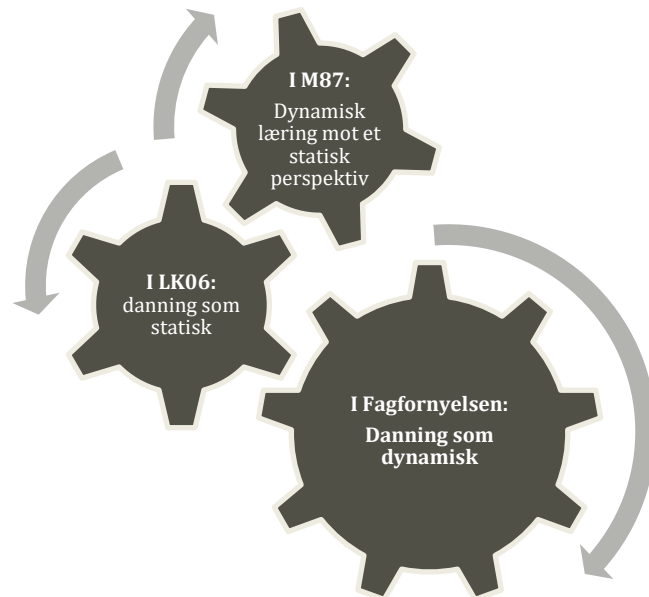
«De fleste av grunnskolens elever kommer til å søke videre utdanning, der kravene til kunnskaper blir gradvis høyere.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 17).

Kirke- og undervisningsdepartementet legger vekt på kunnskapstilegnelse, og dette blir derfor sett på som en sentral del av læreplanen og skolens opplæring. En del av disse kunnskapene er av estetisk form «... estetiske verdier er en viktig del av kulturarven.» (1987, s. 18). Språk, litteratur og kunst er en del av estetiske verdier. Det interessante med M87, er at opplæring om sosio-økonomiske forhold står også i et nært forhold til 'kulturarven' M87 refererer til; «... kunnskap om menneskers livskår og utviklingsmuligheter i vårt land og andre land er viktig.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 18). Det kommer ikke alltid helt frem spesifikt hva kunnskapene gjelder, men det som virker å være sentralt i læreplanen er begrepet 'kunnskapstilegnelse' i stedet for 'kompetanse'; «Kunnskapstilegnelse og opplevelse må gå hånd i hånd.» (1987, s. 19). På dette viset har allerede M87 lagt opp for en mer akademisk skole ved å vektlegge kunnskapstilegnelse, over praktiske ferdigheter. Læreplanen går derimot litt imot seg selv når den beskriver at «... for elevenes trygghet, identitet og læring er det viktig at det er sammenheng mellom deres kulturbakgrunn og det kulturelle innhold som skolen skal formidle, og som arbeidet preges av.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.22). Dette forutsetter at læreplanen forstår at sosio-økonomisk status og kulturell bakgrunn er viktig for læring og identitet, men samtidig skal kunnskapstilegnelse av akademisk innhold prege kulturarven. Dette betyr en litt simplifisert forståelse av kulturbegrepet i forhold til klasse.

Når kunnskapstilegnelse blir en del av kulturarven, faller det også innenfor Vygotsky sitt syn på læring som internalisering av kultur (Rømer, 2005), og Bourdieu sitt syn på læring som reproduksjon av kultur (Grenfell og James, 1998). På en annen side blir kunnskapstilegnelse viktig for estetiske verdier som språket, som er en viktig kjerne for selvprodusering ifølge Blumer (Joas og Knöbl, 2013). Dette perspektivet vil ha et utslag for lærerens differensierte relasjonsperspektiv, ettersom observasjon av blant annet adferd og dens samsvar med lærerens forventninger, er viktig for forståelse av eleven (Stray & Stray, 2015). Når læreren har en forventning om nivå av kunnskap, vil dette kunne bety at elever som ikke har internalisert den kulturelle verdien av akademiske kunnskaper, vil falle utenfor et differensiert relasjonsperspektiv.

Nedenfor ser du en illustrasjon (se figur 10) for læreplanenes syn på danning og opplæring av elevene i grunnskole og videregående skole. Figuren peker på at 'tannhjulet' for M87 og LK06 går i motsatt retning ettersom M87 fremhever praktiske kunnskaper, men vektlegger

teoretiske kunnskaper. På dette viser forstå M87 læring som dynamisk, i konstant endring, men beveger seg mot et mer stillestående syn på læring i form av kunnskaper (statisk). LK06 vektlegges i større grad akademiske kunnskaper, og et mer statisk syn på læring som har nær sammenheng med å produsere et 'kunnskapssamfunn'. Dette endrer seg i Fagfornyelsen, hvor læring går bort fra teoretiske kunnskaper, over på kompetanse og en gjenopplivning av praktiske kunnskaper, og har derfor et mer dynamisk syn på læring.



Figur 12: Danning i læreplanene

I Fagfornyelsen, M87 og LK06 er synet på danning ideell. LK06 forutsetter danning i forhold til tradisjonelle og nasjonalromantiske settinger. Fagfornyelsen har utvidet begrepet, men forutsetter en større ansvarsrolle på lærer og elev. M87 ser på danning i forhold til akademisk innhold. I alle læreplanene er det en forventning om at eleven skal klare å lære og ha evne til å bli 'moden'. Hvor M87 beskriver læring som et hjelpemiddel mot et mer akademisk samfunn, vil LK06 bruke danning som et 'verktøy' mot et for spesialisert samfunn. Det virker som Fagfornyelsen, på en annen side, har omfavnet ideen på et spesialisert samfunn. M87 virker som det har startet med et dynamisk syn på danning, men bygger opp for en mer forutsigbar måte å se på læring, altså statisk form. På dette viset kan man forstå at LK06 har fått et mer statisk forhold til danning, ved at det er en forventning om at danningen begynner med skolegang og er ferdig med endt skolegang. Fagfornyelsen virker å ha et mer dynamisk

forhold til begrepet danning fordi at begrepet er mer utvidet, og uttrykker at danning skjer gjennom et helt livsløp.

5.1.4 Dannning i et politisk perspektiv

I M87 virker det som om man har beholdt store deler av den generelle delen av M74, og lagt til enkelte deler ut ifra et ønske fra Kirke- og undervisningsdepartementet. En av disse tilleggene er «... den estetiske dimensjonen må være integrert i skolen.» (1986, s. 2)¹⁷. I denne innstillingen legges det faktiske setninger og paragrafer som skal inn i den reviderte planen fra 1974, som nå er M87. Et annet aspekt ved danningen i M87, er igjen elementet med sosio-økonomisk forståelse; «... elevene må lære å se sammenhengen mellom livsstil, levevilkår, sosialt miljø og mental helse og personlige ressurser.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986, s. 3). Begrepet om enhetsskolen kommer senere når M87 blir revidert til L97; «... enhetsskolen både skal gi elevene del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og vekstmuligheter ut fra den enkeltes forutsetninger og forskjeller.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1994, s.5). Dette viser en endring fra å beskrive sosio-økonomisk forståelse, til å sette krav til en felles skole med utgangspunkt i akademisk innhold.

I LK06 peker de på opplæring av 'voksne' elever, og lengre utdanning som et viktig utgangspunkt for et felles samfunn; «Utdanningsverket må bygges slik at voksne kan få samme muligheter som dagens unge. Grunnutdanningen vil ikke lenger strekke til for livslang yrkesutøvelse.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Dette peker på at yrker trenger lengre utdanning, lengre enn ungdomsskole, - og videregående utdanning. I tillegg ønsker Kunnskapsdepartementet, som poengtert tidligere, et fokus på nasjonal kultur; «Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet.» (2006, s. 2). Et ønske om felles nasjonal identitet og felleskultur, som også vil da forutsette en felles identitetsskole.

At grunnutdanning ikke lenger vil dekke flestparten av yrker, kan være et uttrykk for en endring i samfunnet. Et mer spesialisert samfunn som poengtert tidligere i LK06. Dette finner vi i stortingsmeldinger fra 2004 som krevde en reform; «Samtidig må skolen forandres når

¹⁷ Her er det viktig å poengtere at det er få stortingsmeldinger og NOUer fra 1980-årene som er tilgjengelig på nett.

samfunnet forandres. Ny kunnskap og erkjennelse, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt oppdrag på.» (Undervisnings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3). Det var en anerkjennelse at en ny reform av læreplanene måtte til. Det interessante er at kvalitetsutvalget foreslår å beholde den generelle delen av L97 og overføre dette til LK06; «Kvalitetsutvalget forslår å videreføre generell del av læreplanen uten endringer.» (Undervisnings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 30). I stortingsmeldingen kommer det frem at verdigrunnlaget i den generelle delen var god nok som den er, og derfor skulle overføres. Når det gjelder danning, kommer det frem at; «... elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse.» (Undervisnings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 31). Dette vil si at danning er ansett som en del av grunnleggende ferdigheter, og omvendt. Deretter kommer det frem at myndighetene syntes at teoretiske kunnskaper har fått for mye plass i samfunnet, som signaliserer en endring fra M87;

«Enkelte hevder at utdanning først og fremst fremmer holdninger og verdier som er viktige i et moderne samfunn, og at arbeidsgivere ønsker høyt utdannede arbeidstakere fordi de forbinder utdanning med evner, arbeidsmotivasjon og utholdenhet mer enn med konkrete kunnskaper og ferdigheter.» (Undervisnings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 32).

Dette er et interessant standpunkt som viser en slags motstand mot et spesialisert, moderne samfunn. Dette betyr naturligvis at enkelte yrker vil kreve spesialiserte utdannelser. Dette motstanden mot spesialisering ser vi også når det står videre om danning at;

«... å tro at arbeidslivet bare handler om at ferdigheter skal brukes til produksjon, innebærer å redusere menneskets skapertrang og behov for å være en del av fellesskapet.» (Undervisnings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 32).

Det er kanskje derfor en tanke i stortingsmeldingen og i LK06 at spesialisering også betyr isolering fra fellesskapet. I NOU: 2014: 7, begynner Ludvigsen-utvalget med å beskrive samfunnsendringer; «... endringer i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer i et stadig høyere tempo.» (s. 7). Utvalget kritiserer LK06 for å være komplisert; «... en intensjon med Kunnskapsløftet som styringsreform var et skifte fra hovedvekt på styring gjennom rammebetingelser og innsatsfaktorer i skolen i retning av styring gjennom mål og

resultatinformasjon.» (NOU 2014:7, s. 10). En klar kritikk mot standardisering i LK06 og dens forståelse av standardisering som uttrykk for felles skole.

I en annen stortingsmelding peker myndighetene på at Kunnskapsløftets generelle del manglet relevant sammenheng med resten av læreplanen;

«Generell del er skrevet for læreplaner som i større grad angir opplæringens konkrete faglige innhold, som i L97 for grunnskolen, enn for et læreplanverk med kompetansemål som Kunnskapsløftet.» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 19).

Disse endringene i loven, ble veldig viktige for utarbeidingen av Fagfornyelsen, i tillegg samarbeid mellom hjem og skole; «Grunnlaget for fornyelsen er formålsparagrafen, og de verdiene som er nedfelt der, og som samtlige partier på Stortinget samlet seg om i 2008.» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 20). Her ser vi også en endring, hvor Fagfornyelsen går bort fra et stort fokus på nasjonal identitet og felles kultur; «Den nye generelle delen skal uttrykke grunnleggende felles verdier, uavhengig av religiøs eller livssynsmessig tilhørighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s.20). Dette ser vi også når Kunnskapsdepartementet skriver; «Den kulturelle dimensjonen i generell del skal fornyes på bakgrunn av den utviklingen samfunnet har gjennomgått fra 1993 og frem til i dag.» (2016a, s. 21). Reformen for Fagfornyelsen er også begrunnet i samfunnsendringer, og lik med LK06, handler mye om endring i kultur og verdier.

Dette viser at politisk interesse bak læreplanene ofte styrer nye reformer. M87 ser på danning som overgang til en ny type samfunn med mer teknologi, og felles skole. Derfor blir akademiske kunnskaper viktige og da kommer begrepet om 'kunnskapstilegnelse' inn i bildet. I tilfellet med LK06, ser vi blant annet også samfunnsendring med overgang til moderne spesialisert samfunn. Her ønsket kvalitetsutvalget mer kunnskap og kompetanse om blant annet nasjonal identitet og lokale samfunn. Fagfornyelsen kom som resultat av kritikk rettet mot Kunnskapsløftet. Her ønsket Ludvigsen- utvalget utdypning av begreper, nye begreper, og en bevegelse bort fra tradisjonsmål innenfor skolen. Danning som resultat av disse, vil ha fokus på ulike områder ut ifra hva kvalitetsutvalget fra Kunnskapsdepartementet ønsker å sette søkelys på. På denne måten kan man forstå at danning i LK06 skiller seg fra danning i Fagfornyelsen og M87.

Jeg valgt å dele analysen om nyhetsartiklene og TV-debatten annerledes, og samle de fem analysekategoriene om elevforståelse, foreldre, danning og politisk interesse da de ikke snakker spesifikt om disse delene i detalj slik læreplanene gjør. Fagekspertene er i tabell 4 sortert under forskere, under TV- debatt i denne tabellen har jeg valgt bort Christian Ringnes da han ikke har status som forsker, politiker eller representerer en tenketanker. Her har jeg slått sammen politikernes meninger, forskere, og tenketankere og fremhevet deres viktigste kollektive, perspektiver.

5.2 TV-Debatt og nyhetsartikler

Tabell 4: Analyse av nyhetsartikler og TV-debatt

Medier	Elevforståelse	Foreldre	Danning	Politisk interesse
<u>NRK TV</u> <u>Debatt</u>				
Politikere	Sier lite om elevene i seg selv, fokuserer i større grad på helhetlig bilde på samfunnet. Ulikhet ut ifra blant annet fravær.	Sosial ulikhet fra foreldrenes posisjon ut ifra inntekt, barnehageplass og skatt.	Sier lite om spesifikt hvordan ulikhet og danning henger sammen.	Inntekt, skatt, utdanning og fattigdom.
Forskere	Arvemodell viktigere i dag i stedet for self-made man modell. Forutsetninger for elever ut ifra familiebakgrunn.	Ulikhet kommer tidlig. Ulikhet ut ifra bostedsadresse og bostedssituasjon.	Lite tegn til middelklasse. Likheter i skole som endring i samfunnet (enhetsskolen).	LO viktig for inntekt, for å bli rikere.
Tenketanker	Innvandrerbarn som tegn på sosial mobilitet. Ulikhet som globalisering, teknologi → utenfor politikernes kontroll.	Kapital hopper seg opp hos eliten.	Norge som en av de beste utdanningsfeltene i verden.	Politikere med stor innflytelse på utdanning.

Fortsettelse på tabell 4

Medier	Elevforståelse	Foreldre	Danning	Politisk interesse
Fagbladet 1 og NRK1 Elever	Den kulturelle verdien av yrkesfag ikke verdsatt.	Foreldre fra yrkesfagbakgrunn er støttende til yrkesfag, andre foreldre er ikke.	Lærere på grunnskole med forventninger til elever med høye karakter → råder elevene ifra yrkesfag på VGS	Sier lite om politisk interesse
Forskere	Lettere å ombestemme seg i dagens skole.	Foreldre har manglende informasjon om yrkesfag.	Geografisk skille i hvem som velger yrkesfag.	Kulturell verdi i studieretning ut fra geografisk skille.
Rektor	Flere muligheter for elevenes utdanningsløp.	Skolene selv kommunisere ikke kulturell kapital av yrkesfag.	Det finnes studieretninger som kombinerer yrkesfag og studiespesialiserende fag.	Sier lite om politisk interesse.

5.2.1 Verdsetting av kulturell kapital

Det finnes mange fordommer mot yrkesfag, men elever på yrkesfaglig studieretning virker som de likevel føler at de har valgt riktig studie; «Gutta fra ungdomsskolen på studiespesialiserende kjeder seg.» (Oscar, elev, NRK1). Noen av disse fordommene kommer fra foreldrenes ståsted «Jeg tror mange foreldre mangler kunnskap. Utdanningssystemene endrer seg.» (Grete Ingeborg Nykkelmo, NRK1). Dette er et poeng rektor ved Kuben Videregående skole også er enig i «Vi er ikke gode nok til å vise bredden i yrkesfagene og få kommunisert det ut til foresatte.» (Kjell Ove Hauge, NRK1).

Slike fordommer finnes også mot elevene som har høye karakterer «Læreren min kalte meg dum da jeg fortalte ham at jeg ville søke meg inn på en yrkesfaglig linje.» (Ann- Kristin, Fagbladet1). Fordommer mot yrkesfag elever gjelder også for de med lave karakterer «Jeg tror mange er redd for yrkesfag og har fordommer fordi folk med lave karakterer velger det.

Jeg tror det er derfor mange kan tenke at det bare er tapere som går det.» (Sondre, lærling, Fagbladet1). Det virker derimot som at det er et geografisk skille i Norge i hvem som velger yrkesfag og studiespesialiserende fag; «I Oslo er det en høy andel foreldre med høyere utdanning som vil at barna skal gå studiespesialiserende linje.» (Thorgeir Nyen, Fagbladet1).

Manglende informasjon på studieretninger på videregående skole kan derfor påvirke ulike meninger som finnes om studieretningene. Disse artiklene peker på at studiespesialiserende fag har høyere status i samfunnet, enn yrkesfag. Her kommer begrepet om kulturell kapital fra Bourdieu inn (Grenfell og James, 1998), ettersom samfunnet vil reproducere de kulturelle verdiene den anser som viktig. Manglende informasjon om yrkesfag vil også påvirke internalisering av dets kulturelle kapital, som også vil gi utslag for læring ettersom dette har en sosial opprinnelse ifølge Vygotsky (Rømer, 2005). Uten å inkludere blant annet yrkesfag inn i diskusjonen om utdanning, vil definisjonen av kulturell verdi gro skjevt, og handlingen vil derfor skje ut ifra dette, i tankegangen til Blumer (Joas og Knöbl, 2013). Dette betyr også at et differensiert relasjonsperspektiv blir vanskelig, dersom forståelsesrammene allerede mangler (Stray & Stray, 2015).

5.2.2 Mangelen på sosioøkonomi i politikk

I debatten om ulikhet (NRK TV1), er det flere fagekspertter og politikere som diskuterer løsninger og årsaker til ulikheter i Norge. Politikerne, representanter fra Arbeiderpartiet, Høyre, Fremskrittspartiet og Senterpartiet, har en ideell forståelse av ulikhet i forhold til utdanning. Politikerne snakker flere ganger om blant annet skatt, barnehageplass og inntekt når det gjelder å utjevne sosiale ulikheter. Det finnes derimot ingen av politikere i denne debatten som snakker om læreplanene eller spesifikt om foreldrenes bakgrunn og utdanning. Denne ideelle tankegangen følger også representantene fra Tenketanker som Agenda og Civita, med å påpeke at Norge har en svært god utdanningsinstitusjon med få ulikheter. Representanten fra Civita påpeker at innvandrerbarn er overrepresentert i høyere utdanning. Dette skal være en indikasjon på sosial mobilitet og at den norske utdanningsinstitusjon fungerer bra på å utjevne forskjeller. Her har heller ikke representanten fra Civita snakket spesifikt om foreldrenes bakgrunn eller læreplanene, men påpeker derimot at politikk har en svært stor innflytelse på utdanningsfeltet.

På en annen side, beskriver forskerne (her henholdsvis økonomer og sosiologer) et annet perspektiv på ulikhet. Forskerne påpeker at ulikhet viser seg svært tidlig for barna, og ulikhet trenger ikke nødvendigvis å handle om barnehageplass. Bosted er en annen indikator på sosial ulikhet, eksempelvis om man bor i blokk eller enebolig og hvor i en by man bor.

Fagekspertene peker på at eliten får stadig større kapital, samt den øvre middelklassen (med høy økonomisk og kulturell kapital) som blir en slags elite. Den nedre middelklassen blir mindre synlig samtidig som forskjeller mellom eliten (overklassen, øvre middelklasse) og fattige (ufaglærte arbeiderklasse) blir mer synlig. Dette peker på en trend som innebærer en sosial reproduksjon, hvor man arver kapital sosialt, kulturelt og økonomisk.

Her peker fagekspertene på at sosial ulikhet er knyttet til flere deler av hverdagen enn inntekt og skatt, og peker på hvor mye av dette er determinert allerede som barn. Et poeng Bourdieu (Rawolle & Lindgard, 2013) og Vygotsky (Imsen, 2015) støtter seg på når det gjelder å internalisere kulturelle verdier. Blumer (Joas og Knöbl, 2013) ville pekt på at ulike begreper vil forutsette ulike situasjonsdefinisjoner, slik som skillet mellom forskere og politikere i forståelse av sosial ulikhet, utdanning og i hvor stor grad dette er determinert. Hvor politikere forstår sosial mobilitet gjennom utdanning som løsning på sosial ulikhet, peker forskere på at mye av ulikhet er determinert fra tidlig alder. En slik situasjonsdefinisjon vil selvfølgelig også gi utslag for lærerens forståelse av foreldrenes involvering i skolen, elevenes forkunnskaper, og dette vil påvirke et differensiert relasjonsperspektiv (Stray & Stray, 2015).

Både nyhetsartiklene og TV-debatten viser at politikerne manglende informasjon om sosioøkonomiske forhold. Dette kommer fra foreldre, politikere og lærere, altså på flere nivåer i samfunnet. Her viser mediene et viktig poeng; det skjer en reproduksjon av et sett med kulturelle verdier som ikke alltid samsvarer med realiteten. Et poeng som forskerne på panelet i tv-debatten nevner på ulike vis; sosial ulikhet handler ikke bare om tilgangen til utdanning gjennom at det er gratis, det handler også om at for enkelte er sosial mobilitet et for stort hopp gjennom det arvede kapital eleven allerede har.

6 Diskusjon

I denne diskusjonen vil jeg sette søkelys på noen av resultatene fra funnene mine i analysearbeidet mitt av utvalget. Jeg vil først gå inn på diskusjon om elevforståelse, og forventning til foreldre gjennom deltakelse. Dette vil si hvordan læreplanene forstår eleven,

og personen eleven en dag skal bli, samt foreldrenes ansvar. Jeg vil diskutere dette opp mot Bourdieu sitt klasseperspektiv, Blumer, Vygotsky og Stray og Stray. Jeg vil også trekke inn min egen modell (se figur 13– 14) og diskutere læreplanenes bruk av klassebegrepet, og diskutere relevansen rundt bruk av begreper. Jeg vil senere diskutere middelklassens eksistens og klasseforståelse i læreplanene, diskutere hva slags type klasse læreplanene og politikere ønsker å reprodusere. I denne delen av analysen vil jeg trekke slutninger mellom politisk ideologi, klasseforståelse og klasse i forskningen, og deretter diskutere konsekvensen av dette i læreplanene.

6.1 Danning og deltakelse

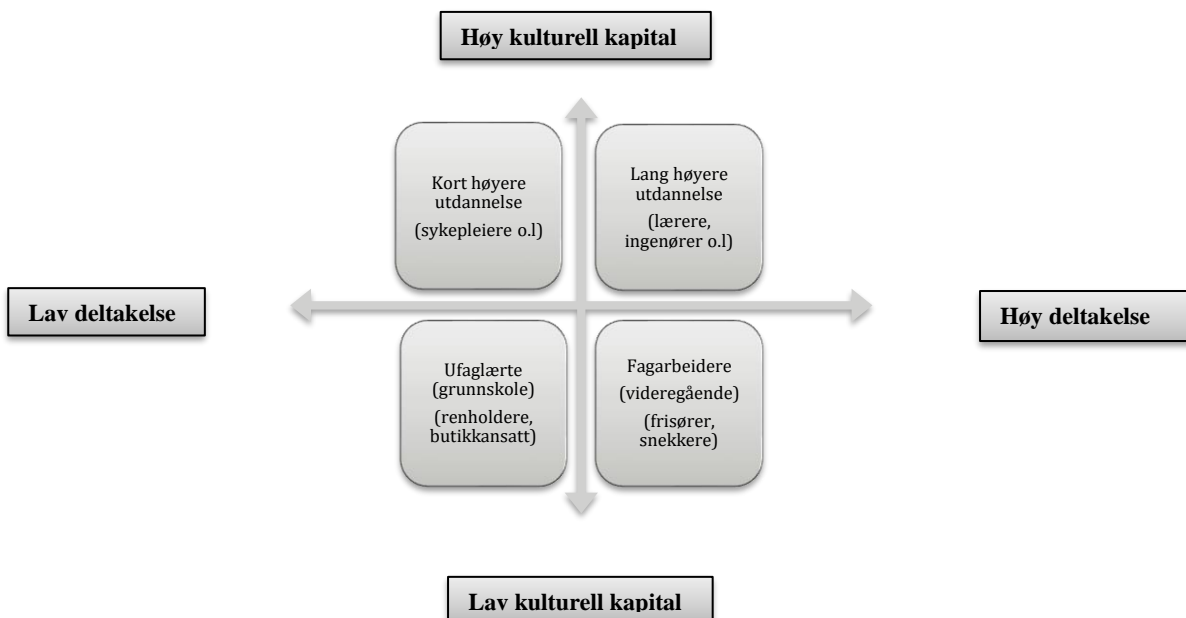
På grunn av at deltakelse ofte er nevnt i sammenheng med danning, kan en derfor anta at i alle læreplanene er deltakelse inkludering i timene og et grunnelement i å være dannet. Men deltakelse gjelder ikke bare for elevene, men også foreldrene slikt Bæck (2007) har vektlagt. Deltakelse kan derfor bli forstått som tilstedeværelse, involvering og å være aktiv (muntlig aktiv, og ta initiativ), og dette gjelder både for foreldre og elever. Slik vi kan forstå fra nyhetsartiklene, føler elever på yrkesfag seg diskriminert av foreldre og lærere som ikke er av samme bakgrunn selv. I TV-debatten kommer det frem at politikere gjerne snakker om ulikhet ut ifra utdanning, og gjerne høyere utdanning. Dette peker på at høyere utdanning er ansett som høyere kulturell kapital av både politikere og i læreplanene på makronivå, og av foreldre og lærere på mikronivå. Følger man tankegangen om at kulturell kapital er arvelig, kan man tenke seg til det Bourdieu (Grenfell og James, 1998) mente med å arve habitus. Dette vil bety at foreldrenes og elevenes deltakelse i skolen, gir utslag for kulturell kapital.

Grunnskolepoeng for elever med foreldre av langt, høyt utdanningsnivå har holdt seg stabilt på 4,5- 5, 0 poeng i 10 år (appendiks 3). Hos foreldre med kort, høyt utdanningsnivå, ligger grunnskolepoengene for elevene på 4,0 – 4,5 fra 2009- 2019. Elever med foreldre med videregående utdanningsnivå, er en verdi som har ligget på 3,5- 4,0 poeng i 10 år. Det interessante er grunnskolepoeng for elever med foreldre av grunnskoleutdanning. Her lå grunnskolepoengene på 3,0 – 3,5 fra 2009-2016, men klatret opp til rett over 3,5 fra 2017- 2019. Dette vil si at elever med foreldre med høyere utdanning for år 2017, ligger på hele 10 poeng høyere enn elever med foreldre som kun har grunnskoleutdanning. På denne måten kan vi forstå at forskjellene i grunnskolepoeng følger foreldrenes utdanningsnivå som sosial gradient.

Med tanke på at grunnskolepoeng er sterk assosiert med foreldrenes utdanningsnivå og kulturelle kapital vil dette også bety at videre studieløp og jobb langt på vei er gitt. Dette vil si at samfunnet forventer et nivå av kunnskaper skapt gjennom skolen, som er uoppnåelige for elever som arver en lavere kulturell kapital (habitus). Disse forventningene blir kommunisert gjennom blant annet ønsket om 'felles skole', som står sterk i LK06 og M87, men i mindre grad i Fagfornyelsen. Dette setter en forventning om 'felles' kunnskapsnivåer som motstrider et differensiert relasjonsperspektiv (Stray & Stray, 2015) som er svært viktig for elev-lærer relasjon. Med tanke på yrkesfagelever uttrykker at deres studievalg ikke er verdsatt av lærere og foreldre, er dette et uttrykk for at også de forventer en 'felles skole'. Dette uttrykker også politikerne, gjennom et ideelt syn på norsk utdanningssystem som rettferdig og velutviklet.

6.1.1 Kapital og deltakelse *

Læreplanene uttrykker en forventning til deltakelse, slik som aktørene i nyhetsartiklene uttrykker en forventning til valg av studieretning. I sammenheng med dette, har jeg utarbeidet en egen modell for kulturell kapital i læreplanene (se figur 13). Modellen viser en akse som representerer høy deltakelse, og på motsatt side lav deltakelse. Aksen som går oppover representerer høy kulturell kapital, og motsatt lav kulturell kapital. Ved å se på deltakelse som tilstedeværelse og involvering ut ifra foreldrenes utdanningsnivå/yrke, kan vi derfor forstå at høy deltakelse er avhengig av yrke og utdanning.



Figur 13: Kulturell kapital i deltakelse i skolen

Lang, høyere utdanning som tilsvarer fem år eller mer på universitetet, kan tilsvare en lærer. En lærer kan ha større grad av tilstedeværelse for deres barn på skolen, enn for eksempel en bonde som er knyttet til sin arbeidsplass. Læreren har også større beslutningsmakt, og kan foreta beslutninger om elevens utdanning, og dermed direkte påvirke barnets fremtid. På et annet vis kan kort, høyere utdanning gi rom for høy kulturell kapital, men også gi utslag for grad av tilstedeværelse. Eksempelvis en sykepleier som jobber nattevakt. På en annen side, kan de som ikke har tatt høyere utdanning, men for eksempel fagbrev, ha høyere grad av tilstedeværelse etter arbeidstid. I modellen har jeg brukt eksempler som snekkere. Denne modellen vil følgelig se annerledes ut ettersom de ulike yrkene vil ha ulike arbeidstider. En renholder kan også jobbe natt, og vil derfor flyttes på akse mot lav deltakelse. I denne sammenhengen vil derfor deltakelse i foreldrenes ståsted handle om tilstedeværelse, og grad av involvering. For elevene, vil deltakelse handle om foreldrenes jobb og utdanning. Elever av lavere utdannede foreldre, gjør mye hjemmearbeid på egenhånd (Bæck, 2007). Ut ifra analysen av utvalget, kan vi forstå deltakelse som en del av danning, og derfor som høy kulturell kapital.

Elevforståelse i LK06, M87 og Fagfornyelsen handler mye om kultur og elevenes evne til å internalisere de verdiene for skolen som kommer frem i læreplanene. I LK06, M87 og Fagfornyelsen kan vi derfor forstå eleven på to måter i sammenheng med kultur; eleven utenfor skolen (ungdomskultur) og eleven innenfor skolen (skolekultur). Disse to kan vi forstå som to ulike felt i forhold til Bourdieus sin forståelse av skole (Rawolle & Lindgard, 2013), hvor ungdomsskole og videregående skole er subssystemer. På lik måte kan vi forstå ungdomskultur som et subsystem av den kulturelle konteksten eleven kommer fra. Derfor kan vi forstå eleven, ut ifra modellen (figur 13), ut ifra grad av deltakelse og involvering, og dermed også kulturell kapital. Denne endringen i syn på elev og kultur, følger Bourdieus sitt syn på kulturell kapital som del av 'supply and demand' (Grenfell & James, 1998). I LK06 og M87, virker det som skolen fikk ansvar å produsere kulturell kapital i form av inkludering av de unge i skolekulturen gjennom å forminske 'kunnskapsskiller'. Deretter ved å separere ungdomskulturen fra skolekulturen. På en annen side, virker det som dette 'kravet' falt bort i Fagfornyelsen ettersom læreplanen ser på ungdomskultur og skolekultur som en samlet kultur, og ser på danning i form av deltakelse og kompetanse.

6.2 Middelklassens eksistens?

Med utgangspunkt i figur 13, kan man derfor tenke seg til at høyere utdanning forutsetter høyere deltakelse, og dette betyr høyere nivå av 'dannelse'. M87 legger til rette for at det skal forminske 'kunnskapsskiller', mens LK06 legger til for å opprettholde denne tankegangen gjennom deres tanke om 'felles skole'. Dette er også kommunisert i Fagfornyelsen gjennom ønsket om 'felles skole' ved å styrke kompetanse. En kan derfor tenke seg til at M87 la til rette for høyere utdanning fordi det var et samfunns mål på den tiden. Gjennom å få høyere utdanning, skapte man et middelklassesamfunn. Derfor er også kunnskapstilegnelse viktig; «... skolen er alene om å organisere læring som en systematisk prosess ... med ansvar for at kunnskapsgrunnlaget skal bli mest mulig allsidig og fullstendig.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 19). Dette poenget ser vi også ved at det er spesielt rektor og lærerne som har makt ved å organisere undervisning, skolens budsjett og fokusområde (figur 2).

I LK06 var ønske å opprettholde middelklassesamfunnet gjennom reproduksjon av et 'kunnskapssamfunn' og skape likhet; «.. felles bakgrunnsinformasjon er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon ... opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 15). Forskning tilsier at (Bakken & Elstad, 2012., Appendiks 2-3., Ekren, 2014.) LK06 har hatt motsatt effekt. I Fagfornyelsen er dette fortsatt ukjent, men som statistikk indikerer (appendiks 3), går grunnskolepoengene opp fra 2017-2019 for elever med foreldre med grunnskoleutdanning. Dette kan være bunnet i flere ulike faktorer, men tidsperspektivet peker likevel på at denne endringen har skjedd mens LK06 har vært i bruk. I Fagfornyelsen kommer også aspektet med kunnskapstilegnelse inn når Fagfornyelsen fremhever kritisk tenkning; «... kritisk refleksjon forutsetter kunnskap ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Tanken om kunnskapssamfunnet finner vi også i stortingsmeldinger; «... når vi i dag snakker om «kunnskapssamfunnet», er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskapning i samfunnet ...» (Undervisnings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 23). Sammenhengen mellom grunnskole, videregående og høyere utdanning, kommer også frem i NOU 2014: 7; «... det er etablert en strukturell sammenheng mellom grunnskole, videregående opplæring og høyere utdanning ...» (s. 21). Dette poenget ser vi allerede i 1986; «.. etterutdanning har alltid vært et viktig middel i skoleutviklinga.» (min oversettelse, Kirke- og utdanningsdepartementet, 1986, s.5).

Ulikhetene er derimot ikke skildret så sterk i utdanningsinstitusjonene hos politikerne; «Hovedbildet er at forskjellene i Norge er små.» (Heggelund, NRK TV1, 2017; 05:15¹⁸). Denne tankegangen om høy sosial mobilitet, deler også tenketanker Agenda «Andre generasjonsinnvandrere gjør det bra og har høy sosial mobilitet og det skyldes jo at vi har gode skoler i Norge.» (Gerhaldsen, NRK TV1, 2017; 18:44). Det er altså politikernes perspektiv at det norske samfunnet er blitt mer likestilt; «.. det har blitt færre fattige, og en større middelklasse.» (Clemet, NRK TV1, 2017; 10:53). Forskerne i tv-debatten hadde en annen tankegang; «Middelklassen svekkes i mange land.» (Moene, NRKTV1, 2017; 28: 22). Dette peker på et direkte skille i oppfatninger på hva slags klassesamfunn Norge er. M87, LK06 og Fagfornyelsen jobber for et kunnskapsbasert samfunn, noe politikerne i debatten deler ved tanken om at middelklassen har økt. Politikerne har stor påvirkning på læreplanen, spesielt kunnskapsministre (se figur 2), da de gjerne er direkte involverte i utforming av læreplanene.

Tankegangen om likhet i skolen, vil derfor fungere som en motsetning mot likhet fordi grunnskole og videregående blir utarbeidet på en måte som simplifiserer prosessen til videre teoretisk utdanning; «I går var det en gutt som fortalte meg at foreldrene ble sure da han sa han ville gå yrkesfaglig linje og jobbe med IKT.» (Ann-Kristin, Fagbladet1). Dette peker på, slik Bourdieu (Grenfell og James, 1998) gjør, at skolen reproducerer kulturell kapital som er ønskelig for middelklassen.

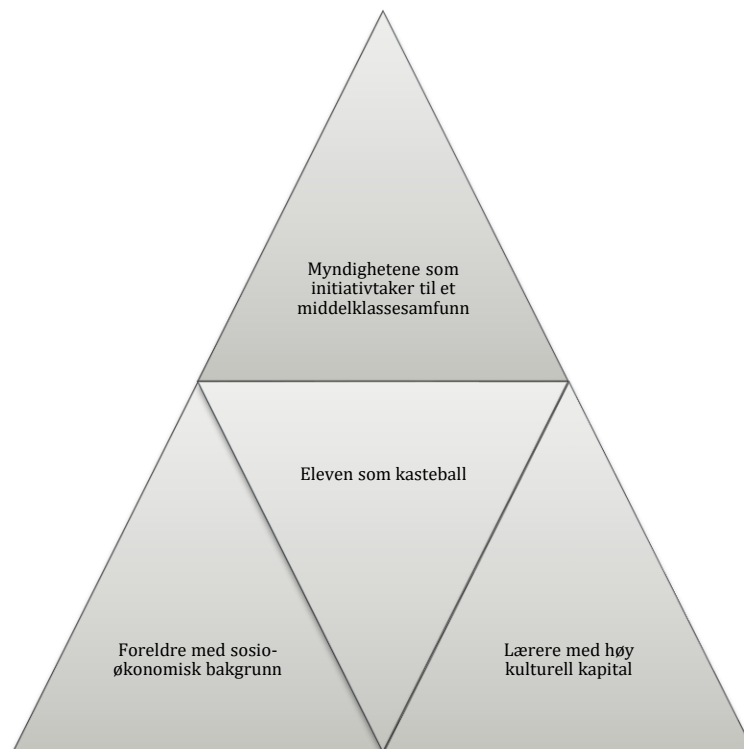
Med tanke på min utarbeidede modell (figur 13), vil derfor foreldre eller eleven med lav deltakelse/lav kulturell kapital, ikke kunne leve på lik vis som foreldre eller elever med høy deltakelse/høy kulturell kapital. Dette vil si at en felles ungdomsskole og videregående skole med felles kunnskaper ikke kan eksistere i et middelklassesamfunn. Dette betyr at ut ifra foreldrenes utdanningsnivå, vil det være en skjev fordeling av elever på universitetet. Uten et høyt nok karaktersnitt fra grunnskole og videregående, kommer en elev seg ikke inn på et universitet, og da blir middelklassesamfunnet i Norge et tvilsomt begrep. Dette viser Vygotsky (Rømer, 2005) og Bourdieu (Rawolle & Lindgard, 2013) sitt poeng om internaliserte ferdigheter og kultur i praksis som en determinerende faktor i videre utdanning.

¹⁸ Dette er en referanse til hvor i debatten sitatene kommer ifra.

Dette kan også være en indikator som peker på en manglende forståelse av sosioøkonomisk forståelse.

6.2.1 Middelklassen som et ideal

Basert på dette, og min modell (figur 13), videreutviklet jeg tankegangen om samfunnets ønske om å reprodusere et middelklassesamfunn. Jeg har valgt å presentere dette hierarkisk i figuren nedenfor (se figur 14). Figuren er en pyramide som presenterer myndighetene øverst som initiativtaker gjennom lærerplaner og politiske debatter, som uttrykker sitt ønske for hvordan samfunnet skal se ut. Til venstre er foreldrene representert gjennom deres sosioøkonomiske bakgrunn, her med tanke på yrke og utdannelsesnivå. Til høyre er læreren representert som personen med høy kulturell kapital (etter vurdering fra figur 13) som skal formidle verdiene uttrykt av myndighetene. I midten er eleven som skal internalisere verdiene fra alle hold, og under direkte påvirkning fra de tre andre aktørene.



Figur 14: Middelklassens 'pyramide scheme'

Dette har sammenheng med Vygotsky sin ide om at læreren er en medierende hjelper, mens jeg vil peke på at dette ikke bare er for eleven, men mellom myndighetene-elevne-

foreldrene (Rømer, 2005). På denne måten er læreren en kulturell formidler, av den riktige typen kulturell kapital som er assosiert med middelklassen. Foreldrenes habitus, sine utdannelsesbakgrunn følger Bourdieu sin teori om habitus og felt (Grenfell og James, 1998). Differensiert relasjonsperspektiv (Stray & Stray, 2015) vil her handle om lærerens evne til å balansere myndighetenes ønske om et middelklassesamfunn, lærerens egen posisjon som kulturell formidler, foreldrenes sosioøkonomiske forhold og elevens forutsetninger.

Klassebegrepet vil deretter flyte mellom aktørene, men hver aktør definerer klasse og klassesamfunn annerledes, og så i Blumer sitt begrep (Joas og Knöbl, 2013) vil situasjonen angående klassesamfunn se annerledes ut fra aktør til aktør. På den andre siden har vi foreldre med en lavere kulturell kapital (eksempelvis elektrikere) som ignoreres til fordel for foreldre med høy kulturell kapital (lærere og leger). Ønsket om middelklassesamfunnet, og realiteten av foreldrenes habitus vil derfor møte i midten hos eleven som ender opp som en kasteball mellom hver aktør. Her ser vi at myndighetene, da spesielt Kunnskapsdepartementet og kunnskapsministeren som har beslutningsmakt, og gjerne tar initiativ til å skape ny læreplan. De føringene som blir satt, blir så iverksatt i kommunene, hvor kommuneadministrasjonen blant annet går igjennom budsjett. Hver enkelt skole i kommunene blir så organisert av rektor. Rektor har da kontroll over budsjett gitt til skolen, og har makt over hvordan skolen organiseres og hva skolen skal legge vekt på (fokusområde). Lærerne er da underordnet disse føringene, men har likevel makt til å organisere undervisningen slik de selv ønsker. Dette betyr blant annet å vurdere elevens akademiske prestasjoner (kulturell kapital) mot myndighetenes føringer. Foreldre må følge lærerens føringer, men kan samtidig påvirke skolen og læreren dersom foreldrene har høy kulturell kapital. Slikt vi så med Steinerskolen, er det høy konsensus mellom lærere og foreldre sannsynligvis på grunn av en lik balanse av kulturell kapital (Solhaug, 2007). Dette kan bety at høy kulturell kapital, gir høyere medbestemmelse. Foreldre av lavere kulturell kapital vil derfor ikke ha like høy medbestemmelse. Eleven havner helt til slutt, eleven kan derimot påvirke undervisningen dersom eleven har høy kulturell kapital, men med ellers lite medbestemmelse.

Hvorvidt eleven tar høyere utdanning etter ungdomsskole og videregående, er avhengig av foreldrene som kulturelle formidlere, og familiens sosiale, kulturelle og økonomiske kapital. Utdanning er fylt med risikoer, spesielt for de med lavere kulturell kapital. Dersom en elev med lav kulturell kapital mislykkes i høyere utdanning, blir eleven sittende igjen med stort

studielån og yrke som ikke krever utdanning (eksempelvis butikkansatt). På en annen side, klassifiserer middelklassen seg med arbeiderklassen ved å blant annet fornekte deres høye kulturelle kapital (Skarpenes, gjengitt i Christiansen, 2019). Samtidig, er ikke-teoretisk høy utdanning, ikke en verdsatt kulturell kapital.

«Når en fra den akademiske middelklassen blir ingenting, er det et tap for samfunnet. Når en manuell blir ingenting, har vi en taper.» (Thorstensen, 2013).

. Eleven blir derfor en symbolsk kapital ut ifra foreldrenes påvirkning, læreren som kulturell formidler, og myndighetenes politiske ønsker kommunisert i offentlige debatter og i læreplanene. Dette betyr at elevens videre studier etter ungdomsskole, og videregående opplæring, blir symbolsk kapital i seg selv da dette indikerer hvilken type klassesamfunn Norge er. Gjennom høyere utdanning, blir eleven en symbolsk verdi på et middelklassesamfunn av høyt utdannede mennesker.

7 Avslutning

Klasseforståelse har variert svært i de ulike læreplanene, og det er læreplanene jeg har lagt hovedvekten på. Allikevel har jeg også støttet meg på nyhetsartikler, stortingsmeldinger, NOUer og en tv-debatt som del av mitt utvalg. Målet med oppgaven har vært å studere klasseforståelse i læreplanene, nyhetsartiklene og tv-debatten når det gjelder hvorvidt læreplanene uttrykker visse dannelsesidealer og dersom middelklassesamfunn har vært et ideal som samfunnet har strekt seg etter. Ved å analysere mitt utvalg ut ifra bestemte temaer som følger Swedberg sin modell (Swedberg, 2014) og ideanalyse med tanke på multiteoretisk analyse (Lynggaard, 2012), har jeg derfor tilført et kvalitativt element til det eksisterende statistikken som finnes på klasseforskning.

7.1 Elevforståelse og foreldreansvaret

Den første delen av analysen dreide seg om forståelsen av eleven i seg selv i forhold til et klasseperspektiv og kultur. Her dreide analysen seg også om foreldreansvaret som kom frem i læreplanene. Denne delen omhandlet også hvordan utdanningsløp som fikk en høyere kulturell kapital, og hvor verdsatt dette var i forhold til andre studieløp. I analysen kom det frem at eleven ble forstått ulikt i de tre læreplanene. Elevrollen ble fremstått som passiv, selvstendig og som sosioøkonomisk formidler. I nyhetsartiklene ble det vektlagt at elevene av

yrkesfaglinjer likte sine studier, men samtidig opplevde at det ble ikke lagt like stor pris på som studiespesialiserende fag. Vi kan forstå elevrollen som avhengig av de kulturelle verdiene læreplanene ønsker å fremheve. Elevrollen virker derfor å henge nøye sammen med forventninger og ansvar determinert av kulturell kapital.

Foreldrerollen varierte i de tre læreplanene og krevde ulik grad av involvering. Foreldrerollen kunne være deltakende, som en sosial og økonomisk ressurs og informert aktiv deltaker. Foreldrene kunne derfor både forvente en viss kulturell kapital, og formidle en viss type kulturell kapital. Foreldrerollen virker derfor avhengig av informasjonsflyt mellom læreren som kulturformidler, skolen som produsent av kulturell kapital og foreldrenes egen utdannelsesnivå. Både foreldre og elever er stemmer som ikke har like stor innflytelse på utformingen av læreplanene. Det virker som at foreldre og elever med lav kulturell kapital som kulturelle formidlere, blir ignorert til fordel for de med høy kulturell kapital, som lærerne og politikerne. Dette kan bety en ensidig debatt om klassesamfunnet i Norge.

7.2 Politiske dannelsesidealer

I denne delen av analysen var målet å se på læreplanenes dannelsesidealer, og undersøke stortingsmeldinger, NOUer og en tv-debatt for de politiske idealene bak utdanning. Analysen viste at kunnskapstilegnelse er svært viktig i alle tre læreplanene, med ulik grad av vektlegging. Analysen viste også at danning og sosioøkonomisk forståelse som et dannelsesideal varierte svært i de tre læreplanene.

Dannelsesidealer ble også fremhevet i stortingsmeldinger og NOUer hvor samfunnsendring ofte ble brukt som et argument for ny reform av læreplan. I tv-debatten ble utdanning sett på som en ideell institusjon med mange likheter, og likhet var også et tema som gikk igjen i de tre læreplanene. Her kom det også frem at Norge ble sett på som et egalitært middelklassesamfunn, som stemmer overens med hva Skarpenes påpekte (Christiansen, 2019). Denne ideen kommer flere ganger frem i stortingsmeldinger og NOUer som fremhever ønske om å redusere ulikheter og kunnskapsskiller. Kunnskap gis derfor en høy verdi, og blir sett på som en sentral verdi i danning i skolen og også delvis som et grunnleggende element for danning. Ved å verdsette kunnskap, utarbeides læreplanene for å gjenskape et samfunn basert på kunnskaper, på denne måten gjenskape et middelklassesamfunn som i analysen også viser seg å være urealistisk.

7.3 Forskningens kontinuerlige reise

Klassebegrepet er ikke diskutert mye i dagens samfunn, som nevnt innledningsvis. Denne avhandlingen er et bidrag til å forstå hvordan klasseperspektivet blir diskutert og forstått i dagens samfunn i lys av utdanningsfeltet. I tillegg bidrar denne oppgaven til å forstå klasseperspektivet i læreplanene, og hvilke danningsidealer finnes i sammenheng med dette. Det er derimot fortsatt et behov for å studere klasseperspektiv i skole nærmere, spesielt i læreplanene og med de nye læreplaner som blir satt i bruk fra 2020. Statistikken indikerer elevenes sjanse for videre utdanning fra ungdomsskole og videregående som kraftig avhengig av foreldrenes utdanningsnivå (Appendiks 2-3., Ekren, 2014). Derfor er videre forskning på sosioøkonomiske forhold og klassesamfunn nødvendig for å forstå slik statistikk. Dette vil også være nødvendig for å forske på enhetsskolen, og undersøke tiltak for å forhindre at elever havner utenfor skolen. I tillegg til tiltak som tilrettelegger for elever som skulle ønske å ta en annen studieretning enn «allmennfaglig» utdanning eksempelvis snekkere eller elektrikere.

8 Litteraturliste

Aamli, K (2014, 05. april). «Flinke elever godtar selv de kjipeste oppgavene», *Forskning*.

URL: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-oslomet/flinke-elever-godtar-selv-de-kjipeste-oppgavene/569777>

Albertsen, D. (2020, 27. januar). «Forskjellene består i resultatene fra nasjonale prøver»,

Statistisk sentralbyrå, URL: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/forskjellene-bestaar-i-resultatene-fra-nasjonale-prover>

Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012) “Class and Cultural Capital- The Case of Class Inequality in Educational Performance”, 28 (5), s. 607- 621. URL:

https://www.jstor.org/stable/23272561?seq=1#metadata_info_tab_contents

Arntzen, R. & Eriksen, O. (2019) «Kulturell kapital og akademisk integrering», UNIPED, 42 (4), s. 400- 414. URL:

https://www.idunn.no/uniped/2019/04/kulturell_kapital_og_akademisk_integrering

Balci, S (2019, 11. april). «Den norske matpakka skaper forskjeller», *Forskning*, URL:

<https://forskning.no/kultur-mat-oslomet/den-norske-matpakka-skaper-forskjeller/1325226>

Bakken, A. (2010) Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftet første år: kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning, (NOVA rapport, 2010: 9), Oslo. URL:

http://www.nova.no/asset/4069/1/4069_1.pdf

Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012) For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakter, (NOVA rapport, 2012: 7), Oslo. URL:

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf

Bjørndal, C.R.P (2017). *Det vurderende øyet; observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* 3. utgave, (s.11- 161), Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Bjørnhaug, I. (2002) “Pierre Bourdieu- alle stridigheters sosiolog», *Nordisk sosialt arbeid*, 22 (3), s. 161- 169, URL: [https://www.idunn.no/nsa/2002/03/pierre_bourdieu_-_](https://www.idunn.no/nsa/2002/03/pierre_bourdieu_-_alle_stridigheters_sosiolog)

[alle_stridigheters_sosiolog](https://www.idunn.no/nsa/2002/03/pierre_bourdieu_-_alle_stridigheters_sosiolog)

Blumer, H. (1971) "Social Problems as Collective Behaviour", *Social Problems*, 18 (3), s.298- 306. DOI: <https://doi.org/10.2307/799797>

Bourdieu, P (2017). «Å tenke om staten på nytt- Det byråkratiske feltets genese og struktur», *Agora*, 34 (9), 210-238. URL:

<https://www.idunn.no/agora/2017/01/aa-tenke-om-staten-paa-nytt-det-byraakratiske-feltets-genese>

Briseid, L. G (2012). «Demokratiforståelse og intensjoner i demokratiopdragelsen i norske læreplaner mellom 1974 og 2010», *Nordic Studies in Education*, 32 (4), 50- 66. URL:

<https://www.idunn.no/file/pdf/53214168/demokrati-forstaaelse-og-intensjoner-i-demokratiopdragelsen.pdf>

Bæck, U.D (2007) «Foreldreinvolvering i skolen», *delrapport fra forskningsprosjektet «Cultural encounters in school . A study of parental involvement in lower secondary school»*

Norut AS. Rapport nr. 06 (2007). URL:

<https://nsd.no/data/individ/publikasjoner/NSD1199%20Foreldreinvolvering%20i%20skolen%20SF%2006-2007.pdf>

Bæck, U.D (2011). «Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (6), 412- 423, URL:

<https://www.idunn.no/npt/2011/06/art06>

Christiansen, A. (2019, 26. Mars). "Norsk middelklasse er ikkje oppteken av høgkultur. Dei vil berre vere som folk flest», *Forskning*, URL: <https://forskning.no/partner-universitetet-i-agder-utdanning/norsk-middelklasse-er-ikkje-oppteken-av-hogkultur-dei-vil-berre-vere-som-folk-flest/1311215>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S (2013). «The Discipline and Practice of Qualitative Research», kapittel 1 I Denzin, N.K, & Lincoln, Y.S: *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Los Angeles: Sage (s. 1- 42).

Ekren, R. (2014, 9. desember). «Sosial reproduksjon av utdanning?», *Statistisk Sentralbyrå, Samfunnsspeilet 5/ 2014*. URL: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>

Engelsen, B. U. (2019). «Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentret læreplantenkning?», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103 (6), 53- 64, Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>

Fagbladet 1. Nordhagen, G.G (2018, 26. oktober) «Ann- Kristin hadde 5, 6 i karaktersnitt: - Jeg ble kalt dum da jeg sa jeg ville velge yrkesfag», *Fagbladet*. URL: <https://fagbladet.no/nyheter/annkristin-hadde-5-6-i-karaktersnitt--jeg-ble-kalt-dum-da-jeg-sa-jeg-ville-velge-yrkesfag-6.91.586497.821008ac5a>

Flemmen, M. (2020) «Om hva klasse er og hvordan det virker», *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61 (1), s. 71- 75. URL: https://www.idunn.no/tfs/2020/01/om_hva_klasse_er_og_hvordan_det_virker

Formålet med opplæringen. (1998). «Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa». (FOR- 1998- 07- 17-61). URL: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Forskrift om opptak til høgre utdanning (2017). «Opptak på grunnlag av fullført høgre utdanning», (FOR-2017-01-06-13).URL: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-01-06-13>

Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and education: acts of practical theory*. London: Falmer Press.

Haugen, C. R. (2012) «Ulikhetens kompleksitet- Makt over utdanning i kritisk utdanningsteori», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96 (5), s. 337- 347, URL: https://www.idunn.no/npt/2012/05/ulikhetens_kompleksitet_-_makt_over_utdanning_i_kritisk_utt

Helgøy, I. (2003) «Fra skole til tjenesteleverandør? Endringsprosesser i norsk grunnskole», *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 19 (1), s. 55- 79, URL: https://www.idunn.no/nst/2003/01/fra_skole_til_tjenesteleverandor_endringsprosesser_i_norsk_grunnskole

Hernes, G. (1975) *Makt og avmakt: en begrepsanalyse*, Universitetsforlaget, URL: <https://www.nb.no/items/c7bade596d8a9ea64189d733ddb53f24?page=69&searchText=Hernes%20makt>

Imsen, G. (2015). «Sosiokulturelle perspektiver på læring» kapittel 7, (s. 183-213) i *Elevenes verden; innføring i pedagogisk psykologi*, 5. utgave, Universitetsforlaget, Oslo.

Jarness, V. & Hansen, M. L (2018) «Grønne genser: distinksjoner og likhetsidealer i den miljøbevisste middelklassen», *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 2 (3), s. 208- 224. URL: https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/03/groenne_genser

Joas, H., Knöbl, W. (2013). «Interpretative approaches (1): symbolic interactionism», kapittel 6 (s. 123- 150) i *Social Theory; twenty introductory lectures* 5. Utgave, Cambridge University Press, UK.

Johannes, H. S (2019). «Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(4), 277-287, Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-08>

Karseth, B., Møller, J. (2014) «Hit eit steg og dit eit steg: et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (6), 452- 468, Universitetsforlaget. URL: https://www.idunn.no/file/pdf/66740190/hit_eit_steg_og_dit_eit_steg_-_et_institusjonelt_blikk_paa.pdf

Keute, A. L., Perlic, B., Holgersen, H. (2019, 13. desember). *Utdanningsløpet til personer født i 1975, 1985, og 1995*, rapport nr. 39, Statistisk sentralbyrå, DOI: ISBN 978-82-587-1039-1

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*, URL: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101?page=5

Kirke- og undervisningsdepartementet (1986), *Innstilling frå Kyrkje- og undervisningskomiteen om revisjon av Mønsterplan for grunnskulen*, (Innst. S. Nr 98 (1986-1987)), URL: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=6&wid=aI&psid=DIVL1024&pgid=aI_0347

Kirke- og undervisningsdepartementet (1994), *Om prinsipper og retningslinjer for 10- åring grunnskole- ny læreplan*, (St. Meld. Nr. 29 (1993- 1994)), URL:

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/?lvl=0>

Kunnskapsdepartementet, (2006). *Generell del av læreplanen*, URL:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet, (2016a). *Fag- Fordypning- Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, (Meld. St. Nr. 28 (2015- 2016)), URL:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet (2016b). *Ekspergruppen om lærerrollen; et kunnskapsgrunnlag*, Vigmostad & Bjørke AS. URL:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-larerrollen-1.pdf>

Kunnskapsdepartementet, (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. URL: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Lynggaard, K. (2012). «Dokumentanalyse» kapittel 6, (s.153-165) i Brinkmann, S., L, Tangaard (Red.). *Kvalitative metoder; empiri og teoriutvikling* Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Moe, H. (2008) «Morgendagens NRK: Allmenntidningsvirksomheten», Norsk Medietidsskrift, 15 (4), s. 360 – 377. URL: https://www.idunn.no/nmt/2008/04/morgendagens_nrk_-_allmenntidningsvirksomhet

Nilsen, T. D., Sønneland, M. «Lyset i Vest?» (2010), *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94 (6), 492- 505, Universitetsforlaget. URL: <https://www.idunn.no/file/pdf/45888133/art03.pdf>

NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*, URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NRK 1. Hansen, A.H., Saksæther E.C.H (2016, 19. februar). «Få Oslo-foreldre vurderer yrkesfag til barna sine», *NRK*. URL: <https://www.nrk.no/osloogviken/fa-oslo-foreldre-vurderer-yrkesfag-til-barna-sine-1.12811375>

NRK TV1. (2017, 18. mai) Torp, O. (programleder), *Debatten- ulikheter i Norge*, NRK. URL: <https://tv.nrk.no/serie/debatten/201705/NNFA51051817/avspiller>

Ohnstad, F.O (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Lærerens etiske ansvar*, 3. utgave, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Rawolle, S., & Lingard, B. (2013). “Bourdieu and educational research: Thinking tools, relational thinking, beyond epistemological innocence”, kapittel 8 i Murphy, M. (2013) *Social theory and education research: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*, Routledge.

Roald, T., & Kjøppe, S. (2008). «Generalisering i kvalitative metoder». *Psyke & Logos*, 29(1), 14. URL <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8430>

Ryssevik, T. (2018, 10. oktober). «Læreplanar- mellom teori, trendar og tradisjon» *Utdanningsforbundet*. URL: <https://www.utdanningsforbundet.no>

Rømer, T.A (2005) «Kan sociokulturel teori uttale sig om uddannelse?», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, volum 89. URL: https://www.idunn.no/npt/2005/03/kan_sociokulturel_teori_-_udtale_sig_om_-_uddannelse

Sakslind, R. (2002). «Utdannings sosiologiens tideverv» *Sosiologisk Tidsskrift*, 10 (2), 112-141, Universitetsforlaget. URL: https://www.idunn.no/file/pdf/33212891/utdannings_sosiologiens_tideverv.pdf

Skarpenes, O., Nilsen, A. C. E. «Making up pupils” (2014), *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Universitetsforlaget, 98 (6), 424 – 439. URL: <http://brage.bibsys.no/ui>

Statistisk Sentralbyrå (2019a). 09262: *Gjennomføring i videregående opplæring, etter foreldrenes utdanningsnivå og fullføringsgrad*. URL: <https://www.ssb.no/statbank/table/09262>

Solhaug, T. (2007) «Steinerskoler i et demokratisk perspektiv- en sammenligning med offentlige skoler i Norge», *Nordic Studies in Education*, 27 (2), s.150 – 172, URL: https://www.idunn.no/np/2007/02/steinerskoler_i_etdemokratisk_perspektiv_-_en_sammenligning_med_offentlige

Statistisk Sentralbyrå (2019b). 07495: *Gjennomføring i videregående opplæring etter foreldrenes utdanningsnivå og fullføringsgrad*. URL: <https://www.ssb.no/statbank/table/07495>

Stranden, A. L (2015, 24. november). «Studie: Lærere med høy utdannelse betyr lite for elevenes karakterer», *Aftenposten*. URL: <https://www.aftenposten.no/familieogoppvekst/i/K3roqX/studie-laerere-med-hoey-utdannelse-betyr-lite-for-elevenes-karakterer>

Stray, T., I, Stray (2015). «Alle elever har behov for å bli forstått» kapittel 3, (s .56-76) i M. Bunting (Red.) *Tilpasset opplæring- i forskningens og praksis*, Cappelen Damm Akademisk.

Swedberg, R. (2011). «Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery», *Theory and Society*, 41 (2012): 1- 40. URL: <http://people.soc.cornell.edu/swedberg/Theorizing%20in%20Sociology%20and%20Social%20Science.pdf>

Swedberg, R. (2014). *The Art of Social Theory*, Oxford: Princeton University Press.

Sævi, T. (2014) «Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (4), s. 248- 259. URL: https://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utgave), Fagbokforlaget.

Thorstensen, O. (2014, 21. august). «De manuelle», *Morgenbladet*, URL: https://morgenbladet.no/ideer/2014/de_manuelle?fbclid=IwAR232_Ij-nmIXTk77OGkfj_86J3FHFHQ5W-PmRwZwthqZM96jlajGSWn5gY

Toft, M. & Flemmen, M. (2019) «Var klassesamfunnet noen gang på hell?», Norsk Sosiologisk Tidsskrift, 3 (2), s. 137- 155, URL: https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2019/02/var_klassesamfunnet_noen_gang_paa_hell

Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.

Undervisnings- og forskningsdepartementet, (2004), *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*, (St. Meld. Nr. 30 (2003- 2004)), URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Utdanningsdirektoratet (2019, 20. november) «Kva er nasjonale prøver?», URL: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Vaage, O. F. (2012, 9. oktober). «Barns dagligliv i endring», *Samfunnsspeilet 2012/4*, Statistisk Sentralbyrå. URL: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/barns-dagligliv-i-endring>

Østrem, S. (2009) «Lærerutdanningens bidrag i lærerens kunnskapsutvikling», *Nordic Studies in Education*, 29 (4), s. 369 – 383. URL: <https://www.idunn.no/np/2009/04/art02>

Øzerk, K. (2009) «Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen- noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo- skolen», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), s. 294 – 309. URL: <https://www.idunn.no/npt/2009/04/art02>

9 Vedlegg

9.1 Sosiale ulikheter hos ulike aktører

Vedlegg 1: Analyse av utvalg i et klasseperspektiv

(Note: stortingsmeldingene og NOUer er ikke presentert i denne tabellen)

Utvalg	Elevforståelse	Foreldre	Danning	Politisk interesse
<u>Fagfornyelsen</u>	Den mestrende elev som den utholdende elev. Den ulike eleven som ressurs for samfunnet. Den reflekterende eleven som ansvarlig samfunnsborger. Eleven som samfunnsborger, med ungdomstiden 'egenverdi'.	Foreldre som hovedsakelige omsorgspersoner. Foreldre som direkte påvirkning på barnets skoleinnsats. Den informerte forelderen som den deltakende forelderen.	Kunnskap om natur og miljø, språk, historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, religion og livssyn. Danning som selvstendig arbeid, og samarbeid. Danning som deltakelse i samfunnet.	Kritisk tenkning, Menneskerettighetene, Psykisk helse, Kompetanse, Livsmestring

<p><u>LK06</u></p>	<p>Eleven som naturlig aktiv og deltakende, med naturlig lyst på lærdom. Arbeid som særtrekk med mennesket. Mindre forhåndskunnskaper, setter hindring for læring. 'Indirekte' erfaringer som resultat av moderne samfunn, eleven som 'passiv tilskuer'.</p>	<p>Foreldrene bør kjenne sine egne og hverandres barn. Foreldre som står 'fjernt' fra skolen, kan ikke skolen formes gjennom deres sosiale ressurser. Spesielt ansvar på foreldrene til deltakelse etter svekkelse av storfamilien.</p>	<p>Danning som kunnskap om menneske, samfunn og natur. 'Modne' ferdigheter som livsmestring. Egenskaper om samarbeid med andre mennesker for fremtidig arbeid. Danning som nasjonal identitet og solidaritet.</p>	<p>Kulturary, Tilpasset opplæring. Felles kultur. internasjonalisering.</p>
<p><u>M87</u></p>	<p>Elevenes oppførsel som del av den gyldne regelen (kristne verdier). Elevenes forståelse av egen identitet grunnleggende for deres fremtid. Opplæring i klasseforståelse, referert som 'sosiale miljøer'. Elevene som påvirket av sosioøkonomisk bakgrunn, kalt 'erfaringsbakgrunn'. Elev som sentrum i kampen mot 'kunnskapsskiller'. Språket viktig for elevens</p>	<p>Foreldrene som direkte påvirkning på elevens kulturelle læring. Foreldrerådet som ansvarlig for kontakt mellom skole og hjem. Foreldre med medansvar i skolen. Foreldre som ansvarlig for god 'klasseånd'. Samtale om elev bør også skje i foreldrenes hjem, etter behov. Foreldre som medansvarlig for leksehjelp.</p>	<p>Danning i henhold til kristen tro. Demokratiske verdier. Danning som 'livs- og kulturmønster' skolen selv er en del av. Danning som å ruste elevene for høyere utdanning. Danning som ulike former for arbeidsinnsats. Danning som kunnskapstilegnelse. Danning som praktisk erfaring med teknologisk utvikling.</p>	<p>Likestilling, tilpasset opplæring, Enhetsklassen (ut ifra kjønn) som forutsetning for likestilling. Kristen arv. Lokalsamfunnet.</p>

	personlighetsutvikling. Eleven med lite kontakt med foreldrenes yrkessituasjon.			
<u>NRKTV1</u> Trond Giske (AP)	Få elever som får lærlingplass. Flere barn som vokser opp i fattigdom, får ikke vært med i blant annet barnebursdager.	Foreldrenes bakgrunn viktig for elevenes forutsetning i skole. Lav sysselsetting blant innvandrerfamilier.	Sier ikke noe spesifikt om dannning og klasse.	Skattekutt, utdanning, fattigdom og sysselsetting
Kristin Clemet (Civita)	Innvandrerbarn overrepresentert i høyere utdanning. Slike barn er et tegn på sosial mobilitet.	Ulikhet skyldes forhold politikere har direkte kontroll over: globalisering, handel, migrasjon og teknologisk utvikling. Vanskelig å få høyere utdanning enn foreldrene.	Norge med beste utdanningssystem i verden sammenlignet med blant annet USA. Utdannings som forebyggende tiltak mot sosial ulikhet.	Innvandring, lavinntektsfamilier og utdanning
Harald T. Nesvik (FRP)	Sier ingenting om barn og unge eller elever. Ingenting om unge arbeidstakere.	En lærer telles som byråkrat. Lønnsvekst i landbruk 2014-2017 med 18.1 %. Sier ingenting om foreldre. Større fokus på inntekt.	Sier ingenting om utdanning eller dannning, eller klasse.	Arveavgift, landbruk, inntekt, matprodusenter, og kommunesammenslåing.
Trygve Slagsvold Vedum (SP)	Sier ingenting om elever eller barn og unge.	Sier ingenting om foreldre. 50 rikeste med 1 milliard i skatteutt, avgifter økt med 4 mrd. Økt egenandel.	Sier ingenting om utdanning eller dannelse.	Kommunesammenslåing, inntekt, landbruk, distrikt og transport
Kalle Moene (Økonom)	Likhet i skole som tegn på endring i samfunnet. Sosiale ulikhet ikke et problem	Ulikhet kan være en aspirasjon, men en frustrasjon for fattige familier. Flere land med	Ulikheter mer legitim for de som er på toppen.	Likhet og ulikheter. Middelklasse-

	for 20 år siden. Sier ingenting om elever.	større forskjell mellom veldig rik, og veldig fattig → finnes ingen middelklasse lengre.		Overklassen- Arbeiderklassen.
Harald Eia (Sosiolog)	Gratis utdanning viktig for å bli rik i Norge. Enklere å bli rik i Norge (på individnivå) enn i andre land for eksempel Kina.	Sier ingenting spesielt om foreldrene. Eller deres bakgrunn. Ingenting om barn.	LO viktig for hvorfor folk tjener godt i Norge. Automatisering på grunn av kostnad. Sier lite om danning i seg selv.	Utdanning, inntekt, LO, automatisering. Kapitalisme.
Christian Ringnes (Forretning smann)	Sosial mobilitet hos unge mye større i Norge. En grunn til dette er blant annet rentefall.	Sier lite om foreldrenes bakgrunn. Ingenting om klasseforskjeller.	Sier lite om danning i seg selv.	Sosial mobilitet. Rente. Mulighet for å bli rik. Likhet og ulikhet.
Stefan Heggelund (Høyre)	Ulikhet i skole blant annet på grunn av fravær, derfor fraværsgrense. Innvandring flytter på verdier innenfor sosial ulikhet grunnet manglende kompetanse.	Billigere barnehage for foreldre med lavere inntekter. Sier lite om foreldrenes bakgrunn, og om andre type ulikhet. Mye statistikk om lønn.	Danning som regulering av fravær. Danning som et forhold med arbeidsledighet. Lite om danning i seg selv eller skole.	Skatt, utdanning, innvandring, fraværsgrense og arbeidsledighet.
Kjell Gunnar Salvanes (Professor i samfunnsøkonomi)	Ulikhet viser seg tidlig, allerede i førskolealderen om ikke før. Tydelige forskjeller i skolen.	familiebakgrunn som største forklaring på sosial ulikhet. Bosted sier mye om sosioøkonomisk bakgrunn til foreldrene.	Utdanning viktig for fremtidige forutsetninger i samfunnet. Ulikhet som danning.	Utdanning, familieøkonomi, bosted

Marte Gerhardsen (Agenda)	Politiske partier har gjennom tiden alltid hatt stor innflytelse på samfunnet, og på utdanningsfeltet.	Inntektsforskjeller relativt små i Norge, men øker dobbelt så mye i OECD. Kapital hoper seg opp hos eliten, lavere inntekt står stille.	Utdannelse viktig for å skape likhet. Tilpasset opplæring viktig for å oppnå dette.	Politiske partier, samfunnsendring, kapitaler, utdanning, familieøkonomi.
Johannes Hjelbrekke (Sosiolog)	Utdanning viktig for sosial kapital, økonomi. Dette er nedartet fra foreldre. Elevene med få livssjanser.	Utgangspunkt i fedrenes utdanning: studenter på høyere utdanning, barn av fedre med høy utdanning.	Å være i topp i samfunnet går i arv. Arver kapital (arvmodell fremfor self-made man). Det finnes liten tegn til middelklasse. Utdanning i arvmodell.	Kapital, arvmodell, utdanning, økonomi.
<u>NRK1</u> Felix (elev)	Elever på studiespesialiserende kjeder seg i større grad	Foreldre tenker at yrkesfag er et lavt utdanningsnivå	Garanti om jobb i etter skolegang på videregående.	Sier ikke noe spesifikt om politisk interesse
Oscar (elev)	Elever på yrkesfag er 'smarte' på en annen måte enn å være akademisk.	Sier ikke noe spesifikt om foreldre	Garanti om jobb i ettertid.	Sier ikke noe spesifikt om politikk
Kjell Ove Hauge (Rektor ved VGS)	Ledige plasser på yrkesfaglig videregående	Skolene er ikke flink nok til å kommunisere om valgene som finnes på yrkesfag på videregående.	På Kuben videregående er det mulighet for både fagbrev og studiekompetanse	Sier ikke noe spesifikt om politikk.

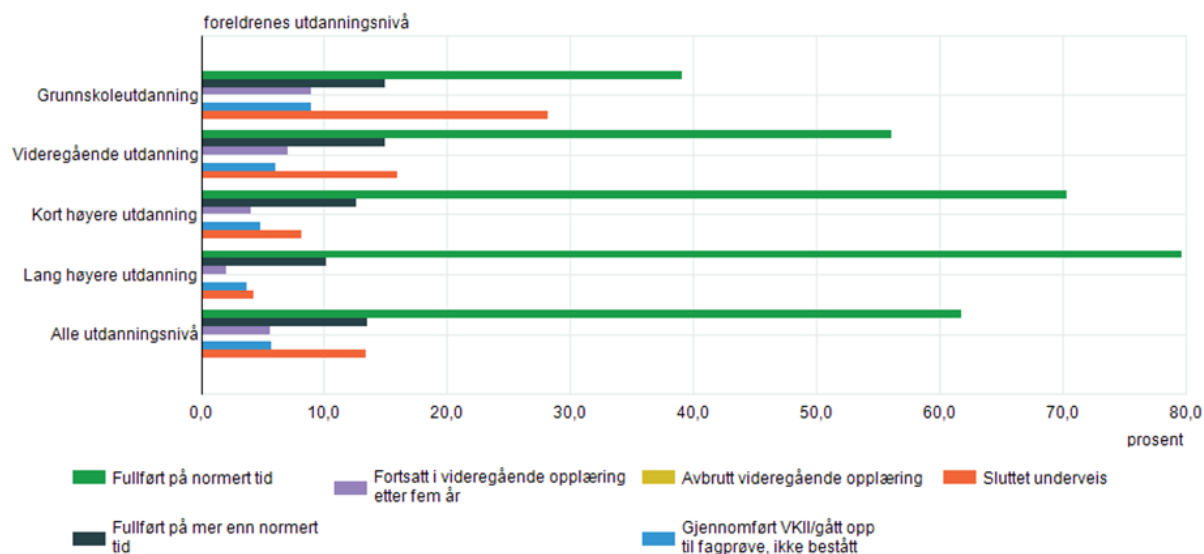
Grete Ingeborg Nykkelmo(kommunikasjonsdirektør i Veidekke)	Sier ikke noe spesifikt om elever	Foreldre mangler kunnskap om studieretningene	Behov for mange flere medarbeidere (fagarbeidere) på Veidekke	Sier ikke noe spesifikt om politisk interesse
<u>Fagbladet1</u> Ann-Kristin (elev)	Høye karakterer på ungdomsskolen, men valgte yrkesfag. Andre elever forventet at hun skulle gå på studiespesialiserende	Foreldre fra yrkesfaglig bakgrunn. Få foreldre møter opp på studiemesse.	Yrkesfag blir sett ned på grunn av uvitenhet.	Sier ikke noe spesifikt om politisk interesse
Sondre (elev)	Mange elever med lave karakterer velger yrkesfag.	Fordommer om at kun 'tapere' velger yrkesfag på videregående.	Yrkesfag mer utfordrende enn studiespesialiserende	Sier ikke noe spesifikt om politisk interesse
Torgeir Nyen (Forsker ved Fafo)	Elever har et flere muligheter, uansett hva slags linje på videregående man velger, er det lettere å ombestemme seg	Foreldre bør ikke frykte yrkesfag. Å velge en utdanning ut ifra interesse er en fordel. I Oslo er det en høy andel med foreldre med høy utdanning som vil at barna skal gå på studiespesialiserende fag	Fordommer mot yrkesfag på grunn av manglende kunnskap om muligheter yrkesfag gir	Geografisk forskjell i utdanning.

9.2 Gjennomføring i videregående opplæring

Vedlegg 2: Etter fullføringsgrad og foreldrenes utdanningsnivå

(SSB 2019a¹⁹)

09262: Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad og foreldrenes utdanningsnivå. I alt, Andel elever (prosent), 2013-2018.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

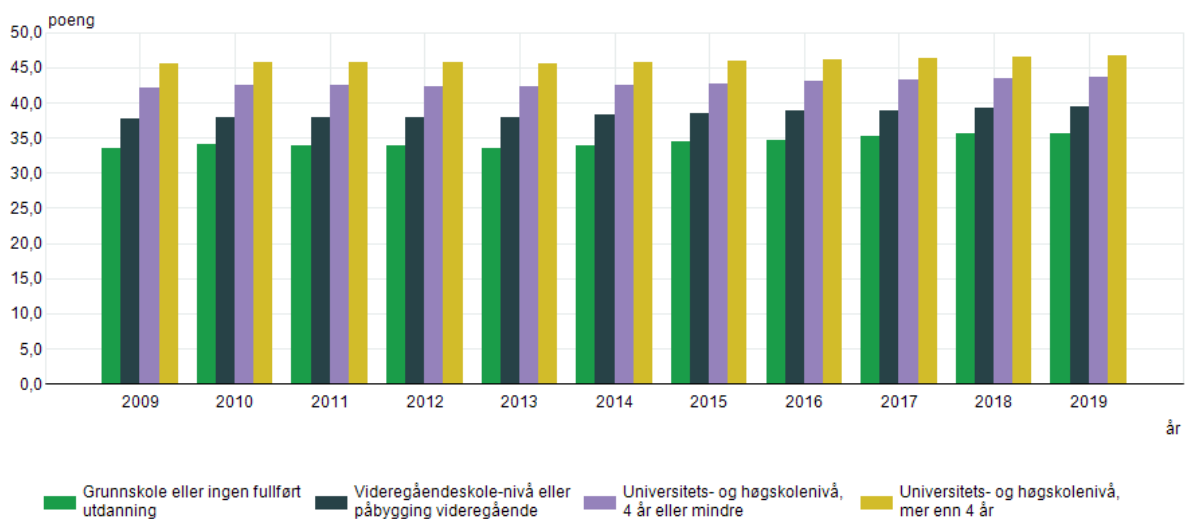
¹⁹ Her søkte jeg på Statistisk Sentralbyrå sine søkemotorer på blant annet 'utdanningsnivå etter foreldrebakgrunn'. I tabellen inkluderte jeg verdier som alle utdanningsnivåer, alle former for gjennomførelse av utdanning etter andel elever.

9.3 Gjennomsnittlig grunnskolepoeng i Norge

Vedlegg 3: Grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå

(SSB 2019b²⁰)

07495: Grunnskolepoeng, etter foreldrenes utdanningsnivå og år. Hele landet, Begge kjønn, Gjennomsnittlig grunnskolepoeng.



Kilde: Statistisk sentralbyrå

²⁰ Jeg søkte på Statistisk Sentralbyrå sine søkemotorer på blant annet 'grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå'. Jeg inkluderte verdier som gjennomsnittlig grunnskolepoeng etter begge kjønn, over hele landet.

