



## Likhet?

- Likhetsideologien i Kunnskapsløftet for den videregående skole

**Annfrid Rosøy Steele**

**SOS-3905**

Mastergradsoppgave i sosiologi - integrert lektorutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Institutt for sosiologi  
Universitetet i Tromsø  
Våren 2009



## Forord

*”Skogen ville være taus om ingen andre fugler sang enn de som synger best”  
(ukjent opphav)*

Som snart nyutdannet lektor er det en del tanker som slår meg i forhold til videregående skole. Først og fremst har jeg stor beundring og respekt for de kollegaer jeg har møtt. Mitt inntrykk er at blant lærerne i videregående skole er det tanken på eleven og elevens beste som råder. Jeg tviler på at noen vil hevde at det er kun de som *synger best* som får slippe til. Ofte kan man nok heller si at de som synger høyest som får mest oppmerksomhet, uansett om de synger best eller verst. Derfor må man som lærer være multikunstner for å la alle slippe like mye til. Det ligger mye ansvar på læreren om ikke å *se skogen for bare trær*, men ha en solid pedagogisk base for hvordan han skal kunne praktisere en undervisning som kan tilrettelegge for at hver *fugl* skal kunne synges så godt som hun eller han kan.

Bakgrunnen for problemstillingene er først og fremst av praktiske årsaker. Som kommende lektor, er det å sette seg ordentlig inn i det styringsdokumentet skolen har gjennom Kunnskapsløftet, avgjørende for den jobben jeg skal gjøre senere. I tillegg har jeg jobbet som vikarlærer i snart tre år i den videregående skole, både på studiespesialiserende og yrkesfaglig linje. Det har gitt meg erfaring, og skapt nysgjerrighet for hvorfor sosial bakgrunn har slik betydning i skolen, når så mange tiltak har vært satt i kraft for å endre dette. Valg av tema er også samfunnsnyttig og faglig interessant fordi det er viktig å se skolen med sosiologiske briller med hensyn til at det fortsatt er ulikhet i forhold til sosial bakgrunn. I tillegg viser det seg at utdannings sosiologi som er utarbeidet for 30 – 40 år siden er like fruktbar i forhold til skolen i dag som da den var lansert.

Jeg vil gjerne takke verdens beste veiledere, Sissel H. Eriksen og Terje Fagerbakk for fantastisk godt samarbeid, konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntringer og hjelp.

Takk til mannen min Chris, og barna mine Runar og Linnea, for forståelse og hjelp til å la meg ha fullt fokus på oppgaven dette halve året, I love you. Jeg vil også takke mine medstudenter for mange gode samtaler, faglige som ufaglige. Den gode stemningen på lesesalen og på pauserommet har vært med på å gjøre skriveprosessen enklere. Lykke til videre. Sist men ikke minst, mamma, tusen takk for at du har stilt opp som barnevakt, sjelesørger, kokk og hushjelp 101 % gjennom studietiden min. Du er verdens beste mamma og jeg er så inderlig glad i deg.

Med vennlig hilsen

Annfrid Rosøy Steele



## Innholdsoversikt

|  |    |
|--|----|
| <b>Forord</b> .....                      | ii |
| 1.0 Innledning.....                      | 1  |
| 1.1 Likhhet innenfor utdanning .....     | 2  |
| 1.2 Kunnskapsløftet .....                | 4  |
| 2.0 Norsk skolepolitisk historikk.....   | 7  |
| 2.1 Starten på enhetsskolen .....        | 9  |
| 2.2 Skolen i endring.....                | 11 |
| 2.3 Den nye Høyere skolen.....           | 12 |
| 2.4 Udanningsreformenes tiår.....        | 13 |
| 2.5 Kunnskapsløftet blir til .....       | 15 |
| 2.6 Oppsummering .....                   | 16 |
| 3.0 Utdanningssosiologi .....            | 17 |
| 3.1 Klasse eller individuelle valg?..... | 18 |
| 3.2 Raymond Boudon .....                 | 19 |
| 3.2.1 Verditeorien .....                 | 20 |
| 3.2.2 Kulturteorien.....                 | 21 |
| 3.2.3 Sosial posisjon teori.....         | 22 |
| 3.3 Pierre Bourdieu.....                 | 23 |
| 3.3.1 Bourdieus samfunnsforståelse ..... | 24 |
| 3.3.2 Bourdieus teori .....              | 24 |
| 3.4 Gudmund Hernes .....                 | 25 |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.4.1 Hernes 'sosial- posisjonsteori' .....                     | 26        |
| 3.5 Paul Willis .....   | 27        |
| 3.5.1 Willis teori .....  | 28        |
| 3.6 Oppsummering og drøfting .....                              | 29        |
| 4.0 Metode .....  | 31        |
| 5.0 Den videregående skole i dag .....                          | 35        |
| 5.1 Sosial bakgrunn i forhold til videregående skole .....      | 36        |
| 5.2 Likhet, men samtidig viktig med mangfold? .....             | 39        |
| 5.3 De grunnleggende ferdighetene .....                         | 43        |
| 5.4 De grunnleggende ferdighetene i forhold til vurdering ..... | 45        |
| 5.5 Kulturell divisjonsdeling i skolen .....                    | 47        |
| 5.6 Divisjonsdeling mellom linjene .....                        | 49        |
| 5.6.1 Språklige virkemidler for likhet .....                    | 52        |
| 5.6.2 De tre tradisjoner .....                                  | 53        |
| 5.7 To separate verdener? .....                                 | 55        |
| 5.8 Divisjonsdeling innenfor linjene .....                      | 57        |
| 6.0 Oppsummering og avslutning .....                            | 59        |
| 6.1 Likhetstanken i den videregående skole .....                | 60        |
| 6.2 Teori i forhold til likhet og ulikhet .....                 | 61        |
| 6.3 Likhetstanken i Kunnskapsløftet .....                       | 62        |
| <b>Litteraturliste</b> .....                                    | <b>67</b> |
| Web referanser: .....   | 71        |

## 1.0 Innledning

I utgangspunktet har alle i Norge like muligheter til å få en utdanning. Formelt sett har vi hatt denne retten siden 1889. Vi har lovfestet rett til utdanning i form av grunnskole, men også krav på skoleplass til videregående utdanning. Skolepolitisk er det tradisjon for å tenke likhet innenfor utdanning som et ønske om å skape en utdanning som gir alle like muligheter, uavhengig av sosial bakgrunn. Dette har vært en målsetting i alle skolereformene siden andre verdenskrig. Til tross for dette viser stadig ny statistikk og forskning at det er forskjell på hvem som tar hvilke utdanninger, og utdanning generelt. Forskjellene kan føres tilbake til sosial bakgrunn<sup>1</sup>.

Det er derfor nærliggende å spørre hvorfor sosial bakgrunn skal ha slik relevans i dag, når man har ført en målrettet politikk for at det ikke skal ha noen betydning for utdanning. Kan det være feil fokus innenfor skolepolitikken som gjør at forskjellene ikke utjevnes? Og hvordan kan man forstå likhet i skolen i forhold til dette? Utdannings sosiologi har vært med på å belyse temaet om sosial ulikhet i skolen. Flere sosiologer<sup>2</sup> har vist at det er avgjørende forskjeller med hensyn til sosial bakgrunn i skolen. Disse bidragene har vært med på å utforme skolepolitikken med hensyn til tiltak som har som mål å utjevne de sosiale forskjellene.

Det er likhetsbegrepet sett i forhold til sosial bakgrunn som vil være det gjennomgående temaet i oppgaven. I del 1 vil likhet belyses ut i fra to perspektiv: a) i historisk skolepolitisk forstand, og b) i utdannings sosiologisk kontekst. Å betrakte begrepet likhet både historisk og teoretisk vil klargjøre tradisjonen og forskningsfeltet og vise at sosial bakgrunn har relevans for utdanning. Jeg har hovedsakelig konsentrert meg om videregående skole. Problemstillingene til del 1 vil være: a) **Hvordan har likhetstanken i forhold til sosial bakgrunn kommet til uttrykk i skolepolitikken historisk?** og b) **Hvordan har utdannings sosiologien håndtert spørsmål om likhet og ulikhet?**

---

<sup>1</sup> Dette viser forskning som er gjort for å måle rekruttering til høyere utdanning på 70-80-90 tallet (Ottosen, 2003:2).

<sup>2</sup> Se kapittel 3.0 for nærmere presentasjon av aktuelle teoretiske bidrag.

På bakgrunn av del 1 vil det i del 2 bli reist spørsmål om hvordan vi kan forstå Kunnskapsløftet i lys av likhetsbegrepet. Kunnskapsløftet er det styrende dokumentet for videregående, og vil derfor være relevant i forhold til hvordan skolepolitikken er i dag. Metodisk vil jeg bruke dokumentanalyse og spørsmålet som stilles er: **Hvordan kan vi forstå Kunnskapsløftet i lys av likhetsbegrepet?**

## 1.1 Likhet innenfor utdanning

Jeg har valgt å redegjøre for likhet og ulikhet i et eget avsnitt. Tanken bak er at det ikke er uproblematisk begreper, og diskusjonen om hva som er likhet og hva som er ulikhet må avklares. Jeg vil gjennom Andreas Føllesdals (1999) artikkel, vise til problematikken omkring begrepsbruken, mens Gudmund Hernes (1974) viser til hvordan likhetstanken blir legitimert i samfunnet med hensyn til skolen. Jeg vil anvende Hernes' forskning videre i oppgaven.

Likhetsideologien som ligger til grunn i skolen har historisk bakgrunn i Norge. Samfunnet vårt er bygd på demokratiske grunnleggende prinsipper som er basert på at mennesker er likeverdige. Derfor kan man si at bakgrunnen for likhetstanken innenfor utdanning begrunnes i et rettferdighetsprinsipp der alle har krav på likeverdighet. Samtidig kan man stille spørsmål om hvorfor likhet skal fremmes i et samfunn? Hvilken ideologi legges til grunn for at likhet skal ha slik gjennomslagskraft?

Andreas Føllesdal (1999), Ph.D. i filosofi ved Harvard University, hevder at det i norsk sosiologi og levekårsforskning sjeldent spørres hvorfor likhet skal fremmes. Han mener dette krever en mer utdypende debatt. Hans hovedpoeng er at likhet ikke er *et* ideal, men flere, og at dette idealet om likhetsnorm får konsekvenser for hva det er mulig å kreve av likhet oss i mellom. Noen former for likhet i et samfunn er så viktig at det nesten ikke kreves forklaring på hvorfor, mens det på andre områder kreves debatt om hvordan likhetsnormene begrunnes: ” ... for slik å bidra til den politiske, akademiske og allmenne avklaringen av hva slags likhet som er nødvendig i et rettferdig samfunn” (Føllesdal, 1999:147).



Føllesdal (1999) viser til flere argumenter for likhet. Først og fremst mener han at man må tenke likhet på bakgrunn av at: *"ulikhet i en fordeling kan forstås som et signal om mindreverdigheit, og dermed å innebære offentlig stigmatisering"* (Føllesdal, 1999:157). Videre viser han til at likhet må sikres der det er snakk om å fjerne nød, gjennom for eksempel trygdeordninger, og slik sikre et minimumsbehov av behovstilfredsstillelse. Argumentet for likhet må også diskuteres der det er snakk om å hindre dominans. Man skal ha kontroll på sitt eget liv. Noen skal ikke stå i særstilling til å kunne styre andre på bakgrunn av for eksempel klasse. Føllesdal viser videre til argumenter om likhet der det er snakk om likefordeling av frembrakte goder. Har alle partene vært med å bidra, har alle lik rett til goder (ibid.1999:157).

Sist, men ikke minst, viser Føllesdal til argumentet om at likhet skal fremmes der det er snakk om å sikre prosedyrerettferdighet. Med dette tenker han at for at prosedyrer i et samfunn skal fungere rettferdig må alle aktørene være likestilte. For å videreføre dette til utdanning kan man tenke seg at alle skal ha lik start eller sjanselikhett med hensyn til goder i samfunnet: *"Sjanselikhett innebærer at alle medlemmer i forskjellige grupper skal ha samme sannsynlighet for å nå ulike resultater i en sluttfordeling, uavhengig av gruppetilhørighet"* (Føllesdal, 1999:149). For Føllesdal (1999) er det snakk om sjanselikhett, ikke resultatlikhet i forhold til å argumentet om likhet. Han mener likeverdighet betyr at alle individer skal ha samme sjanse.

Sosiologen Gudmund Hernes (1974), viser til fire likhetsbegrep og allmennoppfatninger som har vokst fram i Norge med hensyn til utdanning. Han mener det er viktig å få frem allmennoppfatningene fordi det er med på å gi en årsaksforklaring til hvorfor utdanning utarter seg ulikt i Norge. Han skiller mellom *formallikhett, ressurslikhet, kompetanselikhett og resultatlikhet* (Hernes, 1974). Med formallikhett viser han til at vi formelt sett har lik rett til utdanning<sup>3</sup>. Allmennoppfatningen er at alle formelt sett har samme mulighet, og dermed er det med på å rettferdiggjøre likhetstanken i skolen. Videre mener Hernes at likhetstanken blir forsterket ved at alle har mulighet til å få offentlige midler til utdanning, altså ressurslikhet (Hernes, 1974:240). Vi har mulighet gjennom Statens Lånekasse til å

---

<sup>3</sup> Føllesdals (1999) begrep om sjanselikhett kan man se i denne sammenhengen.

finansiere utdanningen vår. Dermed blir likhetstanken forsterket gjennom at vi alle formelt sett har samme muligheter til å oppnå samme kompetanse, altså kompetanselikhet. Hernes mener med begrepet resultatlikhet at allmennoppfatningen er at med oppnådd resultat har vi alle samme mulighet, uansett sosial bakgrunn<sup>4</sup> (Hernes, 1974:237).

Når man snakker om likhet vil man samtidig vurdere likt i forhold til noe som oppfattes ulikt. Derfor vil begrepet ulikhet også bli aktuelt innen for temaet likhet i skolen. Ulikhet er en betegnelse for stratifikasjonssystemers ulike fordeling av belønning og livssjanser. Sentralt her er: *”en samfunnsbestemt ulikhet som kan påvirkes innenfor det eksisterende samfunnet gjennom å skape like mobilitetsmuligheter for alle uansett klasse, rase eller kjønn”* (Korsnes, 2004:332). Det er denne definisjonen for ulikhet, og hva som utarter seg ulikt for noen, jeg vil vektlegge.

## 1.2 Kunnskapsløftet

Utdanningsreformen, ”Kunnskapsløftet” startet høsten 2006 og ble innført fra høsten 2007. Reformen vil være implementert i løpet av 2009. Bakgrunnen for den omfattende reformen var, fra myndighetenes side en del kjente utfordringer slik den framsto (Engelsen, 11:226):

- \* utfordringer knyttet til elevens læringsmiljø
- \* svak kultur for læring i skolen
- \* en opplæring som i for liten grad er tilpasset elev og lærling
- \* for lite fokus på elevens læringsstrategier
- \* utydelige læringsmål
- \* manglende fokus på resultater
- \* svakt læringsutbytte i grunnleggende ferdigheter
- \* store forskjeller som følge av sosial bakgrunn
- \* for lav gjennomføringsgrad i videregående opplæring
- \* mangelfull kompetanse hos lærere og skoleledere
- \* utordringer knyttet til strategier for styring

---

<sup>4</sup> Jeg vil utdype dette argumentet senere under temaet utdanningssosiologi, kapittel:3.4.1.

\* utfordringer knyttet til ressursforvaltning i grunnopplæringen

Gjennom reformen skulle disse områdene utbedres og videreutvikles. Visjonen var å skape en bedre kultur for læring og et felles kunnskapsløft for samfunnet (Engelsen, 11:226). Kunnskapsløftet består av tre deler. En generell del som var utarbeidet i forbindelse med L-97, Læringsplakaten og fagplanene. Reformen omfatter alle elevene fra første til tiende og videregående skoletrinn. Elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter som gradvis skal påbygges i en helhetlig prosess. Disse grunnleggende ferdighetene er:

1. å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig
2. å kunne lese
3. å kunne regne
4. å kunne bruke digitale verktøy

Disse ferdighetene skal fremkomme i alle fag, både på studiespesialiserende fag og yrkesfag. Innenfor hvert fag er det utarbeidet spesifikke fagplaner der de grunnleggende ferdighetene er nedtegnet og innarbeidet i form av kompetansemål. Kompetansemål er målsettinger som elevene skal ha alt etter hvor i utdanningsforløpet de er kommet. Kompetansemålene er målsettinger for elevene, men også lærerens “verktøy” for karaktersetting.

Strukturen i den videregående skole er endret. Blant annet har linjene skiftet navn fra allmennfag til studieforberevende utdanningsprogram. De praktiske fagene heter fremdeles yrkesfag. I dag består den videregående opplæringene av tolv forskjellige utdanningsprogram, tre studiespesialiserende og ni yrkesfaglige. Det første året på videregående skole velges utdanningsprogram, og andre og tredje året velges programområde innen utdanningsprogrammet (Vilbli.no.web.ref.8). De tre studieforberevende utdanningsprogrammene strekker seg over tre år i skolen og gir studiekompetanse. Det betyr at de kvalifiserer for opptak til universiteter og høyskoler. De ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene fører frem til svennebrev, fagbrev eller annen yrkeskompetanse. Hovedmodellen for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er to år i

skole og to år i lærebedrift. Elevene som velger å starte på et yrkesfaglig utdanningsprogram kan også oppnå studiekompetanse ved å fullføre og bestå vg3 påbygning. En annen mulighet er å benytte seg av et fireårig løp som ved fullført og bestått opplæring både gir studiekompetanse og yrkeskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2007: 61).

I 2008 var det 75442 elever som søkte videregående opplæring til sammen på alle utdanningsprogrammene. Det var 63563 elever som gikk ut av 10.trinn i grunnskolen våren 2008. De aller fleste søker videregående opplæring. I tillegg finnes det søkere fra Vg1 som også var i opplæring året før, som utgjør 8 prosent. I forhold til fordeling mellom linjene, utgjør 43 prosent av søkerne de som søker opptak på et program som gir studiekompetanse, mens 57 prosent av søkerne har valgt yrkesfaglig utdanning. Fordelt etter utdanningsprogram er det flest søkere til studiespesialisering (24454 søkere) og blant yrkesfagene er det de mest populære fagene helse- og sosialfag (7231 søkere) og teknikk og industriell produksjon (7231 søkere) (Utdanningsdirektoratet, 2007: 62).

I tilknytning til innføringen av Kunnskapsløftet er det iverksatt et større forskningsprosjekt, *Analyse av reformens forutsetninger*, i regi av Utdanningsdirektoratet (Engelsen, 1998). Forskningen skal gjennomføres av en forskningsgruppe ved Pedagogisk forskningsinstitutt, hvor professor Erling Lars Dale er leder for forskningen. Resultatet skal fremlegges i tre deler, hvor sluttrapporten skal fremlegges i 2010. Kunnskapsløftet er relativt nytt og det vil være interessant å følge forskningen.

## 2.0 Norsk skolepolitisk historikk

Jeg har valgt å gi et skolepolitisk tilbakeblikk i forhold til likhetstanken i norsk skole, og legger hovedvekt på videregående opplæring. Bakgrunnen for at jeg vil konsentrere meg om videregående utdanning, er at dette er et viktig valg for sosial ulikhet i rekrutteringen til høyere utdanning. Dette er fordi det er i dette valget den største sosiale utslingen skjer. Betydningen av sosial bakgrunn avtar senere i studiene og er minst i overgangen fra videregående til høyere utdanning (Nordli Hansen, 1997).

Gjennom å historisk vise til politisk fokus, og ellers samfunnsmessige forhold kan man forstå hvorfor skolepolitikken har utformet seg slik den har gjort. Jeg har derfor tatt med noen av de store hendelsene i norsk skole, samfunnsmessige forhold og regjeringsskiftene, med hovedvekt på perioden fra 1965 og frem til i dag. Bakgrunnen for å fokusere på denne perioden er at sosial bakgrunn og ulikhet ble viktige politiske tema i denne perioden. Mye av grunnen til at dette ble viktig var at utdanningsforskere viste sosial ulikhet i teori basert på empirisk forskning. Bidragsytere som publiserer sine funn i denne perioden var blant annet Coleman (1965), Hernes (1974), Boudon (1972), Bourdieu (1977).

Katedralskolene blir regnet som de første skolene i Norge. De ble opprettet like etter at erkebispeskolen i Nidaros var etablert i 1152. Skolene var for flinke gutter fra velstående familier, og undervisningen var målrettet mot rekruttering i prestestanden. Fagområdene de fikk undervisning i var primært lesing, skriving og kristendomsundervisning (Bjørndal, 2005:17). På slutten av middelalderen, med reformasjonen, ble det en større forståelse for at det også var behov for å opplyse vanlige folk. Skolevesenet fikk en ny lovgivning som tilrettela en undervisning som kirken ga barna i den enkelte menighet, som senere utviklet seg til allmueskoler. Katedralskolene ble underlagt staten i denne perioden og ble dermed offentlige skoler. Hovedformålet var fortsatt å utdanne prester. Det ble videre bestemt at hver by skulle ha sin egen latinske skole underlagt katedralskolene, og intensjonen var også for latinske skoler å rekruttere til kirken (Bjørndal, 2005:19). Samfunnsutviklingen var med på å videreutvikle latinske skoler til å inkludere flere fagområder fram mot 1800-tallet. Etter hvert

ble det også forståelse for at det trengtes en helhetlig organisatorisk skoleoppbygging for alle, fordi det ville gagne samfunnet som helhet.

I 1889 fikk vi med Folkeskoleloven den første ordningen om offentlig skole for alle i Norge. Bakgrunnen for loven var at det moderne samfunnet krevde en annen type utdanning. Den skulle være med på å støtte opp under den demokratiske utviklingen og styrke det nasjonale fellesskapet, samt skape en felles norsk kultur og identitetsfølelse (Bjørndal, 2005:28).

*..kravet paa høiere almendannelse som grundlag for enhver høiere anlagt samfundsvirksomhed har ført til, at skolen, den høiere skole, mer end før maa tage hensyn til arbeidets deling, livsopgavernes mangfoldighed og individernes forskjellighed* (Undervisningskommisjonen av 1890 i Bjørndal, 2005:28).

Loven av 1896 for gymnaset var et vendepunkt. Gymnaset ble treårig og fagplanen ble endret<sup>5</sup>. Gymnaset skulle nå ha to formål: forberede for studier på universitetet, og gi en avsluttende allmenndannelse (Bjørndal, 2005:29). Alle hadde formell rett til samme utdanning, men økonomi skapte et klassesdelt samfunn. Det var kun de som hadde god økonomi som kunne ta høyere utdanning (Hernes, 1974:230).

I forhold til yrkesfaglig utdanning er historikken spesiell siden den kan føres tilbake til middelalderen. Mestrene tok inn lærlinger og veiledet dem. Etter noen år ble de svenner og de dyktigste kunne etter hvert bli mestre selv. Rangordningen med lærling - svenn - mester har bestått siden (Bjørndal, 2005:40). I Europa dannet de mest innflytelsesrike håndverksmestere laug allerede på 1100 – tallet. I Norge kom denne utviklingen på midten av 1500-tallet (Bjørndal, 2005:43).

Industrialiseringen på 1800-tallet skapte store omveltninger i håndverksindustrien. De første fabrikkene ble startet på begynnelsen av 1800- tallet i Norge, noe som gjorde seg utslag i at de trengte flere arbeidere i industrien. Laugordningene ble avvirket etter 1814, men enkelte laug ble opprettholdt. Årsaken til avviklingen av laugordningene baserte seg

---

<sup>5</sup> Engelsklinjen ga utslag i at blant annet flere jenter ble rekruttert til gymnaset.

på eiendomsretten. Håndverkernes verksted og virkerom ble sett på som privat eiendom, med det økende behovet for arbeidskraft var avviklingen sett på som et liberalistisk prinsipp (Bjørndal, 2005:50-51).

Med ny håndverkslov i 1866 ble det helt fritt for norske statsborgere som var fylt 21 år å begynne næringsvirksomhet i håndverksfag, og de kunne også ansette arbeidere. Loven ble ikke godt mottatt av håndverkerne som ikke fikk støtte til å beholde svenneprøven for å sikre ordnede opplæringsforhold (Bjørndal, 2005:51). Håndverkerne ga ikke opp kampen, og i 1873 arrangerte de et møte med representanter fra hele landet. De stilte et minimumskrav om at det måtte foreligge dugelighetstest for alle nye borgere og at myndighetene måtte fastsette regler for lærling og mester. Det ble etter hvert opplagt at disse kravene ikke var urimelige, og i 1881 gjorde Stortinget retrett og innførte en ordning med frivillige svenneprøver. Ordningen fungerte dårlig da få meldte seg opp.

Håndverkerne så at den gamle laugordningen ikke ville gjenoppstå, og valgte derfor en annen løsning ved å organisere seg på tvers av laugene. I 1887 fremmet *Haandverkerforeningen i Christiania* og *Den norske fællesforening for haandverk og industri* i fellesskap et godt forberedt forslag til departementet med et krav om tiltak for en bedre fagopplæring. Forslaget ble lagt til grunn for den nye håndverkloven av 1894, der det ble bestemt at alle lærlinger måtte avlegge svenneprøve (Bjørndal, 2005:52). På 1800-tallet ble det opprettet tegneskoler og søndagsskoler som var beregnet for lærlingene og svennene. Skolene var lagt til den ene fridagen, søndag, og ga først og fremst allmennkunnskap som lesing, skriving, tegning og regning (Bjørndal, 2005:53).

## **2.1 Starten på enhetsskolen**

Det ble opprettet landsgymnas fra 1916. Bakgrunnen var at det etter hvert ble det tydelig at det måtte settes inn ressurser for at også de lavere klassenes barn skulle ha mulighet til å ta høyere utdanning. Foreldrenes økonomi skulle ikke være avgjørende for om man kunne få høyere utdanning. Utdanning var nå tilrettelagt for alle gjennom ressursytelser til de som skulle trenge dette (Hernes, 1974: 240). Det var ikke bare arbeiderklassens barn, men også

bygdeungdommen som hadde hatt vanskeligheter med å få tilgang til gymnas eller middelskole. I tillegg var den undervisningen som ble gitt på landsbygda ofte et ”*skrøpelig grunnlag å gå videre på*” (Bjørndal, 2005:36). Enhetsskoletanken<sup>6</sup> hadde lenge vært diskutert, og etter 1.verdenskrig ba stortinget regjeringen om å sette sammen en kommisjon som kunne utrede mulighetene for en skole som bygget på avsluttet folkeskole (Bjørndal, 2005:32). Dermed var en skole som var åpen for alle en realitet i 1920 (ibid.2005:32). I 1930- årene ble flere planer og vedtak i skolen omgjort i regi av stortinget.

I forhold til yrkesfag ble den økonomiske veksten i perioden 1880 – 1920 viktig for behovet for fagfolk. Det ble vanskelig å skaffe nok fagfolk når all opplæringen av lærlingene fram til fag- og svenneprøve gikk via verkstedene og arbeidsplassene. Det var håndverkerne selv, og ikke de politiske myndighetene, som tok initiativ til å søke erfaring og impulser utenfor landegrensene (Bjørndal, 2005: 59).

Håndverkerne la frem et forslag om at det var nødvendig med fagskoler bygd på folkeskolen: ”*Alle bestøbelser (maa) nu rettes mod at søge oprettet Fagskoler med saavel praktisk som teoretisk uddannelse*” (Sitat i Bjørndal, 2005:60). Stortinget vedtok i 1911, basert på håndverkernes forslag, å godkjenne *normalplan for de tekniske aftenskoler* som kom til å gjelde fram til 1935, og å opprettholde praktiske håndverkskoler. Undervisningen skulle gis i skoleverkstedene. Skolene skulle være toårige og bygge på middelskolen. I tiåret 1925-1935 ble det stor arbeidsledighet i landet. Da Arbeiderpartiet kom til makten i 1935, ble bevilgningene til fag- og forskolene økt for å bekjempe arbeidsledigheten. I 1940 ble den nye yrkesskoleloven vedtatt. Den samordnende opplæringsformen og ga dem en klar organisatorisk oppbygging (Bjørndal, 2005:73).

I etterkrigstiden ser man at de politiske føringene på alle områder har stort sett har samme fokus om et inkluderende samfunn der alle skulle ha de samme muligheter. Politisk var det Arbeiderpartiets politikk som ble ført de neste 30 årene som hadde ideologisk føring i retning av likhet, demokrati og toleranse. Det var relativ stor enighet i hvordan skolepolitikken skulle føres (Bjørndal, 2005:95). I følge Telhaug (1997) var det ønsket om

---

<sup>6</sup> Det vil si et skolesystem som er felles for alle barn og unge (Telhaug, 1997:18).



å realisere *de like muligheters skole* som var hovedprinsippet i 1945. Alle barn og unge skulle ha lik rett til utdanning (Telhaug, 1997: 17). Den norske skole var mer offentlig styrt enn i andre europeiske land etter krigen. Årsaken til dette mener Telhaug kan være at Norge var mer homogent enn mange av de andre europeiske statene (Telhaug, 1997:18). Likevel var skolen sterkt differensiert. Familiebakgrunn og geografisk tilhørighet var stort sett en avgjørende faktor for hvor lang utdanning man fikk (Telhaug, 1997:25).

1950- og 1960- tallet var industriens storhetstid i Norge, med sterk økonomisk vekst og sysselsetting. Dette medførte at stat og regjering hadde mulighet til å bygge ut velferdsgodene og trygdeordningene. Optimismen var stor, også i skolen (Bjørndal, 2005:96-97). I skole sammenheng blir ofte epoken mellom 1945 og frem til 1980 omtalt som *det demokratiske forliket*. Politisk var det en bred konsensus mellom organisasjonene og den politiske styringsmakten (Telhaug, 1997:27).

## 2.2 Skolen i endring

Det politiske klimaet endret seg utover 1960- tallet. Fra *den brede konsensus* til en mer kritisk holdning til den politikken som ble ført. Telhaug viser blant annet til den nye generasjonens interesse for marxismens analyse av samfunnet som årsaksforklaring for denne endringen. Kritikken var rettet mot en rekke forhold i samfunnet, og fokuset var rettet mot undertrykkelse, mer enn økonomisk vekst (Telhaug, 1997:40).

På mange måter kan man si at utdannings sosiologien<sup>7</sup> var med på å skape oppmerksomhet mot ulikhet og reproduksjon av ulikhet i skolen. Erkjennelsen av at de standardiserte utdanningsforløpene ikke var likeverdige for alle elevene ble mer og mer fremtredende på 1960-tallet. Til tross for den satsningen som hadde vært med hensyn til enhetsskolen, viste forskning helt klart at skolen favoriserte en gruppe elever framfor andre. Emansiperingsprosessene der forskjellige interessegrupper krevde å bli hørt økte betraktelig utover 1960 tallet,<sup>8</sup> og etter hvert fikk elevenes ulike kulturelle forutsetninger økende

---

<sup>7</sup> Jeg utdyper argumentet under avsnittet om utdannings sosiologi, kap:3.0.

<sup>8</sup> Noen eksempler er samene, kvinnene og utkantsbefolkning (Sundli, 2007:67).

oppmerksomhet. Blant annet Gudmund Hernes og Knud Knudsens forskning om skolens reprodusering av sosial ulikhet i samfunnet, fikk økt oppmerksomhet (Sundli, 2007:67-68).

I 1967 ble *Gjelsvik – utvalget* nedsatt med omforming av gymnaset som mål. Endringen medførte at første året skulle være likt for alle og obligatorisk, mens andre og tredje år hadde elevene valgmuligheter mellom faggrupper og linjer<sup>9</sup> (Bjørndal, 2005:125). Tanken bak utformingen av det nye gymnaset var en ide om en ”*allsidig videregående skole uavhengig av bosted og begavelse*” (Bjørndal, 2005:152). Den endelige loven om videregående opplæring ble vedtatt 21. juni 1974, *Lov om videregående opplæring*. Denne loven omfattet mer eller mindre alle elever mellom 16 og 19 år. Loven ble iverksatt i 1976 med ny, felles læreplan for videregående opplæring (Telhaug, 1997:37).

Videre utbygging av yrkesskolen fortsatte. Veksten i yrkesopplæringen var særlig stor i 1960- årene. Over hele landet ble nye skoler åpnet og det ble åpnet for flere etter- og videre utdanningskurs. I 1967 ble det vedtatt at alle faglinjene skulle ha 20 timer teori og 20 timer praktisk arbeid det første året (Bjørndal, 2005:109). I samme epoke ble det, fra departementet sin side, utarbeidet en fagplan som skulle styrke den allmennfaglige teorien. Begrunnelsen var at yrkesopplæringen ikke måtte bli for ensidig. Det ville gjøre overgangen til høyere utdanning enklere og gagne elevene i yrkesutførelsen. I tillegg ville det også skape større likeverd mellom yrkesutdanningen og allmennutdanningen (Bjørndal, 2005:109).

### **2.3 Den nye Høyere skolen**

På slutten av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet var det sosialdemokratiske forliket på hell i politikken. Opplutningen om Arbeiderpartiet minsket, og Høyre opplevde stor fremgang. Ved stortingsvalget i 1981 dannet Kåre Willoch Høyre regjering. Faglige prestasjoner og egeninnsats ble vektlagt mer enn før i skolepolitikken, men også Willoch-regjeringen var opptatt av videregående utdanning for alle. Politisk ble det ikke vedtatt de store endringene i skolepolitikken i denne epoken (Telhaug, 1997:42).

---

<sup>9</sup> Valgmulighetene var enten realfaglig linje, handel og kontor eller språklinjen (Bjørndal, 2005:125).

Mot slutten av 1980-årene 'skjer det ting i skolen igjen' på bakgrunn av blant annet endrede samfunnsforhold<sup>10</sup> som endring i familiestrukturer, økende arbeidsløshet, økt teknologisering og internasjonalisering. Troen på at skolen kan være med på å utjevne ulikhet ble svekket i første halvdel av 1980-årene (Telhaug, 1997:68). Arbeidsløsheten blant de eldre ungdommene hadde økt, og det hadde vært vanskelig å få plass i den videregående skole for de som ville ta utdanning. Den nye situasjonen i arbeidsmarkedet førte til at lærlingordningen fikk en ny renessanse, fordi det ble sett på som en måte å få ungdom ut i arbeid. I 1981 fikk vi den nye loven om fagopplæring i arbeidslivet. Det tilrettela for flere nye fag inn under yrkesopplæringen. Gjennom økonomiske virkemidler som lærlinglønn og tilskudd til fylker og lærebedrifter, ville en gjøre den yrkesrettende utdanningen mer attraktiv og dermed rekrutteringen mer stabil (Bjørndal, 2005:200).

## **2.4 Udanningsreformenes tiår**

Da Arbeiderpartiet på nytt kom på banen i 1986 med Gro Harlem Brundtland som statsminister, fikk grunnskolen ny mønsterplan i 1987 (M-87). Den avgjørende forskjellen mellom M87 og tidligere læreplaner, var utviklingen av en lokal læreplan i skolene. Tanken var å gi en mer lokal forankring i grunnskolen på bakgrunn av samfunnsendringen. Fokuset var nå endret fra de tradisjonelle tilhørighetsforholdene på bakgrunn av at Norge ikke var like homogent som før (Telhaug, 1997:76).

I Brundtland regjeringens tredje epoke kom Gudmund Hernes inn som kirke- og undervisningsminister i 1990. Hernes var en kjent utdanningsforsker med klare meninger om utdanningspolitikken. Alle skoleslag skulle reformeres i løpet av 1990-tallet, fra barnehage til høyskole / universitetsnivå. Det kan nok vanskelig argumenteres for noe annet enn at Hernes var en viktig frontfigur i dette omfattende reformarbeidet.

På 1990-tallet endret utdanningspolitikken seg fra å være relativt åpen og demokratisk, til å bli mer lukket, der noen få utvalgte satt sammen for å utarbeide en styringsplan for skolen (Hovdenak, 2000:20). Dette skapte stor kritikk og debatt. Før hadde utformingen av

---

<sup>10</sup> Starten av 1980-tallet var økonomisk oppgangstid i Norge med blant annet oljeutvinning i Nordsjøen.

læreplanene tilhørt “skolefolk”, mens departementet nå tok på seg arbeidet (Telhaug, 1997: 104). Til tross for kritikk, ble arbeidet satt i gang i 1992 med å utarbeide en læreplan for grunnskolen, som samtidig fikk status som overordnet dokument for videregående skole. Fokuset var fremdeles på utjevning av ulikhet i skolen. Prinsippet om like muligheter og rettigheter i skolen, sammen med prinsippet om tilpasset opplæring, var hovedområdet i norsk skolepolitikk:

*1990-tall reformene søker å finne ut av spenninger mellom, på den ene siden, likhet, helhet og fellesskap og innordning og, på den andre siden, individualisme med frihet, valgmuligheter og utfoldelse (Engelsen, 2003:63).*

I 1993 fikk grunnskolen, den videregående opplæringen og voksenopplæringen, en ny generell læreplan som skulle erstatte mønsterplanen fra 1987, Reform 94 (Telhaug, 1997:103). Bakgrunnen for Reform -94 var samfunnsendringen. I tillegg var det ønske om en mer oversiktlig struktur, og bedre sammenheng mellom skole og arbeidsliv. Det generelle målet med Reform -94 var at tilbudet skulle bygges ut, effektiviseres og gi en bredere opplæring på grunnkursnivå. Reform -94 ga også alle lovfestet rett til treårig videregående skole etter fullført grunnskole (Regjeringen, web.ref.1).

Etter regjeringsskiftet høsten 1997 ble Krfs Jon Lilletun, ny kirke-, utdannings- og forskningsminister. Politisk ser vi en vridning i politikken til en mer høyrestyrt politikk. Først og fremst ser vi mer økonomisk støtte til private skoler, noe som hadde vært politisk avvist tidligere (Telhaug, 2005: 40). Også flere stortingsmeldinger i 1998 og 1999 viste tendens til en mer konservativ vridning. Det ble en mer nasjonal styring av vurderings og kvalitetsutviklingen,<sup>11</sup> og ikke lengre den sentralstyrte skolen, som var før (Koritzinsky, 2000:42-43).

---

<sup>11</sup> St. mld nr. 28 (1998-1999).

## 2.5 Kunnskapsløftet blir til

Da Bondevik 2-regjeringen avløste Jens Stoltenbergs rene Arbeiderpartiregjering i 2001, overtok Høyres Kristin Clemet som utdanningsminister, og vi fikk en sterkere statlig føring på skolen (Telhaug, 2005: 41). Samtidig blir det et økt fokus på internasjonalisering. Forståelsen av at kravene til kompetanse vil øke i en stadig mer globalisert verden, ga føring for den betydningen som de internasjonale sammenliknende kunnskaps- og ferdighetsprøvene fikk<sup>12</sup> fra 2001 (Telhaug, 2005: 53). Enhetsskolen derimot, mente Kristin Clemet hørte fortiden til:

*Vi har vært på full fart vekk fra enhetsskolen lenge allerede. I hvert fall hvis du med det tenker på en skole som gjør alle flinke. I Norge er det faktisk større forskjeller på elevene enn i andre europeiske land. Vi klarer verken å hente opp de svake eller stimulere de sterke. Dessuten er enhetsskolen et litt gammelt og forslitt begrep. Det rimer liksom ikke helt med en kultur som vil fremme mangfold og individualisme (Sitat Kristin Clemet i Telhaug, 2005: 71).*

Det var likevel debatten om friskolene som skulle få størst politisk tyngde. Mindretallet som besto av Arbeiderpartiet, SV og Senterpartiet, var i mot å bidra til økning av friskoler i Norge. Det var de klassiske sosialdemokratiske verdiene med hovedvekt på likhet og rettferdighetstanken som var motargumentet. Etter stortingsvalget i 2005 kom den nye rødgrønne flertallsregjeringen til makten. Privatskoleloven var et av de første punktene som ble endret. Argumentet var at det ville føre til økt segregering og svekke den offentlige skolen (Telhaug, 2005: 73).

Kunnskapsløftet ble videreført også i den rødgrønne regjeringen. Reformen, *Det nye Kunnskapsløftet*, startet i august 2006 og ble innført fra høsten 2007 for alle elevene fra 1. til 10. skoletrinn og videregående trinn. Formålet med den nye reformen var at alle elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for aktivt å kunne ta del i kunnskapssamfunnet.

---

<sup>12</sup> OECDs *Knowledge and skills for life First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*.

## 2.6 Oppsummering

Fra og med Folkeskoleloven av 1889 fram til Kunnskapsløftet i 2006 har fokuset vært på en skole basert på likeverdighet. Forståelsen for at sosial bakgrunn har vært avgjørende for skoleprestasjoner har vært til stede, men man ser at tiltakene for å utjevne forskjellene har vært forskjellige. Årsaken til dette har vært samfunnsmessige endringer, samt hvilke parti som har vært i regjering og hvilke parti som har vært i opposisjon. Enhetsskoletanken har en sterk historisk tradisjon i Norge fordi den kan sees som en av grunnpilarene i et sosialdemokratisk samfunn. På den måten har vi skapt en tradisjon med at vi alle ”i bunn” har den samme grunnleggende dannelsen i et felles utdanningssystem.

Vi har sett at ”to forskjellige verdener”, studiespesialiserende linje og yrkesfaglig linje, i nyere tid har fått en mer felles utdanningsstruktur. Med Kunnskapsløftet ser vi at skolen reformeres ytterligere i retning av likhet mellom disse to linjene. I tillegg legges det en sterkere føring i forhold til individuell opplæring, som skal være med på å utjevne ulikhet i forhold til sosial bakgrunn. Utdannings sosiologisk forskning og teori har hatt stor innflytelse på det skolepolitiske området, noe som har vært med på å forme skolen slik den er i dag.

### 3.0 Utdannings sosiologi

I dette teoretiske kapittelet om utdannings sosiologi vil jeg vise til noe av debatten innenfor faget med hensyn til ulikhet basert på sosial bakgrunn. Teoriene forklarer hvorfor det er snakk om likhet og ulikhet innenfor utdanning. Raymon Boudon og Pierre Bourdieu er franske, og viser derfor til det franske utdanningssystemet. Paul Willis er britisk og har gjort sin feltstudie i England, men jeg vil likevel argumentere for at de likevel har relevans for norske forhold. Alle tre er anerkjente innen for feltet og er anvendt innen norsk skolesosiologi. I tillegg har de bidratt til internasjonalt å sette fokus på temaet ulikhet innenfor skole og utdanning. Gudmund Hernes (1974) viser til lignende funn i Norge i samme periode, spesielt ser vi likheten med Raymond Boudon.

Utdannings sosiologi er, på et generelt nivå, den vitenskapelige analysen av både formell og uformell læring i et samfunn. Sentralt her er hvilken betydning utdanning har for sosiale forhold. Denne retningen innenfor sosiologi kan spores tilbake til Emile Durkheim (1855-1917). I ettertid har det vært mange bidragsytere innenfor feltet. I senere tid har sosiologer ofte kombinert Emile Durkheim, Max Weber (1864-1920) og Karl Marx (1818-1883) sine bidrag til diskusjon om hvilken betydning utdanning har for sosiale forhold i samfunnet, og hvordan utdanningssystemet er med på å opprettholde sosiale og økonomiske ulikheter i nye generasjoner.

Spesielt er 1960-tallet en avgjørende periode med hensyn til utdannings sosiologi. Det funksjonalistiske hegemoniet i sosiologien ble svekket og en økende pessimisme mot skolereformene førte til endringer i utdannings sosiologien. Bakgrunnen var at flere større studier viste at det fortsatt var sammenheng mellom sosial klassebakgrunn og prestasjoner, noe som var med på å skape sosial reproduksjon av ulikhet (Korsnes, 2004:334). Forskning fra Norge og andre land viste sterkt samsvar mellom elevers familiebakgrunn og deres skoleprestasjoner. Coleman-rapporten (Coleman, 1966) danner utgangspunktet for mye av forskningen, som har vært drevet på dette feltet siden. Resultater fra denne forskningen viser blant annet at barn og ungdom med foreldre med høy utdanning og god økonomi oppnår i gjennomsnitt bedre resultater enn barn av foreldre med lav utdanning og lav

inntekt. Forskning viser også at barn og ungdom som bor sammen med bare en av foreldrene får i gjennomsnitt dårligere karakterer enn de som bor sammen med begge foreldrene.

### 3.1 Klasse eller individuelle valg?

Dersom sosial bakgrunn har effekt når det gjelder utdanning, kan det indikere at klasseforskjeller er avgjørende for utdanningsmuligheter. Klasse er i denne sammenhengen karakterisert ved at felles objektive livsbetingelser som genererer strukturerte og systematiske ulikheter (Korsnes, mfl.1997:147). Flere teorietikere vil si at klassesamfunnet er mer eller mindre avvirket i dagens samfunn (Giddens, 1991, Beck, 2005). Blant annet hevder Ulrich Beck (2005) at det klassesdelte samfunnet er erstattet med et samfunn som vektlegger individers frie individuelle valg. Andre vil si at klassesamfunnet eksisterer slik det bestandig har gjort, men i en modernisert utgave.

Beck (2005) mener som nevnt at klasseskillet i dagens samfunn har blitt svekket. Han hevder utviklingen har ført til et samfunn hvor det frie individet er i sentrum:

*The attachment of people to a "social class" has nevertheless become weaker. It now has much less influence on their actions. They develop ways of life that tend to become individualized. For the sake of economic survival, individuals are now compelled to make themselves the center of their own life plans and conduct (Beck, 2005:92).*

Beck (2005) hevder at utdanning i dag handler om hvordan individet velger og planlegger sitt karriereforløp og arbeidssituasjon. For han er formell utdanning basert på individuell vurdering, som igjen er med på å gi kriterier for individuelle karrieremuligheter på arbeidsmarkedet. Hver og en er tvunget til å ta kontroll over deres egen karriere. Konkurransen på arbeidsmarkedet baserer seg på at man aktivt må vise sine individuelle og unike egenskaper (Beck, 2005:94).

Beck (2005) mener yrkesposisjonene i dagens risikosamfunn har mistet mye av beskyttelses og sikkerhetsfunksjonene industrisamfunnet hadde. Dette gjenkjennes i hele



samfunnet (Beck, 2005:139-140). Individualisering blir for Beck løsningen for individet i form av tvang. Individet må ut i arbeidsmarkedet og markedsføre seg selv for å oppnå stabilitet slik det klasseløse samfunnet er i dag. Beck mener det oppstår en ”individualisering av sosial ulikhet” når de tradisjonelle og de moderne samfunns klasserelaterte ulikheter oppheves. Siden det ikke eksisterer klasseforskjeller vil det fortsatt være de som har bedre økonomi og de som har dårlig råd, men det vil være en del av individualiteten (Beck, 2001:206).

Samtidig vil mange hevde at klassesamfunnet fortsatt eksisterer like sterkt som det bestandig har gjort. Samfunnet vil stadig være i endring med hensyn til hvilke yrker eller utdanninger som gir mer status enn andre. I tillegg vil det innenfor hver av ”de to separate verdenene<sup>13</sup>”, yrkesfag og studiespesialiserende utdanning, være forskjellig status i forhold til de individuelle valgene. Selv om de er lukkende områder for hverandre, vil de innenfor sitt felt anerkjenne og vurdere individet. Slik vil utdanning være med på å opprettholde klassesamfunnet. De individuelle valgene individet gjør, vil være styrt av erfaring. Statistikk viser fortsatt at skolepolitikken slik den føres i dag er med på å reproducere ulikhet basert på sosial bakgrunn<sup>14</sup>. Det kan dermed også være med på å indikere at klasse har en betydning i samfunnet.

### **3.2 Raymond Boudon**

Den franske sosiologen Raymond Boudon (1972) ser ulikhet på to områder: Ulikhet innenfor utdanningsmuligheter og innenfor mekanismer for sosial mobilitet. Boudon presenterer tre teoriretninger slik de utpeker seg i sosiologifaget, der den tredje retningen er hans egen teori. Disse teoritradisjonene viser til årsaken til prestasjonsforskjeller og kompetanseoppnåelse i forhold til sosial bakgrunn. Teoriene er også med på å redegjøre for hvilke mekanismer som er med på å påvirke de sosiale utdanningsforskjellene vi har i Norge.

---

<sup>13</sup> Se 5.7 for utdypede argumentering om de to separate verdenene.

<sup>14</sup> Se 5.1

### 3.2.1 Verditeorien

Den første teoritradisjonen er den Boudon (1974) har begrepsfestet til verditeorien. Denne teoriretningen ble utviklet på 1950-tallet, da funksjonalistiske årsaksforklaringer var med på å forme forståelsen av hvordan samfunnet var inndelt. Boudon viser til teorier som vektlegger normer og verdier som årsaker til ulikhet innen utdanning. Med denne retningen tenkes det at det er forskjell på hvilke verdier og normer man vektlegger i de forskjellige sosiale lag:

*Hovedtanken er at personer med bakgrunn fra lavere sosiale klasser har mindre interesser for utdanning, fordi de har gjennomgått en sosialisering til verdier hvor utdanning settes lavt... i høyere klasser har utdanning stor verdi. Dette understrekes sterkt i sosialiseringen av barna, som stimuleres til innsats i skolen og valg av høyere utdanning (Nordli Hansen, 2003:80).*

Det sentrale er at man tenker seg at man 'gjør så godt man kan' i forhold til den bakgrunnen man har. Boudon (1974) viser til Herbert Hymans (1953) funn der Hyman finner forskjell i ungdommers utdanning og forventninger til arbeidslivet, i forhold til klassebakgrunn. For ungdommene som hadde en sosialisering der utdanning ble verdsatt høyt, var utdanning et hovedmål for senere arbeidsforhold, og personlige interesser spilte inn på utdanningsvalg. For ungdom med en oppvekst der utdanning ble mindre verdsatt, ble kriterier som flaks, kjennskap til innflytelsesrike personer, og å finne en anstendig jobb sett på som kriterier for å oppnå noe i for eksempel arbeidslivet (Boudon, 1974:22).

*According to Hyman's theory, people's evaluations of what social achievement means and of what might be considered efficient routes toward achieving it vary as a function of their social backgrounds. Consequently, people of different social classes attach different values to education (Boudon, 1974:22).*

Boudon mener verditeorien ikke kan gi en god nok forklaring på at det finnes de, som til tross for at utdanning ikke har vært vektlagt hjemme, velger å ta høyere utdanning. Selv om de er i mindretall utgjør de en prosentandel som ikke kan utelukkes (Boudon, 1974:23).

Boudon viser videre til en annen forklaringsteori, kulturteorien, som han mener delvis er en motreaksjon til verditeoretikerne.<sup>15</sup>

### 3.2.2 Kulturteorien

Kulturteorien kjennetegnes med at forklaringene på ulikhet rettes mot prestasjonsforskjeller. Det er kulturelle forskjeller mellom klassene, og for skolens vedkommende er det den øvre klassen som blir fremmet, noe som igjen er med på å gi den øvre klassen forrang. Kulturteorien kan deles inn i to felter. På den ene siden hevdes det at barn fra lavere klasser er blitt mindre stimulert til utdanning, noe som for eksempel vil være den årsaksforklaring Gudmund Hernes<sup>16</sup> vektlegger. På den andre siden vektlegges betydningen av kulturell kapital.<sup>17</sup> En rekke studier viser at det ofte kan være forskjeller som at barn fra høyere sosiale klasser presterer bedre i skolen enn barn fra lavere sosiale lag. Det er disse forskjellene som blir årsaksforklaringene innen for kulturteorien (Nordli Hansen, 2003:80). Som nevnt ble denne teoriretningen utviklet mer eller mindre som en motteori til verditeorien. Tanken bak var at verditeorien ikke kunne forklare godt nok hvorfor det var noen som valgte høyere utdanning tross dårlige odds. Boudon viser til Bourdieu (1966), og Keller og Zavalloni (1964) som representanter for denne retningen (Boudon, 1973:23).

Boudons kritikk mot kulturtradisjonen baserer seg på at selv om ungdom fra lavere klasser har en tendens til å forvente stagnasjon i sin sosiale posisjon, trenger det nødvendigvis ikke å handle om at ambisjonene er lavere. Det handler heller om at det krever mer å ta høyere utdanning for noen som ikke har en bakgrunn der høyere utdanning er en selvfølge (Boudon, 1973:23). Som Marianne Nordli Hansen skriver i Frønes (2003):

*I kulturteorien antas det videre, eksplisitt eller mer implisitt, at prestasjonsforskjeller forklarer rekrutteringsforskjeller i sin helhet. Dette medfører ikke riktighet, da det er slik at personer med likt prestasjonsnivå men ulik sosial bakgrunn har en tendens til å*

---

<sup>15</sup> Boudon mener blant annet Parsons kan kategoriseres innen for den verditeoretiske forklaringstradisjonen (Boudon, 1974:37).

<sup>16</sup> Se 3.4.1.

<sup>17</sup> Se en mer inngående forklaring under avsnittet om Pierre Bourdieu, kap:3.3.

*velge forskjellig. Slike forskjeller i valg kan ikke kulturteorien forklare* (Nordli Hansen, 2003:81).

### 3.2.3 Sosial posisjon teori

Boudon lanserer sin egen teori som en motteori, der han mener at både norm og verditeoriene og kulturteorien har mangler<sup>18</sup>. Denne teorien kaller han *sosial posisjon teori*, der han forsøker å forklare både de individuelle valgene og effekten av valgene for individet. Utgangspunktet hans er at alle valgene handler om å kalkulere vinning eller tap for individet både i økonomisk og sosial forstand, og at disse valgene vil vurderes forskjellig etter hvilken sosial bakgrunn du har. Det som vurderes høyt i en familie vil ikke vurderes like høyt i en annen. Boudon (1974) skiller mellom de primære og sekundære effektene av sosial bakgrunn på utdanning. De primære effektene (*inequality of educational opportunity*) vil være den direkte effekten sosial bakgrunn har på skoleprestasjonen, mens de sekundære (*inequality of social opportunity*) er bakgrunnen for utdanningsvalgene individet gjør (Boudon, 1974:XI-3).

Boudons forklaring på sosiale utdanningsforskjeller er at valgene individene tar, er fattet på bakgrunn av nyttemaksimerende handlinger for fremtidig kostnader og belønning:

*En viktig belønning for ungdom fra høyere klasser som velger høyere utdanning er at de unngår sosial degradering(...) For ungdom fra lavere klasser er situasjonen annerledes (...) En yrkesutdanning på lavere nivå innebærer en viss oppadstigende sosial mobilitet(...) Sosial posisjon teorien antar at alle har det samme grunnleggende mål eller preferanse uansett sosial bakgrunn – nemlig å opprettholde eller forbedre sin sosiale posisjon* (Nordli Hansen, 2003:81).

Boudon mener teorien om sosial posisjon forklarer ulikhet innenfor utdanning fordi ungdom vektlegger den sosiale nytten innenfor hvert utdanningsvalg de tar. Bakgrunnen for at det er flere ungdommer fra høyere sosiale lag enn lavere sosiale lag som tar utdanning, er at det er en nødvendighet for å bevare sin sosiale posisjon. De ønsker å tilfredsstill sine

---

<sup>18</sup> Boudon er kritisk til verdi- og kulturteoriene. Bla. fordi han mener at de forutsetter at de fra lavere sosiale klasser ikke opptrer rasjonell (Frønes, 2003:81).

foreldres forventninger, og det er mer sannsynlig at vennene også velger høyere utdanning (Boudon, 1973:29-30).

*...(two) children have to choose between, say, a general and a vocational course or between staying in school and leaving school. We can assume that their decision will be affected by their social background. For the upper - class child to choose the vocational curriculum would mean exposure to a high probability of social demotion, whereas the lower - class child might have good reason to expect promotion even if he chooses the vocational course (Boudon, 1973:29).*

Boudon viser også til *konsekvensene* av å velge yrkesfag- eller studiespesialiserende fag. Konsekvensene av å ikke velge studiespesialiserende fag for en elev fra en høyere sosial klasse vil kunne bli negativ når venner har valgt denne retningen. Samtidig vil det også føre til konsekvenser for eleven fra lavere klasse som velger og ta studiespesialiserende fag, når de fleste av vennene ikke gjør det (Boudon, 1973:30). Boudon viser også til at om konsekvensene av valget blir avgjørende, vil det også gi en *nytteeffekt* for eleven fordi det vil være med på å opprettholde familiens status, eller øke den (Boudon, 1973:30). Man kan forstå Boudon ved at kulturteorien forklarer de primære mekanismene ulikhet innenfor utdanning gir, mens sosial posisjonsteori forklarer de sekundære mekanismene ulikhet innenfor utdanning gir. Han mener at verditeorien ikke kan forklare utdanningsforskjeller som tradisjonelle handlinger, men som formålsrasjonelle handlinger (Boudon, 1974).

### **3.3 Pierre Bourdieu**

Pierre Bourdieu kategoriseres blant annet som en kultur- og utdannings sosiolog. For å redegjøre for Bourdieus teori om ulikhet i skolen er det nødvendig å vise til en del av hans generelle begrepsapparat. Bourdieu er som nevnt Marx-inspirert i sin sosiologi. For han dreier samhandling i samfunnet seg om stridigheter om hvem som har mest og kan mest. Hans prosjekt er å avdekke ikke-erkjente og misserkjente former for makt og dominans i samfunnslivet (Aakvaag, 2008:148).

### 3.3.1 Bourdieus samfunnsforståelse

Bourdieu posisjon innenfor feltet utdanning kan identifiseres gjennom en sentral tanke om at utdanning er den mest effektive måte å skape sosial mobilitet og positiv endring i menneskers livsvilkår (Webb, 2002:106). Bourdieu understreker også at skolen har en skyggeside, da den opprettholder ulikhet innenfor utdanning slik den fremstår i dag fordi den bidrar til at privilegerte grupper kan overføre sin samfunnsposisjon over til barna. For å forstå dette argumentet må man forstå hvilken grunnleggende samfunnsforståelse Bourdieu har. Samfunnet, i følge Bourdieu, kan sees som et multidimensjonalt rom der ”*kvar posisjon kan skildrast som plassert i eit system av koordinatar langs dei mest relevante dimensjonane*” (Brekke, 2003:33). Det som karakteriserer dette rommet er et økonomisk og et kulturelt felt, og det er disse feltene som er med på å verdsette individet (Brekke, 2003:33). For Bourdieu handler det mye om stridigheter mellom det økonomiske og det kulturelle feltet. I følge han er det en elite i samfunnet som definerer hva som verdsettes og anerkjennes. Og maktforholdet fordeles i forhold til dette.

### 3.3.2 Bourdieus teori

Bourdieu skiller mellom *kulturell kapital*, *økonomisk kapital* og *sosial kapital*. For å forklare disse begrepene på en enkel og begrenset måte kan man si at kulturell kapital er knyttet til oppdragelse og utdanning, økonomisk kapital knyttes til økonomi, og den sosiale kapitalen bestemmes av den enkeltes omgangskrets<sup>19</sup>. Bourdieu ser først og fremst individets stilling i samfunnet ut fra den enkeltes tilgang til økonomisk kapital og kulturell kapital. Det er gjennom kulturell kapital individet har tilgang til kulturelle goder som utdanning, kunst og vitenskapelig og litterært arbeid. Det er mengden av kapital som bestemmer individets sosiale posisjon i samfunnet (Brekke, 2003:33).

Bourdieu bruker begrepet *habitus*, som viser til hvordan vi oppfatter verden i kraft av de kapitaler vi har, både bevisst og ubevisst. Habitus kan defineres som et system av

---

<sup>19</sup> En viktig anmerkning er at Bourdieu selv mener begrepene ikke kan defineres isolert sett, men må defineres innenfor det teoretiske systemet de utgjør totalt (Bourdieu, 1991:81)

kroppsliggjorte skjemaer for handling som omfatter blant annet tenkning, smak og hvordan vi snakker (Brekke, 2003:33). Samtidig er det viktig at habitus ikke er statisk, men et dynamisk begrep, et begrep i endring, da habitus til enhver tid vil påvirkes av erfaringer og samfunnsendringer. Vi mottar nye impulser og endrer vår “verdensoppfatning”.

Bourdieu mener skolen er med på å reprodusere ulikhet. Den fremmer en gjenkjennbar kultur for de barna som har en oppvekst der litterær kunnskap blir vektlagt, fordi det er denne kunnskapen som blir undervist i skolen. Bourdieu bruker begrepet *symbolsk vold* om det som skjer i skolen: *”All pedagogic action is, objectively, symbolic violence insofar as it is the imposition of a cultural arbitrary by an arbitrary power”* (Bourdieu, 1977:5).

Bourdieu mener at det utøves maktmisbruk i utdanningssystemet, selv om det ikke føles som et dominansforhold. Med symbolsk vold mener han prosessen der dominansforholdet blir opprettholdt og dermed reprodusert, og at det blir sett på som greit og tatt for gitt. Skolen er et område der symbolsk i største grad gjennomføres da det er i skolen den rådende klassens kultur blir opprettholdt, gjennom å formidle de tanker som blir sett på som rett og korrekt:

*insofar as it is an arbitrary power to impose which, by the mere fact of being misrecognized as such, is objectively recognized as a legitimate authority, pedagogic agency, a power to exert symbolic violence which manifests itself in the form of a right to impose legitimately, reinforces the arbitrary power which establishes it and which it conceals* (Bourdieu, 1977:13).

### **3.4 Gudmund Hernes**

I 1974 utgav Gudmund Hernes en artikkel i ” *Forskningens lys*”, der han kritiserer det norske utdanningssystemet. Bakgrunnen for hans kritikk er de økonomiske subsidiene. Han mener staten bruker samme sum uansett hvilken bakgrunn elevene/studentene har, og høyere beløp jo høyere opp i utdanningssystemet studentene kommer. Konsekvensen av dette er, slik Hernes ser det, at det er foreldrene i de lavere klasser som ikke har barn under utdanning som subsidierer dette gjennom skattepenger (Hernes, 1974:237). Poenget hans er

at selv om samfunnet i sin helhet nyter godt av den økonomiske veksten og den verdiskapningen som utdanning gir, vil de som tilhører de lavere klasser fortsatt forbli der de er: ”Men selv om gjennomsnittet heves, er de selv stadig lavest i fordelingen. De som ligger under gjennomsnittet, hjelper de som ligger over til å forbli der”(ibid. 1974:237).

Hernes argumenterer for like statlige ressurstilskudd for elever. Tilskuddet er begrunnet i at det ikke er forskjell på elevene etter hvilket sosialt lag de kommer fra (Hernes, 1974: 244). Som Bourdieu også viste til, mener han at det er en viss kultur som blir fremmet i skolen:

*En lærer fatter gjerne størst interesse for den mest talentfulle, for den elev som er mest lik han selv... Til tross for velferdsideologien, er Matteus-effekten – at de ressursrike får mest – et grunnprinsipp for skolens organisasjon (Hernes, 1974:241).*

20

### 3.4.1 Hernes 'sosial- posisjonsteori'

Hernes argumenterer for at økonomisk støtte ikke vil være nok for å utjevne sosial ulikhet innenfor utdanning. Han viser til at de støtteordningene som er, ikke fullt ut kan kompensere for forskjeller i familieinntekt. I tillegg mener Hernes at det også kan være at: ”barn fra den sosiale og geografiske periferi ikke har skikkelig oversikt over de støtteordninger som fins, de utdanningsveier som er åpne, eller hvilke yrker de fører til” (Hernes, 1974:242). Det er en lang vei å gå for de fra lavere lag som velger en høyere utdannelse:

*Det er også mer fristende for dem (elever) å hoppe av for rekruttene fra andre samfunnslag, fordi de på et lavere trinn i utdannelsen har nådd lengre enn sine foreldre: deres marginale prestasjon er større på et tidligere tidspunkt. Det har også vært hevdet at lavstatusbarn har mindre evne til å utsette behovstilfredsstillelse. Snarere er det vel slik at bedre manns barn både får utdanning og scooter, lavstatusbarn må velge (Hernes, 1974:243).*

---

<sup>20</sup> Matteus-effekten er en benevnning på ulike fenomen som har til felles at det som blir fremmet får mest. Begrepet er hentet fra Matteus evangeliet 25:29 'hver og en som har, han skal få, og det i overflod, men den som ingenting har, fra han skal det også tas det han har.'



Argumentet om at barn fra lavere sosiale lag har lengre vei å gå for å få utdanning, viste Boudon (1973) at også Keller og Zavalloni (1964) hadde. De bruker som et eksempel to studenter fra forskjellig klassebakgrunn som ønsker å studere jus for å bli advokat. Selv om begge ønsker det samme, trenger de ikke ha likt utgangspunkt. Ambisjonsnivået vil være forskjellig. Studenten med lavere klassebakgrunn vil ha høyere ambisjonsnivå siden han må gjennom en høyere sosial barriere (Boudon, 1973:23). For studenten som kommer fra en bakgrunn der høyere utdanning er en selvfølgelighet, er det å studere jus i større grad et opplagt valg enn for studenten som kommer fra en bakgrunn der utdanning ikke har like stor betydning for hvilken karriereretning han velger.

Hernes mener at den lille prosentandelen fra lavere sosiale lag som tar utdanning er med på å legitimere at det ikke er forskjeller når det kommer til utdanning:

*At en viss andel fra lavere samfunnslag går til topps(tar høyere utdanning) bidrar til denne legitimeringen. For da kan skolesystemet fremtre som åpent og rettferdig for alle, og den stilling man oppnår etter endt skolegang ikke som et resultat av fødsel og opphavsfamilie, men som følge av egne evner og egen innsats (Hernes, 1974:242).*

At noen fra de lavere lag gjennomfører en høyere utdanning verifiserer det at vi har en utdanningsinstitusjon i Norge som er lik for alle. Hernes viser til at skolen ikke er et ”våpen” mot klassestrukturen, men en del av dens forsvarsverk. Med dette mener han at så lenge de laver klassene ikke hadde tilgang til høyere utdanning kunne de utfordre systemet. Slik det er nå, når alle har tilgang til samme utdanning, har de kun seg selv å klandre om de ikke mestrer utdanningen. Hovedpoenget hans er at likhetsprinsippet i skolen fører fram til en eliteutdanning (Hernes, 1974:242).

### **3.5 Paul Willis**

Paul Willis (1977) *Learning to Labour*, er en etnografisk studie av 12 engelske arbeiderklassegutter (*the lads*) fra en gutteskole i ett industriområde i *The Midlands* som han følger over flere år i overgangen mellom skole og arbeidsliv. Studien bygger på intervjuer og observasjon i perioden 1972 - 1975, som var de siste tre semestrene på skolen

og de første seks månedene i arbeidslivet. Willis selv kommer fra en arbeiderklassefamilie i samme område, noe som trolig var til nytte for å få innpass og for forståelsen av disse guttene (Willis, forord til den svenske utgaven, 1983:27). Studien blir interessant i forhold til å se hvilke verdier innenfor arbeiderklassen som kan si noe om årsaker til at utdanning ikke blir verdsatt like høyt som i middel- og overklassen. Willis, som Boudon, viser at ytre faktorer ikke er eneste årsaksforklaring for sosial ulikhet i skolen.

### 3.5.1 Willis teori

Willis hevder det er en egen kultur i arbeiderklassen der manuell arbeid og tradisjonell maskulinitet er sterke verdier. Disse verdiene går imot de verdiene skolen har og fører til at guttene saboterer undervisning og nekter å delta (Willis, 1977:128). I følge Willis blir dette sentralt. Siden guttene nekter å delta i skolen blir de dermed determinert til arbeideklassearbeid. Willis viser til at det ikke bestandig er slik at ulikhet reproducerer ut i fra forutbestemte handlingsmønstre, der alle gjør så godt de kan. Arbeiderklasseguttene i Willis' studie var bevisst med på å motarbeide en påtvungen kultur (Willis, 1983: 28).

Willis (1977) mener at klassesolidaritet har betydning for hvorfor sosial ulikhet reproduseres i skolen, og ikke bare er en forutbestemt skjebne:

*The difficult thing to explain about how middle class kids get middle class jobs is why others let them. The difficult thing to explain about how working class kids get working class jobs is why they let themselves. It is much too facile simple to say they have no choice (Willis, 1977:1).*

I motsetning til Bourdieu og Hernes mener Willis at individer er med på å bestemme sin egen fremtid, og har selv del i at sosial ulikhet reproduseres (Willis, 1977). Dette perspektivet kan være med på å støtte opp om Boudons sosiale posisjons teori, der han viser at også sekundære faktorer er med på å skape ulikhet i skolen.

### 3.6 Oppsummering og drøfting

Både Boudon, Bourdieu, Hernes og Willis publiserte disse teoriene på 1960 og 1970 – tallet, noe som kanskje kunne tilsi at teoriene deres skulle ha vært utdatert. Men, fortsatt viser forskning og statistikk at deres teorier er like aktuelle i dag som da de ble lansert (Ottosen, 2003), (Frønes, 2003).

Boudon ønsker å skape en egen teori fordi han mener verditeoretikerne og kulturteoretikernes teorier ikke fullt ut kan forklare ulikhet innenfor utdanning. Med *sosial posisjons teori* ønsker han å vise til at individet i seg selv tar egne avgjørelser for å kalkulere vinning og tap av sosial mobilitet. Willis perspektiv vil også støtte opp om dette da han viser til at arbeiderklassen har en egen arbeidssolidaritet, og ikke vil slippe inn den kulturen skolen fremmer. Det er diskutabelt om Boudon og Willis fullt ut kan forklare ulikhet innenfor utdanning. Det er fortsatt ubesvart hvorfor det finnes de som velger å ta utdanninger som er av lavere status, og dermed mindre anerkjent, selv om de har både kvalifikasjoner og bakgrunn som kunne tilsi at de skulle velge noe annet. Man kan stille spørsmål om elementer av egeninteresse, politisk syn og religiøs overbevisning også må vurderes som variabler, og ikke kun søket etter sosial oppadgående mobilitet eller ønsket om å bevare sin sosiale posisjon?

Pierre Bourdieu blir kategorisert av Boudon (1977) innenfor den kulturteoretiske tradisjonen. For Bourdieu er utdanningssystemet en av hovedforvalterne av den kultur som blir anerkjent som viktigst i samfunnet. Han mener utdanningsinstitusjonene er med på å skape og opprettholde ulikhet innenfor utdanning. Bakgrunnen for dette er at han mener skolen er med på å reprodusere en gjenkjennbar kultur for de barna som kommer fra familier i høyere sosiale lag. Han mener det pågår en symbolsk vold som han tenker seg er den maktkulturen som blir opprettholdt i skolen, selv om det ikke føles som om det er noe dominansforhold. Det er et maktforhold vi vet om, det blir opprettholdt og vi ser på det som greit slik det fungerer. For Bourdieu er en eventuell løsning, eller en måte å få bort ulikhet innenfor utdanning, på å avdekke disse forholdene. Det kan være vanskelig å se en løsning med tanke på at man preges av ens habitus, men Bourdieu mener at habitus ikke er statisk, men dynamisk og noe som endres hele tiden. Man kan tenke seg at etter hvert som tiltak tas

i bruk for å utjevne ulikhet, vil man også endre den væremåte som er med på å skape ulikhet i dag<sup>21</sup>.

I et sosialdemokratisk land som Norge kan det være vanskeligere å se ulikhet og urettferdighet like klart som i land der klasseforskjellene er større. Vi er oppvokst og integrert i tanken om at vi alle sammen er like, og at det skal være, og er, rettferdig for alle. Gudmund Hernes (1974) viser til fire likhetsbegrep som han mener har vært med på å forme vår tanke om at den norske skole er likeverdig og rettferdig for alle. Historisk fikk vi *formallikhet*, en skole der alle hadde formell rett til å ta utdanning i 1889. Da økonomi viste seg å bli utslagsgivende, ble det satt inn ressurser som ga *ressurslikhet* til alle. Etter hvert ble det også *kompetanselikhet* med det ble det satt inn midler der det trengtes<sup>22</sup>. Disse likhetstiltakene har resultert i det Hernes mener er en tanke om at alle har samme mulighet til å nå like langt. Når en har kommet like langt, har en samme mulighet til å nå de samme posisjoner i samfunnet, *resultatlikhet*. Hernes kritiserer det norske utdanningssystemet der han mener det ikke tar hensyn til alle forhold som kan virke inn på ulikhet. Blant annet mener han, som Bourdieu, at ulikheten reproduseres i skolen. Hernes mener at sosial bakgrunn har mye og si, og at når man kommer i skolepliktig alder kan det allerede være for sent. Tiltak må settes inn allerede i barnehagen.

---

<sup>21</sup> I Norsk kontekst kan være tilpassetopplæring for hver enkelt elev og full barnehagedekning etc.

<sup>22</sup> Eksempel i dag er Statens Lånekasse for utdanning.

## 4.0 Metode

Metoden jeg har valgt å benytte er dokumentanalyse. Jeg har systematisk sett på virkemidler med hensyn til likhet i L97, som senere har blitt til Kunnskapsløftets generelle del. Analysen er gjort med bakgrunn i sosiologen Raymond Boudons (1972) analysemodell i forhold til hvorfor sosial bakgrunn har innflytelse på utdanning. Bakgrunnen for valget av dokumentanalyse er at de viktigste politiske føringene med hensyn til norsk skole utformes gjennom de reformene stortinget og regjeringen vedtar. Gjennom det fokuset disse dokumentene har, viser de hvilken politikk den sittende regjering har for skolen. Kunnskapsløftets generelle del<sup>23</sup> er det dokumentet som er mest aktuelt for skolen i dag. Derfor blir Kunnskapsløftet sin generelle del det dokument jeg anser som viktigst med hensyn til kilde for data.

Kunnskapsløftet har formelt vedtatt status og mandat til å presentere den sittende regjeringens politikk i henhold til skolen. Dokumentet er offentlig tilgjengelig og åpent for alle. På sett og vis er dokumentet en veiledning for skolepersonell for hvordan skolen og undervisningen skal styres. Samtidig er Kunnskapsløftet en normativ kilde. Dokumentet er utarbeidet i forhold til hva som er *ønskelig* for skolen, men det er ingen garanti for at retningslinjene følges. Lindsay Prior (2007) spesifiserer dette med at:

*We should never forget that people burn, suppress and forge documents as well as read them precisely because documents can often become agents in their own right. It is for that reason that the ways in which documents are manufactured, how they are used and how they function in organizational settings should figure as key questions in the research process (Prior, 2007:358).*

Selv om dokumentet er en normativ kilde, må man forholde seg til at mottaker vil være opptatt av tekstens påvirkende funksjon (Kjeldstadli, 1997:220). Mottakeren vil være skolen og lærerne, og til dels foreldrene og elevene. Mottakerne må:

---

<sup>23</sup> Generell del bygger på L97. Kunnskapsløftet samlet består av generell del, Læringsplakaten og fagplaner.

*lese, dekode, avkode budskapet. Men de kan tolke budskapet annerledes enn det avsenderen mente... Det kan komme inn "støy" i budskapet..."Støyen" kan ytre seg som overflod, 'mer mening' i tillegg til budskapet, blant annet fordi vi kobler kunnskap fra annet hold til budskapet (Kjeldstadli, 1997:221).*

Til en viss grad har jeg lagt til "støy" i analysen gjennom å bruke sosiologiske briller for å se på Kunnskapsløftet. Likhetsord vil være et nøkkelord i analysen. Likhetsord er et spesielt meningsbærende uttrykk som vektlegges i Kunnskapsløftet. Kjeldstadli (1997) påpeker at faren med å forholde seg til analyse av nøkkelord i dokumenter kan være at man kan miste konteksten og de språklige sammenhengene i teksten. Jeg har forsøkt å unngå dette ved å lese grundig og ved å vise til lengre utsagn, og ved å være nøye med å henvise til hvor i Kunnskapsløftet jeg henter utdragene jeg bruker (Kjeldstadli, 1997:223). I analysen viser jeg også til fravær av områder som jeg ville forventet var tatt med i Kunnskapsløftet. Fraværet kan tolkes som å være anerkjent som uviktig, en forglemmelse eller at situasjonen har endret seg (Kjeldstadli, 1997:224). Jeg vil bruke Kunnskapsløftets syn på objektet likhet slik jeg tolker likhetsbegrepet i dokumentet. Dette er fordi jeg anerkjenner at det er beskrivende i forhold til hvordan den sittende regjering vil at skolen skal være (Kjeldstadli, 1997:230).

Boudon (1972) viser til tre forklaringsmodeller som utpeker seg innen sosiologifaget på hvorfor det er sosial ulikhet innenfor utdanning. Disse tre retningene er som nevnt tidligere verditeoretiske-, kulturteoretiske- og sosial posisjons teoretiske forklaringsmodeller. Felles for disse retningene er et fokus på sosial bakgrunn som en viktig variabel i forhold til ulikhet innen for utdanning. Jeg vil bruke sosial bakgrunn som kjerne i analysen av likhets og ulikhetsproblematikk i norsk skolepolitikk. Ved å konsentrere meg om sosial bakgrunn vil jeg også avgrense meg innenfor ett område i forhold til temaet. Ved å fokusere på verdi-, kultur- og sosial posisjons teorier, vil jeg både forholder meg til aktør og struktursiden av temaet, og kanskje helst i spenningsfeltet mellom disse to polene.

I analysen har jeg hovedsakelig fokusert på det skriftlige materialet i Kunnskapsløftet som omhandler likhetstanken, tiltak som skal utjevne ulikhet i skolen, fokuset på individuell opplæring og de fire grunnleggende ferdighetene som vurderingskriterier. Jeg har også

brukt offentlig statistikk og annen forskning til å vise at man kan se en tendens til en divisjonsdeling mellom de videregående linjene. Vi finner den både innenfor skolen, innenfor de samme linjene og vi finner en kulturell divisjonsdeling i samfunnet for øvrig. Bakgrunnen for valg av disse områdene i forhold til sosial bakgrunn, er at de er avgjørende områder for utjevning av ulikhet i skolen.

Kjeldstadli (1997) gjør oppmerksom på når det gjelder tolkning av dokumenter er det tre logiske deler man må se på: ”Først må vi skape klarhet omkring det språklige, så undersøke den dypere mening og til slutt presentere vår forståelse av innhold og mening” (Kjeldstadli, 1997:208). I forhold til klarhet omkring det språklige, er Kunnskapsløftets språkbruk kompleks. Språket er formelt og gammelmodig, noe som kan tyde på at hensikten er å gi et inntrykk av å gå tilbake til det opprinnelige, eller slik det en gang var. Årsaken til at jeg antyder denne konklusjonen er på bakgrunn av Kjeldstadli (1997) som viser til at språket kan ha en metafunksjon i en tekst. Det er ofte en hensikt med den estetiske måten som er valgt. *Måten* noe sies på blir viktig (Kjeldstadli, 1997:219). For eksempel brukes begrepet *oppfostring*, som kan ses som et mer avleggs begrep om sosialisering. Ett annet argument er at begrepet brukes om utdanning, noe som kan tyde på at utdanning blir sett på som en prosess som skal favne mer enn selve utdannelsesprosessen i skolen. Skolen skal både danne og utdanne.

Siden Kunnskapsløftet er et produkt av den sittende regjering, og er den reformen som er i bruk i skolen i dag, anser jeg derfor at dette er et dokument som er et produkt av sin tid, og den skolen vi har i dag. Likevel vil jeg bruke sosiologisk teori som er utarbeidet delvis tilbake på 1960-tallet. Årsaken er at jeg anser disse teoriene som like relevante i dag med hensyn til sosial ulikhet i skolen. Dette vil være i samsvar med Kjeldstadli i forhold til tolkning av dokument. Den dypere meningen illustrerer jeg ved å vise til de sitatene jeg mener er relevant i forhold til likhetstanken, og tiltak som skal utjevne sosial ulikhet i skolen. I forhold til å presentere min forståelse av innhold og mening vil jeg bruke sosiologisk teori og forskning for å begrunne mine tolkninger.

Validitetsmessig er det alltid en viss fare ved å bruke mindre utdrag av tekst i et dokument da en ikke har plass til hele konteksten de er skrevet i. Jeg har derfor valgt å bruke lengre sitater og vært nøye på å vise til hvor i Kunnskapsløftet jeg har hentet utdragene med hensyn til etterprøvbarhet. Problemstillingene mine, a) *Hvordan har likhetstanken i forhold til sosial bakgrunn kommet til uttrykk i skolepolitikken historisk?*, og b) *Hvordan har utdannings sosiologien håndtert spørsmål om likhet og ulikhet?* og c) *Hvordan kan vi forstå Kunnskapsløftet i lys av likhetsbegrepet?*, blir besvart gjennom å vise til den helhetlige utdanningstanken Kunnskapsløftet har innført. Politisk har Kunnskapsløftet blant annet vært et tiltak som er satt i kraft for å bekjempe ulikhet. Noen av tiltakene har vært å innføre tilpasset opplæring for hver enkelt elev og felles vurderingstiltak gjennom de fire grunnleggende ferdighetene. Dette er tiltak som jeg viser til, og som vil gi mening i forhold til problemstillingen.

De praktiske dilemmaene jeg har tatt med i teksten er basert på egne erfaringer som lærer i videregående skole. Selv om det er skrevet ut fra et subjektivt ståsted, vil jeg påstå at mange lærere i den videregående skole vil kunne kjenne seg igjen i disse dilemmaene. Jeg har valgt å ta med eksemplene fordi de viser at argumentene mine er aktuelle i skolen i dag.



## 5.0 Den videregående skole i dag

I denne delen presenteres analysen av Kunnskapsløftets generelle del. Det er videregående skole som er fokuset for analysen. Jeg vil ta for meg både studiespesialiserende og yrkesfaglig linje. Forsknings spørsmål vil være: **Hvordan kan vi forstå Kunnskapsløftet i lys av likhetsbegrepet?**

Det er i dag, over 30 år siden Gudmund Hernes og Knud Knudsen publiserte sin levekårsundersøkelse om utdanning og ulikhet, og Raymond Boudon og Pierre Bourdieu publiserte sine teorier om hvorfor det er ulikhet innenfor utdanning. Også i dag settes det i gang tiltak for å bekjempe ulikhet basert på den samme problematikken. På mange områder kan man se at skolepolitikken har samme fokus. For eksempel er det politisk vedtatt full barnehagedekning i et forsøk på å utjevne ulikhet. 84 prosent av barn i aldersgruppen 1-5 år går i barnehage i 2007-2008 i Norge, og de private barnehagene står for 46 prosent av barnehagetilbudet (web.ref.3).

Kunnskapsløftets generelle del bygger på formålsparagrafen for opplæring. De vedtatte paragrafene bygger på *Bostad- utvalgets* utredning "*Formål for framtida*" (NOU 2007:6), men er i sin endelige formulering et resultat av samarbeid på tvers av partiene, og ble innført fra skoleåret 2006-2007. Kunnskapsløftet består av tre deler: generell del av L-97 blir gjeldende for både grunnskolen og videregående skole<sup>24</sup>, *Læringsplakaten* er del to og nye fagplaner i de ulike fagene danner del tre. Som nevnt vil jeg konsentrere meg hovedsaklig om Kunnskapsløftets generelle del, men jeg vil vise til enkelte fagplaner for å illustrer eksempler som er relevante.

Kunnskapsløftet er en reform som er utarbeidet for å vise at skolen skal være en helhetlig utdannelsesprosess: "*For å understreke sammenheng, helhet og progresjon i grunnopplæringen er læreplanene for fag gjennomgående for grunnskole og videregående opplæring der det er mulig*" (Kunnskapsløftets hoveddel, 1:130, linje:18-20). Dermed kan

---

<sup>24</sup> Generell del er inndelt i kapitler som reflekterer til 7 trekk i forhold til mennesket: *Det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske* (Kunnskapsløftet generell del).

man tenke seg at gjennom full barnhagedekning, grunnskole, videregående og universitets og høyskoleutdanning skal alle ha samme utgangspunkt med hensyn til utdanning.

Som Hernes og Knudsen skriver mot slutten av Levekårsundersøkelsen fra 1976, skjer utviklingen av intellektuelle forutsetninger, interesse og motivasjon for skolearbeid uavhengig av hverandre, men i samspill over tid (Hernes, 1976: 94). I forhold til det, kan man se de tiltak som skjer i skolen som en prosess som vil ta tid. Intensjonen med Kunnskapsløftet er like muligheter for alle, siden alle vil ha en lik kunnskapsplattform basert på lik utdanning. Dette kan ha en positiv innvirkning på sosial ulikhet innenfor utdanning. Dersom alle har gått samme vei, vil alle stille likt. Ideologisk sett kan man forstå dette, men vil det i praksis føre til endring?

## **5.1 Sosial bakgrunn i forhold til videregående skole**

Begrepet sosialisering ble introdusert av Emile Durkheim, og viste til den påvirkningsprosessen voksne hadde på barn som enda ikke var moden for samfunnet. Sosialisering blir dermed en reprodukeringsprosess av de gjeldende normer og regler som eksisterer i samfunnet. Durkheim antyder at denne prosessen skulle være over når man ble voksen. Men i senere tid er begrepet blitt modifisert til at sosialisering er en prosess som hele tiden er i endring. Man skiller mellom primær- og sekundærsosialisering, der primærsosialisering blir forbeholdt familien, og helst den tidlige prosessen mellom mor og barn som er med på å forme den grunnleggende identiteten. Det innebærer også at barnet i denne prosessen lærer seg kjønnsrollene, og hovedskillet mellom rett og galt og egen prestasjonsmotivasjon. Det er også i primærsosialiseringen språket og den kognitive utviklingen skjer. I sekundærsosialiseringen, som er forbeholdt skole, venner, media, arbeidslivet etc., utvikles identiteten gjennom erfaring (Kaspersen, 2007:77).

Viktigheten av primærsosialiseringen har vært mye fokusert på i senere tid, og er nok mye av bakgrunnen for at Kunnskapsløftet vektlegger samarbeid mellom hjem og skole. Foreldre har ansvar i forhold til barns oppfostring og påpekes ved at:

*Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid med skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. 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 oppvekst kårerne og verdimønsteret rundt skolen (Kunnskapsløftet, 18:22, linje:39-43).*

Foreldresamarbeid skal være tiltak som er med på å skape likhet i forhold til sosial bakgrunn, men det fungerer ikke alltid slik. Blant annet er oppmøte på foreldremøter en viktig indikator på sosial bakgrunn. Det er ofte man ser samsvar mellom sosial bakgrunn i forhold til de foreldrene som stiller på foreldremøter, og de som ikke gjør det. Foreldre fra lavere sosiale lag stiller sjeldnere opp enn de fra høyere sosiale lag. En reform kan ikke gjøre noe med dette.

Statistikk viser at barn av ressurssterke foreldrene har en tendens til å få gjennomsnittlig bedre karakterer enn klassekamerater som har foreldre med lite skolegang og dårlig økonomi. Det er uklart hvorfor man finner denne sammenhengen. Forskere har ulike forklaringer der noen hevder at ressurssterke foreldre skaper et bedre læringsmiljø hjemme, mens andre hevder for eksempel at skoleprestasjoner kan tilskrives arvelige egenskaper. Foreldre med lang utdanning lyktes ofte godt på skolen selv som barn (Hægeland, Raam og Kirkebøen, 2006:12). For eksempel kan man benytte Pierre Bourdieus teori for å forklare en slik forståelse. Det er en egen *habitus*<sup>25</sup> som baserer seg på den kulturelle kapitalen du har med deg, og påvirker dine skoleprestasjoner.

Nyere norsk forskning av blant annet Hægeland med flere (2006), viser at familiebakgrunn som reflekterer foreldres utdanning, inntekt, formue, arbeidsmarkedstilknytting, trygdeforhold, siviltilstand, familiestørrelse etc. kan forklare omtrent 30 prosent av forskjellene i karakterer mellom enkeltelever i grunnskolen. Karakterforskjellene er enda større i grunnskolen og videregående trinn. Stortingsmelding nr.16, 2006-2007, viser til at avgangselever i grunnskolen med foreldre som har høyere utdanning får gjennomsnittlig over en hel karakter bedre i hvert fag enn elever som har foreldre med bare grunnskoleutdanning. I tillegg vises det til at 78 prosent av elevene med høyt utdannede

---

<sup>25</sup> Se 3.3.2

foreldre gjennomfører videregående på nominert tid, mot 50 prosent av elevene som har foreldre med bare grunnskoleutdanning (St.meld. nr. 16. 2006-2007:16). Samtidig er det viktig å påpeke at det finnes enkelttilfeller der det ikke er samvariasjon (Hægeland mfl., 2006:12). Kunnskapsløftet viser til dette i forhold til læring og arbeid:

*God læring er også avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Det er godt dokumentert at elevenes ytelser tydelig påvirkes av arbeidsvanene de legger seg på tidlig skoletrinn (Kunnskapsløftet, 9:22, linje:45-47).*

Et annet viktig poeng er at elever med ulik familiebakgrunn ikke fordeler seg jevnt i skolen. Det er tvert om en tendens til at elever med lik bakgrunn havner på samme skole. Dette kan skje ved at foreldre med relativt lik bakgrunn velger å flytte til samme boligområde og at barna går på den skolen som er nærmest hjemmet<sup>26</sup>. For videregående skoler skjer det også ved at elevene velger den skolen de vil gå på, og at opptakssystemet sorterer elevene etter karakterer. Med tilsvarende karakterer havner de på samme skole (Hægeland m.fl., 2006:12-13). Boudons (1972) teori om sosial posisjon som forklaring på forskjeller i skolen med hensyn til sosial bakgrunn, viser dette og han påpeker at barn med samme bakgrunn ofte velger likt på bakgrunn av foreldrenes forventinger og hva vennene velger<sup>27</sup>.

Willis (1977) viser at det skapes en egen solidaritet blant ungdom, som fremmer arbeiderklassekultur og motsetter seg den kultur som fremmes i skolen. På bakgrunn av hans teori kan man anta at områder med mye industri gjør at det fremmes en arbeiderklassesolidaritet som også vil reflekteres i skolen. Enkelte skoler som er tilknyttet industritette områder eller områder som er sterkt preget av en næring, vil være dominert av arbeiderklassen. Det kan dermed være at verdien av høyere utdanning eller studiespesialiserende utdanning ikke vil være like utpreget i disse områdene som i områder som preges av høystatusbeboere.

---

<sup>26</sup> Noen videregående skoler har samme opptakskrav som grunnskolen, der elevene sokner til den skolen som er nærmest.

<sup>27</sup> Se nærmere 3.2.3.

I forhold til Kunnskapsløftets tanke om felles utdanningsplattform, kan man på kort sikt se at sosial bakgrunn vil være av avgjørende betydning for likhet i skolen, da barn fra ressurssterke foreldre vil ha en fordel i skolen. På lang sikt kan man tenke seg at en felles oppfølging fra barnehage og videregående, vil ha en effekt der det er mulighet å utjevne ulikhet. Det faktum at de private barnehagene står for 46 prosent av antallet barnehagebarn, kan virke negativt i forhold til likhetsprinsippet, siden det fortsatt vil være større grupperinger av barn med ressurssterke foreldre i enkelte barnehager enn i andre. I skolen vil det fortsatt være slik at elever med ressurssterke foreldre havner på samme grunnskole, og på videregående, der karakterer blir avgjørende for inntakskravet, vil forskjellene forsterkes av den samme grunn. Derfor vil en felles kunnskapsplattform, selv på lang sikt, ikke ha en avgjørende effekt med hensyn til ulikhet basert på sosial bakgrunn. Ulikheten vil fortsatt reproduseres i forhold til sosial bakgrunn. Kunnskapsløftet viser til en løsning på problemet gjennom lærertiltak som skal skape godt sosialt miljø i klassen:

*Ved siden av elevenes øvrige oppvekstmiljø, skyldes forskjellene mellom klasser i stor grad lærernes strukturering av klassens arbeid, og deres styring, oppfølging og evne til å støtte elevene. Hvis lik rett til utdanning skal være reell, er det ikke tilstrekkelig at alle får likeverdig utdanning uavhengig av kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøs tilhørighet, sosial klasse eller etnisk bakgrunn – retten må også være uavhengig av den skoleklassen den enkelte elev havner i (Kunnskapsløftet, 13:22, linje: 18-24).*

Kunnskapsløftet vektlegger økte lærerressurser når det er snakk om ulikhet i forhold til sosial bakgrunn i skolen. Samtidig viser statistikk som vist til tidligere at det er forhold som er utenfor lærerens kontroll som fortsatt reproduserer ulikhet basert på sosial bakgrunn i skolen. Kunnskapsløftet svarer dermed på problemet ved å foreslå tiltak om tilpasset opplæring for hver enkelt elev som skal være med på å utjevne ulikhet.

## **5.2 Likhet, men samtidig viktig med mangfold?**

Samtidig som likhetstanken fremmes gjennom et felles utdanningsforløp er Kunnskapsløftet klar på viktigheten av mangfoldet:

*Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme (Kunnskapsløftet, 10:22, linje:36-40).*

Det er de ulike forutsetningene som ligger til grunn for forslaget om tilpasset opplæring for hver elev. Idealet om å legge til rette undervisning for hver enkelt elev har vært frontet lenge i norsk skolepolitikk. Begrepet ble først brukt i M87 og videreført i L97. Kunnskapsløftet, som vi vet bygger på L97, er tilpasset opplæring et av de sentrale stikkordene. Kravet om tilpasset opplæring er også med i Opplæringslovens formålsparagraf: ”*Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talent individuelt og i samarbeid med andre*” (Opplæringsloven:§1-2). Kunnskapsløftet viser til at tilpasset opplæring mer spesifikt ved at:

*utgangspunktet for oppforstringen er elevens ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet (Kunnskapsløftet: 2:22, linje: 30-39).*

Man kan dermed tenke seg at med en felles sosialiseringssprosess fra barnehagenivå, vil utdanning, og det å velge høyere utdanning, ha like høy verdi uavhengig av sosial bakgrunn. Ulike personlige forutsetninger blir sett på som en ressurs i seg selv. Samtidig er formålet med tilpasset opplæring et ønske om å oppnå likhet i evner, for på den måten å berike samfunnet. Under kapittelet om *Det meningssøkende mennesket*, utdypes det individuelle aspektet ved at:

*Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig (Kunnskapsløftet: 3:22, linje: 29-31).*

Kunnskapsplattformen kan forstås som et ønske om resultatlikhet. Der alle har samme mulighet, har også alle samme mulighet for resultatlikhet. Skolepolitisk ville man ikke ha sett de store endringene i Kunnskapsløftet hvis dette var tilfellet. Men, ved å trekke inn aspektet med individualitet som en ressurs i seg selv, tilfører Kunnskapsløftet noe nytt. Gjennom å se elevene som ulike, og dermed kunne vurdere elevene ulikt i kraft av deres forskjellige egenskaper, vil man kanskje kunne utjevne ulikhet med tanke på sosial bakgrunn. I praksis vil det blant annet være å se annerledes på vurderingskriteriene. I skolen opererer man med felles vurderingskriterier ut i fra likhetstanken, noe som kan oppleves som et dilemma. Jeg har tatt med et eksempel for å vise dette:

### Et praktisk dilemma.

Praksisen i den videregående skole i dag er at for studiespesialiserende utdanning vil man ha studiekompetanse etter beståtte tre år. For yrkesfag vil man måtte ta påbyggende utdanning etter endt yrkesutdanning for å få studiekompetanse for høyere utdanning, altså 4 år. Det er de tradisjonelle allmennfagene (norsk, engelsk, historie, matte og naturfag) som vektlegges som de fag som gir studiekompetanse til høyere utdanning. Dermed kan man si at det differensieres mellom faglinjene på dette nivået i forhold til hva som gir kompetanse til å oppnå høyere utdanning.

I tillegg differensieres det også på fagnivå. For å bruke engelskfaget som eksempel, vil yrkesfaglig studieretning oppnå studiekompetanse etter beståtte videregående kurs andre år. Dermed trenger man ikke å ta engelsk på et tredje påbyggings år for å få studiekompetanse. Derfor har man samme pensumbok andre år innenfor begge linjene. Tradisjonelt sett ser man at det er karakternivåforskjeller mellom studiespesialiserende og yrkesfag i engelsk. Dilemmaet blir derfor vurdering. Skal man tenke kompetanselikheter eller skal man tenke tilpasset opplæring?

Med kompetanselikheter må man tenke et helhetlig bilde med hensyn til studiekompetanse. For eksempel må karakter 4 av en elev på yrkesrettet linje være i samsvar med karakter 4 av en elev ved studiespesialiserende linje. Det vil være et eksempel på at likhetstanken og prinsippet om kompetanselikheter følges.

Skal man tenke tilpasset i opplæring for hver enkelt: *"fordi større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsatsen som rettes mot hver enkelt elev"* (Kunnskapsløftet, 2:22, linje: 31-32), kan resultatet ofte bli annerledes. Det kan være at en yrkesfaglig elev viser stor faglig innsats og forsøker så godt han kan, og i klassen vil han være en av de sterkeste og ville kunne fått karakteren 4, men i forhold til kompetanselikhets krav vil han være på karakternivå 3.

Dette dilemmaet skaper derfor ulikhet for begge elevgruppene. På den ene siden skal det si seg selv at for å få studiekompetanse til høyere utdanning skal alle være på samme faglige nivå. På den andre siden stiller kravet til individuell opplæring at man anser elevens individuelle nivå og progress i faget som avgjørende for karakter. Vil det dermed være individuell opplæring å gi eleven 3, selv om han har vist stor faglig framgang, viser interesse og er flinkest i klassen?



I det siste kapittelet i den generelle delen av Kunnskapsløftet, *Det integrerte mennesket*, vises det til at opplæringen har en del motstridende formål. I forhold til dilemmaeksempelet, vises det som motstridende formål at: ”å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre – og gi evne til å stikke sin egen kurs” (Kunnskapsløftet, 22:22, linje:3-4). Løsningen på dilemmaet er i forhold til Kunnskapsløftet: ”opplæringen må balansere disse doble formålene” (Kunnskapsløftet, 22:22, linje: 41).

Balansegangen er vanskelig når det er snakk om vurdering og karaktersetting, fordi det er et ansvarsområde som krever klare regler i respekt for eleven og også i forhold til en lærers integritet. Det er mulig å tolke det slik at Kunnskapsløftets hovedideologi har vært individuell opplæring når man leser helt til slutt: ”Sluttmålet for opplæring er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (Kunnskapsløftet, 22:22, linje: 51-53). Dermed kan man tolke det som at det er lov til å bruke skjønn med hensyn til dilemmaet over, fordi man *ansporer den enkelte til å realisere seg selv*, og man vektlegger *medmenneskelighet* som kan komme samfunnet til gode. Kunnskapsløftet viser ikke til klare retningslinjer for hva som skal vektlegges i skolen, likhetsprinsippet eller individuell opplæring. Kunnskapsløftet er klart i forhold til hva som er grunnleggende ferdigheter, og de samme ferdighetene skal tilrettelegges i alle fag.

### 5.3 De grunnleggende ferdighetene

De grunnleggende ferdighetene<sup>28</sup> er de kriteriene som er avgjørende for sluttvurdering og karaktersetting, men også et individuelt mål for eleven i forhold til hva som er forventet av han. For å bruke et eksempel i faget samfunnsfag, som vil være det faget i den videregående skole man fra en sosiologisk vinkel ser mange felles trekk ved<sup>29</sup>, vil de fire ferdighetene være innarbeidet i kompetansemål<sup>30</sup> i forhold til:

---

<sup>28</sup> De grunnleggende ferdigheter er: 1. å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, 2. å kunne lese, 3. å kunne regne, 4. å kunne bruke digitale verktøy. Se også 1.2

<sup>29</sup> Sosiologi er også et valgfag ved enkelte videregående skoler.

<sup>30</sup> Utdypet under avsnitt 1.2

*”Å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg i samfunnsfag inneber å fortelje om hendingar i fortida og samtida, å greie ut om stadar og fakta og å bruke definisjonar, omgrep og faguttrykk til å forklare årsaker og verknader knytte til samfunn og kultur(...)Skriftleg og munnleg uttrykksevne vil seie å kunne reflektere over meiningsinnhaldet i tekstar, bilete, film og gjenstandar, og kunne samanlikne, argumentere og drøfte verdiar i informasjon og kjeldar, i hypotesar og i modellar.*

*Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske(...)For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagverk, aviser og internett og vurdere dette kritisk.*

*Å kunne rekne i samfunnsfag inneber å behandle og samanlikne talmateriale om fagleg tema, og å bruke, tolke og lage tabellar og grafiske framstillingar(...).*

*Å kunne bruke digitale verktøy i samfunnsfag inneber å gjere berekningar, søkje etter informasjon, utforske nettstadar, utøve kjeldekritikk og nettvett og velje ut relevant informasjon om fagleg tema(...)Å bruke digitale kommunikasjons- og samarbeidsreiskapar inneber å utarbeide, presentere og publisere eigne og felles multimediale produkt, kommunisere og samarbeide med elevar fra andre skular og land”(Kunnskapsløftet, 83:130, linje:1-25).*

Vanskelighetsgradene til kompetansemålene spesifiseres etter hva elevene skal kunne etter barneskole, ungdomsskole og videregående. Grovt sett kan man si at felles for de grunnleggende ferdighetene er hvordan man håndterer informasjon og hvordan man bedømmer den. Hilde Gaard (2006) viser i artikkelen *Informasjon og læring i – kunnskapssamfunnet*, at det er en sammenheng mellom innhenting av informasjon og læring. Hun viser til at det i dagens samfunn ikke er tilgangen på informasjon som er problemet, men heller problemet med å velge ut og være i stand til å bruke den tilgjengelige informasjonen (Gaard, 2006:7).

Gaard viser til Louise Limbergs undersøkelser om elevers innhenting av informasjon på internett. Studien viste at det var store forskjeller mellom elevene fra ulike sosiale lag i hvordan de innhentet og brukte informasjon de fant på internett (Gaard, 2006:7). Når det å kunne bruke digitale verktøy er en grunnleggende ferdighet som skal innarbeides i alle fag, kan dermed sosial bakgrunn være avgjørende for at det vil være forskjeller mellom elevene i forhold til hvordan de innehenter informasjon på for eksempel internett.

Det å innhente og bearbeide informasjon er en helt klar akademisk tilnærming til et problem. I løpet av en høyere akademisk utdanning er det av stor betydning hvordan du mestrer informasjonsinnhenting. Det kan være at denne kunnskapen vil være en prosess som faller mer naturlig for de elevene som har foreldre med akademisk bakgrunn. Det kan være at informasjonsinnhenting, kildekritikk og det å se sammenhenger mellom kilder etc., er en innfallsvinkel som er mer opplagt for de gjennom hjelp de har fått hjemme i forhold til skolen.

Odd Frank Vaages (2003) undersøkelse om barn og unges mediebruk, viser til at det er ingen klare indikasjoner på at mediebruken er med på å opprettholde sosial ulikhet. Likevel mener han at barn av foreldre med høy utdanning bruker radio og trykte medier mer enn andre. Han påpeker at dette er medier som i større grad enn andre medier formidler kunnskap og informasjon (Vaage, 2003). Siden forskning viser at det er forskjell blant elever med hensyn til sosial bakgrunn<sup>31</sup>, vil både Limbergs og Vaages forskning være med på å støtte opp om at kompetansemålene ikke vil være med på å utjevne ulikhet i skolen. For Bourdieu<sup>32</sup> ville det være et eksempel på at skolen utøver symbolsk vold. Vi oppfatter at kompetansemålene er likt tilgjengelig for alle, men det viser seg at de vil være mer tilgjengelig for noen enkelte enn andre.

## **5.4 De grunnleggende ferdighetene i forhold til vurdering**

For videregående skole er ordningen at muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. En eksamensform som er mer og mer utbredt i videregående skole er muntlig fremlegg med 48 timers forberedelsestid. I praksis kan dette være en eksamensform som kan gi ulikhet basert på sosial bakgrunn. Et praktisk eksempel i forhold til at sosial bakgrunn har en stor innvirkning i skolen vil i faget samfunnsfag være:

---

<sup>31</sup> Forskning henvist til i 5.1

<sup>32</sup> For grundigere redegjøring av begrepet se 3.3.2.

### Muntlig eksamen:

Ved muntlig eksamen i blant annet samfunnsfag, er det sjeldent en hel klasse blir trukket opp til muntlig eksamen, ofte er det 1 /3 del av klassen eller mindre. Faglærer har ikke kontroll på hvilke elever det gjelder, men har på forhånd fått beskjed om klassen blir tatt ut til eksamen eller ikke. Dette gir en viss tid til å øve litt ekstra med hele klassen på eksamensformen.

I praksis utarbeider faglærer noen temaer som elevene selv må lage problemstilling til. Elevene har lov til å få veiledning angående problemstilling og hjelp til praktiske spørsmål hos faglærer. På selve muntlig eksamen har elevene ofte en ordning som i praksis er 15 minutter fremlegg først med en muntlig samtale med faglærer og sensor etterpå. Elevene har lov å bruke alle tilgjengelige hjelpemidler og kan søke den hjelpe de trenger utenfor skolen og faglærers kompetanse.

I forhold til eksamensformen som vist til i eksempelet over, kan den gi varierende resultat i forhold til karakterer. Sosial bakgrunn kan vise seg å bli avgjørende. Der noen elever har ressurssterke kontakter som kan hjelpe til i eksamensforberedelsen, er det noen som ikke har det. Selv om eksamensformen er lagt opp til at det er den muntlige høringen etter fremlegget som skal telle mest, har fremlegget ofte lagt grunnlaget for høringen. Dette kan derfor gi noen elevene med sterke fremlegg forrang. Samtidig kan eksamensformen ha en positiv betydning for de elevene som i utgangspunktet har et svakere grunnlag fordi de har mulighet til å jobbe med et tema og vise frem hva de kan.

I Kunnskapsløftets fokus på tilpasset opplæring vil denne eksamensformens praktiske tilrettelegging være den mest gunstige, fordi det er de individuelle ressursene som kommer i fokus. I forhold til likhetstanken vil den fortsatt kunne skape ulikhet med hensyn til sosial bakgrunn, fordi, noen elever vil kunne ha mulighet til å få bedre hjelp enn andre i forberedelsen. I forhold til at individuell opplæring skal ha en positiv effekt på sosial ulikhet i skolen, vil man fortsatt se at familiebakgrunn vil være avgjørende, der noen uansett vil stille sterkere enn andre.

## 5.5 Kulturell divisjonsdeling i skolen

Minoritetsgrupper i skolen behandles i Kunnskapsløftet i kapittelet *Det meningssøkende mennesket*, og er tydelig med hensyn til menneskets likeverd:

*Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskets kår* (Kunnskapsløftet, 3:22, linje: 3-6).

Det er de kristne og humanistiske verdier som ligger til grunn for å verdsette andre kulturer og skikker i følge Kunnskapsløftet (Kunnskapsløftet, 3:22, linje: 8-9). Videre vises det til at: *”Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon”* (Kunnskapsløftet, 4:22, linje: 23-24). Det kulturelle mangfoldet fremmes og sees som en ressurs i skolen:

*Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanning må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir* (Kunnskapsløftet, 4:22, linje: 25-28).

Det å tilhøre en minoritet i skolen kan gi utslag på flere områder i forhold til ulikhet basert på sosial bakgrunn. I første omgang er det i forhold til likhetsprinsippet feil å likestille minoritets elever og resten av elevmassen. Minoritetsgruppen vil ofte trenge særskilt tilrettelagt undervisning for å ha mulighet for å følge undervisning som er basert på norsk språk og norsk oppfattelse av kultur. Dette er noe Kunnskapsløftet spesielt vektlegger, og viser til denne problematikken ved å vise til viktigheten av felles referanserammer:

*Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne dannelse – om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter* (Kunnskapsløftet, 14:22, linje: 24-37).

Videre viser Kunnskapsløftet spesielt til ”nykommere” i et land som ikke kjenner referanserammene ofte blir outsiders fordi de ikke kan ta for gitt hva de vet og kan, og stadig må spørre om hjelp (15:22, linje.1-2). Eksemplene som vises til i forhold til de felles referanserammene er historiske hendelser som 9.april, grunnlovens maktfordelingsprinsipp og klassikerne i litteraturen som ”lille Marius” (15:22, linje: 3-4). Det er opplæringens hovedområde å formidle dette i følge Kunnskapsløftet (15:22, linje: 16). Minoritetselevene i skolen vil kreve spesielt tilrettelagt undervisning. Siden de grunnleggende ferdighetene, som er basert på lesekyndighet og muntlig språkformulering i norsk, ofte vil være et hinder for minoritetselevene. Når de grunnleggende ferdighetene skal vektlegges i alle fag, vil det i praksis være vanskelig å få særskilt tilrettelagt undervisning i norsk språk innenfor alle fagområdene. Det er ikke bare referanserammene som blir viktig, men også kompetansemålene innenfor alle skolefagene, yrkesfag- som studiespesialiserende.

Silje Noack Fekjær (2006) viser at flere har forsket på minoritetsungdom i Norge (Fekjær, 2006). Forskningen viser at minoritets elever har en positiv holdning til skolen og er like motivert som majoritetsungdommen med hensyn til høyere utdanning. Utfordringene er hvilken og hvor lang utdanning minoritetsungdommen tar blir sterkt begrenset av hvor godt de gjør det på skolen. Forskning på karakterforskjeller i skolen blant minoritets elever, viser at det er store forskjeller i forhold til majoritetsungdommen i de fagene minoritets elevene gjør det svakest. Det er også en høyere andel av minoritets elever som velger studiespesialiserende linje, men også større andel som ikke fullfører videregående i forhold til majoritets elevene (Hægeland, Raaum og Kirkebøen, 2006). Utdanningsdirektoratets statistikk i forhold til årskullet fra 2001, viser at førstegenerasjonsinnvandrere skiller seg ut med svakere gjennomføring av videregående opplæring. Særlig gjelder dette elever på yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2007:68). Årsaken til at spesielt yrkesfag skiller seg ut kan være at det vil være språklige barrierer både i den yrkesfaglige teorien og ute i praksis som ikke fanges opp.

Forskning viser at på generell basis har sosial bakgrunn ofte en betydning for det lave utdanningsnivået blant minoritets elever. Ikke-vestlige minoritets elever har oftere arbeiderklassebakgrunn, der foreldrene har lav inntekt og lavt utdanningsnivå. Det er viktig

å presisere at det er store forskjeller i forhold til hva som kategoriseres som minoritets elever i Norge. Noen elever kommer fra land der utdanning har høyere verdi enn andre land. Andre minoritets elever har foreldre med relativt høye utdanninger de ikke får mulighet til å benytte seg av på det norske arbeidsmarkedet, og er arbeidere innenfor andre yrker. Dette vil spille inn i forhold til statistikk i forskning på minoritets elever. Der man har sammenlignet minoritets elever og majoritets elevers familiebakgrunn og kategorisert etter samme sosiale bakgrunn, er det små forskjeller med hensyn til karakterer (Fekjær, 2006)<sup>33</sup>. Det kan derfor tyde på at sosial bakgrunn vil være avgjørende i forhold til skoleprestasjoner for minoritets elever. Både med hensyn til sosial bakgrunn, men også i forhold til språkbarrieren som ikke vil la seg utjevne da norsk språkforståelse er et kompetansemål som vektlegges spesifikt for alle fagområder.

## 5.6 Divisjonsdeling mellom linjene

I kapittelet *Det allmenndannede menneske* i Kunnskapsløftet (14:22), beskrives opplæringens formål som en prosess som skal gi god allmenndannelse. Opplæringen skal være en forutsetning for: ”... en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu” (Kunnskapsløftet, 14:22, linje:1-4). Videre vises det til hva som må tilegnes for å inneha en god allmenndannelse:

- *Konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;*
- *Kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk sosialt og personlig;*
- *Egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen* (Kunnskapsløftet, 14:22, linje: 6-10).

Bokstavlig talt vil disse tre områdene være i tråd med den praktiske utplasseringen yrkesfag elevene har. Gjennom praksis vil yrkesfagelevne tilegne seg allmenndannelse i forhold til alle tre områdene, kanskje på et tidligere tidspunkt enn elevene på studiespesialiserende

---

<sup>33</sup> Dette kan dermed reflektere argumentet jeg viste til under 5.1.

linje, alt etter hvordan man definerer allmenndannelse. Det er både teori og praksis som skal til for god allmenndannelse i følge Kunnskapsløftet: *”..tverrfaglig samarbeid krever faglig soliditet om det ikke skal bli overfladisk og useriøst”*(Kunnskapsløftet, 14:22, linje:15-16).

Det er ikke bare ønsket om den personlige utvikling som er bakgrunnen for målsettingen om en felles kunnskapsplattform. I samme kapittel vises det videre at ønsket om en *felles forståelse i et spesialisert samfunn* skal være med på å utjevne sosiale ulikheter:

*Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne danning – om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter* (Kunnskapsløftet, 14.22, linje: 34-37).

Det er klart at teoretisk kunnskap er viktig for begge linjevalgene. Både i forhold til individ og i forhold til samfunn er det viktig med allmenndannelse samt allmennkunnskap. I forhold til yrkesfag har allmenndannelse vært vektlagt siden 1800-tallet<sup>34</sup> fra håndverkerne selv. Men, når den studiespesialiserte kunnskapen i praksis vektlegges høyere enn yrkesfagene vil det utarte seg urettferdig i forhold til de som velger yrkesfag. I veldig liten grad har den studiespesialiserende utdanningen tilpasset seg den yrkesrettede utdanningen i skolen i dag. Det strenge faglige kravet om studiespesialiserende teori innenfor begge linjevalgene kan derfor skape en divisjonsdeling mellom linjene. De elevene som velger studiespesialiserende utdanning velger den teorikunnskap som anerkjennes som riktig for å få innpass i høyere utdanning, og ofte innpass til utdanninger som gir mer prestisje, vel og merke innenfor en akademisk utdanningsforståelse. Det er de studiespesialiserende fagene som gir direkte innpass til en høyere akademisk utdanning,<sup>35</sup> samtidig som de studiespesialiserende fagene er krav for yrkesfagutdanningen for å gi innpass til yrket.

På en annen side har man ikke noen yrkeskompetanse med bare studiespesialiserende linje, men utvilsomt har man flere valgmuligheter med hensyn til yrkesretninger ved å ta

---

<sup>34</sup> Se siste avsnitt i kap.2.0

<sup>35</sup> Jeg utdyper dette argumentet under avsnittet 5.3, om de fire ferdighetene.



studiespesialiserende utdanning. Dermed kan man på basis av det strenge kravet om likhet innenfor utdanning, se en fare ved at likhetskravet kan være med på å undergrave Kunnskapsløftets nye tilføring i skolepolitikken om tilpasset opplæring for yrkesfag. Dette skjer fordi, det er de studiespesialiserende fagene som blir tellende i skolen, og ikke yrkesfagene for denne elevgruppen<sup>36</sup>. Likhetsideologien i skolen er dermed at alle skal ha studiespesialiserende utdanning.

Fylkesleder for Hordaland Lektorlag, Svein Einar Bolstad, skriver i et debattinnlegg i Bergens Tidene (5.4.2009) at yrkesfagelevne gjøres til tapere som følge av feilslått politisk tankegods. Han mener dette er blitt gjort i økende tempo siden Reform-94. Bakgrunnen for dette er at han ser at yrkesfagelever taper med hensyn til kravet om studiespesialiserende fag for å utjevne likhet i skolen. Han hevder det er på tide å tenke likverdighet i stedet for likhet i skolen på bakgrunn av at yrkesfag aldri vil bli likt studieforberedende fag. Han påstår at begge parter taper, både studiespesialiserende fag og yrkesfag, slik skolen er i dag.

Bolstad (2009) mener at kravet om at alle skal ha studiespesialiserende utdanning vil gjøre at mange studenter ikke vil være reelt studieforberedt. For å opprettholde gjennomstrømmingen i videregående skole vil man måtte gi studiekompetanse basert på lavere og lavere nivå. Etter hvert vil universitetene og høyskolene senke sine krav for å opprettholde gjennomstrømmingen, noe som igjen vil være ugunstig for samfunnet med hensyn til internasjonal konkurranse (Bolstad, Bergens Tidene, 5.4.2009). For de elevene som ønsker å velge yrkesfaglig utdanning vil det tunge teoretiske kravet være med på å opprettholde statistikken med at 30 prosent av yrkesfagelevne dropper ut, og ikke gjennomfører videregående utdanning (Bolstad, Bergens Tidene, 5.4.2009).

Basert på likhetsideologisk politikk i skolen vil yrkesutdanningen svekkes. Yrkesfaglig utdanning på videregående skole er som nevnt toårig, der et tredje år er valgfritt i forhold til om man vil ta påbyggende utdanning for å få studiekompetanse. I forhold til at elevene i løpet av de to årene også skal ha studiespesialiserende fag, vil det være logisk at yrkesfaglig

---

<sup>36</sup> Jeg vil utdype dette under 5.6.1 og 5.6.2.

teori svekkes siden timeantallet per uke må holdes<sup>37</sup>. På den måten vil ansvaret for yrkesutdanningen bli overført til arbeidsgiverne i lærlingperioden. I forhold til dette vil ikke Kunnskapsløftet være med på utjevne forskjeller i skolen for yrkesfagsselevne, heller tvert om. Det er tydelig at likhetsideologien baserer seg på at alle skal ha en studiespesialiserende felles plattform. Den praktiske kunnskapen, til tross for at den inkluderes som del av allmenndannelsen, ikke har samme anerkjennelse i praksis.

### 5.6.1 Språklige virkemidler for likhet

Språklig sett brukes mange yrkesrelaterte begrep i Kunnskapsløftet. For eksempel:

*Normene som gjelder i samfunnet – i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk – har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet. Om oppgaver løses med fagkunnskap til gagn for andre, om arbeidet organiseres slik at det hindrer skade og fremmer helse, om teknologien er sikker, om produktene holder mål og om avtaler er åpne og ærlige (Kunnskapsløftet, 3:22, linje: 35-39).*

I kapitlet om *Det skapende menneske*, vises det til at oppfostringen skal: ”*fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt – trene både hånd og ånd*” (Kunnskapsløftet, 5:22, linje:4-5). I samme kapittel vises det videre til at:

*Skapende evner kommer til uttrykk både i forbedrede maskiner, redskaper og rutiner; i resultater fra arbeid og forskning, i kriterier for vurdering og avveining, i bygninger, malerkunst, musikk, bevegelse og ord (Kunnskapsløftet, 5:22, linje: 29-31).*

Og videre: ”... *framtiden er åpen, og at dagens unge kan forme den med sin innsats og sin fantasi. Kulturarven er ikke ensidig rettet mot fortiden, men en skapende prosess, der ikke minst skolen er en viktig deltaker*” (Kunnskapsløftet, 5:22, linje: 35-37).

---

<sup>37</sup> Dette med timeantall er ikke nytt i forhold til yrkesfag. Debatten om fordeling mellom allmennfag og yrkesteori har vært oppe flere ganger (Bjørndal, 2005) Se blant annet 2.2

I forhold til ordlyden i reformen kan man gjenkjenne likhetstanken på tvers av linjene, men i praksis er det, som nevnt over, fortsatt den teoretiske kunnskapen som får størst betydning. Det kan virke som om hensikten med å vise til yrkesfagene i Kunnskapsløftet er et kompromiss, siden de studiespesialiserende emnene har blitt en så stor del av den yrkesrettede utdanningen.

### 5.6.2 De tre tradisjoner

I samme kapittel, *Det skapende mennesket*, under avsnittet om de *Tre tradisjoner*, vises det til tre virkeområder i undervisningen som skal vektlegges. Disse tradisjonene er basert fra erfaring fra *tidligere tiders* bidrag. De er i den filosofiske tradisjonen om at kunnskap bygges på tidligere generasjoners kunnskap, som igjen skal videreføres til neste generasjon, de tre tradisjonene viser til. Den første tradisjonen er i forhold til praktisk virke og læring gjennom erfaring:

*Gjennom igjen og igjen å møte de samme problemene har de gradvis utviklet godt håndlag og sikker praksis i bruk av redskaper og materiale. For å løse oppgavene bedre, har menneskene trinnvis forbedret teknologi, verktøy og maskiner (Kunnskapsløftet, 6:22, linje: 15-17).*

Det er den praktiske tradisjonen som blir fremhevet først. Som nummer to vises de til den teoretiske tradisjonen:

*Den andre tradisjonen møter elevene gjennom skolefag, der ny viten er hentet gjennom teoretisk utvikling og er prøvd ved logikk og erfaring, fakta og forskning. Den presenteres i språk og samfunnsfag, i matematikk og naturfag (Kunnskapsløftet, 6:22, linje: 27-29).*

Den tredje tradisjonen som fremheves er: *”vår kulturelle tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans. I den forenes innlevelse og uttrykkskraft” (Kunnskapsløftet, 6:22, linje: 34-36).* Det er spesifikt tømmeren som blir vist til i forhold til hvordan de tre tradisjonene koples sammen i yrkeslivet:

*I mange virksomheter og yrker koples alle tre tradisjoner: En tømrer må for eksempel ikke bare være nevenyttig og netthendt, men også vite hva en bjelke tåler av trykk og strekk, og ha standarder for en godt utført jobb og for et vakkert utseende arbeid (Kunnskapsløftet, 7:22, linje(16-18)).*

I forhold til de 4 grunnleggende ferdighetene<sup>38</sup> blir ikke den praktiske kunnskapen fremmet som grunnleggende ferdighet i seg selv. Men i følge programfagplanen for bygg- og anleggsteknikk, for å bruke et eksempel, blir de fire grunnleggende ferdighetene utarbeidet til det praktiske arbeidet som opplæringen målrettes for:

*Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i bygg- og anleggsteknikk innebærer å kommunisere med kunder, kolleger, leverandører og andre samarbeidspartnere, og å dokumentere arbeidsprosesser, produkter og tjenester som leveres. Å uttrykke seg muntlig og skriftlig innebærer også diskusjon og dokumentasjon knyttet til egen læring.*

*Å kunne lese i bygg – og anleggsteknikk innebærer å forstå aktuell faglitteratur på norsk, engelsk og andre aktuelle språk. Det er også sentralt å slå opp i og lese lover, forskrifter, spesifikasjoner, produktbeskrivelser, arbeidsbeskrivelser, aviser og tidsskrifter knyttet bygg – og anleggsteknikk.*

*Å kunne regne i bygg – og anleggsteknikk innebærer å beregne tid, pris, vekt, volum, mengde, størrelse og masser. I tillegg er målestokk, måltaking og bergning av vinkler knyttet til konstruksjoner sentralt.*

*Å kunne bruke digitale verktøy i bygg – og anleggsteknikk innebærer å ta det i bruk innenfor planlegging, produksjon, dokumentasjon og kommunikasjon. Anvendelse av digitale verktøy omfatter bruk av digitale måleverktøy, beregninger, tegning, billedbehandling og føring av sjekklister knyttet til kvalitetssikring (Kunnskapsløftet, læreplan i felles programfag i VG1 bygg – og anleggsteknikk, 2:3).*

Det er stor forskjell i ordlyden i forhold til de tidligere viste kompetansemålene i samfunnsfag<sup>39</sup>. Det er opplagt at kompetansemålene må reflektere den praktiske yrkeskompetansen som skal gis. Samtidig er det likevel et paradoks at elevene som tar en yrkesutdanning ikke får bruke den praktiske kunnskapen relatert til de studiespesialiserende fagene ved en eventuell eksamen. For eksempel blir det gitt felles eksamen i norsk og engelsk på tvers av linjene. Siden de grunnleggende ferdighetene er felles i disse fagene blir

---

<sup>38</sup> Se 1.2 og 5.3

<sup>39</sup> Se 5.3

det den studiespesialiserende kunnskapen som blir gjeldende kunnskapskrav for yrkesfaglige elever. Det reflekterer det synet skolen har på hvilken kunnskap som er mest anerkjent i skolen, selv om den praktiske kunnskapen blir behørig omtalt i reformen.

I forhold til avsnittet om de *Tre tradisjoner*, mangler den erfaringsbaserte læringen som grunnleggende ferdighet for yrkesfag, noe som burde være relevant. For eksempel er det historiske aspektet, med at kunnskap bygges på tidligere tradisjoners kunnskap, borte i forhold til de grunnleggende ferdighetene. I motsatt fall ser vi at i forhold til studiespesialiserende linje er den historiske fagtradisjonen nedskrevet i de grunnleggende ferdighetene for samfunnsfag<sup>40</sup>, der de muntlige og skriftlige kompetansemålene blant annet innebærer å fortelle om hendinger i fortid.

## 5.7 To separate verdener?

Etter endt og bestått videregående yrkesrettet linje får eleven kompetanse til lærlingposisjon hos en mester for de yrkesfagene som har fagbrev eller svennebrev<sup>41</sup>. Det har blitt flere lærlinger i for eksempel studieretningen for byggfag de siste årene. Bare fra 2003 til 2004 økte antallet lærlinger med 20 prosent (web.ref.4). I alle lærefagene til sammen var det 37 199 lærlinger høsten 2007, dette var 10 prosent mer enn året før. Det er fortsatt de tradisjonelle ”guttefagene” som elektro-, mekaniske - og byggfag som øker mest med rundt 7000 lærlinger hver. ”Jentefaget” helse- og sosialfag, har en økning på 29 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2007: 66).

I byggebransjen har det vært oppgangstider i Norge, og i helsesektorene har det vært etterspørsel etter arbeidskraft. Dette er med på å speile denne statistikken. Flere velger å ta yrkesutdanning siden det er arbeidsmuligheter i markedet. I kapittelet om skolehistorikk viser jeg til at samfunnsendringen har en stor innvirkning på skolen. I den senere tid har markedet endret seg på bakgrunn av den verdensomspennende økonomiske krisen. På

---

<sup>40</sup> Se kompetansemålene for samfunnsfag, 5.3.

<sup>41</sup> Noen yrkesfag har ikke denne ordningen, for eksempel har helsesekretær yrkeskompetanse uten fag – eller svennebrev. De typiske håndverksfagene har svennebrev, mens for eksempel elektrofag har fagbrev ordning (web.ref.8).

bakgrunn av dette kan det være at man etter hvert vil se en nedgang i søkere til yrkesfag, om markedet ikke tar seg opp igjen og holder seg stabilt lavt. For helsesektoren vil trolig etterspørselen være stabil.

I forhold til gjennomstrømningen inn i yrkesfagsbransjene viser statistikk fra samme periode at om lag 57 prosent av alle elevene som startet i videregående yrkesopplæring i 2001 har fullført opplæringen på nominert tid. Ser man på gjennomføring etter 5 år øker andelen til 70 prosent, mens 18 prosent av elevene/lærlingene sluttet underveis i utdanningen. Det er store forskjeller i fullføring og progresjon mellom elevene på studiespesialiserende og yrkesfag. Der elevene i yrkesfag bruker lengre tid på å fullføre enn elevene på studiespesialiserende fag. Det er også stor forskjell mellom linjene i forhold til hvor mange elever som slutter i videregående opplæring. De yrkesfaglige som velger å avbryte utdannelsen varierer fra 35-38 prosent, mens det er 12-15 prosent som velger å avslutte innen studiespesialiserende fag (Utdanningsdirektoratet, 2007:68).

Over 18 000 kandidater gikk opp til fag eller svenneprøven i tidsrommet 1.oktober 2003 til 30.september 2004, 92 prosent besto prøven (web.ref.4). Etter bestått svenneprøve er det videre mulighet til å ta mesterbrev, noe som gir mulighet til å starte egen praksis. Økonomisk sett er yrkesfaglig utdanning oftest den mest lønnsomme veien å gå i dagens samfunn, i hvertfall på kort sikt. Etter endt lærlingtid har man relativt gode muligheter til arbeid og god lønn.

Med studiespesialiserende bakgrunn har du mulighet for en akademisk utdanning på høyere nivå. Tradisjonelt sett har de studiespesialiserende fagene hatt en opphevet status i forhold til yrkesfaglig utdanning på bakgrunn av dette. Blant annet ble disse fagene kalt allmennfag fram til Kunnskapsløftet ble det ledende dokument for skolen. I dag, i Kunnskapsløftet, blir allmenndanning sammenfattet til å både inkludere praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap<sup>42</sup>, noe som i seg selv kan tyde på at ønsket er å utjevne skillene mellom linjene. Samtidig beholder den akademiske retningen status i skolen på bakgrunn av fag. Det er de studiespesialiserende emnene som gir adgang til høyere utdanning,

---

<sup>42</sup> Se 5.6.1

yrkesfaglig som studiespesialiserende. Etter endt videregående skole er det på den ene siden høyskolene og universitetene som tar over utdanningsforløpet for de med studiespesialiserende bakgrunn, og på den andre siden er det laug og markedet som tar over utdanningsforløpet for de yrkesfaglige, innen for en yrkesrettet utdanning. Det kan sees som to isolerte felt, der man i forhold til hverandre ikke ”ser” det videre utdanningsforløpet, eller senere arbeidslivet til hverandre.

I følge Willis (1977) utvikles det en egen klassesolidaritet innenfor arbeiderklassen. Det er egne verdier som gjelder, og verdier skolen har er ikke verdier som verdsettes like høyt for denne klassen (1977:128). I forhold til samfunnet utenfor skolen kan man se en parallell til dette. Det vil innenfor hvert av feltene være forskjellige verdier som anerkjennes og verdsettes høyere. Samtidig vil det ikke føles som det ene feltet dominerer det andre, siden det utvikles en egen klassesolidaritet som vil anerkjenne de verdier som vektlegges i hvert felt.

## 5.8 Divisjonsdeling innenfor linjene

I forhold til kjønn ser man store og stabile kjønnsforskjeller i de praktiske fagene. Bygg-, elektro- og mekaniske fag har stabilt størst andel gutter i den videregående skole. Tradisjonelt er det disse fagene som har blitt sett på som synonymt med yrkesfag. I forhold til elevtall er helse- og sosialfag likevel den største gruppen elever i den videregående skole<sup>43</sup>.

Yrkesutdannelsen innenfor helse- og sosialfag blir ikke spesifikt nevnt i Kunnskapsløftets generelle del, slik som for eksempel tømrer. I forhold til de *tre tradisjoner* er det bare den tekniske kunnskapen (teknologi, verktøy og maskiner) som blir fremmet i forhold til praktisk virke. Indirekte kan man forstå at helsefag blir nevnt i *Det arbeidende mennesket*, selv om det relateres til generelle deler av arbeidslivet: ” *I deler av arbeidslivet beror innsatsen i særlig grad på medmenneskelig innsikt og omsorg, i andre deler er bruken av ulike teknologiske virkemidler avgjørende*” (Kunnskapsløftet, 9:22, linje: 5-7). Og videre:

---

<sup>43</sup> Se 1.2

*”Teknologi er ofte et uttrykk for medfølelse, som ønsket om å mette eller helbrede, til å forlenge eller lette livet, til å ta hånd om barn eller heve levekårene”* (Kunnskapsløftet, 9:22, linje: 16-18). Det er kun utvikling av teknologi som fremholdes i forhold til helse.

Det er paradoksalt at det under kapittelet *Det allmenndannede menneske*, vises til vanskeligheten med det spesialiserte og tekniske i samfunnet: *”Jo mer spesialisert og teknisk vår kultur blir, desto vanskeligere blir det å kommunisere på tvers av faggrensene”* (Kunnskapsløftet, 15:22, linje:10-11). I Kunnskapsløftet heter det at teknologien gjør samfunnet mer komplekst, og samtidig vises det til at dette gjør det vanskelig å kommunisere på tvers av faggrensene, noe som også kan tolkes til å gjelde helse- og sosialfaget. Det at ordet helse kun blir nevnt i kapittelet *Det meningssøkende menneske* i Kunnskapsløftets generelle del, er med på å vise at også innen for yrkesfaglinjene er det divisjonsdeling i forhold til hvilke fag som blir mer anerkjent enn andre:

*Normene som gjelder i samfunnet – i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk – har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet. Om oppgaver skal løses med fagkunnskap til gagn for andre, om arbeidet organiseres slik at det hindrer skade og fremmer helse, om teknologien er sikker, om produktene holder mål og om avtalene er åpne og ærlige* (Kunnskapsløftet, 3:22, linje: 35-39).

Det er bare indirekte man kan tolke at dette kan relateres til yrkesfaget helse- og sosial, siden begrepet helse er nevnt. Det er merkelig at denne elevgruppen blir glemt og ikke direkte vist oppmerksomhet i Kunnskapsløftet. Dette har betydning i forhold til likestillingsperspektivet, siden helse- og sosialfag er et typisk ”jentefag”, men også med tanke på hvor viktig denne yrkesgruppen er for samfunnet.

I forhold til likestillingsperspektivet er Kunnskapsløftet relativt kjønnsnøytralt, og viser spesifikt til at likestilling skal fremmes mellom kjønnene: *”oppfostring skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser”* (Kunnskapsløftet, 3:22, linje:31-32). Likestilling er et utbredt ideal i samfunnet i dag, og i forhold til skolen har likestilling mellom kjønnene vært en målsetting skolen har jobbet mot. Derfor er det merkelig at Kunnskapsløftets generelle del ikke spesifikt henviser til denne delen av yrkesutdanningen der det nesten bare er jenter.



## 6.0 Oppsummering og avslutning

Jeg har delt inn oppgaven min i forhold til problemstillingene. Derfor vil det også være hensiktsmessig å dele inn oppsummerings- og avslutningskapittelet i forhold til dette. Jeg vil under hver problemstilling vise til områdene jeg har presentert i oppgaven, og samtidig vise til funn i form av argumentasjonen jeg har ført.

*Hvordan har likhetstanken i forhold til sosial bakgrunn kommet til uttrykk i skolepolitikken historisk?*

Like muligheter for alle har vært et krav i skolen siden Folkeskoleloven i 1889. Bakgrunnen for loven var å støtte opp om blant annet den demokratiske utviklingen og gi en bedre allmenndanning<sup>44</sup>. Allerede i 1890 var intensjonen ved å gi en god allmenndanning at det skulle utjevne ulikhet mellom samfunnslagene (Bjørndal, 2005:28). Dette var en av grunnene til at landsgymnaset ble introdusert i 1916, og senere ble enhetsskolen et faktum fra 1920 (Bjørndal, 2005:32). I forhold til likhet, har målsetningene vært endret opp gjennom tidene basert på samfunnsendring. Den grunnleggende utfordringen har alltid vært hvordan skolen møter elever med ulik bakgrunn og forutsetninger, på en måte som best mulig tjener dem selv og fellesskapet. Enhetsskolen har en sterk tradisjon i Norge. Med unntak av Kristin Clemet<sup>45</sup> har likhetstanken, uavhengig av hvilke parti som har hatt makten, og uavhengig av samfunnsendringer, vært en målsetting i skolen og ulike tiltak har vært iverksatt med hensyn til å nå dette målet.

Yrkesfag har en spesiell historikk siden den kan føres tilbake til middelalderen<sup>46</sup>. Rangordningen med lærling – svenn – mester består fortsatt (Bjørndal, 2005:40). Allmennkunnskap har vært innført siden 1800-tallet for yrkesfag, og allmennkunnskapen var rettet mot lesing, skriving, tegning og regning (Bjørndal, 2005:53). Håndverkerne selv la fram forslaget om at det måtte opprettes fagskoler som bygde på folkeskolen fordi det var nødvendig med både praktisk og teoretisk utdanning. Dette resulterte i at det ble

---

<sup>44</sup> Se kap.2.0

<sup>45</sup> Se 2.5

<sup>46</sup> For studiespesialiserende linje kan man føre en historie fra 1300- tallet med katedralskolene. Se 2.0

opprettet praktiske håndverkskoler og fagskoler fra 1935, og fra 1940 fikk disse en klar organisatorisk oppbygging (Bjørndal, 2005:73). Historisk ser vi at det har vært en forståelse for at yrkesutdanningen også må bygge på allmennteori. Dette vil jeg påpeke er viktig. Intensjonen min i denne oppgaven er å vise at yrkesfag er blitt underlagt studiespesialiserende utdanning i Kunnskapsløftet, og ikke sidestilt. Jeg vil derfor presisere at det vil ikke være synonymt med at yrkesfaglig utdanning ikke har behov for allmennkunnskap.

## 6.1 Likhetstanken i den videregående skole

Under avsnittet 1.1, likhet innenfor utdanning, viste jeg til Føllesdals (1999) argument om at idealet om likhet får konsekvenser for hva det er mulig å kreve av oss<sup>47</sup>. Er idealet om likhet et *krav* som er rettferdig å stille til alle når det gjelder videregående *teoretisk* utdanning? Argumentet om at vi alle har krav på en teoretisk allmenndannelse ligger til grunn i reformene som omhandler videregående opplæring, men på bekostning av hva?

Det er nok en kjensgjerning i den videregående skole i dag at det er mange elever som sliter faglig. Spesielt gjelder dette innen for yrkesfaglig linje (Bolstad, Bergens Tidene, 5.4.2009). Det kan være at kravet om at alle elevene skal ha en del studiespesialiserende fag er med på å differensiere mer enn å skape likhet. Det skaper et skille fordi teoretisk kunnskap er vanskelig for de som sliter, men også fordi det er de teoretiske fagene som gir videre studiekompetanse til høyere utdanning etter endt videregående, og til yrkeskompetanse for de som ønsker en yrkesfaglig utdanning. I tillegg vil yrkesfaglig teori måtte vike for studiespesialiserende teori, siden skolen vil måtte forholde seg til et begrenset timeantall i uken (Bolstad, Bergens Tidene, 5.4.2009).

Føllesdals poeng om at alle skal ha sjanselighet,<sup>48</sup> vil kanskje ha vært bedre tatt vare på i videregående skole om vi differensierte mellom yrkesfag og studiespesialiserende fag på en annen måte. Dessuten bør vi gi yrkesfaglig utdanning og studiespesialiserende utdanningen

---

<sup>47</sup> Se avsnitt 1.1

<sup>48</sup> Se 1.1

lik respekt med hensyn til hva allmenndannelse innebærer. Da kan man snakke om sjanselighet. Slik det er i dag, er det fortsatt den studiespesialiserende utdanningen som danner normen gjennom å sette krav om studiespesialiserende teori for yrkesfagene for å gi yrkeskompetanse. Likhetskravet i videregående skole blir derfor forstått som at så lenge alle har samme teorikrav, vil alle ha samme resultatmulighet.

## 6.2 Teori i forhold til likhet og ulikhet

*Hvordan har utdannings sosiologien håndtert spørsmål om likhet og ulikhet?*

Utdannings sosiologien var med på å bidra til at skolepolitikken fikk et større fokus på sosial bakgrunn på 1960- og 1970 - tallet. Blant annet gjorde Hernes og Knudsen store empiriske undersøkelser i denne perioden. Teorier som blant annet viste til at verdier og normer knyttet til utdanning, ofte viste samsvar med den sosialisering elevene hadde hjemme fra, ble vektlagt. Også i dag viser nyere norsk forskning at det er samsvar mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn<sup>49</sup>. Det kan tyde på at verdien av utdanning blir videreført fra en generasjon til neste. Kulturteorier hevdet blant annet aspektet med prestasjonsforskjeller i forhold til sosial klasse. Forskning i dag viser til at 30 prosent av karakterforskjellene i videregående skole kan relateres til sosial bakgrunn i Norge<sup>50</sup>. Dette viser at det er prestasjonsforskjeller i forhold til klasse, og ikke bare forskjeller som kan forklares ut i fra individuelle prestasjoner.

Boudon (1972) lanserte teorien om sosial posisjon som forklaring på sosiale utdanningsforskjeller. Han mente at verken verditeoriene og kulturteoriene kunne gi gode nok årsaksforklaringer på hvorfor det fantes unntak der noen til tross for dårlige odds valgte å ta høyere utdanning. Boudon hevdet at valg av utdanning skjer på bakgrunn av nyttemaksimerende handlinger med tanke på fremtidige kostnader og belønninger. I dag er det mer og mer en realitet at man må ha utdanning utover grunnskole for i det hele tatt å ha mulighet på arbeidsmarkedet, noe som er med på å forklare den ”Eksplorative økningen i

---

<sup>49</sup> Se 5.1

<sup>50</sup> Se 5.1

søkere til høyere utdanning” (web.ref. 7). 11 600 flere har søkt høyere utdanning ved norske universiteter og høyskoler i følge Samordna opptak 21.04.09. Bachelorprogrammet ved Norges Handelshøyskole er det mest søkte studiet (web.ref.7). Norges Handelshøyskole er en av de utdanningsinstitusjoner som kan ansees som mest prestisjetunge i Norge (Gulbrandsen, 2002:58).

Willis (1977) hevdet at det er en egen klassesolidaritet som er med på å reprodusere ulikhet i skolen, og ikke en determinert skjebne i forhold til hvilken sosial bakgrunn elevene har. Elevene er selv med på å reprodusere sosial ulikhet i skolen. Willis studie ble gjennomført i en nordengelsk industriby, der elevgruppen var relativt homogen. I norske klasserom, spesielt på videregående skole, vil elevgruppen bestå av elever med forskjellig sosial bakgrunn. Det kan likevel være det i enkelte norske industriområder vil være en større gruppe av elever med arbeiderklassebakgrunn enn andre steder. Derfor vil sosial bakgrunn kunne ha en større effekt i disse områdene med tanke på ulikhet.

Bourdieu (1977) teori om at skolen er med på å reprodusere ulikhet kan anvendes på en enhetsskoleideologi som blir ført også i dag i Norge. Å fremme likhet gjennom et krav om felles teori både i studiespesialiserende fag og i yrkesfag, vil kunne resultere i at ulikheten fortsatt reproduseres, først og fremst fordi kompetanse skal være likt. Det skjer også fordi kravet om teori er med på å rangere hva som anerkjennes som er viktig kunnskap i høyere utdanning, eller i forhold til fagbrev eller svennebrev for de yrkesutdannede. I følge Bourdieus teori kan man tolke det slik at likhetstanken fører til et dominansforhold i skolen som blir opprettholdt fordi det blir sett på som riktig og korrekt at alle skal ha samme sjansemulighet i forhold til utdanning. Det kan tolkes som symbolsk vold når sjanselikhet blir forstått som at samme mulighet også gir samme resultatlikhet.

### **6.3 Likhetstanken i Kunnskapsløftet**

*Hvordan kan vi forstå Kunnskapsløftet i lys av likhetsbegrepet?*

Forskeren Gudmund Hernes påpekte at det måtte settes inn ressurser før skolealder for å utjevne sosiale forskjeller. Hans bidrag har bidratt til den helhetlige utdanningen vi har i dag. Målsettingen er full barnehagedekning og kompetansemål i grunnskolen som bygger på en gradvis kunnskapsoppnåelse fra grunnskole til og med videregående trinn. Han foreslo en løsning med hensyn til å behandle elevene ulikt, og ikke tilstrebe likhet til en hver tid, slik enhetskolepolitikken var ført (Hernes, 1976). Dermed kan man se en parallell til innføringen av tilpasset opplæring for hver enkelt elev i skolen, slik Kunnskapsløftet har introdusert i dag. Gjennom å se individualitet som en ressurs i seg selv vil man kunne se elevene som ulike. Dermed vil det være mulig å vurdere elevene ulikt i kraft av deres forskjellige egenskaper. Tilpasset opplæring kan derfor være med på å utjevne ulikhet med tanke på sosial bakgrunn. Problemet vil være at en i praksis vil måtte ta høyde for både likhetstanken og tilpasset opplæring i forhold til elevene, noe som ofte ikke lar seg gjennomføre. Praksisen om hvordan disse områdene skal forenes er ikke klargjort godt nok i Kunnskapsløftet. Realiteten er at dette skaper usikkerhet i skolen, blant annet i forhold til karaktersetting.

Ved muntlig eksamen er det vanlig med en eksamensform som tar høyde for tilpasset opplæring. Den praktiske tilretteleggingen med at elevene får et tema de selv må lage problemstilling til og utforme som fremlegg, vil være i tråd med tilpasset opplæring, da de individuelle ressursene kommer i fokus. I forhold til likhetstanken kan denne eksamensformen skape ulikhet med hensyn til sosial bakgrunn. Dette er fordi noen elever vil ha mulighet til å få bedre hjelp hjemme enn andre i forberedelsesfasen.

Min forståelse er at det er spenningen mellom likhetstanken og innføringen av tilpasset opplæring som gjør at skolepolitikken ikke fører til utjevning av ulikhet. I praksis er likhetsprinsippet og prinsippet om tilpasset opplæring vanskelig å forene. Å forholde seg til alle, og samtidig forholde seg til hver og en, er en praksis som ofte ikke lar seg gjennomføre. For eksempel blir det vanskelig å praktisere tilpasset opplæring i forhold til karaktersetting, noe som for eleven er avgjørende. På den ene siden skal tilpasset opplæring være i tråd med den innsats og den motivasjon eleven viser for å oppnå sine individuelle

mål. Samtidig skal læreren ut i fra et likhetsprinsipp verken gjøre forskjell i forhold til elevene i klassen, eller mellom linjene.

I Kunnskapsløftet er det utvikling av de grunnleggende ferdighetene som skal være de målbare områdene for hvor langt hver enkelt elev har utviklet seg faglig i løpet av skoleåret. Disse ferdighetene viser seg å være områder som vil være skjeve i forhold til sosial bakgrunn. Det er likhetstankegangen, med vekt på at alle har samme resultatmulighet, som vil være utslagsgivende ved karaktersetning, og ikke hensynet til mangfoldet.

Jeg har brukt begrepet ”divisjonsdeling” for å illustrere den rangordningen jeg mener skolen er med på å underbygge. Jeg har benyttet begrepet i forholdet mellom minoritets- og majoritets elever i skolen, mellom yrkesfag og studiespesialiserende fag, innefor yrkesfag i forhold til yrkesutdanningen helse- og sosialfag. Begrepet divisjonsdeling er sterkt, men jeg mener det underbygger poengene mine i forhold til temaet.

Geografi vil også være aktuelt i forhold til divisjonsdeling i skolen. Tilgangen når det gjelder valgmuligheter til videregående opplæring, og lærerressurser i distrikt versus by er områder som vil spille inn med hensyn til ulikhet i skolen. På bakgrunn av oppgavens størrelse har jeg valgt å utelate disse områdene. Det kan være at ved å vektlegge disse områdene ville det ha vist til at divisjonsdeling også har en plass i samfunnet som helhet, og ikke bare i forhold til skolen. Samtidig vil jeg påstå at mange av ulikhetsområdene jeg har vist til i oppgaven er i vekselvirkning med samfunnet, og det er derfor mye av tiltakene i skolen ikke får så stor gjennomslagskraft som tiltenkt fra styringsmaktens side.

I forhold til divisjonsdelingen mellom linjene er det fortsatt den studiespesialiserende linjen som har høyest status i skolen. Selv om ordlyden i Kunnskapsløftet viser til de praktiske fagene, er det i forhold til kravet om studiespesialiserende teori at vi ser hva som bli avgjørende for gjennomførbarheten av videregående skole for yrkesfagene. For eksempel vil det være den studiespesialiserende teorien som vil være gjeldende for yrkesfag ved en eventuell eksamen i norsk eller engelsk, da kompetansemålene er felles for disse fagene. I

yrkesfagene vil elever ikke kunne anvende den praktisk-teoretiske kunnskapen som er tilegnet innenfor disse fagområdene. Det reflekterer det synet skolen har på hvilken kunnskap som vektlegges, selv om den praktiske kunnskapen blir henvist til i reformen. Kunnskapsløftets generelle del henviser til den erfaringsbaserte læringen, og viser spesielt til yrkesfag. I fagplanen til bygg- og anleggsteknikk for eksempel, vises ikke dette i forhold til de grunnleggende ferdighetene.

Det kulturelle mangfoldet er også fremmet som en ressurs for samfunnet og i skolen. Selv om Kunnskapsløftet fremhever kulturelt mangfold som en ressurs, legges ikke forholdene i praksis til rette for minoritets elever. Kravet om tilpasset opplæring må spesielt fremmes, da de grunnleggende ferdighetene vil være vanskeligere å tilegne seg for denne gruppen elever.

Den største gruppen på yrkesfag er glemt i Kunnskapsløftet. Det typiske ”jentefaget” helse- og sosialfag har ikke fått spesifikk anerkjennelse, noe som er merkelig i dagens samfunn, der faget både fra et likestillingsperspektiv og fra et nytteperspektiv er knyttet til spesielt viktige områder for samfunnet. Det er kun utviklingen av teknologi som blir nevnt i forhold til helse og omsorg i Kunnskapsløftet, og ikke det konkrete arbeidet denne elevgruppen utdanner seg til.

Man kan fortsatt se en divisjonsdeling mellom det akademiske og det yrkesrettende fagområdet. Den tradisjonelle inndeling om at arbeidsklassen er den gruppen i samfunnet som i forhold til utdanning og økonomisk kapital står svakest, er ikke like forutsigbar som før. Lengden på utdannelsen har heller ikke like stor relevans som før i forhold til økonomi. Likevel får det akademiske feltet høyest status i skolen, fordi det er her man har mulighet til å oppnå sertifikat til å komme ut i arbeidslivet, uansett hvilket felt man søker innpass i.

Kunnskapsløftets innføring av tilpasset opplæring kan man se ut fra teorier som hevder at klasseskiller i samfunnet ikke eksisterer i dag. Det er i følge Beck (2005) de frie individuelle valg som vektlegges i dagens samfunn. Parallellen består i at samfunnet, i følge Beck, er basert på de individuelle valgene og individuelle vurderingene som er med på å gi de

individuelle karrieremuligheter på arbeidsmarkedet. Ved å fokusere på tilpasset opplæring og ikke likhet for alle i skolen, vil individet være i rustet til å møte samfunnet på disse områdene. Det som skurrer blir da at likhetsidealet i skolen fortsatt får forrang, og dermed vil man ikke kunne forklare tilpasset opplæring i forhold til en slik samfunnsforståelse. Statistikk viser at det er forskjeller med hensyn til sosial bakgrunn i skolen, mens ideen om enhetsskolen fortsatt veier tungt i skolepolitikken. Det tyder på at vi lever i et samfunn der klasser fortsatt eksisterer. Klasseskillene er nok ikke likevel like tydelige som før, og dessuten er de ikke de eneste forskjellene som råder i norsk skole.

Selv om regjeringen vil hevde at Kunnskapsløftet bygger på et helhetlig kunnskapssyn, mener jeg det er en spenning mellom tilpasset opplæring og likhetsideologi i reformen. I forhold til denne spenningen vil det ikke la seg gjøre å utjevne ulikhet i skolen. Årsaken er at det vil være vanskelig å forholde seg til tilpasset opplæring til hver enkelt elev, når man samtidig skal forholde seg til flertallet. Et annet poeng er at de grunnleggende ferdighetene er utformet i kompetansemål, et målbart område alle elevene skal kunne strekke seg etter. Det gir utslag i en skolepolitikk som fremmer et syn om at alle skal ha samme resultatmulighet, som gir en parallell til likhetsideologien i skolen.

Årsaken til at jeg mener kompetansemålene vil stå i et spenningsforhold til tilpasset opplæring, er at hensikten med tilpasset opplæring er fokuset på hver enkelt elev. Og ved å fremme felles målområder vil ikke fokuset lenger være tilpasset opplæring. De ulike ressursene vil ikke spille inn i forhold til måloppnåelsen.

I analysen min har jeg vist til at sosial bakgrunn er en medvirkende årsak til ulikhet i skolen, da det vil ha en innvirkning på kompetansemålene. Kompetansemålene vil dermed være med på å reprodusere ulikhet i skolen. Tilpasset opplæring vil derfor ikke ha den effekten på å utjevne sosial ulikhet som intensjonen i Kunnskapsløftet er.



## Litteraturliste

**Akvaag, Gunnar C. (2008):** Moderne sosiologisk teori, Abstrakt forlag AS, Oslo

**Beck, Ulrich og Beck- Gernsheim E. 2001:** Individualization, Sage Publications, London

**Beck, Ulrich (2005):** Risk Society – Towards a New Modernity, Sage Publications, London

**Bjørndal, Ivar (2005):** Videregående opplæring i 800 år - med hovedvekt på tiden etter 1950, Forum Bok, Halden

**Brekke, Ole Andreas m.fl (2003):** Dimensjonar i moderne sosialteori, Det norske samlag, Oslo

**Bolstad, Einar (2009):** Tapere på løpende bånd, debattinnlegg i Bergens Tidene del 2, s. 23, 5.4.2009, Tittel i Lektorbladet: Politisk ideologi gir taperfabrikk  
<http://www.norsklektorlag.no/viewarticle.php> 16.4.2009 kl:10:15

**Boudon, Raymond (1974):** Education, Opportunity, and Social Inequality, John Wiley & Sons Inc. New York

**Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude (1977):** Reproduction in Education, Society and Culture, Sage Publications Inc. London

**Bourdieu, Pierre og L. Wacquant (1991):** Den kritiske ettertanke, Samlaget 2.opplag, Gjøvik

**Bourdieu, Pierre (1995):** Distinksjonen, Pax Forlag, Oslo

**Coleman, James m.fl (1966):** Equality of educational opportunity, U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Washington, D.C

**Engelsen, Britt Ulstrup m.fl (1998):** Kunnskapsløftet – Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr.1. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsgruppen Læreplanstudier – Forskningsprosjektet ARK, med støtte fra Utdanningsdirektoratet.

**Engelsen, Britt Ulstrup (2003):** Ideer som formet vår skole? – Læreplanen som idebærer - et historisk perspektiv. Gyldendal, Oslo

**Fekjær, Silje Noack (2006):** Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge, Tidsskrift for samfunnsforskning, nr.1, 2006

**Føllesdal, Andreas (1999):** Hvorfor likhet? – hva slags likhet? Normative føringer på forskning om makt og demokrati. I Tidsskrift for samfunnsforskning, 1999 nr 2: 123:147, Universitetsforlaget, Oslo

**Gaard, Hilde (2006):** Informasjon og læring i kunnskapssamfunnet. Norsk Pedagogisk tidsskrift, nr.6, 2006.

**Giddens, Anthony (1991):** Modernitet og Selvidentitet, Hans Reitzels Forlag, København

**Gulbrandsen, Trygve m.fl (2002):** Norske makteliter, Gyldendal akademiske, Oslo

**Hansen, Marianne Nordli (1997):** Social and economic inequality in the educational career: Do the effects of social background characteristics decline? , European Sociological Review, 13:305-321.

**Hansen, Marianne Nordli og Fredrik Engelstad: Samfunnsklasser og klasseteorier i Frønes, Ivar og Kjølørød, Lise red. (2003):** Det norske samfunn, 4 utg. Gyldendal norsk forlag, Oslo

**Hernes, Gudmund og Knudsen, Knud (1976):** Utdanning og Ulikhet, NOU 1976:46, Universitetsforlaget. Bergen

**Hernes, Gudmund (1974):** Om ulikhetens reproduksjon - Hvilken rolle spiller skolen?, I Mortensen, Mauritz Sundt: I forskningens lys. 32 artikler om norsk forskning i går, i dag, i morgen. NAVF, Oslo

**Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000):** 90-tallsreformene – Et instrumentalistisk mistak?, Gyldendal, Oslo

**Hægeland, Torbjørn, Oddbjørn Raaum, og Lars Johannessen Kirkebøen (2006):** Skole - resultater 2004: En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge, Statistisk sentralbyrå, Oslo

**Kaspersen, Lars Bo(red.) (2007):** Klassisk og Moderne Samfundsteori 4.utg., Hans Reitzels Forlag, København

**Kjeldstadli, Knut:** Å analysere skriftlige kilder i **Aase, Tor Halfdan red. (1997):** Metodisk feltarbeid – produksjon og tolkning av kvalitative data, 3 utgave, Universitetsforlaget AS, Oslo

**Koritzinsky, Theo (2000):** Pedagogikk og politikk i L 97-læreplanens innhold og beslutningsprosessene, Universitetsforlaget, Stamsund

**Korsnes, Olav (m.fl) (2004):** Sosiologisk Leksikon, Universitetsforlaget, Oslo

**Kunnskapsløftet (2009):** fagplaner i samfunnsfag og bygg - og anleggsteknikk Forsknings- og undervisningsdepartementet, Oslo

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Lareplaner/> 28.5.2009 klokken:17:52

**Kunnskapsløftet (2009):** Læringsplakaten (opplæringsloven) Forsknings- og undervisningsdepartementet,Oslo [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/) 28.5.2009 klokken: 17:55

**Kunnskapsløftet (2009):** Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring, generell del, basert på L-97 Forsknings- og undervisningsdepartementet, Oslo

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/\\_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/](http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/) 28.5.2009 klokken: 17:50

**Lindbekk, Tore (2008):** Skolepolitiske reformer 1960-1980. Hensikter og virkninger, Norsk Pedagogisk tidsskrift nr 2, 2008

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

**Ottosen, Anna L. (2006):** Utdanning og ulikhet - Forklaringsmodeller og systemer for mulige tiltak - er 'tilpasset opplæring' en løsning? Foredrag på 3 nordiske konferanse om pedagogikkhistorisk forskning, Lärarhögskolan i Stockholm 28.-29 september 2006 (<http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/e-060928-eli.htm>)

**Prior, Lindsay:** Documents i Seal, C., Giampietro, G., Gubrium, J.F., and Silverman D.(eds.) (2007): Qualitative Research Practise. Sage Publications, London.

**Stortingsmelding nr.16 (2006-2007):** ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring.

**Stortingsmelding nr.28 (1998-1999):** Førsteklasses fra første klasse.

**Sundli, Liv red.(2007):** Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt, Høyskoleforlaget, Kristiansand

**Telhaug, Alfred Oftedal (1997):** Utdanningsreformene – oversikt og analyse. Didakta Norsk Forlag AS, Oslo

**Telhaug, Alfred Oftedal (2005):** Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole?, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

**Utdanningsdirektoratet (2007):** Utdanningsspeilet – analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge, Oslo

**Vaage, Odd Frank (2003):** Små sosiale skiller i barn og unges mediebruk, Samfunnsspeilet nr.6, 2006.

**Webb, Jen m.fl (2002):** Understanding Bourdieu, 2002, Sage Publications, London

**Willis, Paul (1977):** Leaning to labour, Saxon House, Surrey

**Willis, Paul (1981):** Fostran till lönearbete, Röda Bokförlaget, Göteborg

Web referanser:

1. <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-II/kd/veiledninger-og-brosjyrer/>  
16.1.2009 kl:13:10
2. <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/main.html> 2.4.2009 kl:17:15
3. [http://www.ssb.no/utdanning\\_tema/main.shtml](http://www.ssb.no/utdanning_tema/main.shtml) 2.4.2009 kl:17:15
4. <http://www.ssb.no/utlaerling/main.html> 2.4.2009 kl:17:15
5. <http://www.ssb.no/utlaerling/tab-2005-03-04-01.html> 2.4.2009 kl:17:15
6. <http://www.norsklektorlag.no/viewarticle.php> 16.4.2009 kl:10:15
7. <http://www.vg.no/pub/skrivervennlig.hbs?artid=571831> 21.4.2009 kl:15:00
8. <http://www.vilbli.no> 23.4.2009 kl:14:45