

# Helhetsperspektiver på frafall i skolen

*Global makt – lokal avmakt?*

Silje Kristin Gloppen



Masteroppgave  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011

© Silje Kristin Gloppen

2011

Tittel: *Helhetsperspektiver på frafall i skolen. Global makt – lokal avmakt?*

Silje Kristin Gloppen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Masteravhandlingen tar for seg nyere forskning på frafallsproblematikken i norsk videregående skole. Denne forskningen drøftes i relasjon til samfunnsforandringer og en globalisert politisk kontekst. Avhandlingen er delt inn i en teoretisk hoveddel, og en utdypende empirisk del, der empirien er nært knyttet opp til det teoretiske fundamentet.

Frafall kan skyldes individuelle årsaker. De senere årene har imidlertid årsaksforklaringene dreiet mer og mer i retning av at systemstrukturer både i og utenfor skolen er mer utslagsgivende for årsaker til frafall enn de individuelle faktorene. Avhandlingen setter derfor søkelys på overordnede strukturelle forandringer i vår tid som har hatt konsekvenser for kunnskapsbegrepet og utdanningspolitikken. Ved hjelp av Bronfenbrenners sosiokulturelle, økologiske miljømodell, ser man at forutsetninger for læring på individnivå påvirkes av det som skjer på makronivå. Læring hos den enkelte elev påvirkes dermed av beslutninger og føringer som legges av institusjoner i nasjonal eller internasjonal utdanningspolitikk. Frafall drøftes derfor i et systemperspektiv der individets muligheter ses i lys av utdanningspolitiske beslutninger.

Kunnskap som maktfaktor og disiplinerende verktøy er sentrale aspekter i avhandlingen. Frafall i videregående skole har holdt seg stabilt de siste årene, tross myndighetenes fokus på forebyggende tiltak (Markussen, 2009). Et sentralt aspekt i denne presentasjonen er at frafallsprosenten er høyest på de yrkesfaglige studieprogrammene. Dette medfører at kunnskapsbegrepet og forholdet mellom teori og praksis vil stå i forgrunnen. Formålet med denne avhandlingen har vært å avdekke om det finnes huller og mangler i analysegrunnlaget for tiltak mot frafall. Jeg har ønsket å avdekke hvorfor disse hullene eller manglene eventuelt har oppstått, hvordan tiltak oppleves ute i skolen, og om sentralt initierte tiltak kan forhindre eller bidra til å opprettholde en negativ utvikling.

Hovedproblemstillingen er: *”Er det sammenhenger mellom globaliseringsprosesser og frafall i videregående skole?”*, med underspørsmål: *”Hvilke konsekvenser kan vi eventuelt se av disse sammenhengene?”* Disse spørsmålene belyses gjennom litteraturstudier av nyere forskning på feltene, diskursanalyser og analyser av sentrale dokumenter som ligger til grunn for læreplan, tiltak og dermed praksis. I avhandlingen pekes det på noen av implikasjonene disse utviklingstrekkene kan ha for elevs motivasjon for læring og videre skolegang. Den empiriske delen vil ytterligere belyse hovedproblemstilling og underproblemstilling, med utgangspunkt i et praksisnært perspektiv. I den empiriske delen presenteres intervjuer av skoleledere ved to ungdomsskoler, med

utgangspunkt i følgende underproblemstilling: *”Hva tenker skoleledere i ungdomsskolen om pedagogiske og politiske begrunnelser for tiltak mot frafall i videregående, og hvordan oppfatter de sitt handlingsrom som tilretteleggere for en pedagogisk forsvarlig og inkluderende skolehverdag?”*

Avhandlingens funn viser at det er flere sammenhenger mellom globaliseringsprosesser og frafall i videregående skole. Utviklingen av et globalt arbeidsmarked har hatt konsekvenser for arbeidsdelingen mellom stater, arbeidsmarkedet generelt og kunnskapssynet i skolen. Nasjoner verden over har betonet akademisk kunnskap som en konkurransefaktor i et globalt kunnskapssamfunn. Denne vektleggingen har lagt føringer for utformingen av internasjonal utdanningspolitikk. Internasjonal utdanningspolitikk har igjen påvirket norsk utdanningspolitikk. Dette har skjedd gjennom overnasjonale politiske og økonomiske samarbeidsavtaler og bruk av internasjonale standardiserte tester. Noen av konsekvensene har vært omlegginger og reformer som blant annet har ført til en nedtoning av praktiske og estetiske fag, samt allmenndannende aspekter ved utdanning. Disse synes å utkonkurreres av et økende fokus på kunnskap innen basisfagene norsk, matematikk, naturfag og engelsk. Dette har igjen ført til økende problemer med å utvikle motivasjon for skole, spesielt hos de elevene som lærer best gjennom praktiske undervisningsformer.

Noen funn i avhandlingen peker mot at styringsprinsipper med ideologiske trekk fra kapitalistisk tankegang ligger til grunn for flere av de siste 20 årenes utdanningsreformer. Denne avhandlingen setter søkelys på om disse ideologiske trekkene er kompatible med pedagogikken som grunnleggende disiplin i all undervisning. Den drøfter også om disse trekkene kan forhindre frafall, eller om de bidrar til å opprettholde eller skape et frafallsproblem i skolen.

## Forord

*”Når økt kunnskap gir større makt, krever det sterkere betoning av det ansvaret som denne makten gir. Valgene som tas, må bygges på kunnskap om konsekvenser og sammenhenger, men også veiledes ved prøving mot verdier”.*

(Fra K06, generell del: ”Det integrerte mennesket”)

Inspirert av forordet i boka *”Sinte unge menn i kunnskapssamfunnet”* av Arne Klyve (2009), vil jeg henvise til sosiologen Pierre Bourdieu som en gang sa at sosiologi er en form for kampsport. Å forsvare seg selv og andre mot vold og urett er en plikt. Bourdieus utgangspunkt for tanken var at enkeltmennesker som innehar kunnskap om hvordan en kan gjøre verden til et bedre sted å leve for alle, plikter å komme ut og fram med denne kunnskapen. Som pedagog med spesialpedagogisk og praktisk erfaring som lærer i en ungdomsskole vil jeg i denne oppgaven ta til orde for å videreføre Bourdieus tankegang. Fagfeltet bør brukes til forsvar for de som har problemer med å komme seg velberget gjennom utdanningssystemene våre.

Som lærer er en opptatt av å gjøre skolen til et godt sted å være, et godt sted å lære – for alle. Skolens samfunnsmandat er å utdanne demokratiske samfunnsborgere, *gagns menneske i heim og samfunn* (formålsparagrafen for grunnskoleopplæringa fra 1959 – 2009), som kan skape en god og rettferdig verden bygget på grunnleggende demokratiske, humanistiske og kristne verdier.

Pedagogikkfaget inneholder et bredt tilfang av kunnskaper fra flere fagdisipliner som for eksempel psykologi, sosiologi, filosofi og samfunnskunnskap. Etter hvert som læreren praktiserer sine fag og sin rolle som klasseleder, faglærer eller spesialpedagog i skolehverdagen, nyanseres den boklige lærdommen gjennom møtet med virkeligheten, og fagfeltet utvider seg. I fire år som spesialpedagog og lærer i ungdomstrinnet møtte jeg vanskeligstilte barn og unge med forskjellig læringsproblematikk, sosiale og psykiske problemer. Jeg fikk virkelig bruk for det jeg hadde lært om læring, utvikling, psykologi og hvordan en bygger gode relasjoner. Jeg opplevde at det å se enkeltindivider på en helhetlig og medmenneskelig måte kunne bidra til å løfte ungdommer ut av depresjon. Jeg opplevde også at prestasjonspress og dårlig identifikasjonsgrunnlag med skolen kunne føre til det motsatte. Erfaringene gjorde at jeg skjønnte at en av de første mulighetene til å

falle av samfunnskarusellen og bli en ”outsider”, finnes i skoleverket. Da jeg bestemte meg for å ta en videreutdanning innenfor pedagogikkfaget, var det med utgangspunktet i disse erfaringene. Jeg satt med spørsmål som: Hvordan skapes en *taper, en pøbel, en outsider*? Hvorfor kan det synes som om det blir stadig flere barn som diagnostiseres utenfor normalen? Er det barna det er noe galt med, eller finnes det struktur- og systemfeil som ikke er tilpasset det biologiske og dynamiske ved å være menneske? Og hvordan får en tid til å dvele ved de store ordene fra generell del i læreplanen når de gitte og konkrete læringsmålene skal oppfylles og kontrolleres gjennom standardiserte tester? Etter noen års erfaring i praksisfeltet, begynte jeg å se at den viktige pedagogiske plattformen jeg hadde med meg fra lærerskolen ikke nødvendigvis harmonerte med de politiske kreftene skolen som samfunnsinstitusjon er underlagt.

Jeg valgte i utgangspunktet å skrive min masteroppgave om den såkalte ”frafallsproblematikken” i norsk videregående skole. Underveis i min søken etter årsaker, sammenhenger, konsekvenser og tiltak, gjenkjente jeg de samme systemperspektivene jeg hadde erfart som lærer. Strukturendringer i familier og nære relasjoner, lokalt handlingsrom i skole, klasserom og lokalsamfunn mot utdanningspolitiske føringer, setter individet inn i en større helhet; et mikroperspektiv mot et makroperspektiv. Økende grad av diagnoser, spesialundervisning og mistilpassede skoleelever kan tolkes som symptomer på et skakkjørt postmoderne samfunn der oppdragelse og sosialisering i større og større grad overlates til en skole som merker presset fra flere hold. I denne avhandlingen vil jeg derfor forsøke å nærme meg noen kjernespoørsmål om hva elevenes, skolens og utdanningspolitikkenes problemer egentlig består i, og hvordan pedagogiske grunntanker om læring, utvikling og motivasjon synes å være underordnet i debatter om skolens innhold. I stedet for å spørre *”hva er galt med norske skoleelever og hvilken medisin trenger de?”* spør jeg: *”Hva er galt med norsk utdanningspolitikk og hvilken medisin trenger den?”*

Jeg vil benytte noen linjer til å takke de som har hjulpet meg i arbeidet med denne avhandlingen: Først av alt mine informanter, som har vist velvilje og engasjement i prosessen. Dernest mine to svært kunnskapsrike og tålmodige veiledere, professor Erling Lars Dale (UiO) og forsker Eifred Markussen (NIFU). Jeg vil takke mor og far for deres utrettelige engasjement og berikende diskusjoner. Kollokviejentene for faglig og medmenneskelig støtte. Solveig Gulling og Arne Klyve for inspirasjon til kilder, samt oppmuntring til at kritisk tenkning ikke bare er mulig og ”lov”, men faktisk nødvendig. Jeg vil takke mine tidligere elever for alt de lærte meg om det å være lærer. Forskergruppa Samfunnsrettet pedagogikk ved PFI, for inspirerende diskusjoner og faglig påfyll. Til slutt vil jeg takke alle nye og ”gamle” venner og bekjente, som gjennom endeløse

politiske og pedagogiske diskusjoner har gjort dette arbeidet til en berikende og utrolig spennende reise!

Oslo, 25.5.2011

Silje Kristin Gloppen

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	V
Forkortelser.....	XIII
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Aktualitet for studien og problemformulering.....	1
1.2 Avhandlingens struktur.....	3
1.3 Begrensninger.....	5
2 METODISKE BETRAKTNINGER .....	7
2.1 Den kvalitative metode: fra del til helhet til del .....	7
2.2 Habermas og den emansipatoriske hermeneutikk .....	8
2.3 Valg av metodisk tilnærming.....	10
2.4 Validitet, pålitelighet og troverdighet .....	11
2.5 Datainnsamling, teori.....	12
2.6 Utfordringer og metodiske refleksjoner .....	13
3 FRAFALL, DROPOUTS OG BORTVALG AV VIDERE UTDANNING .....	15
3.1 Omfang.....	15
3.1.1 Høye ambisjoner på vegne av skolen og ungdommen.....	15
3.1.2 Frafallsbegrepet.....	16
3.1.3 ...og nyanser i begrepet .....	16
3.1.4 Hvem er elevene? .....	17
3.2 Årsaker, forklaringer og tiltak .....	18
3.2.1 Elevenes valg av videre utdanning – hva styrer valgene? .....	18
3.2.2 Yrkesfag og selvforsørging som biografiske prosjekter.....	20
3.2.3 Tiltak.....	21
3.3 Elevenes egne fortellinger.....	22
3.4 Spesialundervisning og diagnoser.....	24
3.5 Oppsummering .....	26
4 FRA INDUSTRISAMFUNN TIL KUNNSKAPSSAMFUNN .....	28
4.1 Kunnskapssparadigmer .....	28
4.2 Fra industrisamfunn til globalt kunnskapssamfunn .....	29



4.3	Utdanningens historiske “genpool” mot dagens samfunn .....	32
4.4	Maktforhold og reproduksjon av sosial ulikhet .....	35
4.4.1	<i>Bourdieuens kapitalbegrep</i> .....	35
4.4.2	<i>Språklige og sosiale koder</i> .....	36
4.4.3	<i>Kritiske reproduksjonsteorier</i> .....	37
4.4.4	<i>Kunnskap som disiplinering</i> .....	38
4.5	Oppsummering .....	40
5	MAKT OG AVMAKT I DET GLOBALE KUNNSKAPSSAMFUNNET .....	41
5.1	Globalisering .....	41
5.2	Globalisering og norsk utdanningspolitikk.....	42
5.2.1	<i>Livslang læring</i> .....	43
5.2.2	<i>Internasjonalisering, reformer og standardisert testing</i> .....	46
5.2.3	<i>...i et disiplineringperspektiv</i> .....	49
5.3	Globaliseringens ideologiske drivkrefter, noen kritiske perspektiver .....	52
5.4	New Public Management.....	54
5.5	Retorikkens effekt innen fagdisiplinene .....	55
5.5.1	<i>Inklusjon og eksklusjon av diskurser – begreper som kamuflerer en agenda</i> .....	55
5.5.2	<i>Sjokkdoktrinen</i> .....	58
5.5.3	<i>Karl Poppers reformteori</i> .....	59
5.5.4	<i>Eksempler fra norsk utdanningspolitikk</i> .....	60
5.5.5	<i>Eksempel fra USA: No Child Left Behind</i> ... ..	63
5.5.6	<i>Legitimitet i det performative kunnskapsregimet</i> .....	64
5.6	Vinnere og tapere .....	67
5.6.1	<i>Innenfor eller utenfor - den sosiale tyngdekraften</i> .....	67
5.6.2	<i>Hvordan møtes de fremmedgjorte?</i> .....	71
5.7	Oppsummering .....	72
6	ET REVIDERT KUNNSKAPSSYN? .....	74
6.1	Den konstruerte dikotomien mentalt versus manuelt arbeid; teori versus praksis.....	75
6.2	Pragmatisme, progressivisme og sosialisering.....	78
6.2.1	<i>Dewey, danning og demokrati</i> .....	79
6.2.2	<i>Danning til demokrati i det globale samfunn</i> .....	80

6.3	Motivasjon: nevrobiologiske, kognitive og sosialkognitive tradisjoner.....	82
6.3.1	<i>Motivasjon</i> .....	82
6.3.2	<i>Nevrobiologisk perspektiv på motivasjon</i> .....	83
6.3.3	<i>Kognitiv og sosiokulturell og teori</i> .....	84
6.3.4	<i>Sosialkognitiv læring og selvregulert læring</i> .....	85
6.4	Oppsummering .....	88
7	MELLOM BARKEN OG VEDEN – to skolelederes refleksjoner .....	89
7.1	Datainnsamling, empiri.....	89
7.1.1	<i>Validitet</i> .....	89
7.1.2	<i>Representativitet og generalisering</i> .....	91
7.2	Intervju.....	91
7.2.1	<i>Forskningsetiske retningslinjer</i> .....	92
7.2.2	<i>Uvalg</i> .....	92
7.2.3	<i>Litt om skolene</i> .....	93
7.2.4	<i>Transkribering og analyse</i> .....	93
7.3	Presentasjon av funn .....	94
7.3.1	<i>Årsaker til frafall: Strukturplan – individplan: - reformene som stjal den praktiske skolehverdagen</i> .....	94
7.3.2	<i>Skolens rolle som sosialt utjevneende institusjon</i> .....	98
7.3.3	<i>Standardisert testing</i> .....	99
7.3.4	<i>Kunnskapsamfunnet og livslang læring</i> .....	101
7.3.5	<i>Politiske og pedagogiske begrunnelser for tiltak mot frafall</i> .....	103
7.3.6	<i>Grad av oppfattet handlingsrom, pedagogisk frihet og tiltak</i> .....	105
8	AVSLUTTENDE DRØFTING .....	110
8.1	Funn 1: Frafall og utviklingen av et globalt arbeidsmarked .....	110
8.2	Funn 2: Frafall og utdanningspolitiske føringer fra globale institusjoner .....	111
8.2.1	<i>Reformene som stjal den praktiske skolehverdagen</i> .....	112
8.2.2	<i>...og forsterket et frafallsproblem?</i> .....	112
8.2.3	<i>Kunnskap og disiplinering som forsterker sosial ulikhet</i> .....	113
8.2.4	<i>...da grunnlaget for motivasjon og relasjonell læring forsvant</i> .....	115
8.3	Funn 3: Ideologiske trekk ved globaliseringsprosesser .....	116
8.3.1	<i>Kostnadseffektive budsjetter</i> .....	116

8.3.2	<i>...med skjulte poster.....</i>	116
8.3.3	<i>...og regnskapsanalyser uten basis i pedagogisk faggrunnlag .....</i>	117
8.4	Kunnskapens legitimitet .....	119
	Litteraturliste .....	124
	Nettressurser .....	129
	Vedlegg I.....	133
	Vedlegg II.....	134



# Forkortelser

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

BNP – Brutto nasjonalprodukt

ECTS –European Credit Transfer System

EFTA – European Free Trade Association

EQF – European Qualification Framework

EU - Europaunionen

ESA – EFTA Surveillance Authority

EØS – Europeisk økonomisk samarbeidsområde

G8 – ”Gruppen av 8”, en koalisjon av de åtte ledende industrinasjonene i verden

IKO-modellen – identifisering, kartlegging, oppfølging

IMF – International Monetary Fund

K06 – Kunnskapsløftet, norsk skolereform for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, trådte i kraft august 2006.

L97 – Det tidligere læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.

LLP – Lifelong Learning Programme

NHO – Næringslivets hovedorganisasjon

NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

NKR – Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

NOU – Norges offentlige utredninger

NPM – New Public Management

NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

Ny GIV – Nasjonal dugnad for gjennomføring i videregående opplæring, Regjeringen  
Stoltenberg II's tiltak for å redusere frafall i videregående skole

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

SSB – Statistisk sentralbyrå

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

TINA – ”There is no society. There Is No Alternative”, Margareth Thatchers velkjente utsagn fra 1987, om at kapitalisme er den eneste løsningen for offentlig forvaltning

WTO – World Trade Organization

# 1 INNLEDNING

Sosiologen Emile Durkheim sa i sitt verk *”Education and Sociology”*: *“The better we understand society, the better shall we be able to account for all that happens in that social microcosm that the school is”* (1956:131). Han utdyper ved å påpeke at det ikke var psykologiske oppdagelser som gjorde at renessansens lærere opponerte mot undervisningsmetodene som ble brukt i middelalderen. Det var hele det europeiske samfunnet og overordnede strukturelle forandringer i tiden som gav nye syn på hva mennesket og dets rolle i samfunnet var (ibid).

## 1.1 Aktualitet for studien og problemformulering

Overordnede strukturelle forandringer er like relevante for utdannings- og undervisningsmetoder i dag, som da Durkheim skrev disse ordene. I denne avhandlingen vil jeg ta for meg den såkalte frafallsproblematikken i videregående skole, og drøfte ny forskning på temaet opp mot en globalisert politisk kontekst. Jeg vil studere de overordnede strukturelle forandringer i vår tid, som påvirker dagens syn på hva mennesket og dets rolle i samfunnet er. Frafall kan skyldes individuelle årsaker. De senere årene har imidlertid årsaksforklaringene dreiet mer og mer i retning av å peke på at systemstrukturer både i og utenfor skolen er mer utslagsgivende for årsaker til frafall enn de individuelle faktorene. Dette gjør at problematikken bør belyses i et helhetsperspektiv der disse systemstrukturene granskes nærmere. Frafall kan ses på som et symptom på at det enten er noe galt med elevene i den norske skolen, eller at skolen som system inneholder faktorer som gjør at unge ikke makter å bli i skolen, eller velger bort videre utdanning. Den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005) mente at for å kunne forstå et barns utvikling må en se ulike miljøaspekter på flere nivå – fra det biologiske, genetiske individnivå, til nære relasjoner som familie, nabolag, skole, arbeidsplass, til relasjoner mellom nærmiljøer, til formelle og uformelle institusjoner i lokalmiljø og til slutt på overordnet samfunnsnivå:

1. Individnivå
2. Mikronivå
3. Mesonivå
4. Eksonivå
5. Makronivå

Denne måten å se på barns utvikling og læring kalte han den sosiokulturelle, økologiske utviklingsmodell. De kvalitative sidene ved et barns mange kontekster i sitt daglige liv må

studies, and from this the foundation for theories about students in school is formed (Lerner, 2005). In light of Bronfenbrenners theory, one sees that learning prerequisites at the individual level are influenced by what happens at the macro level. In this way, we can also say that learning for the individual student can be influenced by decisions and actions taken by institutions at the national or international level of educational policy. I will therefore discuss dropouts in a systems perspective where the individual level is discussed in relation to the macro level: the individual's opportunities are seen in light of educational policy decisions. The dropout rate has remained stable in the last few years, despite the focus on preventive measures (Markussen, 2009). The dropout rate is highest among vocational study programs. Against this background, the concept of knowledge and the relationship between theory and practice will form the backbone for the theoretical presentation. The purpose of this thesis is to explore whether there are gaps and shortcomings in the pedagogical analysis foundation for measures against dropouts, why these gaps or shortcomings eventually occur, how measures are experienced in school, and whether centrally initiated measures can prevent or contribute to maintaining a negative trend.

The thesis is divided into a theoretical main part and an empirical part. The theoretical part contains a literature study of newer research in the field, discourse analysis and analysis of central documents that form the basis for the curriculum, measures and thus practice. Through literature study and critical discourse analysis, I will try to point to which global driving forces and processes the educational policy in Norway is based on, and which implications this can have for students' motivation for learning and further schooling.

**Hovedproblemstillingen er:**

**1. ”Er det sammenhenger mellom globaliseringsprosesser og frafall i videregående skole?”**

**Underspørsmål er**

**2. ”Hvilke konsekvenser kan vi eventuelt se av disse sammenhengene?”**

The questions are addressed through a theoretical selection, which further prepares the foundation for the questions I have chosen to address through empirical research and examples from reality. The goal of the empirical part is thus to further explore the main problem statement and sub-problem statement, but from a practice-oriented perspective. In the empirical part, interviews with school leaders from two secondary schools, where I have taken the following sub-problem statement:



*”Hva tenker skoleledere i ungdomsskolen om pedagogiske og politiske begrunnelser for tiltak mot frafall i videregående, og hvordan oppfatter de sitt handlingsrom som tilretteleggere for en pedagogisk forsvarlig og inkluderende skolehverdag?”*

Avhandlingens struktur er altså delt inn i en teoretisk hoveddel, og en utdypende empirisk del, der empirien er nært knyttet opp til det teoretiske fundamentet.

## **1.2 Avhandlingens struktur**

Om vi skal ta Durkheims ord på alvor er skolen et mikrokosmos som må granskes opp mot samfunnets makrokosmos. På dette grunnlaget, og med fare for å ha en for vid problemstilling for denne typen oppgave, vil jeg argumentere for at spenningsfeltet mellom pedagogikk og politikk må settes under lupen. Det handler om å undersøke hvilke overordnede ideologier og verdivalg som er styrende i utdanningspolitisk retorikk og utdanningspolitiske beslutninger. Forskning som påpeker at sosioøkonomisk ulikhet er en hovedforklaring bak årsaker til frafall ligger til grunn for valg av teoretisk rammeverk. Et sosialt reproduktivt skolesystem som skiller overklassebarn fra underklassebarn og utdannede fra ”frafalne”, gjør at en analyse fra et kritisk-marxistisk perspektiv er nærliggende. Jeg har derfor valgt å benytte kritiske teorier og kritisk forskning innen pedagogikk og sosiologi. Dette vil danne et teoretisk bakteppe for drøftingen av hvilke implikasjoner globalisert utdanningspolitikk har hatt for nasjonale politiske begrunnelser for tiltak mot frafall. Teorien vil også kunne bidra til å belyse hvorvidt disse beslutningene er fundert på pedagogisk fagkunnskap eller om en kan peke på at det finnes andre drivkrefter bak. Hvilke konsekvenser en eventuelt kan se av denne utviklingen vil også belyses.

Problemstillingene handler om å undersøke om frafall i videregående skole kan ha noen sammenhenger med globalisering og globalisert utdanningspolitikk. For å forstå hvorfor jeg har valgt å sette en såpass vid ramme rundt mitt forskningsspørsmål, vil jeg i kapittel 2 gjøre rede for noen vitenskapsmetodiske og filosofiske betraktninger og refleksjoner som ligger til grunn for dette valget. Jeg vil også redegjøre for avhandlingens metodiske valg, der jeg redegjør for spørsmål om validitet, pålitelighet og troverdighet. Metodiske valg knyttet til empiri presenteres nærmere i kapittel 8 som omhandler empiriske funn.

For å forstå sammenhengen mellom globaliseringsprosesser og frafall i skolen må vi vite hva frafallsproblemet i skolen er. Kapittel 3 omhandler årsaker, forklaringer og begreper rundt frafall, en presentasjon av elevenes opplevelse av årsaker til at de avslutter videregående opplæring, samt

et avsnitt om spesialundervisning og diagnoser. I denne gjennomgangen vil jeg hovedsakelig benytte meg av forskningsmateriale gjengitt i *"Videregående opplæring for (nesten) alle"* (Markussen m.fl., 2009), som blant annet baserer seg på prosjektet *"Bortvalg og kompetanse"* (Markussen m.fl. 2008). Rapporten fra dette prosjektet kartlegger og forklarer gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant 9749 ungdommer etter fem år i videregående opplæring, i kullet som sådan og blant lærlinger spesielt (ibid). Hovedtrekk i forskningen som presenteres, viser til at en av hovedforklaringene bak årsaker til frafall kan knyttes til at skolen fungerer som en sosialt reproduktiv institusjon. Noen elever vil derfor ha større vanskeligheter med å lykkes i grunnskolen og i videregående enn andre, gitt sin sosiale bakgrunn.

På grunnlag av redegjørelsen i kapittel 3, vil jeg i kapittel 4 forsøke å trekke frafallsbegrepet inn i en større samfunnskontekst, der jeg studerer utviklingen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet. Denne utviklingen er viktig å ha med som et historisk bakteppe for å forstå noen av de sosiale mekanismene som finnes innenfor skolesystemet, og som ligger til grunn for noen av hovedårsaksforklaringene som ble presentert i kapittel 3. Det leder oss også ett skritt nærmere å forstå hvordan globalisering kan ha sammenheng med frafall i skolen. Jeg vil benytte noen begreper som kan knyttes til klasse, begrenset til redegjørelser av Bourdieus og Bernsteins klasseteorier og teorier om språklige koder. Kritiske reproduksjonsteorier er også sentrale i denne gjennomgangen. Jeg vil deretter se på kunnskap i et makt/avmakt-perspektiv, der definisjonsmakt og disiplinering knyttes til klasseteorier og kritiske reproduksjonsteorier.

Gjennomgangen i kapittel 4 danner grunnlag for å gå dypere inn i hva globalisering er, samt hvilke fenomener i det globaliserte samfunn som kan knyttes til maktforhold og sosial reproduksjon av ulikhet gjennom skolesystemet. Strukturelle forandringer og overgangen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn har ført til at utdanningsløpet kan danne grunnlaget for om du lykkes i livet eller ikke. Samfunnsforandringer, politiske og økonomiske beslutninger har også ført til at visse typer kunnskap fremstår som viktigere i skolen enn andre. I kapittel 5 vil jeg gjennom litteraturstudie og kritisk diskurs- og dokumentanalyse redegjøre for hvordan det teoretiske fundamentet i de foregående kapitlene kan knyttes til et perspektiv på globaliseringens konsekvenser for norsk utdanningspolitikk. Bruken av retoriske virkemidler og reformbølgen New Public Management er sentrale temaer. Til slutt i kapitlet presenteres noen perspektiver på konsekvensene av denne utviklingen, der jeg drøfter hvordan vinnere og tapere skapes, sett fra et sosiologisk perspektiv.

Hittil har avhandlingen fokusert på overordnede strukturer, globale og politiske fenomener og føringer som på ulike måter kan knyttes til frafallsproblemet i skolen. Kapittel 6 dreier mot de individuelle aspektene ved frafallsproblemet, i et forsøk på å presentere noen alternative måter man kan tenke seg forebyggende tiltak på. Dette knyttes videre til en gjennomgang av perspektiver på skillet mellom teori og praksis, og noen pedagogiske teorier som omhandler forutsetninger for læring som er uavhengige av sosioøkonomisk bakgrunn, herunder motivasjon og relasjonelle aspekter ved læring. Fra et pedagogisk perspektiv er nevrobiologiske, kognitive, sosialkognitive og progressivistiske teorier om motivasjon sentrale kategorier i arbeid med å finne tiltak mot frafall som kan være effektive.

Kapitlene som hittil er presentert har en teoretisk tilnærming til avhandlingens spørsmål om globale prosessers eventuelle innvirkninger på frafallsproblemet i skolen. I kapittel 7 trekkes sentrale begreper fra dette teorigrunnet inn i en presentasjon av en empirisk, kvalitativ undersøkelse med semistrukturerte dybdeintervjuer av 2 skoleledere ved 2 ungdomsskoler. Disse intervjuene ble gjort høsten/vinteren 2010. Målet med intervjuene har vært å høre skoleledernes stemmer, og undersøke hvordan de opplever å operere i spenningsfeltet mellom å lede en pedagogisk institusjon som samtidig er underlagt utdanningspolitiske beslutninger.

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte mine teoretiske og empiriske funn og drøfte disse opp mot avhandlingens problemstilling.

### **1.3 Begrensninger**

Avhandlingen omhandler vidtrekkende temaer som frafall i skolen, pedagogiske teorier om læring og motivasjon, nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk, globalisering og ideologiske strømninger i den globaliserte utdanningspolitikken. Dette er i seg selv store og komplekse temaer, og sammenhengen mellom de ulike delene er umulig å besvare på en komplett tilfredsstillende måte innenfor den gitte rammen. Med fare for å ro meg ut på dypt vann, vil jeg likevel hevde at frafallsproblematikken fordrer nettopp dette helhetsperspektivet.

Hovedutfordringen har vært å sette avgrensede rammer rundt mine forskningsspørsmål. Først og fremst en avgrensning av emner, dernest den enorme mengden litteratur som finnes innenfor de forskjellige emnene jeg tar for meg. Gitt oppgavens omfang og avgrensede tidsrom, har jeg vært nødt til å begrense hvor dypt jeg kan gå inn i de forskjellige aspektene ved teorier og den forskningen som foreligger. Dette fører til at en del emner og teorier ikke kan dekkes i sin helhet,

men som jeg likevel har valgt å belyse fordi de inngår i et helhetsperspektiv. Det fører også til at flere relevante emner og teorier har falt ut av oppgaven, selv om de har relevans for avhandlingens problemstilling.

Et smalere forskningsspørsmål ville åpenbart vært lettere å besvare. Drivkraften bak og motivasjonen for likevel å velge denne noe kronglete veien, har vært min erfaringsbakgrunn kombinert med en sterk nysgjerrighet på hvilke sammenhenger som finnes mellom globalisering og den praktiske pedagogiske hverdagen i norsk skole. Dette henger igjen sammen med et ønske om å undersøke om dagens skolesystem kan forbedres for de elevene som opplever at skolegangen fører til problemer. Mitt engasjement og min interesse for emnet har gjort at jeg vært nødt til å reflektere over objektivitet, nøytralitet, validitet og troverdighet i min forskning og framstilling. Det er imidlertid slik at vi alle bærer på en forhistorie når vi åpner et forskningsspørsmål, og å påstå at man er fullstendig objektiv er i seg selv bias. Steinar Kvale hevder sågar at erfaringsbakgrunn kan åpne for spørsmål og løsninger som ikke kan finnes uten en subjektiv opplevelse av et fenomen (Kvale, 1996). Jeg har derfor vært åpen for disse utfordringene, og forsøkt å forholde meg så refleksivt som mulig til prosessene og resultatene. Min framstilling viser også kun et lite utsnitt av et felt som er så stort og komplekst at det ikke lar seg gjennomføre og redegjøre for på en komplett måte innenfor denne avhandlingens begrensede rammer. Håpet er imidlertid at fremstillingen vil kunne bidra til å belyse et aktuelt pedagogisk og utdanningspolitisk tema i et helhetlig perspektiv. Håpet er at gjennomgangen vil kunne åpne opp for alternative modeller og løsningsstrategier i møtet med elever i faresonen for å forlate skolebenken.

I neste kapittel presenteres metodiske valg som ligger til grunn for valg og begrensninger i avhandlingen, samt noen betraktninger som er med på å danne rammen for det tematiske innholdet.

## 2 METODISKE BETRAKTNINGER

Dette kapitlet legger et grunnlag for avhandlingens struktur, oppbygging og fokus.

Avhandlingen er bygget opp med en teoretisk hoveddel, samt at jeg i tillegg har hentet inn empirisk materiale for å belyse problemstillingen. Den kvalitative forskningsmetode ligger til grunn for både det teoretiske og det empiriske materialet. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere noen vitenskapsteoretiske- og filosofiske betraktninger om den kvalitative metode. For å sette problemstillingen inn i en kvalitativ forskningskontekst vil jeg vektlegge noen perspektiver rundt åndsvitenskapelig, hermeneutisk og kritisk forskning. Disse perspektivene vil danne en tråd som kan knyttes til spørsmålet om det finnes sammenhenger mellom globaliseringsprosesser og frafall i skolen. Jeg vil også redegjøre for metodiske valg og begrunnelser for valg, samt at jeg vil trekke inn noen refleksjoner om kunnskapens gyldighet, knyttet til valg av teoretisk fundament. Først vil jeg redegjøre for noen egenskaper ved den kvalitative metode.

### 2.1 Den kvalitative metode: fra del til helhet til del

En utfordring i dette prosjektet har vært problemstillingens vidde og kompleksitet. Begrunnelsen for at jeg – tross oppgavens begrensede omfang – har valgt denne problemstillingen, ligger i at jeg i søken etter svar på ett spørsmål har funnet at årsaker til et problem stadig kompletteres med ny kunnskap. Dette åpner for nye spørsmål, som igjen nødvendigvis fører til at det ene ikke kan forstås på en god nok måte uten det andre. Dette har tvunget frem et behov for et helhetlig perspektiv og en helhetlig kontekst rundt temaet frafall i skolen (Kleven, 2002:41 - 49). Jeg har valgt å nærme meg mitt forskningsspørsmål gjennom en åndsvitenskapelig hermeneutisk, kritisk realistisk tilnærming, der jeg har forholdt meg til tekstfortolkning i en vekselvirkning mellom del og helhet, et sentralt prinsipp i den hermeneutiske spiral. Denne spiralen har kontinuerlig gjort at jeg har forsøkt å vurdere nye deler (data) i lys av min helhetsforståelse (teori), samtidig som de nye delene har endret helhetsforståelsen. Cattell (1996, i Kleven, 2002:239) betegner denne prosessen som den induktiv-hypotetisk-deduktive spiralen. Denne spiralen starter med en observasjon som fører til induksjon. Induksjon gir grunnlag for en hypotese. Fra hypotesen igjen kan det deduseres antakelser som så kan prøves gjennom nye observasjoner som danner nye utgangspunkt for induksjon og en ny runde i spiralen. I denne tankegangen ligger erkjennelsen om at forskningen alltid er underveis (ibid). Denne prosessen har også ført til at jeg har drøftet

hypoteser i et mer kritisk perspektiv enn jeg i utgangspunktet hadde forestilt meg. Dette vil jeg forsøke å belyse via Habermas og et avsnitt om den emansipatoriske hermeneutikk.

## 2.2 Habermas og den emansipatoriske hermeneutikk

Finn Hjørdemaal skriver i Kleven (2002, fra s. 45 og utover) om den kritiske hermeneutikk og den tyske filosofen og samfunnsforskeren Jürgen Habermas. Habermas tok i 1968 et oppgjør med den positivistiske tradisjonen innenfor samfunnsforskningen i verket ”*Erkenntnis und Interesse*”, der han skisserte opp tre hovedfaktorer som han mente var essensielle for å kunne forstå grunnlaget for våre kunnskaper og vår forskning. Den første kan knyttes til de naturvitenskapelige fagene, der det dreier seg om hvilke redskaper og mål vi bruker for å predikere hva som skjer dersom visse handlinger utføres. Dette betegnes som *teknisk erkjennelsesinteresse* (Hjørdemaal i Kleven, 2002). Habermas hevdet at vi i tillegg har behov for et kommunikativt felles grunnlag for å kunne kommunisere det kulturelle, verdimeslige og ideologiske grunnlaget som danner basis for all kommunikasjon. Samspill, forståelse og fortolkning er viktige stikkord, og finnes blant annet innen fortolkende vitenskaper som rettsvitenskap, teologi, historie og språkfag. Disse styres av en *praktisk (kommunikativ) erkjennelsesinteresse*, der den hermeneutiske spiral er sentral (ibid). Det siste punktet Habermas forfektet var den *frigjørende erkjennelsesinteresse (emansipatorisk hermeneutikk)* som i historisk kontekst henger sammen med frigjøring fra menneskeskapt tvang og undertrykkelse. Herunder ligger sentrale begreper, hvorav noen diskuteres i min oppgave, som for eksempel klassekamp, konflikt mellom rike og fattige folk og nasjoner.

Det handler altså om å samle kunnskap og innsikt i hvilke samfunnsmessige og sosiale mekanismer som virker undertrykkende, for på dette grunnlaget å ta et kritisk oppgjør med disse strukturene (ibid). Målet med den frigjørende erkjennelsesinteresse er at både de som blir undertrykt og de som undertrykker skal bli bevisst på hvilke mekanismer det er som opprettholder skjevfordeling og undertrykking, for gjennom dette å forsøke å humanisere det sosiale samspillet (ibid). Professor Erling Lars Dale mener at vi ut fra Habermas kan si at en vitenskap som er forbundet med en slik form for kritisk dialektikk, er en vitenskap som er rettet inn på å kritisere og bidra til frigjørelse fra en *fordreid* kommunikasjon og *patologisk adferd*. Med de siste begrepene mener han interne forstyrrelser i den dagligdagse kommunikasjonen, som nevrososer, tvangsforestillinger, forstyrrelser i symbolbruk eller gjentakelsestvang av handlinger eller psykosomatiske fikseringer (Dale, 1992:99). Disse begrepene henspiller som regel på individuelle

patologier, men kan i følge Dales gjennomgang av Habermas også finnes innenfor sosiale institusjoner. Dale sier derfor at ”*Forskningen representerer forsøk på å rekonstruere genesen til språkdeformasjoner og atferdspatologier, for eksempel i skolen*” (Dale, 1992:99). Han mener således at Habermas og dybdehermeneutikk kan åpne for muligheter til at den undertrykte dialogen blir rekonstruert av den som selv lider av patologien, for eksempel som frigjørende selvrefleksjon i pedagogikken (ibid). Dette kan skje gjennom det Habermas betegner som *den herredømmefrie dialog*, eller det han forstår med den vitenskapelige metode: *diskurser* (ibid). Han skisserer opp seks grunntrekk ved diskurser: De to første er frihet fra handlingstvang og frihet fra herredømme. Det vil si at diskursen ikke står under vedtakspress, tidspress eller begrensede muligheter til å ta opp et tema. Det tredje grunntrekket er en gyldighetsprøve: er utsagnet sant, ytringen korrekt, det intensjonale uttrykket sannferdig? Det fjerde grunntrekket er eksplisitt begrunnelse når spørsmålet om gyldighet i en setning oppstår. Det femte er en felles søken etter å oppnå utvungen enighet. Det sjette grunntrekket er at tvangen i enigheten skal ligge i det bedre argument (ibid). Disse faktorene kan bidra til en herredømmefri dialog og et fritt samfunn uten patologiske trekk og deformert kommunikasjon (ibid).

Dybdehermeneutikk og en frigjørende erkjennelsesinteresse danner således et grunnlag for denne avhandlingens problemstilling, der noen av faktorene for opprettholdelsen av et sosialt reproduktivt skolesystem, og opprettholdelsen av et frafallsproblem i videregående skole studeres. Habermas advarte mot å la naturvitenskapelig og teknisk interesse danne modeller for forskning på studier av mennesket, da han mente dette reduserer mennesket i all dets kompleksitet, og åpner veier for manipulering og undertrykking (Hjardemaal i Kleven, 2002). Disse aspektene er sentrale i denne avhandlingen, og er knyttet til et makt/avmaktsperspektiv og hvordan kunnskap kan brukes som disiplineringsverktøy (i kapittel 4 og 5).

Habermas ville heller ikke være med på at vitenskapen er uavhengig og nøytral, adskilt fra personlige og samfunnsmessige interesser og bindinger (Hjardemaal i Kleven, 2002). Han kritiserte en samfunnsmodell der logikk hentet fra vareproduksjon ble brukt på andre områder i samfunnet (1969:68 i Dale 2005:90). Han snakket om en form for moderniseringstvang hvor alle infrastrukturer i samfunnet blir underlagt en målrasjonell logikk, som for eksempel innen utdanningsinstitusjonene (ibid). Kunnskap er makt, og i våre dager er den empiriske og kvantitative kunnskapen mer slagkraftig enn noen gang tidligere. Det finnes flere eksempler på hvordan vitenskap kan fungere ideologisk når den forsøker å dekke over noe som i virkeligheten er annerledes, eller at man underbygger påstander det egentlig ikke finnes tilstrekkelig vitenskapelig belegg for å hevde. ”*Dette ser vi ikke minst i sammenhenger hvor politiske, religiøse og*

*kulturelle makthavere og autoriteter ønsker å legitimere sine holdninger og handlinger rettet mot grupper som de finner det formålstjenelig å undertrykke*” (Hjardemaal i Kleven, 2002). Habermas trekker på denne måten inn at enhver forforståelse har referanser i verdier, oppfatninger, gjerne ideologier, der forskeren vil kunne oppleve å ha problemer med refleksivitet (ibid). Det blir derfor nødvendig å knekke noen koder og våge å konfrontere sin egen posisjon i forhold til problemstillingen. Habermas mener at kommunikative prosesser eller diskurser åpner for muligheten til å klare å avsløre underbevisste påvirkninger og forhold til refleksivitet (ibid).

## 2.3 Valg av metodisk tilnærming

På bakgrunn av det ovenstående har jeg valgt å metodetriangulere gjennom at diskurs- og dokumentanalyse danner et teoretisk fundament, i tillegg til en empirisk studie som kan utdype og ytterligere belyse min problemstilling. I diskurs- og dokumentanalysen vil jeg i stor grad forholde meg til, og analysere bruk av retoriske virkemidler, slik de opptrer i offentlige og utdanningspolitiske dokumenter, og i debatter og diskurser som kan knyttes til problemstillingen. Valg av referanselitteratur er influert av egne erfaringer fra skoleverket samt debatter og diskurser som har vært framtrøende innen det pedagogiske forsknings- og praksisfelt de siste årene. Dette har påvirket avhandlingens oppbygging og struktur. De aktuelle og pågående debattene har grepet inn i stoffet, noe som har gjort at jeg har valgt å drøfte underveis. Teoretiske og empiriske funn samles så til slutt i en avsluttende drøfting.

Et annet aspekt ved mitt valg av teoretisk fundament kan begrunnes med følgende sitat:

*”Samfunnsvitenskapelig og pedagogisk kunnskap vil alltid ha et begrenset gyldighetsområde, og poenget blir derfor å finne fram til det gyldighetsområde kunnskapen har”* (Kleven 2002:237). I denne avhandlingen er dette et sentralt poeng som jeg vil knytte videre til professor Erling Lars Dales drøfting av samfunnssystemets gyldighetsdilemma i boka *”Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk”* fra 1986. Selv om boka kom ut for mange år siden, og samfunnet har endret seg mye på den tid, tør jeg påstå at Dales refleksjoner kan være høyst aktuelle i dagens kontekst. På side 173 skriver han:

Vi grunngir ikke en teori eller en handling om vi bare redegjør for hva andre har sagt eller gjort. I et slikt tilfelle kan vi tale om informasjon om hva den eller den sier og gjør. Vi grunngir en teori eller en handling først når vi forlater referansestadiet/nivået og stiller gyldighetsspørsmålet i 1. person. Vi blir tilgjengelig for spørsmål om legitimitet.

Dale hevder videre at kapitalen, her forstått som en økende forbrukerkultur i det senmoderne samfunn (med ref. til Habermas’ *”Legitimasjonsproblemer i senkapitalismen”*, 1975), frembringer en kronisk tvil rundt tidligere kulturelle selvfølgheter, en grunnleggende tvil om hva som er rett



og galt. Han mener at handlingsflyten ikke kan gjenopprettes uten gjennom argumentative dialoger og gjennom begrunnelser i 1. person. Videre problematiserer han at denne formen for kommunikasjon stadig blir diskvalifisert i vårt samfunn. Det er 3. personkompetansen, en slags form for informasjonskompetanse, der 1. person kun kan opptre i referansestilling til det som sies og gjøres, som gir gyldighet og legitimitet i dag. Han mener dette gjør at vårt samfunns gyldighetsdilemma kan sies på følgende vis: *"En nedgang i 1.personkompetanse finner sted samtidig med at kulturelle sevhfølgeligheter ikke eksisterer i samme grad som før. 3. personkompetansen øker"* (ibid). Denne utviklingen kan knyttes til at moderne samfunn danner komplekse relasjoner, med økende grad av samhandling mellom folk, kulturer og nasjoner. Avhandlingens fokus på globalisering som fenomen knyttet opp til utdanningspolitikk, er et bidrag til å sette fokus på utviklingens konsekvenser for elever i skolen. Dale skriver videre *"(..) Dersom ikke noe blir grunnlagt i personform i den primære oppdragelsen og i den sekundære (skolen), blir det heller ikke dannet forpliktende motivasjon for handlinger i livets forskjellige situasjoner"*. (Dale, 1986:174). Denne forpliktelsen danner grunnlaget for det Dale mener er normdannende kompetanse. Når tvilen om hva som er rett og hva som er galt oppstår, trenger vi denne normdannende kompetansen som rettesnor, og den hviler på 1.personkompetanse. Denne avhandlingens utgangspunkt er forbundet med forfatterens 1.personkompetanse fra pedagogikken som et virkelighetsnært, elevsentrert og samtidig politisk fagfelt.

## 2.4 Validitet, pålitelighet og troverdighet

I forskning er objektivitet, validitet, pålitelighet og troverdighet viktige kriterier. I forskningen har det tradisjonelt vært slik at naturvitenskapelig og kvantitative forskningsmetoder har vært ansett som sikrere vitenskapsdisipliner når det gjelder disse begrepene enn det som gjelder for samfunnsforskningen og den kvalitative metoden (Kleven, 2002). Lincoln og Guba (1985) hevdet at validitets og reliabilitetsbegrepene har sprunget ut av et positivistisk paradigme, en kvantitativ forståelsesramme for vitenskapen, og at de derfor ikke uten videre kan anvendes innenfor et naturalistisk paradigme. De utviklet derfor et sett med begreper som de mente gjør det mulig å systematisk og kritisk vurdere kvalitet innen samfunnsforskning. *Troverdighet, overforbarhet, bekrefthbarhet og pålitelighet* danner i følge Lincoln og Guba et sett med mål på om kvalitativ forskning holder mål eller ikke (Kleven, 2002:236). Dette danner utgangspunkt for påfølgende redegjørelse av validitetsbegrepet, pålitelighet og troverdighet i mine teoretiske og empiriske undersøkelser. Validitet, representativitet og generalisering knyttet til empirisk kvalitativ forskning vil bli ytterligere redegjort for i kapittel 7.

## 2.5 Datainnsamling, teori

I denne avhandlingen står det teoretiske materialet i forhold til den empiriske undersøkelsen. Kildene er dermed hentet både fra litteraturgjennomgang og fra egne empiriske undersøkelser. Kildene brukt i det teoretiske materialet er underlagt noen viktige forutsetninger. Ifølge Yin (2011:19) er det viktig at disse kildene er åpne og tilgjengelige for inspeksjon. Dette sikrer åpenhet, bekreftbarhet og pålitelighet. Det teoretiske fundamentet er tuftet på et gjennomarbeidet og velprøvd tilfang av dokumenter og litteratur som det finnes godt belegg for å hevde at innehar disse kvaliteter. Dette baserer jeg på at anvendt litteratur er mye brukt innen akademisk teori og forskning. Henvisninger og sitater til originallitteratur funnet i sekundærlitteratur kan være en indikasjon på hvor gyldig en referanse er. Databaser som rangerer artikler eller begreper etter antall ganger de er sitert er et annet. Databaser jeg har brukt i innsamlingen er blant andre Bibsys ASK, Web of Science, Google Scholar, Regjeringen.no's egne søkemotorer og Atekst. Sentrale dokumenter om frafallsproblemet i den norske skolen er diverse forskningsrapporter og studier gjort av NIFU, der rapporter fra prosjektet *"Bortvalg og kompetanse"* danner hovedfundamentet. Materialet er gjengitt i *"Videregående opplæring for (nesten) alle"* (Markussen m.fl, 2009). *"Bortvalg og kompetanse"* er et samarbeidsprosjekt mellom Utdanningsdirektoratet og Kommunenes sentralforbund, samt sju fylker i Østlandssamarbeidet: Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark. Dette prosjektet har fulgt 9749 ungdommer inn i, gjennom, ut og inn av og ut av videregående opplæring over en periode på fem år. Rapporten danner slik sett et utgangspunkt for drøfting på et grunnlag som har relativt høy validitet og generaliseringsegenskaper. Ungdommene gikk ut av tiende klasse våren 2002, og er fulgt frem til høsten 2007. Rapporten kartlegger og forklarer gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse etter fem år i videregående opplæring, både blant hele kullet som sådan og blant lærlinger spesielt (Markussen m.fl. 2008). I det kvalitative materialet fra denne rapporten, ligger dybdeintervjuer av til sammen 40 ungdommer som hadde sluttet på skolen som ble intervjuet i løpet av november 2005 til januar 2006, og 29 ungdommer som hadde sluttet i lære som ble intervjuet i perioden januar 2007 til januar 2008.

Sentrale dokumenter fra sentrale myndigheter er Stortingsmelding nr. 16, ... *Og ingen stod igjen*, Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen*, Stortingsmelding nr. 44 *Utdanningslinja*, Prop. 1 S 2010 – 2011 og Stortingsmelding nr. 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. I valg av sekundærlitteratur har jeg lagt vekt på å benytte litteratur skrevet av fagfolk innen pedagogisk forskning, både nasjonalt og internasjonalt. En parameter jeg har benyttet for å

vurdere denne litteraturens grad av troverdighet og pålitelighet er databaseverktøy som angir antall ganger det er sitert fra bøker eller artikler, som for eksempel ISI Web of Knowledge. Når jeg har lastet ned dokumenter i PDF-format, og brukt e-bøker, samt nettpubliserte artikler i tidsskrifter, og linker til foredrag og konferanser publisert på nett, har jeg gjort en vurdering av forfatter og avsenders kredibilitet innen det pedagogiske forskningsfeltet.

I kapitlene om globalisering og New Public Management har jeg i stor grad benyttet litteratur fra bibliotek og kilder på Internett. Teoretisk fundament for den pedagogiske diskusjonen avslutningsvis, er basert på teori fra lærerutdanning og pedagogisk teori knyttet til masterstudiet. I tillegg har jeg benyttet kilder jeg har kommet til gjennom diskusjoner med medstudenter, veiledere, fagpersoner tilknyttet PFI, Høgskolen i Hedemark og andre formelle og mindre formelle institusjoner og fora. I hele prosessen har jeg notert ned kildetips, refleksjoner, ting som har blitt sagt under aktuelle møter, debatter, foredrag og konferanser, samt egne og andres tanker rundt problemstillingen. Dette har dannet et rikt notatkart som har vært verdifullt i en prosess der det kan være utfordrende å holde tråden i tankerekken. Det har også vært et nyttig redskap i en selvrefleksiv prosess, der målet har vært å bli klar over egne ideer, forutinntatte holdninger, mistak, forvirringer, gjennombrudd og problemer som har oppstått underveis (jf. Spradley, 1979:76 i Yin, 2011: 20).

## **2.6 Utfordringer og metodiske refleksjoner**

Som tidligere lærer med førstehåndskjennskap til elevers og læreres skolehverdag, kan min bakgrunn representere både fordeler og ulemper. Arbeidet som spesialpedagog har gitt meg innsikt i og erfaringer rundt de systemene som skal ivareta de som sliter i skolesystemet. I et forskningsperspektiv er det viktig å være klar over hvilke utfordringer dette kan representere. Fordelene er at forskningsspørsmålet har oppstått ut fra et virkelighetsnært perspektiv på en pedagogisk utfordring, og at valg av teoretisk rammeverk og empirisk datainnsamling er gjort på bakgrunn av et nedenfra-perspektiv. Ulemper kan være at jeg lar meg farge av personlige erfaringer i den grad at det kan snevre perspektiver og representere en trussel mot validitet. Patton (2002:40) hevder imidlertid at forskerens personlige erfaringer og innsikter er en viktig del av undersøkelsen og en kritisk forståelse av et fenomen. Ingen kan påberope seg å være helt blanke i møtet med en problemstilling, da vi alle er farget av tidligere erfaringer og det begrepsapparatet vi har for å forstå verden og fenomenene med. Det viktige i en forskningskontekst er imidlertid å være så åpen og refleksiv overfor prosessene som mulig.

Denne gjennomgangen har hatt som mål å avklare noen rammer for problemstillingen, samt å innvie leseren i det vitenskapsteoretiske og filosofiske grunnlaget for avhandlingens problemstilling og retning. I neste kapittel presenteres grunnlaget for problemstillingen gjennom en redegjørelse av sentrale begreper og årsaksforklaringer knyttet til frafallsproblemet i videregående. Denne gjennomgangen er sentral for å kunne belyse problemstillingen, og danner grunnlaget for de påfølgende kapitlenes tematiske innhold.

# 3 FRAFALL, DROPOUTS OG BORTVALG AV VIDERE UTDANNING

“Frafall i videregående skole”, hva er det? Hvem faller fra, hva faller de fra og hvor faller de? Begrepet brukes i flere sammenhenger, ofte uten videre forklaring. I dette kapittelet skal vi se nærmere på dette fenomenet. Årsaksforklaringene bak frafall er mange og komplekse, og de kan knyttes til både individuelle og systemiske perspektiver. Som vi skal se, finner man også at disse virker på hverandre. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for noen av disse årsaksforklaringene, der både individuelle og strukturelle hovedtrekk belyses. Overordnede og strukturelle forklaringer er imidlertid vektlagt fordi det er disse som kan knyttes til spørsmålet om på hvilken måte frafallsproblemet henger sammen med globaliseringsprosesser. Her er sosial ulikhet og reproduksjon av sosial ulikhet et sentralt tema, noe jeg vil belyse nærmere i kapittel 4. Punkt 3.4 *Spesialundervisning og diagnoser* peker frem mot at de individuelle perspektivene vil trekkes opp igjen i kapittel 5, der sosiologiske teorier danner utgangspunktet for en diskusjon om hvordan kunnskapssamfunnet møter de som velger bort eller faller ut av videre utdanning. Kapittel 6 vil også se nærmere på individuelle forutsetninger for læring og motivasjon.

## 3.1 Omfang

### 3.1.1 Høye ambisjoner på vegne av skolen og ungdommen

Norge anses for å være et av verdens mest egalitære moderne samfunn. Tradisjonelt sett - i et humanistisk, etisk perspektiv, har egalitære samfunn de beste forutsetninger for å fostre fornøyde, veltilpassede, velutdannede og demokratisk dannede borgere. Marcel Proust sa imidlertid en gang at *”Jo mer egalitært et samfunn er, desto viktigere blir mekanismene for sosial differensiering”*. Norge har høye ambisjoner på vegne av ungdommen. Alle har rett til videregående opplæring og målet er at de skal nå så langt som mulig: *”Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet”* (St. meld. Nr. 31 2007 - 2008 *Kvalitet i skolen*). Det er også en uttalt ambisjon om at grunnskoleopplæring og videregående opplæring skal *”bidra til å utjevne sosiale forskjeller”* (ibid). Virkemiddelet er lovfestet gjennom tilpasset opplæring: *”Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp for hele opplæringen”* (ibid). Likevel ser vi at målene ikke oppfylles. Det kan se ut som om *”fellesskolen”* og den tilpassede opplæringen ikke favner alle:

Nesten alle ungdommer starter i videregående opplæring etter endt ungdomsskole, men etter fem år er det bare rundt 70 prosent som gjennomfører med full studiekompetanse eller yrkeskompetanse. På yrkesfag er det bare noe over halvparten av elevene som gjennomfører med full kompetanse i løpet av fem år.

(Regjeringen.no – Kunnskapsdepartementets side om frafall)

### 3.1.2 Frafallsbegrepet

Statistisk sentralbyrå definerer frafall ved elever som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse i løpet av de fem første årene etter påbegynt videregående opplæring. I tillegg kommer de elevene som fremdeles er i videregående opplæring etter fem år. Disse elevene har enten hatt et opphold og har kommet tilbake, eller de tar opplæringen over lengre tid. En annen gruppe er de elevene som har fullført hele løpet, men som ikke har bestått i alle fag. Elever som har individuelle opplæringsplaner som ikke fører fram til yrkes- og studiekompetanse etter ordinære læreplaner, men som oppnår den kompetansen de har planlagt etter egne planer, vil også gjenfinnes i de to sistnevnte kategoriene hvis de ikke har sluttet underveis i løpet av femårsperioden (SSB, 2011). Frafall er ikke noe særnorsk fenomen, og tallene er noenlunde like i de nordiske landene som har målinger som kan sammenlignes (Markussen, red., 2010). Europakommisjonen har lansert en handlingsplan for å redusere frafallet i videregående skole fra 14,7 prosent til under 10 prosent i 2020. EUs definisjon på frafall i skolen er ungdommer i alderen 18 til 24 år som bare har utdanning tilsvarende ungdomsskolen og som ikke lenger er under utdanning eller i praksis (KS, 2011).

### 3.1.3 ...og nyanser i begrepet

Forsker ved NIFU, Eifred Markussen, har arbeidet med frafall i snart 20 år. Han nyanserer begrepet gjennom å gi et utfyllende bilde av hvilke årsaker som ligger til grunn for at elevene forlater skolebenken. Noen ungdommer tvinges til å slutte (*pushout*), mens andre velger å slutte av andre årsaker (*bortvalg*). *Pushout* forekommer når elevene møter utfordringer som ensomhet, mobbing, eksklusjon eller andre faktorer som tvinger dem til å slutte. *Bortvalg* kan omfatte elever som ikke møter nok utfordringer på det videregående programmet de har valgt, og/eller som velger å ta en pause (*timeout*) for kanskje å komme tilbake til skolen etter hvert. Det finnes også de som avbryter opplæringen når de oppdager at studieretningen de har valgt innebærer arbeidsoppgaver de ikke kan tenke seg, eller at det faglige nivået er høyere enn det de hadde forventet eller har forutsetninger for å mestre. For de elevene som tar en pause, viser det seg at

63 prosent av de som har sluttet i løpet av de tre første årene i videregående returnerer til skolebenken (Markussen m.fl. 2008).

Begrepet bortvalg signaliserer at elevene faktisk foretar et aktivt valg i forhold til sin utdanningsvei, det er ikke noe som bare skjer. Begrepet dreier problematikken i retning av å finne hvilke grunner som ligger bak dette valget (Markussen, 2003). Begrepet bortvalg har en mindre negativ betoning enn frafall og dropout. Det er også et begrep som legger opp til en bredere analytisk måte å tenke på knyttet opp til problemstillingen, da en tenker frafall som noe uunngåelig, mens et bortvalg er noe som kan gjøres om, *gitt de riktige forutsetningene*. Dette kan igjen implisere at elevene velger bort å være i et system der de ikke finner seg til rette. Individuelle valg påvirkes i stor grad av systemiske faktorer og forutsetninger. Det er derfor interessant å studere hvordan systemet i seg selv kan være med på å opprettholde en negativ trend, dersom *analysegrunnlaget* for tiltak mot frafall/bortvalg er utilstrekkelig. Det er dette jeg skal se nærmere på i denne avhandlingen. Av hensyn til kompleksiteten i årsaksforklaringer med dertil tilhørende begreper, har jeg valgt å benytte frafall som et samlende begrep. Dette også fordi det er mest brukt både fra myndighetenes side, i media og i befolkningen generelt.

### 3.1.4 Hvem er elevene?

Det store bildet innen nyere norsk forskning viser at nesten alle ungdommer søker videregående opplæring og at 96- 97 prosent begynner. Om lag to av tre oppnår studie- eller yrkeskompetanse, mens en av tre klarer det ikke. 20 prosent av hele elevgruppa stryker eller mangler karaktergrunnlag, mens 15 prosent slutter før de er ferdige. Tallene viser noen forskjeller fylkesvis, der de nordligste fylkene og Hedemark har høyest frafallsprosent. Dette bildet har vært stabilt de senere årene (Markussen m.fl. 2009).

Elever som velger yrkesfaglige studieretninger er tungt representert i statistikkene fra Statistisk Sentralbyrå:

45 prosent av elevene på de yrkesfaglige studieretningene oppnådde ingen formell kompetanse i løpet av fem år. Disse elevene hadde enten sluttet i løpet av opplæringsløpet (28 prosent), befant seg fortsatt i videregående opplæring (9 prosent) eller hadde gjennomført hele utdanningsløpet, men likevel strøket i ett eller flere fag (8 prosent).  
(www.ssb.no).

Det pekes på at yrkesfaglig orienterte elever opplever for lite praktisk utdanning, både i grunnskolen og på videregående, og at dette medfører skoletrøtthet, mangel på mestringsfølelse

og motivasjon for videre læring (NOVA nr. 9, 2011; St. meld. nr. 22, 2010 – 2011 *Motivasjon – Mestring – Muligheter*). Et annet aspekt kan være at elever som velger yrkesfaglige studieprogram har en sosial bakgrunn som ikke samsvarer med skolens sosiale, språklige eller kulturelle koder (Hovdenak, Riksaasen, & Wiese, 2007). Den relativt høye frafallsprosenten kan også skyldes omliggende faktorer som mangel på tilbud om lærlingeplasser, samt usikkerhet i arbeidsmarkedet for øvrig. I Finnmark slutter eller stryker hele 50 prosent av elevene eller lærlingene (Markussen m.fl. 2009). Graden av sammenheng mellom lokalsamfunns tilbud til opplæring i bedrift, samt utsikter til fremtidig yrke er så langt relativt utforsket land, men deler av tematikken beskrives gjennom Håkon Høsts forskning (Høst, 2008 i Markussen m.fl. 2009). En hypotese er også at skoleflinke og skolemotiverte elever med høyt karaktersnitt sjelden oppmuntres til å velge yrkesfaglig utdanning, noe som gjenspeiler en generell oppfatning i samfunnet om at studieforberevende videregående opplæring gir større muligheter i et høyere utdanningsperspektiv og i arbeidsmarkedet generelt (Markussen m.fl. 2009). Dette gjenspeiles også i at norske myndigheter har satt satsning på tiltak mot frafall som en hovedprioritet.

## **3.2 Årsaker, forklaringer og tiltak**

### **3.2.1 Elevenes valg av videre utdanning – hva styrer valgene?**

Valg av videre utdanning påvirkes av flere faktorer, men blant de mest utslagsgivende finner vi variablene klasse og kjønn. Fra 1994 og ti år framover har en sett at 10. klassingers valg av grunnkurs gjenspeiler et sosialt hierarki der normer og verdier hjemmefra er viktige forutsetninger for valg (Markussen m.fl. 2009). Funn i rapporten *”Bortvalg og kompetanse”* (Markussen m.fl. 2008) viser at flertallet av de som velger studieforberevende retning har ambisjoner om å ta høyere utdanning. De er ofte godt presterende ungdom fra velutdannede familier, gjerne der foreldrene bor sammen og er opptatt av utdanning (ibid). Allmennfag står høyt i kurs og anses som den døråpneren som gir de beste mulighetene blant disse elevene (ibid). De som søker seg mot yrkesfaglige retninger har generelt ambisjoner om et kortere utdanningsløp, de presterer svakere i grunnskolen, og kommer fra hjem med generelt lavere utdanningsnivå (ibid). Elevenes bosituasjon og hjemmeforhold har også innvirkning, på den måten at de som bor sammen med begge foreldrene mer sannsynlig velger studieforberevende retninger (Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009). Gutter og ikke-vestlige innvandrere har større sannsynlighet for å søke studieforberevende kurs, alt annet likt. Grøgaard (1992) har gjort undersøkelser som kan tyde på at noe av årsaken til dette kanskje ligger i at gutter har høyere tillit



til egne evner enn jenter (i Markussen m.fl 2009). For ikke-vestlige innvandrere kan det hende at studieforberevende retninger anses som kanaler til sosial mobilitet, altså en mulighet til å oppnå bedre levekår og høyere levestandard (Lødding 2003a, Lødding 2003b). Sannsynligheten for å velge andre enn studieforberevende løp viste seg høyere hos elever som hadde mottatt ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning. Et interessant funn er at elever som oppfattet sin egen adferd som forstyrrende i ungdomsskolen, hadde økt sannsynlighet for å velge studieforberevende løp. Sandberg og Markussen utleder at denne typen forstyrrende oppførsel kan være uttrykk for manglende modenhet, forpliktelse og motivasjon for skole. Om en ungdom ikke har gjort seg opp noen bestemt mening om fremtidig yrkesvalg, kan det å gå et studieforberevende løp synes som en utsetting av valget, da allmennfagene i en viss forstand representerer en videreføring av pensum og fag elevene kjenner til fra ungdomsskolen (Markussen m.fl 2009).

En oppsummering av hovedfunnene i forskningen totalt sett, peker mot at frafall i stor grad henger sammen med elevenes sosiale bakgrunn, og at grunnskolen og videregående opplæring bidrar til å reprodusere sosial ulikhet. Dette påviser blant annet Markussen (2008, 2009, 2010) gjennom analyser som viser at rekrutteringen til de forskjellige utdanningsprogrammene i videregående påvirkes av prestasjonsnivå fra grunnskolen, engasjement med skolen og elevenes sosiale bakgrunn. Sammenfattet kan man si at utfallet av videregående opplæring hovedsakelig påvirkes av fire forhold:

- *De unges prestasjonsnivå fra grunnskolen*
- *De unges faglige og sosiale engasjement med skolen*
- *Deres sosiale bakgrunn*
- *De ulike kontekster utdanningen foregår innenfor*

Det faglige og sosiale engasjementet med skolen er påvirket av sosial bakgrunn. Dette har igjen innvirkning på prestasjonsnivået fra grunnskolen. Dermed har sosial bakgrunn både direkte og indirekte effekt på kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring (Markussen 2010).

Birkelund, Hermansen og Evensen (2010) har gjort tilsvarende funn. Internasjonal forskningslitteratur identifiserer i stor grad de samme forklaringsvariablene (Alexander m.fl. 2001, Audas og Willms 2002, Barrington og Hendricks 1989, Battin-Pearson m.fl. 2000, Ekstrom m.fl. 1986, Ensminger og Slusarcick 1992, Finn 1989, Rumberger 2004, i Markussen m.fl. 2009).

Den ferske NOVA-rapporten *”Ungdomsskoleelever: motivasjon, mestring og resultater”* (Øia, 2011) viser at 29,2 prosent av ungdomsskoleelever er så lei skolen at de heller vil jobbe. I 1992 var dette tallet 25,6 prosent. I et kjønnsperspektiv er hele 36,7 prosent av guttene så demotiverte for skole at de heller kunne tenke seg å jobbe. Blant jenter er det 23,3 prosent. Rapporten viser at det har vært en økning i de som mener skolen er for teoretisk fra 1992 til 2010. Dette synspunktet korrelerer med skolemotivasjon og faglige resultater (Øia, 2011).

Årsaken til frafall det første året er ofte feilvalg, enten at de ikke kom inn på ønsket utdanningsprogram, eller at forventninger til programmet ikke ble innfridd (Wollscheid, 2010). Disse faktorene indikerer at kompetanse og mestringsgrunnlag fra grunnskolen (St. meld. 44, *Utdanningslinja*) og feilvalg er et problem (Markussen, 2009). Det kan derfor synes som at rådgivning og veiledning ikke fungerer optimalt. Hernes (2010) konkluderer med at sannsynligheten for at frafall oppstår er størst i overgangsfasene mellom de ulike deler av opplæringa. Ved oppstart i videregående mellom andre og tredje året, er dette et særlig fenomen innen yrkesfaglige utdanningsprogram (Markussen m.fl., 2009).

### **3.2.2 Yrkesfag og selvforsørging som biografiske prosjekter**

Forklaringen på dette fenomenet kan muligens ligge i den omorganiseringen av yrkesfaglige studieprogram som kom på begynnelsen av 90-tallet. Den norske skolen gikk da, i likhet med skoler i resten av den vestlige verden, mot en organisering som i større og større grad betonet viktigheten av ”basiskunnskaper” knyttet til akademisk kunnskap framfor praktiske håndverksfag. I Norge ble all fag- og yrkesopplæring på videregående nivå samlet i et felles system, parallelt med studieforberedende programmer med Reform 94 (Høst i Markussen m.fl. 2009).

Utdanningsprogrammene ble standardiserte, og de aller fleste ble tilpasset den såkalte hovedmodellen for fag og yrkesopplæring: 2+2-modellen, der elevene går to år på videregående skole, før de går to år i lære (ibid). For de som ikke får lærlingplass etter to år, rundt 1/3 av elevene, (OECD, 2008) venter ytterligere ett år i videregående skole, da med økt grad av praktisk arbeid. Det viser seg at denne gruppen elever gjør det dårligst når de uteksamineres (Udir, 2007). OECD-rapporten konkluderer med at dette kan indikere at opplæringen som blir gitt på VKII i skole ikke er av like god kvalitet som den som gis i lærebedrift. Rapporten konkluderer også med at det eksisterende systemet må fungere bedre i forhold til å samarbeide med lokalt arbeids- og næringsliv. Dette er ikke alltid like lett å få til. Som vi ser av den høye frafallsprosenten i de nordligste fylkene, underbygges Håkon Høsts forskning på frafall innen fag- og yrkesopplæringen

ved at konjunkturedgang har konsekvenser for om elever får lærlingplass eller ikke. Hele 87 prosent av variasjonen i læreplasstilgangen i industri-og håndverksfag kan forklares ved konjunktursvingninger (Høst i Markussen m.fl., 2009).

De siste årene er det flere som har påpekt hva følgene av økt teoritrykk innen yrkesfaglige studieretninger kan være. Rolf Jørn Karlsen i Fellesforbundet, nestleder for Samarbeidsrådet for yrkesopplæring, mener at fag- og yrkesopplæringen er stemoderlig behandlet i samfunnet. Under en konferanse i regi av Forskningsrådets satsning *Utdanning 2020* i Oslo den 8. april 2010 sa han: *"Forskning på fag og yrkesopplæringen er beskjeden og har liten prestisje. Det er dessverre sånn at det ikke er status nok for forskere å forske på dette feltet"*. Karlsen har ledet det regjeringsoppnevnte Karlsen-utvalget for fag- og yrkesopplæringen. Han mener et interessant forskningsspørsmål kunne være: *"Anbefales noen gang en elev med fem i snitt å bli snekker? Hvis ikke, hvorfor gjør han/hun ikke det?"* Han mener at denne opplæringen generelt har liten status, også blant foreldre og lærere, noe som underbygges av forfatter og sosiolog Lars Ove Seljestad. Han hevder i boka som er basert på hans hovedfagsoppgave i sosiologi fra Universitetet i Bergen *"Arbeidsløse som ressurs – nye vegar til arbeid og identitet"* (1997), at det begås en systematisk urett mot arbeidsorientert ungdom. Han har forsket på ungdom og yrkesvalg og funnet at det er en stor gruppe elever som har arbeid og selvforsørging som sitt biografiske prosjekt. Seljestad trekker fram skuffelsen og demotivasjonen som møter denne gruppen ungdom når de blir utsatt for en virkelighetsfjern skolehverdag de to første åra av videregående. Forventningsbrist og feilvalg hos elevene oppgis også som en av de viktige årsakene til at elevene slutter på skolen. Elevene har blitt overrasket over hva som kreves av dem i de aktuelle fagene, det være seg oppgaver knyttet til omsorgsarbeid eller som kokk (Markussen m.fl. 2009).

### **3.2.3 Tiltak**

I alle de fem nordiske landene er det satt i verk en rekke tiltak for å redusere frafallet og bedre kompetanseoppnåelsen. Tiltakene varierer betydelig, men det er likevel mulig å se et mønster, og særlig fire typer tiltak synes å gå igjen i landene; rådgivning og karriereveiledning, økt innslag av praksis i yrkesutdanninga, alternative opplæringsløp og omfattende reformer (Markussen, red., 2010). Rapporten *"Frafall i utdanning for 16 – 20-åringer i Norden"* konkluderer med at frafallet kan reduseres, men at en eliminasjon av frafallet vil kreve grunnleggende og dyptgripende endringer i de økonomiske og sosiale ulikhetene i samfunnet som sådant (ibid).

Hernes konkluderte allerede på 1970-tallet at det var store forskjeller i familienes evner til å motivere og utruste barna til skolegang. Den viktigste faktoren for hvordan det gikk med barna var ikke undervisningen, men hva de hadde med seg inn i skolen. Etter mer enn 60 år med likhetsorienterte politiske ambisjoner, med slagord som *”Arbeid for alle”* (Arbeidslinja) og *”Alle skal med!”* (Utdanningslinja), synes konklusjonen like relevant i dag.

Om det er slik at frafall i videregående skyldes ulikhet i sosial bakgrunn og at denne sementeres gjennom skolegangen, er det nødvendig å se på hvordan pedagogikken som fagfelt forvaltes gjennom skolen som en svært viktig samfunnsinstitusjon. På en annen side kan det også innebære en diskusjon om skolens muligheter til å ivareta den enkelte og samtidig utjevne sosiale forskjeller, eller om innsatsen må legges til andre systemer. Det er også viktig å ta på alvor hvordan elevene selv opplever sin skolegang. På den måten kan tiltak funderes på virkelighetsnært grunnlag. I neste avsnitt presenteres noen av perspektivene til de elevene som har avbrutt videregående opplæring.

### **3.3 Elevenes egne fortellinger**

I boka *”Videregående opplæring for (nesten) alle”* (Markussen m.fl., 2009), gjengis hovedtrekkene fra en kvalitativ studie gjort av Berit Lødding ved NIFU, der elevenes egne fortellinger kommer fram gjennom to serier dybdeintervjuer med *”skolesluttere”* (ungdom som forlater skolebenken) og *”læresluttere”* (ungdom som forlater opplæring i lære). Slutting i lære forekommer sjeldnere enn slutting i skole (Markussen m. fl. 2008). Dette kan ha flere årsaker, men ett viktig forhold er et sosialt aspekt; Det å slutte på skolen kan innebære et brudd med viktige sosiale relasjoner og nettverk som er knyttet til skolen. Læreslutting henger ofte sammen med hvorvidt lærlingene har lyktes i å skaffe seg læreplass. Dette forholdet ser ut til å påvirkes av at lærestedene og lokalt næringsliv selekterer ut de søkerne som arbeidsgiverne har grunn til å tro at er i stand til å møte kravene om produksjonskapasitet og pålitelighet. Disse kriteriene finnes i statistiske analyser som sier at de som har bestått alle fag det andre året av opplæringen og som har lite fravær, har større sjanser for å få læreplass. En annen variabel viste seg å være at elever som har en far med (yrkesfaglig) utdanning på videregående nivå, virker positivt inn på sjansene for å få læreplass (Lødding i Markussen m.fl, 2009).

Hovedtrekk i fortellingene til elever som sluttet mens de var i lære, var at de hadde møtt høye krav til at de skulle arbeide raskt og effektivt. For mange førte dette til identitetskonflikt og sviktende selvtillit. Monotone arbeidsoppgaver uten utfordringer og mangelfull opplæring er også

trekk ved intervjuene som på ulike måter kan knyttes til kravet om høyt tempo. En ung mann hadde etter hvert begynt å observere at han ikke lenger gikk når han var på jobb. Han løp. Han karakteriserte dette som et typisk trekk innenfor det private næringslivet, og byggebransjen som han jobbet i. Presset om å få nye oppdrag gjorde at jobben måtte utføres så raskt og billig som mulig. Dette hadde etter hvert satt seg i bevegelsesmønsteret hans, og kombinert med et dårlig forhold til sjefen, fant han det til slutt best å avvikle læreforholdet. En tilsvarende historie ble fortalt av ei jente som hadde vært lærling i en frisørsalong. Etter kun noen uker, fikk hun beskjed om å ta full pris fra kundene, som om hun var fullt utlært, samt at det ble forventet at hun hadde fulle kundelister. Hun fikk derfor ikke bruke mer tid på oppgavene, slik det er forventet av lærlinger, og hun kunne heller ikke be noen om å kontrollere arbeidet sitt for da kunne kunden føle seg lur. På denne måten ble hun fratatt en lærlings privilegier, både med hensyn til å kunne bruke mer tid på en oppgave, få veiledning og korrigerings og en posisjonsbetinget velvilje fra kundene. Identitetskonflikten oppstod i hennes forhold til kunder på den ene siden, og de andre som jobbet i salongen på den andre (Lødding i Markussen m.fl., 2009). Konklusjonen for disse elevene har vært at det ikke er selve faget eller arbeidet det er noe galt med, men læreplassen (ibid).

Intervjumaterialet forteller også om elever som har opplevd det motsatte av høyt arbeidspress. De har blitt gitt for lette og rutinepregede arbeidsoppgaver, og ikke følt at læring har vært til stede i det hele tatt. Noen forteller også at takhøyden for personlige utfordringer, private problemer eller sykdom har ført til at arbeidsgiver har avsluttet læreforholdet. Et eksempel er byggfaglærlingen som fikk beskjed om å levere verktøykassa og aldri komme tilbake fordi han hadde vært en del syk. Andre forteller at egne forventninger til arbeidet har vært urealistiske. De har etter hvert funnet ut at de ikke klarer å se for seg et helt liv i yrket de har vært lærling i, og motivasjonen til å fullføre utdanningen har dermed forsvunnet (ibid).

Blant skoleslutterne finner en flere sammenfallende trekk. Det handler ofte om oppgaver, om sosiale relasjoner og om identiteter i den forstand at ungdommene har hatt en forestilling om en livsstil forbundet med et yrke. De forteller ofte at de har valgt studieretning på feil grunnlag, eller at de ikke egentlig visste hva utdanningsvalget innebar. Sosiale relasjoner blant elever fremstår som svært viktige forutsetninger for motivasjon til å bli i opplæring. Ett av eksemplene gjengitt i materialet er jenta på helse og sosialfag som sluttet fordi hun var så ensom og utstøtt blant 14 andre jenter fordi hun ikke ville innordne seg regimet lagt av klassens leder (ibid). Sosiale relasjoner mellom medelever og mellom elev-lærer eller elev og veileder i bedrift, synes altså som

viktige - ofte utslagsgivende faktorer - i forhold til frafall/bortvalg. Dette kan tyde på at læring i stor grad kan knyttes til et relasjonelt perspektiv, og det er i den sammenheng interessant å se nærmere på bruk av spesialundervisning, diagnoser og segregering.

### 3.4 Spesialundervisning og diagnoser

Spesialundervisning kan forstås som et kompensatorisk virkemiddel i tilfeller der elever ikke oppnår læringsutbytte innenfor ordinær eller tilpasset undervisning (Markussen m.fl. 2009). Tradisjonell spesialundervisning har gjerne foregått utenfor vanlig klassesituasjon, enten med en-til-en-undervisning eller undervisning i mindre grupper. Målet med spesialundervisningen er å forsøke å få til større resultatlikhet ved å gi elever som behøver det ekstra undervisning, hjelp eller støtte til å nå lenger enn de ellers ville ha gjort (ibid). Forskning viser at spesialundervisning i grunnskolen, spesielt på ungdomstrinnet, har økt markant de senere årene tross politiske signaler om at det er ønskelig med en nedgang i denne opplæringsformen (Nordahl og Sunnevåg 2008; Markussen, 2009).

På bakgrunn av fem undersøkelser om spesialundervisning i perioden 1994 – 2009, der kull fra både Reform -94 og et tidlig kull fra Kunnskapsløftet er studert, konkluderer Markussen (2009) med at mye av den spesialundervisningen som gjennomføres i videregående opplæring ikke virker etter intensjonene. Elever som får spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall, presterer svakere og oppnår kompetanse i mindre grad enn de som får spesialundervisning innenfor rammene av ordinære klasser (Markussen, 2009). Markussen ser dette i sammenheng med at standarden innenfor det ordinære klasserommet heves med lærerens og de ordinære elevenes hjelp, og at dette kan fungere som en motivasjonsdrivkraft for de elevene som har vansker. Han støtter sine konklusjoner på internasjonal forskning som tyder på det samme: Inkludering og læringsarbeid i ordinære skoler og klasser gir best resultat (Dunn, 1968; Jenkinson, 1997; Garner og Lipsky, 1996; Baker, Wang og Walberg, 1994 i Markussen m.fl. 2009). Nordahl og Sunnevågs rapport om spesialundervisning fra 2008 konkluderer også med at elever som mottar spesialundervisning har betydelig lavere motivasjon og arbeidsinnsats enn andre elever, de trives dårligere og de har en klart lavere sosial kompetanse enn øvrige elever. Undersøkelsene viser at gutter og unge med foresatte med lav utdanning er overrepresentert blant de som har spesialundervisning. Tall fra samme rapport viser illustrativt at vansker som adferdsproblemer og ADHD er henholdsvis for jenter 14,9 % og 17,5 % mot hos gutter henholdsvis 85,1 % og 82,5 % (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Markussen peker på at dette kan illustrere at behovet for

spesialundervisning delvis er skapt av sosiale forhold i familie og samfunn, og at det derfor er delvis sosialt konstruert. Denne forskningen kan også tyde på at relasjonelle aspekter som følelsen av å være “innenfor” eller “utenfor” ved opplæring og undervisning kan være en svært viktig komponent i ungdommers forhold til skolen. Markussen påpeker derfor at inkludering handler om at *“fokus skal ikke være på elevens vansker og tilpasning til skolen, men at det er skolen som må endre seg for å tilpasse seg elevmassen, og gi dem et tilbud i tråd med deres forutsetninger. En inkluderende skole betyr en systemendring”* (jf. Dyson, Howes & Roberts, 2003; Mitchell, 2004 i Markussen m. fl. 2009:188). Videre hevder han at inkludering innebærer en skole som bygger på det relasjonelle og ikke det medisinske eller kategoriske prinsipp for spesialundervisning (Skrtic, 1991; OECD, 1999; Aincow, 1999; Hausstätter, 2007; Nordahl & Sunnevåg, 2008 i Markussen m.fl. 2009). Det er derfor viktig at spesialundervisning studeres innenfor et relasjonelt, kontekstuellet perspektiv og ikke innenfor en diagnostisk, medisinsk tradisjon (Markussen m.fl. 2009).

To kvalitative undersøkelser fra 2003 og 2009 (Markussen m.fl.) viser også at noen unge møter videregående opplæring med behov om spesialundervisning fordi grunnskolen ikke har gjort jobben sin for og sammen med disse ungdommene (ibid). I tilfeller der elever lykkes, finner undersøkelsene enten høy grad av pedagogisk bevissthetsnivå eller i alle fall gjennomtenkte og konsekvente prinsipper for undervisningen (ibid).

På bakgrunn av ovenstående konkluderer Markussen med at 15 års forskning på spesialundervisning i videregående opplæring viser at det meste er uforandret, og at segregering i form av egne klasser ikke er å anbefale. Til tross for denne forskningen viser nøkkeltallsrapporten (2010) fra Kommunenes Sentralforbund for utviklingen i grunnskolen etter Reform -94 og Kunnskapsløftet, at segregerte virkemidler som spesialundervisning har økt fra 5,7 % i 2005 til 7,6 % i 2009 (KS, 2010). Det diskuteres om årsakene til at skolene i økende grad fatter enkeltvedtak om spesialundervisning skyldes at elevenes rettigheter tas på alvor i større grad enn før, om skolene bruker det som utstøtingsmekanisme for å gjøre klasserommene mer homogene, eller om behovet reelt sett faktisk har økt (ibid). Ett aspekt er at det har blitt et økt fokus på elevenes læringsutbytte de senere årene, samtidig med at nye lover og pålegg har gitt skolene færre muligheter til å variere den ordinære undervisningen uten å fatte enkeltvedtak (ibid). Slik sett opplever mange skoler at det blir vanskeligere å tilpasse undervisningen til den enkeltes behov. KS mener det er behov for å se på drivkreftene bak det økte antallet enkeltvedtak om spesialundervisningen.

Nordahl og Sunnevågs forskning på bruk av spesialundervisning setter undervisningsformen i sammenheng med økende diagnostisering av barn i skolen (2008). De hevder at skoler og skoleledere i mange tilfeller er med på å presse foreldre til å godta diagnoser på barna, for at skolene skal få utløst de ekstra ressursene som en slik diagnose vil utløse. Nordahl hevder at det i all hovedsak er skolene, og ikke elevene som tjener på dagens bruk av diagnoser og spesialundervisning (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Forsker Anne Karin Ullebø hevder i sin doktorgradsavhandling fra Universitetet i Bergen at forekomsten av ADHD er sterkt avhengig av definisjon, målemetode, og at forekomsten blant barn i Bergen er overrapportert (Ullebø, 2010).

### 3.5 Oppsummering

Ovenstående trekker opp viktige utfordringer som gjenspeiler tendenser og menneskesyn i både global og nasjonal politikk. Tross økende vekst og velstand, opplever vi at ulikheter i posisjon, penger og ressurser skaper helseforskjeller (Helsedirektoratet, 2010), forskjeller i muligheter til å lykkes i skolen, og at forskjellen mellom de utdannede og de ikke-utdannede øker. Internasjonal og komparativ forskning viser at trendene er de samme i utdanningssystemer i andre land (Markussen, red., 2010). Den sosiale reproduksjonen sementeres gjennom utdanningsinstitusjonene, tross økt fokus på standardiserte måleverktøy for kunnskap, tiltak og reformer som skal ”effektivisere og øke læringsutbyttet”, og tiltak som skal utjevne sosiale forskjeller (Kjærnsli & Roe 2010). Sett i dette perspektivet vil tiltak mot frafall måtte rette seg mot sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet som helhet. Alternativt må man analysere hvilke faktorer det er som finnes i skolesystemet som gjør at noen elever har dårligere forutsetninger for å lykkes enn andre. Forskning peker på at problemet i stor grad henger sammen med hvordan skolen møter elever med ulik sosial bakgrunn og klassetilhørighet. Prinsippet om tilpasset opplæring gjør at selve læringsbegrepet er sentralt. Utfordringen er dermed å finne hvordan skolen bedre kan ivareta det mangfoldet som til enhver tid finnes i elevgruppa, og hvordan den enkelte elev kan motiveres for læring. Markussens fire hovedpunkter om årsaker til frafall synliggjør at det kontekstuelle aspektet i læringssituasjonen er avgjørende for elevenes prestasjonsnivå.

I og med at karakterer og prestasjoner i grunnskole og videregående skole er ansett som svært viktige årsaksvariabler som forklarer frafall, ser man at tiltak, og begrunnelser for tiltak, ofte retter seg mot å heve elevenes kunnskapsnivå (St. meld 44, *Utdanningslinja*). Det er derfor nyttig og nødvendig å se på hva prestasjonene måles opp mot, hvilke typer prestasjoner som vektlegges,



ergo hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for at noen ser ut til å passe bedre inn i skolen enn andre. Frafall kan ses på som et fenomen som henger sammen med større strukturelle sammenhenger. Jeg vil derfor se på utviklingen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet og hvordan denne utviklingen har vært med på å forme kunnskapssynet i norsk utdanningssystem. På hvilken måte dette kunnskapssynet kan knyttes til mekanismer som er sosialt reproduserende skal vi se på i neste kapittel.

## 4 FRA INDUSTRISAMFUNN TIL KUNNSKAPSSAMFUNN

Bak tallene i frafallsstatistikken finnes enkeltelevnes historier som forklarer hvorfor de har valgt å forlate skolebenken. Redegjørelsen i kapittel 3 har antydnet at det finnes noen mekanismer i skolen som er med på å bidra til dette valget, og at skolen reproducerer og sementerer sosial ulikhet. Denne redegjørelsen er imidlertid ikke tilstrekkelig for å forstå hvordan de reproduserende mekanismene fungerer, og hvilken sammenheng de har med avhandlingens spørsmål om frafallets eventuelle sammenheng med globaliseringsprosesser. Dette kapitlet vil derfor handle om noen samfunnskontekster som man kan knytte frafallsproblemet opp til. Hovedfokus settes på utviklingen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet, og kilder knyttet til industrisamfunnets hierarki som har fulgt med i overgangen til kunnskapssamfunnet. For å forstå disse hierarkiske strukturene, må vi gå inn i hvordan maktforhold og reproduksjon av maktforhold oppstår. I dette kapitlet presenteres derfor begreper om sosial, kulturell og økonomisk kapital og språklige koder, sett opp mot hvilken disiplinerende effekt kunnskap kan ha.

### 4.1 Kunnskapsparadigmer

Noen tiår tilbake lå de sentrale kildene til rikdom i jord, arbeidskraft og kapital, og de var i stor grad lokalisert til lokalsamfunn eller nasjonalstat (Korsgaard, 1999). I dagens samfunn blir kunnskap vurdert som en samfunnsbyggende kraft – en produksjonsfaktor - der hjernekraft erstatter muskelkraft i et globalt marked (ibid). Tidligere yrker knyttet til manuelt arbeid innenfor industri har i større og større grad blitt formet av den teknologiske utviklingen, og behovet for kompetanse innenfor komplisert teknologi knyttet til elektronikk og informasjonsteknologi har gjort at håndverk i mange sammenhenger har blitt erstattet med ingeniørkompetanse på høyere nivå. Det ser imidlertid ut som om omleggingen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn kan medføre at en ny underklasse er i ferd med å utvikle seg i de vestlige landene: en gruppe mennesker som det var bruk for i industrisamfunnet, de som arbeidet med hendene (ibid). Den relativt mye høyere frafallsprosenten innen de yrkesfaglige studieretningene kan på flere måter indikere nettopp denne utfordringen, både innenfor skolen, men også sett i et større arbeidsmarkedsperspektiv. Jeg vil derfor belyse hvordan historiske kontekster og utviklingen fra

det industrielle til det postindustrielle, globaliserte samfunnet har formet kunnskapssynet og elevenes rolle i norsk utdanningspolitikk.

Selve begrepet kunnskap har til alle tider blitt verdsatt og er definert som grunnpremiss for utvikling (Hovdenak & Erstad, 2010). En definisjon er at kunnskap er en bevisst forståelse av et fenomen, og muligheten til å bruke denne forståelsen i en bestemt hensikt. Opplæring og utdanning til kunnskap har fulgt mennesket fra dets opprinnelse og vært en forutsetning for overlevelse enten det er i enkle eller komplekse samfunn. De dominerende kunnskapsregimene har derfor i stor grad vært knyttet til ulike behov i forskjellige tidsepoker i menneskets historie. Kunnskap knyttes ofte opp mot ulike erkjennelsesteorier og kunnskapsparadigmer, slik vi blant annet finner i Thomas Kuhns diskusjon om paradigmeskifter. Kuhn hevdet at enhver epoke domineres av et paradigme, som er en bestemt virkelighetsforståelse eller grunnleggende referanseramme for hva som blir ansett for å være akseptabel og fruktbar kunnskap (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002).

## **4.2 Fra industrisamfunn til globalt kunnskapssamfunn**

Fra slutten på 1800-tallet og fram til i dag, utviklet Norge seg fra å være et industrisamfunn, til å være et samfunn som baserer seg på tjenesteyting i offentlig og privat sektor. Denne endringen har ført til nye kunnskapsparadigmer og syn på hva som er akseptabel og fruktbar kunnskap. Vi ser av statistikken (fig 1.) at behovet for arbeidskraft har forandret seg markant på noen få tiår. I det postindustrielle samfunn har primærnæringer som jordbruk, skogbruk, fiske og fangst blitt kraftig redusert, noe som også har hatt konsekvenser for sekundærnæringer som bergverk, vareproduserende industri, vann- og kraftforsyning, bygg og anlegg. Det er i tertiærnæringene varehandel, hotell og restaurant, transport, lagring, kommunikasjon, bank, finans, offentlig og privat tjenesteyting veksten i BNP øker.

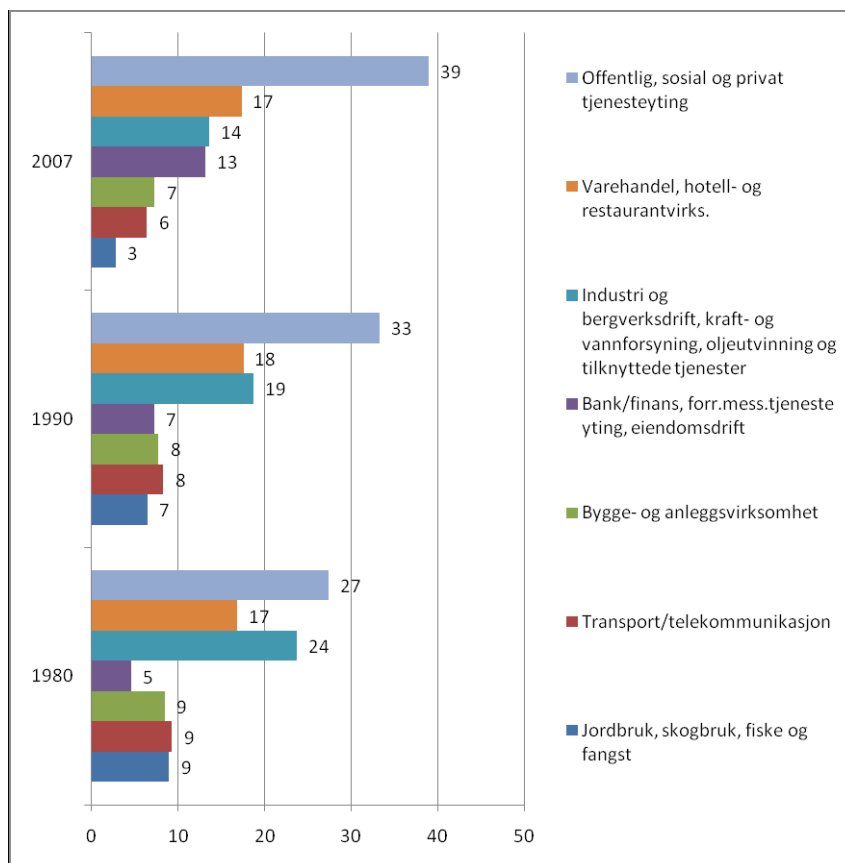


Fig 1: Andel sysselsatte i ulike næringer 1980, 1990 og 2007. ( Svalund 2008, i Fafo-rapporten "Arbeidsstyrken og organisasjonene i arbeidslivet", Dag Olberg (2008)).

Årsakene til denne utviklingen ligger blant annet i at teknologiske framskritt har effektivisert primærnæringene og gjort tidligere nødvendig menneskekraft overflødig. Teknologiske nyvinninger har også i mange sammenhenger erstattet industriarbeideren. I tillegg kan utviklingen i stor grad tilskrives globaliseringsprosesser. Økende grad av politisk og økonomisk samhandling mellom stater og verdensdeler har forandret de vestlige landenes industri- og vareproduksjon. I flere vestlige land er produksjon av varer er byttet ut med produksjon av kultur og kunnskap. Professor i pedagogikk ved Institut for Pædagogik i Danmark, Ove Korsgaard (1999) mener det er fristende å bruke Marx' begrep om klasse motsetninger i framveksten av to nye klasser i kunnskapssamfunnet: De kortutdannede og de langtutdannede. Han peker på at utdannelse i stigende grad synes å være en avgjørende faktor for inntekt, sosial posisjon og politisk holdning. Han mener det er de langtutdannede som favoriseres i dagens samfunn, og at dette er en forskjell fra industrisamfunnet, da kortutdannede ble foretrukket innen industri og produksjon. Kravene til formell og teknologisk utdannelse har økt med teknologiske framskritt, og ført til at behovet for ufaglært eller lavere utdannet arbeidskraft har sunket drastisk (ibid). Korsgaard diskuterer

hvordan teknologi og spesielt informasjonsteknologi i stor grad har erstattet håndkraft, knyttet opp til at industriproduksjon i et globalt handelsmarked flyttes til land med arbeidskraft som produserer for en brøkdel av prisen for tilsvarende produksjonsprosess i et vestlig land. Et annet poeng knyttet til arbeidsløshet blant kortutdannet ungdom, er import av arbeidskraft fra EU-land med generelt lavere lønnsnivå enn i Norge, noe nøkkeltall fra Arbeidsdepartementet viser:

Siden 2004 har det vært en sterk vekst i arbeidsinnvandringen til Norge. De fleste arbeidsinnvandrere har kommet fra de nye EU-landene, særlig Polen. Mye av arbeidsinnvandringen er av kort varighet. 8 av 10 arbeidsinnvandrere er menn. De fleste er under 40 år. Arbeidsinnvandrere er særlig brukt i bygg- og anlegg, i industrien og som sesongarbeidskraft i landbruket.

(Pressemelding nr. 38/7, 18.04.08)

Utdanningspolitikken formes i stor grad av arbeidsmarkedets endrede behov for arbeidskraft, noe som igjen er retningsgivende for hvilke typer kunnskap som vektlegges gjennom skoleløpet og i hvilken grad opplæringen er relatert til framtidig arbeid og sosiale kontekster. Gjennom denne samfunnsforandringen har vi gått inn i kunnskapssamfunnet. Vi har fått en læreplan som kalles Kunnskapsløftet, etableringen av et Kunnskapsdepartement og en egen kunnskapsminister.

Professor i internasjonal utdanningspolitikk ved universitetet i California, Nelly P. Stromquist, har skrevet boka *"Education in a Globalized World. The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge"* (2002). I boka hevder hun at kunnskap i en global kontekst inngår som en stadig viktigere konkurransefaktor i enkeltstaters selvhevdelse. Hun beskriver hvordan politisk retorikk om kunnskap er full av lovnader for individer, institusjoner og land. Blant disse lovnadene er synet på at kunnskap og avansert vitenskap (med hovedvekt på forskning og teknologi) er essensielt for konstruksjonen av kunnskapssamfunnet. Land og regionale blokker posisjonerer seg i forhold til hverandre som konkurrerende enheter i et globalt "kunnskapsmarked", der håpet er at en større andel høyere utdannet arbeidskraft vil gi økonomiske fortrinn i forhold til å skape vekst, selvstendighet i forhold til andre produksjonsfaktorer og fristilling fra andre internasjonale og globale parametre og kontekster (Stromquist, 2002). Skolen som kunnskapsproduserende institusjon får dermed en viktigere og viktigere rolle, og eleven inngår i dette bildet som en produksjonsfaktor (Korsgaard, 1999). Korsgaard mener imidlertid at troen på teknologien som vårt viktigste redskap for å møte fremtidens utfordringer kan føre til at andre og viktigere sammenhenger underfokuseres.

Myndighetenes ambisjon er at *alle skal med*, både i utdanning og i arbeidslivet (Utdanningslinja og Arbeidslinja). Om dette skal la seg gjøre, er selve kunnskapsbegrepet sentralt. Når forskning på frafall viser at frafallsprosenten for elever på yrkesfaglige studieprogram er relativt mye høyere enn for elever på studiespesialiserende studieprogram, indikerer dette at kunnskapssamfunnet står overfor utfordringer som kan henge sammen med omleggingen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn. I det følgende presenteres Sir Ken Robinsons foredrag "*Changing Education Paradigms*" fra 2010, der linjene trekkes tilbake til antikkens idealer i diskusjonen om kunnskapsbegrepet, og hvorfor det synes som om noen har større muligheter for å lykkes enn andre i dagens utdanningsparadigme.

### 4.3 Utdanningens historiske "genpool" mot dagens samfunn

Skolens mandat diskuteres kontinuerlig opp mot flere kunnskapssyn og historiske paradigmer, og er i så måte i stadig utvikling. Utdanningsdiskurser som omhandler frafallsproblemet har fokusert på at mange elever har problemer med et økende skille mellom teori og praksis (se for øvrig kapittel 6). Sir Ken Robinson forklarer dette med at dagens kunnskaps- og utdanningsparadigme er dypt rotfestet i "genpoolen" til opplysningstiden og den industrielle revolusjons hierarkiske og intellektuelle økonomiske måte å tenke utdanning på. Ideen til skole som en skattebetalt, obligatorisk institusjon for alle, ble unnfanget i opplysningstidens intellektuelle kultur og designet og strukturert av de økonomiske standarder som lå i den industrielle revolusjon (Robinson, 2010). Han hevder at da allmueskolen ble opprettet, mente mange den gang at det var et umulig prosjekt å få barn fra lavere sosiale klasser til å profitere på en slik type utdanning. Dette aspektet kan i følge Robinson føres helt tilbake til antikkens idealer, der samfunnet var inndelt etter en bestemt forståelse av menneskelig kapasitet, en "*Model of the Mind*": de som hadde akademiske egenskaper – de smarte, og de som ikke hadde det – de ikke fullt så smarte. Han mener denne historiske arven gjør at de som behersker dagens skolesystem vil fremstå som vinnere, mens de som har andre ferdigheter vil nedgraderes og stå igjen som tapere. Robinson utleder videre at skolesystemet i sin struktur og form i liten grad er forandret fra industrisamfunnets tidsalder. Selv om Vesten i stor grad har utviklet seg vekk fra industrisamfunnet, fungerer skolen fortsatt, i noen grad etter den industrielle prosessens logikk. Skoledagen organiseres fortsatt med, med få unntak, med ringeklokke og separate bygninger for forskjellige fag. Elevene deles i grupper etter alder – ikke modenhet, interesse eller andre individuelle kvaliteter. Skoleløpet gir dem ulike merkelapper

etter endt utdanning, som arbeidslivet kan lese, for på dette grunnlaget velge å ansette eller ikke ansette et menneske. Eleven skal altså gjennom skole og utdanning ”foredles” til det ferdige ”produkt”, der nåtidens kunnskapparadigme og arbeidsmarked bestemmer hvilke kvaliteter ”det ferdige produktet” skal preges av (Robinson, 2010).

Robinson hevder at den viktigste grunnen til at skoler over hele verden har gjennomgått omfattende reformer de siste 20 årene, er fordi målet har vært å utdanne elever inn i den globale forbrukerøkonomien i det 21. århundret. Hovedkritikken han retter mot dagens utdanningsparadigme er at dette nødvendigvis vil kollidere med det moderne samfunnets massive informasjonstilgang. Tidligere var den allmenne oppfatning at utdanning og hardt arbeid var en sikker vei til jobb. I våre dager er hardt arbeid og utdanning slett ingen garanti for jobb etter x antall år på skolebenken, selv om sjansene for det øker med høyere utdanning. Han mener at barn i den moderne tid har gjennomskuet dette paradokset og at utdanning derfor synes meningsløst for mange. Dette kan igjen være en av årsakene til at flere og flere barn føler seg fremmedgjort i skolen og til slutt velger å forlate den (Robinson, 2010).

Robinsons neste poeng er at globalisering fører til et økende behov for en kulturell identitet, og at skolen blir gitt den utfordrende oppgaven med å ivareta nasjonal, kulturell identitet samtidig som den befinner seg i et konglomerat av globaliserte kulturelle identiteter. I Joel Springs bok *”Pedagogies of Globalization – the Rise of the Educational Security State”* (2006) setter han dette inn i en diskusjon rundt de siste årenes religiøse kulturkamp. Han hevder globalisering og økt samhandling mellom nasjoner og stater i økende grad har satt kultur- og kunnskapsforståelse innenfor rammen av et ”vi” og ”de andre”-perspektiv, med økende spenningsnivå mellom ulike religiøse og kulturelle kunnskapsgrupperinger i samfunnet som resultat (Spring, 2006). I et historisk perspektiv peker han på at store utdanningstradisjoner tradisjonelt har fokusert på dannelsesbegreper som etiske relasjoner mellom mennesker og problemene med å skape rettferdige samfunn. Innenfor religiøse opplæringsinstitusjoner som Konfusianismen, Hinduismen, Islam, Kristendom og Buddhismen har tekster med universelle problemstillinger i menneskelig samhandling blitt drøftet og forsøkt satt inn i en nåtids-kontekst (ibid). Spring hevder at disse tradisjonelle utdanningsformene forandret seg med industrialiseringen og utviklingen av militær teknologi. Gamle tradisjoner, kunnskaper og tekster ble byttet ut med mer kvantitative forståelsesrammer. Nasjonene verden over begynte å organisere nasjonale systemer for å forsyne fabrikkene med arbeidere og fremme vitenskapelig og matematisk læring for industriell og militær utvikling (ibid).

Korsgaard (1999) mener at utdanningsinstitusjonene i vår tid står i spennet mellom individualisme og kollektivism: Skal utdanning først og fremst tjene personlighetsutvikling og selvstendighet, til personlig stillingstaking til livets små og store problemer? Eller skal utdanningen primært tjene samfunnets interesser ved å legge hovedvekten på individets tilpasning til arbeidsmarked og det sosiale liv for øvrig (Korsgaard, 1999)? Disse spørsmålene er noen av pedagogikkens tilbakevendende spørsmål. Korsgaard setter det opp i en forenklet tabell om dannelses- og utdannelsesmål (Korsgaard, 2009:15):

	Individplan	Samfunnsplan
Dannelse	Personlighetsutvikling	Kulturutvikling
Utdannelse	Kvalifikasjonsutvikling	Økonomisk utvikling

Korsgaards tabell synliggjør at individets muligheter til personlighetsutvikling og kvalifikasjonsutvikling henger sammen med de strukturelle sammenhengene som finnes på samfunnsplan, og dermed innenfor skolesystemet. Hovedvariablene i årsaker til frafall er de unges prestasjonsnivå fra grunnskolen, de unges faglige og sosiale engasjement med skolen, de ulike kontekster utdanningen foregår innenfor og deres sosiale bakgrunn (Markussen, 2010). De tre første variablene er nært knyttet opp til skolen som institusjon i kunnskapssamfunnet. Sosial bakgrunn er en faktor som ligger utenfor skolens område, men måten skolen møter elever med ulik bakgrunn på er essensiell for om elevene velger å bli i systemet eller ikke. Hvilke maktforhold som råder i utdanningspolitikken er derfor vesentlige for hvordan elever med ulik sosial bakgrunn møtes gjennom opplæringen. Det er her vi nærmer oss noen poenger som kan belyse avhandlingens problemstilling. Først må vi se nærmere på hva sosial ulikhet er, knyttet til noen klassebegreper og kritiske reproduksjonsteorier. Dette knyttes senere til redegjørelser for hvilke maktforhold som styrer skolen i en større kontekst.



## 4.4 Maktforhold og reproduksjon av sosial ulikhet

### 4.4.1 Bourdieus kapitalbegrep

Grunnskolen opplever en økende grad av faglig sprik mellom elever, der de som lykkes best hovedsakelig er barn av foreldre med høy kulturell og økonomisk kapital (Markussen, 2009). Sosiologen Pierre Bourdieu (1930 – 2002) utviklet begrepene *kulturell* og *økonomisk kapital* for å forstå hvordan sjansene for å lykkes i utdanningssystemet er ujevnt fordelt i befolkningen. Kulturell kapital utvikles gjennom oppvekst og utdanning, og dreier seg om hvordan en erverver seg kunnskap om de ulike sosiale koder som skiller grupperinger i et samfunn. Kunnskaper, språk, det å skille mellom ”gode” og ”dårlige” vaner er viktige faktorer. Han skiller mellom ulike sosialt bestemte grupperinger i et samfunn, ulike *habitus*, der det som skiller gruppene fra hverandre er felles sett av normer og felles referansegrunnlag. Inndelingen kan for eksempel ses gjennom sosiale forskjeller mellom ulike yrkesgrupperinger i samfunnet. Denne sosialt konstruerte klassesdelingen finnes i objektivert form (bøker, paradigmer og metoder), kroppsliggjort form (*habitus* og livsstil) og som institusjonalisert form (titler, diplomer, legitimasjon). Bourdieu mente også at de to kapitaltypene er konvertible. Det vil si at økonomisk kapital kan byttes i utdanning eller andre former for kulturkapital, eller at kulturell kapital kan selges på et kulturelt kapitalmarked. Utdanning kan derfor ses på som nøkkel til å øke sin sosiale status (Bourdieu, Østerberg, Prieur, & Barth, 1995). Bourdieus klassebegrep kan i en viss forstand knyttes til Marx’ klassebegrep som skiller mellom de som eier eller kontrollerer produksjonsmidlene, og de som arbeider. Hos Marx skaper skillet mellom borgerklassen og arbeiderklassen en grad av avstand og fremmedgjøring (*Entfremdung* eller *Enttäusserung*). På grunn av den kapitalistiske produksjonsprosess og eiendomsstruktur, har ikke arbeiderne kontroll med produksjonsmidlene og kapitalistene får brorparten av den merverdien som tilføres et produkt ved arbeidernes virke. Produktet framstår derfor for arbeideren som noe *fremmed* - noe som han ikke har kontroll over.

Kontroll og fremmedgjøring i skolen kan belyses gjennom Bourdieu, ved at elever med høy grad av kulturell kapital blir favorisert fordi de behersker og deler et felles sett med kulturelle koder med læreren som underviser. Verdifellesskapet gjør at lærerne bevisst eller ubevisst oppfatter middelklasseeleven som mer begavet og intelligent, uten at dette nødvendigvis stemmer med virkeligheten (DiMaggio, 1982, i NOVA, 2006). Dette kan bidra til at eleven med høy grad av kulturell kapital føler økt tilhørighet til skolen og dermed øker motivasjon og innsats (ibid).

Læreryrket forutsetter lærerutdanning, som igjen krever kompetanse på studieforberedende, ikke yrkesforberedende nivå. Med bakgrunn i ovenstående teorier kan en tenke seg at også dette kan være med å påvirke verdifelleskapet mellom lærere og yrkesfaglig orienterte elever.

#### 4.4.2 Språklige og sosiale koder

Redegjørelsen i forrige avsnitt kan videre utdypes ved å knytte Bourdieus klassebegrep til en forståelse av språkets funksjon og sosial tilhørighet. Basil Bernsteins (1924 – 2000) utviklet et begrepsapparat knyttet til klasser, språklige koder og kontroll. Bernstein studerte det språklige skillet mellom arbeiderklasse og middelklasse, og utviklet begrepene *den begrensede* og *den elaborerte kode*. Den begrensede kode tilhører arbeiderklassen som har enklere ordforråd, kortere setninger, mer slang, banneord og beskrivelser av konkreter enn den elaborerte kode. Sistnevnte tilhører middelklassen. Den kjennetegnes av høyere abstraksjonsnivå, flere fremmedord, lange, kompliserte og gjerne innskutte setninger. Gjennom språket opparbeides status og makt (Bernstein i Bayer, 2001). Hovdenak (2007) og Dale (2008) viser også at Bernsteins kodeteori kan anvendes på et skolesystem som hovedsakelig henvender seg til de elevene som i utgangspunktet kommer fra hjem der den elaborerte kode er fremtredende. Dale hevder at elevenes mottakerevne er en funksjon av deres språklige og kulturelle bakgrunn, og at skolen i liten grad hjelper elevene med evnen til å motta skolens etablerte tradisjonsformidling (Dale, 2008). Hovdenak (2007) mener at dette møtet i verste fall kan føre til at elever føler seg fremmedgjort eller utstøtt i skolen. Utgangspunktet for læring er i alle tilfeller problematisk, om elevene opplever divergens mellom den språklige koden i hjemmemiljøet og en annen språklig kode i skolesammenheng. Lærere og rådgiveres bevissthet rundt språklige koder i sin kommunikasjon med elever er derfor et sentralt poeng. Ida Katrine Riksaasen Hatlevik skriver dette i sin studie av utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med vekt på veiledning i forbindelse med valg og bortvalg av realfag:

Senderen har et særlig ansvar for at mottakeren skal nås av budskapet og må derfor være i stand til nettopp å kunne motivere elevene og tilrettelegge og utforme informasjonen slik at den gir mening for elevene og er tilpasset det nivået elevene befinner seg på. Når en skal karakterisere tilgjengelighet er det viktig å se på språklige, geografiske og psykologiske forhold. Med språklig tilgjengelighet menes at informasjonen gis på en forståelig måte og at eksempler, beskrivelser og problemstillinger befinner seg innenfor mottakerens kapasitet og erfaringsområde.

(NIFU skriftserie nr. 9/2002:16)

Sett opp mot disse faktorene faller etniske minoriteter og elever med arbeiderbakgrunn dårligere ut enn etnisk norsk middelklasse. Den samme ulikhetsskapende faktoren er påpekt i forhold til kjønn, der det drøftes om overvekten av kvinnelige lærere fra middelklassen kan gi negativt utslag i gutters skolegang (NOVA, 4/2008). Dette viser seg i statistikken over grunnskolepoeng ved avsluttet obligatorisk skolegang, der middelklassejenter med norske foreldre ligger langt over gutter med lavt utdannede foreldre – uavhengig av etnisk bakgrunn (Hægeland mfl. 2006:22, i NOVA, 4/2008). Det viser seg også i statistikken over spesialundervisning og høyere forekomst av problemadferd blant gutter (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Harriet Bjerrum Nielsens *"Skoletid"* (2009) presenterer imidlertid funn som underbygger påstanden om at sosial klasse er mer utslagsgivende enn både kjønn og etnisitet når det kommer til ulikhet i skolen. Det kan se ut som om debatten om kunnskapssamfunnet kan dreies mot en debatt mange trodde var borte i dagens egalitære samfunn. Klassekampen er ikke død – den har gått inn i en ny tid.

#### 4.4.3 Kritiske reproduksjonsteorier

I historisk kontekst ser vi at kunnskapssparadigmer og innholdet i skolen har vært preget av de maktforhold som kjennetegnet samtiden, samt ulike behov for produksjon av varer og tjenester. Kritiske reproduksjonsteorier retter søkelyset på de maktrelasjoner som finnes i storsamfunnet. Et sentralt perspektiv er at de dominerende klassene bruker sin maktposisjon til å forme skolesystemene slik at de kan være med på å ivareta egne klasseinteresser, noe som kan knyttes til både Bourdieu, Bernstein og påstanden om at skolesystemet reproducerer sosial ulikhet. De dominerende klasser gis det beste utgangspunktet for å nå maktposisjoner. Bourdieu og Passeron (1977, i NOVA 2006:6) mener dette kan skje gjennom at skolen anlegger en pedagogikk som favoriserer samfunnets eliter og "den gode smak", samtidig som den fokuserer på at alle skal behandles likt. Gjennom denne pedagogikken legitimeres samfunnets eksisterende rangordning ved at den skaper aksept for skolens hierarkiske belønningssystem (ibid). I følge Aronowitz og Giroux (1993) er et økende fokus på taperne i dette skolesystemet, *"blame the victim"*, en feilslutning. De mener at det er samfunnet og skolesystemet som bør endres fordi det er disse, og ikke foreldrene og elevene som reproducerer og forsterker forskjeller i sosial klasse (ibid).

Kan man på bakgrunn av ovenstående finne samfunnstrekk som underbygger de kritiske reproduksjonsteoretikernes hypoteser? Finnes det en eliteklasse som er med på å opprettholde slike maktstrukturer i utdanningssystemet? Den danske forfatteren og journalisten Lars Olsen problematiserer sosiale og utdanningsmessige forskjeller i det danske samfunnet. I boka *"Eliternes triumf"* (2010) har han samlet erfaringer fra den politiske journalistikken og arbeidet med

sosial ulikhet i Danmark. Han skildrer hvordan et moderne embetsmannssjikt tilfører det politiske systemet forslag til hvordan ting skal gjøres, noe som fører til at det er de høyt utdannedes abstrakte idealisme som tres ned over resten av samfunnet. Olsen opererer med en klasseforståelse av at det danske samfunnet hovedsakelig styres av en overklasse/høyere middelklasse som er delt inn i tre ulike segmenter: Næringslivseliten (som stort sett stemmer Venstre og konservativt), utgjør to til tre prosent av befolkningen. Eliten i offentlig administrasjon (stemmer sosialdemokratisk) utgjør en prosent, mens kultur-og utdanningseliten (stemmer SF og Radikale Venstre), utgjør to til tre prosent (ibid). Til sammenligning med norske forhold viser det seg at 90 prosent av regjeringsapparatet har tatt utdanning på universitets- eller høyskolenivå. Bare syv av 82 i regjeringens politiske ledelse har gått yrkesfaglige studieretninger (Kristjansson, 2010). 90 prosent av rådgiverne bak statsrådene har høyere utdanning, mot 27 prosent i befolkningen for øvrig. Og de utgjør en stadig større og viktigere del av Norges nasjonalforsamling (Hellesnes & Kristjansson, 2010). Disse opplysningene kan reise spørsmålet om et akademisk maktapparat bestående av en høyt utdannet elite, er i stand til eller interessert i å forandre på de eksisterende reproduserende sosiale mekanismene i skolesystemet for å løse frafallsproblemet.

#### 4.4.4 Kunnskap som disiplinering

Kunnskap er makt. På den andre siden kan vi si at mangel på kunnskap er avmakt. Kunnskap deles og er knyttet til noe felles, men kunnskap kan også manipuleres og ekskludere. I drøftingen av denne avhandlingens problemstilling er dette motsetningsforholdet sentralt. Kunnskap kan dermed også knyttes opp til et disiplineringsperspektiv. Den franske sosiologen Michel Foucault (1926 – 1984) mente i likhet med Robinson (2010) og Kuhn at mennesket som kunnskapsobjekt er resultatet av skiftende historiske vilkår. De ulike sosiale praksisene preges derfor av til dels komplekse makt- og kunnskapsrelasjoner. Utøvelse av makt forutsetter kunnskap, derfor er all kunnskapsutøvelse knyttet til makt (Foucault, 1977). I *”Overvåkning og straff”* (1977) sier han blant annet at det er makt som stimulerer oss til å produsere, innordne og tilpasse oss, men at den disiplinære makten kan utøves ved å gjøre seg usynlig.

Til gjengjeld tvinges de som underkues, til å være prinsipielt synlige. Der disiplinen rår, er det undersåttene som skal ses, for dermed trygges øvrighetens maktstilling. (...) Og ordningen med eksamen og eksaminasjon er den metode ved hvilken øvrigheten i stedet for å sende ut tegn på sin makt og sitt velde, eller å påtvinge undersåttene sitt merke, snedig fanger disse i sitt nett ved å gjøre dem til objekter. (Foucault 1977:169)

Kunnskap uttrykker bestemte interesser, og blir derfor gjenstand for maktutøvelse og disiplinering. Han hevder individet gjøres til avvikende ”kamus” ved at maktutøvere kombinerer hierarkisk bevoktning med normaliserende sanksjoner. Foucaults syn på kunnskap er radikalt forskjellig fra et klassisk eller kognitivt syn på kunnskap. Han betrakter kunnskap fra et utvendig perspektiv: Kunnskapen ekskluderer alltid noe, fordi den kun eksisterer innenfor de grensene den sosiale praksis setter for kunnskap (Foucault, 1977). Dale (2008) peker også på at ulike kunnskapsregimer kan inneha en ekskluderende virkning gjennom disiplinering av kommunikasjon, noe som kan knyttes til både Bernstein og Foucault (se avsnitt 5.4). I innledningen til boka ”*Pedagogikk og samfunnsforandring II*” åpner Dale med passasjer fra Alexander Kiellands roman ”*Gift*”, der lille Marius blir syk av å pugge den eksakte kunnskapen som læreren hele tiden doserer for elevene.

Som vi skal se i det følgende, er det flere typer kunnskap som med reformer og omlegginger av skolestruktur de siste årene har blitt ekskludert eller nedprioritert, med et økende fokus på en type eksakt kunnskap, omtalt som basiskunnskaper. Dette gjelder også for elevene, der skolens kunnskapssyn, sosiale, språklige og kulturelle koder vil inkludere eller ekskludere ut fra de grensene den sosiale praksis setter for dem. Her kunne man valgt å gå inn i skolens spesifikke praksis og granske hvilke sosialiserende mekanismer som finnes lokalt. Denne avhandlingens perspektiv vender imidlertid blikket utover, mot de større disiplinerte strukturene vi er underlagt, for å sette dette i sammenheng med konsekvenser for individet. Begreper som ”*globalisering*”, ”*kunnskapssamfunnet*”, ”*kvalifikasjonsrammeverk*” og ”*livslang læring*” finner en i norske, så vel som i internasjonale utdanningspolitiske dokumenter. Kunnskapssamfunnet er i seg selv et begrep som har oppstått fra globaliseringsprosesser. I neste kapittel vil jeg derfor gå dypere inn i globalisering som fenomen for å belyse problemstillingen. Jeg vil se nærmere på hvor disse begrepene kommer fra, hva de innebærer, og redegjøre for noen politiske og utdanningspolitiske implikasjoner og trekk som har formet elevenes skolehverdag.

## 4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg i grove trekk skissert de endringene som har funnet sted med hensyn til behovet for typer arbeidskraft, implisitt hvilke typer kunnskap våre myndigheter gjennom skolens læreplaner hevder at det er behov for. I Norge har nedgangen i arbeid knyttet til primær- og sekundærnæringene, kombinert med økt arbeidsinnvandring knyttet til de samme næringene, gjort at arbeidsmarkedet har endret seg. Et arbeidsmarked tradisjonelt knyttet til unge menn innen yrkesfagene har blitt erstattet av teknologi og utenlandsk arbeidskraft, noe som kan tenkes å gjenspeile den relativt høyere frafallsprosenten blant gutter, og spesielt gutter på yrkesfaglige studieprogram. Gutter er også overrepresentert i statistikker over adferdsvansker og diagnoser (jf. Kap. 3, pt. 3.4). Omleggingen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn har medført at eleven har fått en ny rolle som produksjonsfaktor, der akademisk kunnskap knyttet til tertiærnæringene favoriseres. De kildene og teoriene jeg her har vist til knyttet til sosial reproduksjon og ulikhet, ble utviklet i forbindelse med og i forhold til industrisamfunnet. I lys av redegjørelsen om frafall i kapittel 3, og samfunnsforandringen og teorier om sosial reproduksjon i kapittel 4, kan man se at de samme mekanismene synes å gjøre seg gjeldende også i kunnskapssamfunnet.

Det største paradokset i dagens kunnskapsparadigme ligger i at ingen av oss egentlig har muligheten til å kunne forutsi hvordan økonomien ser ut når uka er slutt (Robinson, 2010), slik de siste årenes økonomiske ustabilitet synliggjør. Implisitt har vi heller ikke gode nok forutsetninger for å forutsi hvilke kunnskapsbehov den framtidige generasjon vil ha mest bruk for. Sett i forhold til klimaspørsmål, bærekraftig forvaltning og utvikling, de globale politiske og religiøse strømningene vi står overfor, er det ikke godt å si hvilke deler av læreplanen som vil fremstå som mest relevante i morgendagens samfunn. Likevel ser vi at utdanningssystemer over hele verden møter fremtidens utfordringer ved å gå mot en harmonisering i vektleggingen av noen typer kunnskap framfor andre. Det synes derfor nødvendig å knytte frafall opp til hvilke maktforhold som preger dagens utdanningsparadigme. Avhandlingens neste kapittel tar utgangspunkt i at *kunnskap er makt*. Kunnskapsbegrepet ses i sammenheng med perspektiver på definisjonsmakt og disiplinering i en global kontekst.

# 5 MAKT OG AVMAKT I DET GLOBALE KUNNSKAPSSAMFUNNET

Skal man forstå kompleksiteten i frafallsproblemet i skolen, må man forstå det i et kontekstuet og systemisk perspektiv, slik forskningen i kapittel 3 peker mot. Det kontekstuelle perspektivet relateres på flere måter til utviklingen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn, slik jeg har belyst i forrige kapittel. Generelle utviklingstrekk synliggjør at globalisering har effekt på arbeidsmarkedsstrukturer og dermed også utdanning. Med økende fokus på kunnskap som nasjonalt konkurransefortrinn (Stromquist, 2002) har kravet til formell kompetanse økt. Dette har gjort at videregående opplæring så å si har blitt et obligatorisk valg for elever som er ferdig med grunnskolen. En økende andel ungdommer som tidligere ikke videreutdannet seg, sluses nå inn i videregående opplæring. Dette fører i følge Dale (2008) til at det nødvendigvis vil være en økende andel elever som dette løpet ikke passer for. Dette kan i en viss forstand knyttes til at kunnskap, slik begrepet ofte fremstilles i kunnskapssamfunnet, ikke lenger henger sammen med et arbeidsmarkedsrelatert behov for de typene kunnskap som er av praktisk art. Kunnskapsbegrepet knyttes i økende grad til differensierte former for akademisk kunnskap. I skolen har dette fokuset, samt et økende skille mellom teori og praksis, ført til problemer for de praktisk orienterte elevene. Et annet paradoks ved det moderne samfunnet er i følge Dale (2008) at samfunnets økonomiske system krever differensiert kompetanse, noe som gjør at skolen nødvendigvis må gjennomføre seleksjoner. Dette skaper utfordringer for likhetsidealet og tanken om fellesskolen. I dette kapitlet vil jeg gå dypere inn i globalisering som fenomen. Jeg vil se nærmere på forklaringsmodeller som analyserer ideologiske drivkrefter, og på hvilke måter kunnskap brukes som disiplinerende verktøy av krefter som har definisjonsmakt.

## 5.1 Globalisering

Begrepet globalisering er sammensatt, dynamisk og i stadig utvikling. Det er vanskelig å finne en entydig og presis akademisk eller politisk definisjon av begrepet. Det kan diskuteres i forhold til økonomiske, politiske, sosiale, kulturelle og religiøse perspektiver. Det kan uttrykkes med nyliberale, økonomiske perspektiver, kritisk teori og postmodernisme (Stromquist, 2000). Det omfatter også debatter om homogenisering/ heterogenisering og lokale/global problemstillinger (ibid;Korsgaard, 1999). Korsgaard (1999) trekker også fram individualisme versus kollektivism som aspekter ved globalisering. Kort sagt kan man si at globalisering er en rekke utviklingstrekk

og prosesser som *ikke hindres av territoriale grenser og nasjonal jurisdiksjon og som dermed forandrer den romlige organiseringen av sosiale relasjoner og transaksjoner* (Jönsson, Jerneck, & Stenelo, 2001). Dette involverer verdensomspennende krefter og prosesser innen forbruk, økonomi, politikk, arbeidsfordeling, sosiale strukturer, kultur, religion og kommunikasjon (Wähle, 2009). Engelsk har blitt det dominerende verdensspråket, kommunikasjon foregår og kunnskap deles i stor grad gjennom datateknologi via Internett (Stromquist, 2000). Kunnskapssyn og kultur har gått i retning av et industri-og teknologiskille mellom de som produserer og de som administrerer. Denne utviklingen har forandret det norske arbeidsmarkedet, presentert i forrige kapittel. Jeg vil nå se på noen av de utdanningspolitiske implikasjonene.

## 5.2 Globalisering og norsk utdanningspolitikk

Reform 94 og senere Kunnskapsløftet (K06) underbygget tanken om at samfunnsutviklingen går i retning av et digitalisert, teknologisert og globalt kunnskapssamfunn, der statens viktigste ressurs er *"brain-power"* eller *"human capital"*. Oppfatningen om at "alle" burde ta en eller annen form for høyere utdanning for å lykkes i arbeidslivet, ble forsterket gjennom retorikken i dokumentene som lå til grunn for reformene. De studieforbereidende utdanningsprogrammene representerte en tanke om at en generell, kunnskapsbasert, akademisk og uspesifikk plattform var et tryggere grunnlag å stå på enn en spesifikk yrkesfaglig utdanningsbakgrunn. Begrunnelsene for 90-tallsreformenes dreining av yrkesfagene i studieforbereidende retning, var nettopp at det skulle sørge for at elevene fikk et bredere grunnlag til å møte arbeidsmarkedets omskiftninger. Fleksibilitet og omstillingsevne var mantraet i dokumenter, høringer, forskrifter og nye planverk for skolen.

Lars Ove Seljestad (1999) knytter frafall til ungdom som opplever å bli skuffet i møte med videregående opplæring, fordi de opplever manglende samsvar mellom opplæringen og deres selvbiografiske prosjekter. Selvbiografiske prosjekter er ofte knyttet til lokalsamfunnet og arbeidsmarkedets behov i lokale kontekster. Dette fokuset er imidlertid ikke særlig framtrødende i de utdanningspolitiske reformene som kom på 90- og 2000-tallet. Det er her vi finner noen av de tydeligste effektene globaliseringen har hatt på norsk utdanningspolitikk. Tankene om den nye globale verdensorden, og store deler av grunnlaget for reformene kom fra sentrale planverk utviklet innen EU-systemet. Selv om Norge står utenfor EU, er vi likevel knyttet til EU's politikk gjennom EØS- og Schengen-avtalen. Lisboa-traktaten (tidligere Reformtraktaten), Københavnprosessen samt undertegnelsen av Bologna-erklæringen i 1999 har også lagt klare



føringer for norsk utdanningspolitikk (Karlsen, 2002). Vi har, tross vårt ”utenforskap”, blitt en del av en europeisk harmonisering av tanken om utdanningsinstitusjonenes rolle i samfunnet (ibid). Det finnes mange eksempler på at begreper og reformer vedtatt innen EU-systemet har nådd vår utkant av Europa. Som ett beskrivende eksempel vil jeg se nærmere på et sentralt begrep innen Europakommisjonens utvikling av internasjonale strategiplaner for utdanningspolitikk: *Life Long Learning (Livslang læring)*. Dette begrepet har vært og er også sentralt i planverk for norsk utdanningspolitikk. Det brukes flittig i forbindelse med debatter rundt frafallsproblematikken i skolen. Begrepet er derfor interessant å studere sett opp mot Seljestads funn om elevers ambisjoner om selvforsørging i lokalsamfunn og biografiske prosjekter. Det innebærer nemlig en helt annen målsetting; generell økonomisk samfunnsvekst, arbeid og mobilitet.

### 5.2.1 Livslang læring

Livslang læring er direkte oversatt fra Europakommisjonens ”*Lifelong Learning Programme*” (LLP), som er et paraplyprogram for utdanningspolitisk samarbeid i Europa. Begrepet er også sentralt i norske styringsdokumenter og omtalt i de fleste av læreplanens (K06) fagomtaler. Søk i kunnskapsdepartementets dokumentdatabase viser at begrepet ikke er å finne i utdanningspolitiske dokumenter før i 1994, da St. meld 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* introduserte det i innledningen og i pt. 4 – ”*Sentrale prinsipper og retningslinjer for grunnskolens oppbygning, organisering og innhold*”. Bruken av begrepet tiltar suksessivt, med årene 2006 og 2007 som topper; henholdsvis 65 og 55 treff. Trenden avtok noe etter finanskrisetåret 2008. Da inneholdt 29 dokumenter *livslang læring*. Det interessante med denne observasjonen er å se på hvordan *livslang læring* har vært med på å forme utviklingen av læreplaninnhold, og hvordan bruken av begreper svinger med ideologiske og politiske strømninger fra Europa. På Kunnskapsdepartementets nettsider finner vi blant annet dette sitatet om *livslang læring*:

Befolkningens kunnskap og ferdigheter er den viktigste drivkraften for å sikre videre økonomisk vekst, høy grad av sysselsetting, god velferd og evne til å delta i global samhandling og konkurranse. Samtidig er livslang læring et viktig verktøy for å gi den enkelte trygghet i et arbeids- og samfunnsliv som er i stadig utvikling.

Selve begrepets innhold, og hva det i praksis betyr for elevene er noe uklart, men dette står å lese på Europakommisjonens nettsider:

Policy cooperation means in practice that the European Commission supports, develops and implements lifelong learning policies with the aim of enabling countries to work together and to learn from each other, with an important emphasis on mobility. Education and training policy has gained particular momentum with the adoption of the "Europe 2020" strategy, the EU's overarching programme focusing on growth and jobs.

(European Commission, Education and training, "Our mission")

Som vi ser er hovedmålsettingen for Europakommisjonens arbeid med livslang læring økt samarbeid, vekst, forbedret kvalitet, kunnskapsutveksling mellom globale kunnskapsinstitusjoner, med fokus på mobilitet mellom landene. Knyttet til den samme målsettingen finner vi European Qualification Framework (EQF), som er en felles europeisk referanse for nasjonale kvalifikasjonsrammeverk og kvalifikasjoner med ett sett generelle læringsutbyttebeskrivelser (deskriptorer). EQF har som målsetting å være et verktøy som kvalitetssikrer, fremmer mobilitet mellom land og å legge til rette for *livslang læring* og sammenligning på tvers av nasjoner (udir.no, Kunnskapsdepartementets beskrivelse). Dette er en videreføring av det europeiske karaktersystemet European Credit Transfer System (ECTS), som blant annet lå til grunn for "Kvalitetsreform av høyere utdanning" av 2001. Rammeverket omfatter yrkesrettede og allmenne deskriptorer på 8 nivåer som dekker hele spennet fra avsluttet grunnskoleopplæring til høyeste akademiske nivå. Det er allerede innført innen sektor for høyere utdanning i Norge, men Kunnskapsdepartementet arbeider for at det samordnes og implementeres innenfor ett helhetlig Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk (NKR) for livslang læring innen første kvartal av 2011 (ibid).

Utvekslingsprogrammet for ungdomstrinnet under LLP heter Comenius, og tilbyr elever som deltar i programmet en mulighet til å være utvekslingsstudent i et av medlemslandene. Et slik utvekslingsår beskrives i programmet som en mulighet for elevers personlige utvikling: "*It broadens their understanding of the diversity of European cultures and languages and helps them to acquire the skills they need for their personal development*" (EU Commission, 2010).

Målsettingen er flott. Den kan imidlertid nyanseres på denne måten: For en arbeiderklassegutt som vokser opp i et lite lokalsamfunn langs kysten av Finnmark kan denne ambisjonen synes fjern, utilgjengelig og irrelevant. Han har gjennom sin lokalisering, kulturelle og økonomiske kapital, i mindre grad mulighet til å søke seg utveksling gjennom internasjonale utvekslingsprogram knyttet til EU, enn de elevene som vokser opp i en kontekst der det fra før er høy grad av mobilitet, sosial og kulturell kapital. Johan Barstads evalueringsrapport "*Utveksling for alle?*" fra 2002 viser også at bruken av utvekslingsprogrammer er ulikt fordelt blant norske elever,

og at kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn er utslagsgivende variabler for om programmene benyttes eller ikke (Barstad, 2002). I prinsippet er mulighetene like, men i virkeligheten kan det problematiseres hvor like disse mulighetene faktisk er når det kommer til stykket. Mobilitet er altså et begrep som kan være aktuelt for noen, men absolutt ikke alle. Zygmunt Bauman skriver i boka *"Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser"* (1998:24), at den nye globale politikken skaper mobilitet for de privilegerte klassene, mens underklassene fortsatt er stedbundne:

Det som synes å være globalisering for noen, betyr lokalisering for andre; det som innevarsler en ny frihet for enkelte, faller ned over mange andre som en ubedt og grusom skjebne. Bevegelse klatrer til topps blant de mest ettertraktede verdiene, og bevegelsesfrihet som alltid er et knapt og ulikt fordelt gode, blir raskt den viktigste lagdelingsfaktoren i vår senmoderne eller postmoderne tid.

Slike begreper, strategiplaner og andre internasjonale avtaler har de siste tiårene blitt inngått uten særlig grad av forutgående politisk debatt om implikasjoner, agendaer, mandat eller langsiktige konsekvenser (Karlsen, 2002). Professor i pedagogikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Gustav Karlsen hevder dette kan skyldes at de tunge byråkratiske internasjonale institusjonene mangler åpenhet. Karlsen har derfor i sin bok *"Utdanning, styring og marked – norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv"* (2002) tatt for seg internasjonale arenaer og aktører han mener har vært premissleverandører for den norske utdanningspolitikken de siste 20 årene. Han har spesielt lagt vekt på Norges handlingsrom innenfor EØS-avtalen og EU. Han drøfter hvordan en nyinstitusjonalisering har ført til at aktører som NHO, Verdensbanken, OECD og WTO har gjort inntog i formingen av vår nasjonale utdanningspolitikk. Han problematiserer i et pedagogisk perspektiv hvordan disse store aktørene har økonomisk vekst som hovedmandat. Økonomisk vekst er ikke noen uttalt målsetting innen pedagogikkfaget, og har historisk sett heller ikke vært hovedmålsetting for utdanning av norske elever. Skolens gamle formålsparagraf vektla allmenndannende perspektiver og å gi elever mulighet til å bli *"gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn"*. Utviklingen har ført til økende spenninger i et fagfelt som i større og større grad er underlagt globale utdanningspolitiske føringer. Innen offentlig sektor generelt, men også i skoleverket, har vi de senere årene opplevd at velferdstjenester som tidligere var tilgjengelige for alle, uansett økonomiske eller sosiale forutsetninger, har blitt underlagt målinger som graderer kvaliteten på tjenestene. Denne kvantifiseringen har igjen åpnet for konkurranseutsetting av områder som tidligere ikke har vært mulig å konkurranseutsette. Dette har ført til en tanke om at evaluering og rapportering er utslagsgivende for hvilke tjenester og virksomheter som får utvikle seg. Samtidig mener mange at rommet for folkevalgt politisk styring og medbestemmelse har blitt

mindre (Hansen, 2010). Konsekvensene er også til stede innen utdanningssektoren, der kunnskapssynet gradvis har forandret seg, uten at det er store pedagogiske institusjoner som står bak denne forandringen, men snarere internasjonale organisasjoner med ”*sikring av økonomisk vekst*” som hovedmandat (OECD).

Sølvi Hovdenaks studie av grunnskolereformen understøtter på mange måter Karlsens syn. Hun hevder at 90-tallets utdanningspolitikk førte med seg en mindre åpen, mer elitistisk, og mindre demokratisk politisk prosess (Hovdenak, 2000). I det følgende presenteres et utvalg forklaringsmodeller som peker på noen ideologiske drivkrefter som har ført til denne utviklingen.

## 5.2.2 Internasjonalisering, reformer og standardisert testing...

De globale aktørene som Gustav Karlsen nevner i “*Utdanning, styring og marked*” (2002), er også tydelige i Ove Korsgaards bok “*Kunnskapskapløbet, uddannelse i verdenssamfundet*” (1999). I boka legger han stor vekt på OECDs påvirkning av dansk utdanningspolitikk, analyser med en viss overføringsverdi til norske forhold. Begrunnelsene for stadig måling og testing av kunnskap er at internasjonale parametre vil kvalitetssikre og forbedre utdanningssystemene, slik tankegangen er bak ECTS og EQF, samt å lette samhandling mellom nasjonale og internasjonale utdanningssektorer og i det globale arbeidsmarkedet for øvrig. Tendensen er at matematikk, naturfag og engelsk gis prioritet, praktiske og estetiske fag nedprioriteres, og internasjonale og nasjonale standardiserte tester innføres som mål på kunnskapsoppnåelse (Carnoy, 2000 i Stromquist, 2000; Gabbard 2000). Karlsen (2002), Korsgaard (1999) og flere andre innen utdanningspolitisk forskning hevder imidlertid at økt bruk av standardiserte tester bruker kunnskapsbegrepet som endringsagent for å forme politikk og læreplaner. Dette skjer gjennom økt sammenligning av testresultater på tvers av nasjoner, men også mellom skoler og klasser innenfor en nasjonalstat. Fokuset på kunnskap som nasjonalstatens største økonomiske ressurs har slik sett lagt føringer for hvilket kunnskapssyn som dominerer (Stromquist, 2002). Testingen kan ses på som en målestokk på hvilke økonomier og land som vil lykkes og ikke i dette kappløpet. I regjeringens dokumenter tillegges elever i den norske skolen et ansvar for å følge opp sine muligheter til å delta i denne konteksten:

Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap innebærer også at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp. Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet. (Prop. 1 S 2010 – 2011)

Livslang læring kom først som et friskt begrep som innebar noe frigjørende, men har etter hvert blitt mer som en livssetning som forventer at individets kontinuerlige læringsprosess er det nærmeste vi kommer det gode liv (Uljens, 2007). Michael Uljens trekker opp den europeiske Bildung-tradisjonen som motstykke. Denne tradisjonen vektlegger læring og kunnskap som frigjørende, med vekt på selvstendighet, selvrefleksjon og modenhet, mens dogmet om livslang læring peker mot læringsaktivitet som noe individet må promotere seg med for å møte ”legitime” krav fra samfunnet og arbeidsmarkedet. I et mer og mer konkurransepreget skolesystem, risikerer man i følge Uljens (2007) en følelse av stadig angst mot å mislykkes, og å komme til kort.

Betoningen av kunnskapstilegnelse og livslang læring legger opp til at elevene skal se for seg et utdanningsløp som kan vare hele livet. En trenger ikke gå lenger tilbake i tid enn 20-30 år for å se at elevens rolle som produksjonsfaktor har endret seg markant. Tidligere var det akseptert å ta folkeskole, senere grunnskoleutdanning, og så ut i jobb. I dagens samfunn synes dette alternativet nesten umulig. I St. meld. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* finner vi flere eksempler på at kunnskap defineres som en ny type samfunnsbyggende industri. I punkt 3.1 står det at kunnskap og kreativitet framstår som de viktigste drivkreftene for verdiskapning i samfunnet, og at dette er avgjørende for enkeltmenneskers muligheter til å realisere seg selv. Videre står det at:

De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv. Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser. I et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv. (St. meld. nr. 30)

Vi ser at myndighetene definerer at de viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet ikke lenger er ”*kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv*”. Denne dreiningen kan innebære et budskap om at yrkesfaglige retninger som bygg, anlegg, industriell produksjon er underordnet andre kunnskapsområder. I dette ligger ikke bare en konstatering av jordbruks- og industrisamfunnets død. Det legger også sterke føringer for hvordan hvert enkelt individ måles opp mot en samfunnsnyttig funksjon og plassering. Ansvaret for samfunnets vekst er delegert fra store institusjonelle strukturer (stat – fylkeskommune – lokale kommuner - skolen), til enkeltindividens kunnskaper, kompetanse og evne til å hevde seg selv. Statens konkurranseevne er overlatt til individet. Man kan videre problematisere om denne delegeringen kan føre til at de store institusjonene fraskriver seg et ansvar for om utviklingen går i positiv eller negativ retning; Om individet ikke klarer seg, har det seg selv å skyldes på (jf. Foucault, 1977; Aronowitz & Giroux,

1993). Når mulighetene i prinsippet omtales som like, er det opp til individene å følge opp og yte tilbake den friheten de har blitt gitt gjennom utdanningen.

I Norge går debatten blant annet ut på at lærerne opplever manglende samsvar mellom generell del i læreplanverket og kravet om kunnskapsoppnåelse i de forskjellige fagplanene. Generell del i Kunnskapsløftet er i all hovedsak direkte klippet ut av generell del fra L97. Målene for hva skolen skal oppnå gjennom grunnskoleopplæringen er ambisiøse. I denne delen møter vi beskrivelser av ulike mennesketyper som er målet for den sosialiserende effekten skolen skal ha: *Det meningsøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket* danner til slutt *det integrerte mennesket*. Lærerne opplever at tiden de skulle brukt til arbeid med å bygge gode relasjoner, forsvinner i arbeid med dokumentasjon og rapportering. De har også uttrykt bekymring over det de opplever som et misforhold mellom hvordan målene i generell del av læreplanen kan prioriteres opp mot det mange oppfatter er skolens hovedmandat i våre dager: Basiskunnskaper og å skåre høyt i nasjonale og internasjonale tester.

Pressekonferansen til lanseringen av PISA-undersøkelsen 2009 kan fungere som et belysende eksempel. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen sa der at de oppløftende resultatene for norsk skole gjorde at lærerne endelig kunne konsentrere seg om å fortsette det gode arbeidet som foregår i klasserommene. Uttalelsen er interessant. Den kan tolkes i retning av at kunnskapsministeren ser at fokuset i klasserommene i forkant av testen har vært dominert av tanken på hva som skjer når resultatet av det daglige arbeidet blir testet, sammenlignet og bedømt. På bakgrunn av kritikk fra lærerne rettet mot PISAs kvalitet og mandat, påpekte kunnskapsministeren flere ganger at PISA for all del ikke sier alt om den norske skolen. Når vi vet at innføringen av Kunnskapsløftet i stor grad ble iverksatt som en konsekvens av dårlige resultater på PISA på begynnelsen av 2000-tallet, er det mange som mener at internasjonale standarder for lengst har vært med på å endre utdanningspolitikken og kunnskapssynet i den norske skolen. Kunnskapsministerens lettelse over gode resultater, samt lærernes stemmer i den senere debatten kan således tolkes som at PISAs funksjon har en disiplinerende rolle i forhold til norsk skole.

I kjølvannet av omfattende utdanningsreformer basert på NPM-retorikk verden over, har antallet kritiske røster steget proporsjonalt med forskning på reformenes innhold og konsekvenser. Kritikere som Apple (2006), Aronowitz og Giroux (1993), Baumann (2006), Bourdieu og Wacquant (2001), Chomsky (2000), Gabbard et.al (2000), Olsen (2010), Robinson (2011), Stromquist (2000, 2002) og Sünker (2008) etc. mener det ligger et instrumentalistisk

kunnskapssyn bak reformeringsiveren. Nyliberalistisk ideologi ligger under som en drivkraft for å kommersialisere utdanningssektoren. De mener reformene baserer seg på økonomiske modeller der konsum og fleksibilitet i arbeidsstokken er overordnet. Dette øker faren for at et snevert kunnskapssyn dominerer. Dannelsesaspekter i estetiske fag og grunnleggende humanistiske og demokratiske verdier vil nedprioriteres. Til tross for retorikk om individets frihet, er kolonialiseringen av voksne og barns hverdagsliv påfallende gjennom konsum (Lefebvre, 1972; Marcuse, 1987, i Sünker, 2008), undertrykking av potensielle alternativer (Berman, 2000; Steinberg/Kincheloe, 1997 i Sünker, 2008), og kolonialisering av bevisstheten gjennom indoktrinering, manipulasjon og desinformasjon (Chomsky, 2000, s. 173 og utover; 2001, s. 99 og utover, i Sünker, 2008). Resultatet er i ytterste konsekvens en nedgang i interessen for politikk og demokrati, og mål som *“demokratisk utdanning”* og *“utdanning til demokrati”* eller *“dannelse”* forvitrer (Sünker, 2008).

Korsgaard (1999) knytter også globalisering og individualisering til en ramme av demokratisk forståelse. Han hevder at globalisering på mange måter er blitt synonymt med utbredelsen av kapitalisme. Han ser på økt grad av individualisering og konsumerisme som en trussel mot forståelsen av demokrati og fortsettelsen av et demokratisk samfunn der solidaritet og likhet er bærende begreper.

### 5.2.3 ...i et disiplineringsperspektiv

Sagt med Foucault (1977), uttrykker kunnskap bestemte interesser og blir derfor gjenstand for maktutøvelse og disiplinering . Som vi har sett i det ovenstående har reformer og omlegginger av skolestruktur de siste årene hatt stor påvirkning på norsk utdanningspolitikk. PISA-undersøkelsen og fokuset på internasjonale standardiserte tester har vært spesielt framtreddende i debattene.

Christian Beck (2009) følger opp Foucault ved å peke på at en slik type maktutøvelse reduserer den individuelle friheten, uten at det erkjennes av dem det gjelder. Rådende pedagogikk bygger på en generativ sosialiseringsteori. Samfunnet, representert ved skolemyndighetene bestemmer seg for de ønskede kunnskapsmål, sosialiseringsmål og virkemidler. Mandatet og gjennomføringen av intensjonene blir overlatt til skolen og den sosiale ekspertise. Beck utleder at i dette bildet må skolene følge statlige retningslinjer, og pedagogene forholde seg til de politiske bestemmelser som blir vedtatt (Beck, 2009). Gjennom desentralisering har kommuner og fylkeskommuner fått et større ansvar for at resultatene tilfredsstiller nasjonale standarder. Kompetansemål og krav om dokumentasjon preger skolelederes hverdag og den enkelte lærers undervisningssituasjon, noe

som igjen farger elevenes opplevelse av skolehverdagen. I dette ligger det en stor grad av makt, tilsyn og kontroll med både lærere og elever – med nettopp disiplinering som resultat (Beck, 2009).

Ett annet eksempel som kan knyttes til en type overnasjonal disiplinering kan være det tidligere omtalte mål fra EU-kommisjonen om å redusere frafallet i videregående fra 14,7 prosent til under 10 prosent i 2020. EU knytter Europa sammen som en stor samfunnsinstitusjon, og gjennom internasjonale avtaler og traktater er, som vi har sett, områder av norsk politikk en del av denne sammenslutningen. Norske myndigheter legger derfor også stor vekt på å få så mange som mulig til å gjennomføre et videregående opplæringsløp etter endt grunnskoleutdanning. Tiltak for å forhindre frafall bevilges store summer. I forslag til statsbudsjett for 2011, Prop. 1 S (2010–2011) finner vi at: *”Regjeringa foreslår å bruke om lag 425 mill. kroner til tiltak for auka gjennomføring i vidaregåande opplæring i 2011”*. Som begrunnelse for å satse stort på tiltak mot frafall finner vi i samme dokument at:

Fullført vidaregåande opplæring er ein føresetnad for opptak til høgre utdanning og er den plattformen all ungdom bør ha for å vere rusta for arbeidslivet. Det er stadig færre jobbar som ikkje krev vidaregåande eller høgre utdanning. I tillegg er personar utan vidaregåande opplæring spesielt sårbar for utstøying frå arbeidslivet i økonomiske nedgangstider.

Retorikken i dokumentene er overbevisende, der det kan synes som om du er forlagt i kunnskapssamfunnet om du ikke har videregående eller høyere utdanning. Finanskrisa som rammet den globale økonomien i 2008, brukes også som argument om at omstilling, læringsevne, kunnskap, kompetanse og fleksibilitet er nødvendige kvaliteter i kunnskapssamfunnet. Arbeidsplasser i Norge og i resten av verden har gått tapt, og arbeidsledigheten i mange land er på vei opp.

Tal frå Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at arbeidsløysa blant ungdom (15–24 år) auka frå 7,5 pst. i 2008 til 9,1 pst. i 2009. Det fortel at den økonomiske nedgangsperioden etter 2008 også påverka arbeidsmarknaden for ungdom negativt. Andre kvartal 2010 var arbeidsløysa blant ungdom på 11,5 pst. Det inneber at rundt 43 000 ungdommar var arbeidslause.  
(Fra Prop. 1 S 2010–2011)

Dette eksempelet synliggjør at den globale verdensøkonomien som institusjon også har en disiplinerende rolle i forhold til enkeltmennesket, nasjonal og internasjonal politikk. I et usikkert arbeidsmarked som i stor grad styres av en global, labil verdensøkonomi, kan det imidlertid



problematiseres om kunnskap og høy utdanning nødvendigvis er den sikreste garantien for arbeid.

Ovenstående danner bakteppet for en bevegelse av kritiske og radikale pedagogiske røster over hele verden som protesterer mot at utdanningssystemene i økende grad søker å tilpasse seg denne ”globale standarden” for lærings- og kunnskapsutvikling. Kritikken rettes også mot at politiske føringer og implementering av nye reformer legger opp til at standardiserte verktøy får kontroll og ideologisk hegemoni på tvers av kulturer og landegrenser, slik vi har sett i debatten rundt PISA-undersøkelsen i Norge. Flere peker på at denne økte graden av sammenligning og testing fører til at barn gjennom skolen trenes opp i en homogeniserende og konkurrerende mentalitet. Michael Uljens spør i artikkelen *“The Hidden Curriculum of PISA – The Promotion of Neo-Liberal Policy by Educational Assessment”* (i Hopmann m.fl.: *“PISA according to PISA – Does PISA Keep What It Promises?”* (2007: 299)

*“What if the idea was rather to use international evaluation as a technique for homogenising the participating educational system and creating a competition-oriented mentality?”*

Uljens spør også hvorfor ikke PISA har vært interessert i å evaluere hva lærerne og de forskjellige læreplanene søker å tilstrebe.

Med bakgrunn i disse perspektivene aner vi fremveksten av et kunnskapssamfunn som skiller tapere fra vinnere. I en stadig tøffere global konkurranse om forsknings- og teknologiframskritt, human kapital, kan det synes som om vinneren i kappløpet er *“homo economicus”* - det rasjonelle mennesket drevet av *“self-interest”* mot et mål om uendelig økonomisk vekst. Det samhandlende mennesket som er opptatt av det beste for fellesskapet – *“homo reciprocans”* – kan se ut til å ha problemer med å nå opp på rankinglistene. Dels fordi testene sjelden måler verdier som ikke lett kan settes i skjematiske kalkyler. Dels fordi skolens innhold formes av hva testene skal måle. Konkurransen gjør at individer, lærere og institusjoner hele tiden må posisjonere seg i forhold til noe, og tilværelsen blir dermed utrygg og vilkårlig (Bauman, 2006; Uljens, 2007).

### 5.3 Globaliseringens ideologiske drivkrefter, noen kritiske perspektiver

Gjennomgangen av pedagogiske diskurser i kunnskapssamfunnet i et globalt perspektiv kan knyttes opp mot en økende tendens til kritikk fra pedagogiske og samfunnsfaglige forskningsmiljøer de siste årene. Kritikerne peker på at det ligger en nyliberalistisk **ideologi** bak globaliseringsprosessene, som hjulpet av retorikk og globale begreper får hegemoni over menneskers tankegang over hele verden (Apple, 2006; Aronowitz og Giroux, 1993; Baumann, 2006; Bourdieu og Wacquant, 2001; Gabbard m.fl., 2000; Stromquist, 2000, 2002; og Sünker, 2008). Dette fører til at skolen underlegges andre premisser enn de som finnes innen grunnleggende pedagogiske teorier, og at skolens mandat snevres inn til å matche standardiserte kunnskapsmål. Prosessene ses på som en ny form for imperialism drevet av multilaterale organer som G8, WTO, OECD, Verdensbanken, og IMF (Wæhle, 2009). Påstanden er at en elite av enkeltmennesker, nasjonale, multinasjonale selskaper og overnasjonale politiske sammenslutninger jobber aktivt for å svekke statlig kontroll gjennom å innføre kapitalistiske og markedsliberalistiske styringsmekanismer i offentlig forvaltning. Tidligere politikere i Clinton-administrasjonen, David Rothkopf har i boka *"Superklassen"* (2008) samlet sine erfaringer fra sitt arbeid i verdenspolitikken gjennom 20 år. Han opererer med en liste på rundt 6000 mennesker i diverse multi- og internasjonale økonomiske sammenslutninger som i følge ham i stor grad sitter på denne kontrollen. Rothkopfs påstand er at denne grupperingenes styrke er mobilitet og at de arbeider målrettet og effektivt med å få kontroll over ressurser på tvers av landegrenser gjennom multilaterale avtaler inngått innenfor et relativt lukket fellesskap (Rothkopf, 2008). Eksempler på dette kan være den internasjonale kampen mot terrorisme, eller hvordan IMF og Verdensbankens strukturreformprogrammer historisk sett har hatt store økonomiske konsekvenser for land i Afrika, Asia og Latin-Amerika (Wæhle, 2009). Etter finanskrisa i 2008 ser vi nå at vestlige land som Hellas, Portugal, Irland og Island også settes under massivt press fra de samme organene om å rette seg etter deres tiltakspakker, der hovedlinjene består i å kutte i offentlige budsjetter og åpne for markedsutsetting og privatisering av offentlige tilbud, deriblant utdanningstilbud.

Kritikken mot globaliseringens drivkrefter kan videre utdypes ved å se på møtet mellom retorikken om individets frihet og det som faktisk skjer både i samfunnsliv og innen utdanningen. Det ser ut til at reformene har en tendens til å favorisere de som allerede er sterkest, mens gapet til de svakeste i samfunnet bare øker. Bauman (2006:13), henviser til Bourdieu som sier at:

Evnen til å tenke framover i tid er en betingelse for all antatt rasjonell adferd... For å kunne tenke ut et revolusjonært prosjekt, det vil si å ha en vel gjennomtenkt intensjon om å forvandle nåtiden i forhold til en tenkt fremtid, kreves et minstemål av innflytelse over nåtiden.

Bauman knytter utsagnet til globaliseringen med å si at det ikke lenger finnes noen kontroll over de viktigste styringsmekanismene og beskyttelsestiltakene som angår enkeltmenneskers livssituasjon. Disse er underlagt "...*mystiske krefter som kalles "konkurranseevne", "nedgangstider", "rasjonalisering", "nedgang i markedsetterspørselen" eller "nedskjæringer"* (Bauman, 2006:13). Dette har ført til at behovet for gjeninnføring av kontroll manifesterer seg på ulike måter. Knyttet opp mot denne avhandlingens problemstilling har vi sett på noen utviklingstrekk som peker i retning av at ønsket om å kontrollere manifesterer seg i økt bruk av målstyring, testing, rapportering og evaluering. Disse virkemidlene er forsøk på å kontrollere og øke kvaliteten innen utdanningssektoren og er sentrale begreper i dokumenter som omhandler tiltak mot frafall. Tross en markant økning i bruk av disse virkemidlene, ser de så langt ikke ut til å bidra til å løse frafallsproblemet i skolen (Kjærnsli & Roe, 2010). Det ser derimot ut til at de kan ha utilsiktede og negative konsekvenser for elever i skolen, noe vi skal komme nærmere tilbake til mot slutten av dette kapittelet. Dette kan knyttes til det Dale (2008) refererer til som kunnskapsregimer som disiplinierer kommunikasjonen (se 5.1.2). I et kunnskapsregime er kommunikasjonen disiplinert slik at det eksisterer en uuttalt enighet, uten at målet har vært å opprette enighet, men en aksept på en slik måte at protest ikke oppstår (Dale 2008:22). Det kritiske punktet i følge Dale er når et kunnskapsregime er etablert med en tenke- og talemåte som er blitt så vanlig og utbredt at alternative diskurser blir ekskludert, uten at medlemmene i kommunikasjonsfellesskapet erkjenner denne utelukkelsen (jf. Beck, 2009).

Vi skal derfor se på noen mulige forklaringsmodeller for hvordan dagens eksisterende kunnskapsregime influerer utdanningspolitikken, og hvordan ignorering av alternative diskurser kan føre til at tiltak mot frafall ikke har den ønskede effekten. Jeg vil se på hvordan bruken av retoriske virkemidler der styringsprinsipper fra industriproduksjon og privat næringsliv dominerer offentlig politikk og forvaltning, der reformbølgen New Public Management er sentral. New Public Management er i stor grad preget av resultatorientering og måling av prestasjoner. Jeg vil drøfte om denne styringsformen er kompatibel med forvaltningen av pedagogikk i skolen, om prinsippene vil kunne redusere frafall i skolen eller om de kan bidra til å opprettholde et skolesystem som ikke favner alle. Implisitt er dette også en diskusjon om hvordan disiplinierende globale mekanismer kan være med på å sette pedagogiske grunntanker om læring, danning og kreativitet på sidelinjen.

## 5.4 New Public Management

Det historiske og ideologiske grunnlaget for New Public Management (NPM), oppstod i etterkrigstiden da statenes fokus var rettet mot nasjonal sikkerhet, økonomisk konkurransedyktighet, sosial sikkerhet og helse (Barzelay, 2001). Prinsippene i NPM var i utgangspunktet designet for det private næringsliv, men fikk sitt gjennomslag i statlig politisk styring i Storbritannia på 80-tallet, da Margaret Thatcher og New Labour reformerte offentlig sektor etter de økonomiske nedgangstidene på 70-tallet. Godt hjulpet av Ronald Reagans administrasjon i Amerika, fikk styringsformen stor oppslutning og spredte seg hurtig (Barzelay, 2001).

NPM hviler i stor grad på den samme ideologi og epistemologi som standard tekstbok-økonomi, med sine røtter i Chicagoskolen og Milton Friedmans klassiske markedliberalistiske økonomiske modeller, der tesen er at staten bør begrense direkte involvering i økonomi og marked til et minimum. Kapitalismens ideologi er å arbeide for kontinuerlig vekst og innovasjon, basert på en tro på at mennesket drives av "self-interest" og konkurranse (Baumol 2002 i Rolland, 2003). Innen klassisk liberalisme karakteriseres menneskenaturen som frihetssøkende, foretaksom og konkurranseorientert – en entreprenør (Apple, 2006). Dette menneskesynet vil unektelig føre til økt trykk på den enkeltes evne til å prestere opp mot ytre målsettinger og vurdering av egne prestasjoner opp mot andres. På hvilken måte dette menneskesynet og denne tankegangen lar seg kombinere med læring om motivasjon skal vi se nærmere på i kapittel 6.

Den klassiske liberalismen fikk imidlertid ikke like godt feste innen offentlig forvaltning som nyliberalismen. Mark Olsen redegjør for nyliberalismen på denne måten:

Mens den klassiske liberalismen står for en negativ oppfatning av statlig makt på den måten at individet er noe som skal frigjøres fra statlige inngrep, har nyliberalismen utviklet seg til å stå for en positiv oppfatning av statens rolle i forhold til å skape formålstjenlige markeder gjennom lovgivning og gjennom å legge forholdene til rette for det på andre måter.

(Olsen i Apple, 2003a)

NPM oppfylder altså grunnleggende prinsipper innen nyliberalistisk, opprinnelig markedskapitalistisk tankegang, der en søker stadig nye markeder for å hente ut profit. Om markedene ikke finnes, skapes de; såkalte kvasimarkeder. Befolkningen oppfattes som aktører på et velferdsmarked, der konkurransemekanismen tillegges særlig vekt (Karlsen, 2002). Eksempler på tidligere "urørt land" der NPM har fått rotfeste finner vi innenfor store deler av

infrastrukturen i de moderne vestlige statene. Med begrunnelser som ”*kostnadseffektivisering og forbedring*”, har hjørnesteiner i offentlig sektor i Norge de siste 20 årene gått gjennom reformeringsprosesser etter samme mønster som i land ellers i verden (Hansen, 2010).

Helsesektoren, offentlig transport og kommunikasjon, energidistribusjonsnettverk og utdanning er eksempler på felter der NPM har ført til reformer, omlegginger og en økende grad av privatisering (ibid). Begreper fra NPM gjennomsyrrer også utdanningspolitiske dokumenter som omhandler frafall. For å komme nærmere et svar på om denne reformbevegelsens ideologiske og epistemologiske grunnlag kan bidra til å forebygge eller løse frafallsproblemet i skolen, vil jeg trekke opp noen kritiske perspektiver frontet fra flere hold innen det pedagogiske fagfeltet. Jeg vil i de følgende avsnitt redegjøre for noen av disse kritiske perspektivene, og hvilke problemer som kan oppstå i offentlig sektor og utdanningssektoren, når det som i seg selv ikke er kvantifiserbart presses inn i tellesystemer.

## 5.5 Retorikkens effekt innen fagdisiplinene

### 5.5.1 Inklusjon og eksklusjon av diskurser – begreper som kamuflerer en agenda

I dette avsnittet trekkes linjer tilbake til avhandlingens metodedel (kapittel 2) om Habermas’ kritikk av et teknokratisk og positivistisk samfunnssystem, samt avsnitt 4.4 om maktforhold og reproduksjon av sosial ulikhet. Disse linjene er sentrale for å forstå sammenhengen mellom NPM, og hvilke eventuelle konsekvenser reformbevegelsen kan ha for elever som er i ferd med å miste motivasjonen for videre skolegang. Dette kan igjen knyttes til Dales (2008) forståelse av kunnskapsregimer og ekskludering av alternative diskurser gjennom utbredelsen av bestemte tenke- og talemåter, og til Bourdieus og Bernsteins klasse- og språkkoder (se pt. 2.2 og 4.4). NPMs suksess hviler nemlig på bruk av språklige og retoriske virkemidler for å gjennomføre en politikk som styrker visse grupperingers maktposisjoner.

Professor i offentlig administrasjon, politisk filosofi og innovasjonspolitik ved teknologisk universitet i Estland, Wolfgang Dreschler reflekterer over konsekvenser av NPM i sin artikkel fra 2005, ”*The Rise and Demise of the New Public Management*”. Der skriver han at NPM har blitt et ideologisk motefenomen som har spredt seg med rekordfart gjennom en utstrakt bruk av retoriske virkemidler (Dreschler, 2005). Hans syn støttes av flere, deriblant av Bourdieu og Wacquant som drøfter fenomenet i artikkelen ”*Neoliberal Newspeak: Notes on the New Planetary*

*Vulgate*” fra 2001. De skriver at en ny retorikk gjennomsyrrer samfunnet i alt fra ansatte, internasjonale representanter, høyrankede siviltjenestemenn, intellektuelle innen media og høytflyvende journalister (ibid). Alle ser ut til å ha omfavnet et vokabular som ingen riktig kan si hvor kommer fra, og som består av begreper som *“globalisering”* og *“fleksibilitet”*, *“ledelse”* og *“arbeidsevne”*, *“underklasse”* og *“eksklusjon”*, *“ny økonomi”* og *“nulltoleranse”*. (ibid). Andre populære begreper er *“minoritet”*, *“etnisitet”*, *“identitet”* og *“fragmentering”* (ibid). De hevder videre at disse begrepene har erstattet *“foreldede”* og *“ikke relevante”* begreper som for eksempel *“kapitalisme”*, *“klasse”*, *“utnyttning”*, *“dominans”* og *“ulikhet”*, som etter hvert har blitt fraværende i diskurser og offentlige debatter (ibid). Marxistisk begrepsarv er således byttet ut, og på mange måter blitt skambelagt og utdatert. Påstanden er at denne reformuleringen er et resultat av en ny type imperialisme som under dekket av *“modernisering”* forsøker å omformulere og omskrive historien, og maskerer de historiske røttene til et helt sett av spørsmål og begreper (ibid). Bourdieu og Waquant hevder at i dette ligger en form for symbolsk vold som er avhengig av et begrenset og begrensende begrepsapparat for å presse gjennom underkastelse (ibid). På denne måten sikres den diskursive makten i hegemoniske tvister (se for eksempel Altvater/Mahnkopf, 1996; Todd, 1999; Dixon 2000; Stiglitz, 2002; Jessop, 2002; Altvater 2005, i Sünker, 2008) Under den offisielle politiske betegnelsen *deregulering*, også innen sosialpolitikken (Clarke 2004 i Sünker, 2008), ligger et forsøk på å innføre markedets logikk, profittorientering og muligheter for å gjøre potensielle borgere til konsumenter (Sünker, 2008).

Statlige ledere i land etter land har latt seg forføre av overbevisende og udiskutable begreper som *“kvalitetssikring”*, *“forbedring”*, *“effektivisering”*, *“målstyring”*, *“kvantitative resultater”* og *“evaluering”* (Dreschler, 2005). NPM har således blitt et verktøy for å gjennomføre praktisk politikk, omstrukturere og som et redskap for å implementere nye reformer. Reformering har også vært fremtredende i norsk utdanningspolitikk de siste 20 årene, med M87, R94, L97 og K06 (Se foregående kapittel). Utviklingen har i tillegg økt behovet for eksperter og konsulenter innen offentlig sektor (Dreschler, 2005). Dreschler hevder videre at økt bruk av ekspertise og konsulenttjenester er med på å fritta politikerne for ansvaret for å finne ut hva problemer egentlig består i, hvilke tiltak som bør settes i verk, og til sist gjennomføre mulige upopulære tiltak (ibid).

Dreschler mener videre at NPM gjennom begrunnelsen om effektivisering, sørger for at beslutninger havner hos ekspertbyråkratene. Dermed forsvinner den politiske kontrollen og med dette også det politiske ansvaret fra den politiske sfære (Dreschler, 2005). Det kan også synes som at den ekspertisen som brukes, i stor grad er hentet fra fagområder som juss og økonomi, og kritikken fra helsesektoren og utdanningssektoren går ofte på at perspektiver knyttet til faglig

innhold er fraværende. Dreschler bruker Vincent Wrights formulering fra hans artikkel *"The Paradoxes of Administrative Reform"* fra 1997: "Det kan synes praktisk for politikere å gjemme seg bak røykteppet av ledelsesvedtak og autonomi, men dette samsvarer dårlig med den demokratiske kvaliteten i en beslutningsprosess" (Wright, 1997:11, i Dreschler, 2005, min oversettelse).

Dreschler påpeker videre hvordan det kan synes som om jo svakere ledelsen er, jo viktigere er det å følge moten. Pollitt og Bouckaert skriver i boka *"Public Management Reform: a Comparative Analysis"* fra 2004 at dette er "(...) *the symbolic and legitimacy benefits of management reform. For politicians, these benefits consist partly of being seen to be doing something... They may gain in reputation – indeed may make a career out of – "modernizing" and "streamlining" activities*" (Pollitt & Bouckaert, 2004: 6).

Dreschler mener at retorikken i NPM tilfredsstiller befolkningens krav til at "noe må gjøres", men det innebærer ikke at det som gjøres nødvendigvis løser problemene. Når det til syvende og sist viser seg at retorikken ikke leverer det den lover, eroderer tilliten til den politiske styringen ytterligere (Dreschler, 2005).

Professor i sosialpolitikk og sosialpedagogikk ved Bergischer Universität i Wupperthal, dr. Heinz Sünker har skrevet en artikkel kalt *"Globalization, Democratic Education (Bildung), Education for Democracy"*, (2008) hvor han refererer til den kanadiske økonomen Chossudovskys bok *"The Globalisation of Poverty. Impacts of IMF and World Bank Reforms"* (2002) Chossudovskys konklusjon er:

Marked by conflicts of interest and as a consequence of its ambivalent relationship towards private economical and financial interests, the state system in the West is experiencing a crisis. Under these conditions parliamentary democracy has become a mere ritual. There are no alternatives available for the voters. Neo-liberalism has become an integral part of the political program of all the great political parties. Like in a one party state election outcomes today have practically no effect on the actual path of state economic and social politics. (Chossudovsky 2002: 310)

Det internasjonale vokabularet innen styringsreformen er normativt ladet, og begrepene brukes som om de er framskritt (Pollitt & Bouckaert, 2004:201 i Dreschler, 2005). For å oppfattes som progressiv må man derfor bli sett på som handlekraftig og gjennomføre tiltak som synes (ibid). I norsk sammenheng har vi hatt flere utdannings- og kunnskapsministere som har vært svært opptatt av å markere seg som handlekraftige ledere som "tar grep", også i forhold til frafallsproblematikken. EFTAS overvåkningsorgan ESA har sågar konkludert med at Norge er

”flinke i klassen” til å implementere og gjennomføre direktiver og reguleringer fra EU gjennom EØS-avtalen. Hele 99,6 prosent av direktivene pålagt av EØS-komiteen implementeres innen de fastsatte fristene.

Denne gjennomgangen synliggjør hvordan retoriske virkemidler kan fungere som redskap for maktposisjonering og disiplinering. Retorikk kan kamuflere et ideologisk grunnlag som ikke nødvendigvis harmonerer med andre ideologier og menneskesyn, slik som de finnes i fagmiljøer som gjennomgår politiske reformer og tiltak. I relasjon til dette og til PISA-undersøkelsen, vil jeg trekke frem Naomi Kleins bok *”Sjokkdoktrinen – katastrofekapitalismens frammarsj”* fra 2007.

### 5.5.2 Sjokkdoktrinen

Klein trekker opp en interessant analyse av hvordan både naturkatastrofer og menneskeskapte katastrofer brukes som arena for gjennomføring av ”sjokkterapi” av lands politiske og økonomiske lovverk (Klein, 2007). Hun gjør rede for reformtiltak med nyliberalistiske strømninger som har fått gjennomslag i stater i ”sjokk”. Denne trenden har utspring i en sterk tro på markedets frihet, og en overbevisende argumentasjon om at det ikke finnes noe annet alternativ - den såkalte TINA-tesen (Margareth Thatchers velkjente utsagn There Is No Alternative). Kleins påstand er at demokratiske prosesser settes ut av spill når katastrofen inntreffer, det oppstår en slags unntakstilstand, som utnyttes av multinasjonale selskaper med økonomiske interesser i lands ressurser (ibid). Hun beskriver historiske hendelser der fellestrekket er at befolkninger som utsettes for slike sjokk er mindre motstandsdyktige overfor reformer som har hatt katastrofale konsekvenser for verdier som frihet, likhet og solidaritet. De nyliberalistiske reformene innebærer at svake grupper i samfunnet mister sine rettigheter, og de som fra før sitter på toppen (den rike eliten) blir rikere (ibid). De fattige faller enda lenger ned på rangstigen – både økonomisk, og i forhold til gjennomslagskraft (ibid). I utdanningspolitisk sammenheng kan Naomi Kleins begrep ”sjokkdoktrinen” brukes om den massive effekten den OECD-initierte PISA-undersøkelsen har hatt for utforming av norsk og global utdanningspolitikk. I kjølvannet av de dårlige resultatene i norsk skole gjengitt i PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2003, ble ”sjokkresultatene”, godt hjulpet av media, brukt som argumentasjon for en hurtig implementering av Kvalitetsreformen (2003) og Kunnskapsløftet (2006). ”PISA-sjokket” førte til utdanningsreformer også i andre land. Eksempelvis sendte Kunnskapsdepartementet ut et brev til rådgivere ved alle videregående skoler og fagopplæringskontorene i januar 2003. Der stod det blant annet at



Endringene i norsk høyere utdanning er begrunnet både i Norges forpliktelser i henhold til våre internasjonale avtaler og et nasjonalt behov for å øke kvaliteten i høyere utdanning og forskning. (regjeringen.no)

Diskusjonen rundt behovet for å øke kvaliteten har vært sterk i forskjellige fagmiljøer både innen helsesektoren og i utdanningssektoren. Ingen kan si seg uenige i at god og forbedret kvalitet er et gode for alle. Spørsmålene er imidlertid om hvem det er som har definert behovene; hvilke begrunnelser som ligger til grunn for å øke kvaliteten, hva slags kvaliteter det er som skal øke, og øke i forhold til hva. De kritiske diskusjonene rundt disse spørsmålene synliggjør at mange av de som jobber innen fagfeltene ikke nødvendigvis deler myndighetenes oppfatninger. Det samme kan sies om diskusjonene i kjølvannet av PISA-undersøkelsene. Når lærere og andre etterspør hvorfor politikk utføres på bestemte måter, er svaret ofte at lokale myndigheter ikke har noe annet alternativ fordi de igjen styres av sentrale myndigheter, som igjen styres av globale politiske beslutningsorganer. Den økonomiske ideologien i global politikk gjør at TINA-tesen har kommet for å bli; Globalisering kan ikke reverseres. Globalisering er imidlertid ingen naturkraft, men utslag av en retorisk, teknologisk og økonomisk villet politikk.

Som vi har sett tidligere i avhandlingen betegnes frafall i videregående skole som en risiko for å falle utenfor både arbeidsliv og samfunnsliv, med de individuelle og økonomiske konsekvensene dette har. De retoriske virkemidlene er sterke, ambisjonsnivået er høyt, og myndighetene legger i stor grad vekt på at skolen, lærerne og elevene må bære hovedansvaret for å få til positive forandringer. Reformen etter NPM-modellen ser ut til å være ett av de virkemidlene myndighetene tyr til for å imøtekomme frafallsproblemet. Spørsmålet er om disse tiltakene er fundert på et analysegrunnlag som gjør at de vil ha den ønskede virkningen, eller om problemene opprettholdes, forskyves eller forsterkes. I et vitenskapsfilosofisk perspektiv kan dette spørsmålet knyttes til vitenskapsfilosofen Karl Popper og hans teori om politiske reformer.

### **5.5.3 Karl Poppers reformteori**

I boka *"Det femte monarki"* fra 2010 bruker Jon Hellesnes passasjer i Poppers verker *"The Open Society and Its Enemies"* (1945) og *"The Poverty of Historicism"* (1957) i sin kritikk av reformiveren innen offentlig sektor de siste 20 årene. Han spør om det er noe fundamentalt galt ved reformene ut fra reformteorien i liberalismen selv. Popper hevdet at alle politiske reformer ville medføre utilsiktede konsekvenser. Gjennom å granske de uheldige bivirkningene av en reform, kan ny

innsikt legges til grunn for framgang. Popper mente at den største feilen en kan begå, er å ta for store skritt av gangen. Altomfattende og komplekse reformer vil gjøre det vanskelig, om ikke umulig å kunne detektere årsak – virkningsforhold, og hvordan de uheldige bivirkningene har oppstått. Denne typen reformer baserer seg på en utopisk eller holistisk samfunnsteknologi som like gjerne kan kalles superreformisme (Hellesnes, 2010). Poppers alternativ er noe han kaller ”*piecemeal social engineering*”, eller skrittvis flikking og konstruksjon. Denne framgangsmetoden har mønster av et følgende logisk oppsett: et framlegg til endring bærer med i seg en hypotese om at virkemiddel A, B og C vil føre til X, som er det ønskede målet. Reformen iverksettes, men virkningen er slett ikke X. Alternativt; vi får X, men i tillegg bivirkningen Y, som er så ille at ”vinninga går opp i spinninga”. Med små steg vil denne reformen ikke medføre noen katastrofe da det vil kunne være mulig å finne ut årsaken til de uheldige konsekvensene. Hypotesen kan korrigeres, i likhet med reformen (ibid).

Det beste er om risikoen for feiling elimineres før iverksettingen. I følge Popper via Hellesnes, krever dette en åpen og kritisk diskusjon i forkant. Fri argumentasjon fra grasrot og opp (jamfør Habermas og *den beredommeefrie dialog*) er nødvendig for å unngå utopisk eller holistisk reformisme. Holisten har på forhånd avgjort at en fullstendig rekonstruksjon er mulig og nødvendig. Reformisten som tar små skritt av gangen, har muligheten til å korrigere underveis. Risikoen for uventede og utilsiktede tilbakeslag øker proporsjonalt med størrelsen på rekonstruksjonen av hele institusjoner, hele systemer eller hele sektorer under ett. Når storsatsningene først er iverksatt og skadevirkningene begynner å dukke opp, en etter en, krever folket mottiltak. Da settes det ofte i verk improviserte løsninger, noe Popper kaller ”*ikke-planlagt planlegging*”. Problemet med denne typen kriseløsninger oppstår om reformene allerede har utløst irreversible forverringer. Den holistiske framgangsmåten kan derfor i følge Popper være en form for produksjon av kaos (Hellesnes, 2010).

#### **5.5.4 Eksempler fra norsk utdanningspolitikk**

Ovenstående kan belyses med ett av regjeringenes tiltak mot frafall. Loven om gratis leksehjelp for alle 1. til 4.-klassinger ble innført fra 1. august 2010. Regjeringen Stoltenberg II har satt i verk dette tiltaket som hevdes å være sosialt utjevne og forebyggende mot senere frafall i videregående opplæring. Regjeringens egne rådgivere i Utdanningsdirektoratet, lærere og representanter fra Utdanningsforbundet advarte på forhånd om at reformen var lite gjennomtenkt, og at kvaliteten på tilbudet ikke ville være god nok til å oppnå den ønskede

effekten. I skrivende stund er ordningen ikke evaluert, men kritikken fra de pedagogiske fagmiljøene er tydelig. Jmfør Karlsens (2002) og Hovdenaks (2000) kritikk av reformene i norsk utdanningssystem, fungerer dette som ett av mange eksempler på tiltak som settes i verk med hast, uten at fagmiljøene opplever at de høres i tilstrekkelig grad. Dette kan tyde på at det er manglende samsvar mellom sentrale, politiske beslutninger, og virkeligheten ute i skolen.

Dette understøttes også til en viss grad av forskning på implementeringen av vår siste store skolereform Kunnskapsløftet. I en artikkelsamling i *Acta Didactica Norge* (Vol. 4 Nr. 1 Art. 14) oppsummerer Sølvi Lillejord, Terese Nerheim Hopfenbeck og Erling Lars Dale ved UiO noen funn fra arbeidet med denne evalueringen i artikkelen *“Et kunnskapsløft for kunnskapssamfunnet?”*. Artikkelsamlingen avdekker at det er et gap mellom det staten har forventet av styringsreformen, og skolesektorens evne til å realisere forventningene. I de fire artiklene som presenteres er kjennetegnet at det eksisterer systemutfordringer som henger sammen med uklarheter i styringslinjen mellom stat og skole. Gjennomgangstema i artiklene og i St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen*, er at Kunnskapsløftet ble implementert uten at lærere, skoleledere eller skoleeiere hadde tilstrekkelig grad av kompetanse til å følge opp de politiske intensjonene og å få til gode praktisk-pedagogiske handlinger i opplæringen (Lillejord, Hopfenbeck & Dale i ADNO, 2010). På den andre siden kan man like gjerne problematisere om reformen ble iverksatt på urealistisk grunnlag, i og med at det i ettertid viser seg at kompetansegrunnlaget til å imøtekomme kravene i planen var utilstrekkelig. Kanskje hadde resultatet sett annerledes ut om departementet hadde utredet forutsetningene for å gjennomføre reformens intensjoner før den ble implementert?

Møller, Ottesen og Hertzberg ved UiO konkluderer i sin artikkel i ADNO *“Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform”* (2010) med at det

(...)finnes uavklarte spenninger mellom på den ene siden politisk og profesjonell styring, og sentral (nasjonal) og desentralisert (lokal) styring av grunnopplæringen. Dette skaper, på den ene siden, spenninger mellom tillit til profesjon og erfaringsbasert skjønn, og på den andre siden standardiserte målinger, tilsyn og kontroll.

De hevder videre at profesjonen ikke synes å ha utnyttet det handlingsrommet som Kunnskapsløftet har tilbudt, og at konsekvensen er at det nasjonale grepet strammes gjennom økt grad av rapporteringskrav og veiledninger som forventes fulgt opp (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Det kan se ut som om myndighetene dermed legger skylden på manglende resultater på lærere, skoleledere og skoleeiere, når det kanskje er selve strukturen i reformen som burde settes under kritisk søkelys. Med utgangspunktet i Chris Argyris og Donald Schöns enkelt- og dobbeltkretslæring (1996) setter denne konklusjonen utdanningsmyndighetene i et underlig lys

sett fra et pedagogisk ståsted; Det innføres en omfattende reform som baserer seg på et forutsatt (men ikke utredet) kompetansegrunnlag hos de som skal utføre reformens intensjoner.

Kompetansegrunnlaget viser seg å være utilstrekkelig. Resultatet blir at forventningene ikke innfris, og det settes i verk kontrollerende tiltak overfor skoleeiere, skoleledere og lærere. I denne avhandlingens gjennomgang av dokumenter og forskning er det klare signaler om at denne typen kontrollerende virksomhet gjør at utøverne innen profesjonen føler seg ytterligere umyndiggjort, fremmedgjort og presset. Denne typen politikk kan også knyttes til perspektiver på disiplinering (jf. 4.4). En kan sette spørsmålsteget ved hvor de pedagogiske tankene om læring, motivasjon, selvbestemmelse og demokratiske prosesser har blitt av i samarbeidet mellom stat og profesjon.

Eifred Markussen ser også på uklarheter i styringslinjen i de to artiklene presentert i ADNO (4, 2010): *“Spesialundervisning i videregående opplæring fra Reform 94 til Kunnskapsløftet”* og *“Valg og gjennomføring av videregående opplæring for Kunnskapsløftet”*. I disse artiklene ser han på to utfordringer som Kunnskapsløftet foreløpig ikke har maktet å løse; det ene knyttet til et uttalt mål om å redusere spesialundervisningen, noe som gjennom NOU 2003:16 *I første rekke* ble anbefalt uten at dette førte til klare signaler i Kunnskapsløftet (se forøvrig kap. 3.4). Den andre utfordringen er feltet som denne avhandlingen har konsentrert seg om: tross myndighetenes uttalte mål om å utjevne sosiale forskjeller og redusere frafall i videregående, er fortsatt skolen med på å reproducere sosiale forskjeller, og frafallsprosenten holder seg stabil.

Den fjerde artikkelen som presenteres har tittelen *“Hvem vet best? Om styringen av grunnsopplæringen under Kunnskapsløftet”* og er skrevet av Petter Aasen (Høgskolen i Vestfold og NIFU) og Nina Sandberg (NIFU). Den tar blant annet opp uklarhet i mandat og ansvarsfordeling mellom sentralt og lokalt nivå: *“Skolenivået savner tydeligere signaler fra skoleeiere og nasjonalt nivå i forhold til hvordan Kunnskapsløfts ulike elementer tenkes å virke sammen for å styre og styrke kvaliteten i skolen”*. (Møller, Proitz & Aasen 2009 i ADNO 2010). Forfatterne av artikkelen påpeker at kommunale skoleeiere etter Kunnskapsløftet har havnet *“(…) i den ubeldige situasjon at de har manglende tillit både fra skolenivå og statlig nivå.”* (Lillejord, Hopfenbeck og Dale i ADNO 2010). På redaksjonell plass i samme tidsskrift oppsummerer Lillejord, Hopfenbeck & Dale at det kan synes som om språket i NOU’er og stortingsmeldinger er idealisert, abstrakt og preget av begreper som rommer alt og ingenting. Dette virker fremmedgjørende på de som skal utføre politikken i praksis (ibid). I samme artikkel viser de til undersøkelser fra OECD (Hargreaves m.fl. 2007) som viser til at Finland jobber på en mer systematisk og helhetlig måte med pedagogiske forbedringstiltak. Rapporten konkluderer med at ledelsesstruktur og ansvars plassering er tydeligere i Finland enn i Norge. Lillejord,

Hopfenbeck og Dale skriver: "Fordi systemet bygger på et prinsipp om gjensidig avhengighet og støtte, kommer de lengst med å stille opp for hverandre." De plukker videre fram et interessant aspekt:

I stedet for å tro at mennesker er avhengige av eksternt press for å yte sitt beste, legger finnene til grunn at god kvalitet oppnår man gjennom ansvars plassering, systematisk samarbeid og samhandling på alle nivåer i utdanningssystemet. (...) Det nytter nemlig ikke å innføre et system som baserer seg på målstyring og resultatvurdering uten samtidig å ivareta det som ligger mellom mål og resultat, nemlig prosess.

Den australske forskeren John Hattie (2009, i St.meld. nr. 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter*) har utarbeidet en oversikt over de enkeltfaktorene i skolen som har best effekt for læring. På bakgrunn av denne forskningen har norske utdanningsmyndigheter betonet at god klasseledelse er ett av de viktigste virkemidlene for å oppnå gode læringseffekter på klasseromsnivå. I Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon – Mestring - Muligheter* satses det derfor på økt kompetanseheving for klasseledere. Kanskje kunne Hatties forskningsresultater på god, klar og tydelig klasseledelse vært interessant for de mer overordnede strukturene innen utdanningssystemet?

Mange av de ovenstående aspektene kan knyttes til Argyris og Schöns (1996) teorier om problemløsningsstrategier innen lærende organisasjoner. Organisasjoner arbeider etter gitte eller valgte mål, normer, verdier eller planverk. Når et problem oppstår, finnes det forskjellige måter å angripe problemet på. Argyris og Schön opererer med begrepene enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring skjer når problemløsningsstrategien går på å forsøke å operasjonalisere variabler i problemområdet i stedet for å sette spørsmålstegn ved selve grunnlaget for variablene. Dobbeltkretslæring handler om å gå dypere inn i nettopp grunnlaget for å finne ut om det er underliggende mål, verdier eller andre forutsetninger som må forandres for å løse problemet (Argyris og Schön, 1996).

### **5.5.5 Eksempel fra USA: No Child Left Behind...**

Et av de mest talende eksemplene på hvordan skolereformer etter NPM-modellen har skremmende konsekvenser, finner en i det amerikanske utdanningssystemet. Tidligere viseutdanningsminister under Bushadministrasjonen, Diane Ravitch var med på å innføre bruk av obligatoriske nasjonale prøver i Amerika gjennom reformen *No Child Left Behind* i 2001. Reformen tok et tøft oppgjør med det Ravitch den gangen beskrev som de progressive pedagogenes ødeleggelse av "seriøs" utdanning i USA. 14. juni 2010 publiserte tidsskriftet "*The Nation*" hennes artikkel "*Why I Changed My Mind*" der hun forklarer hvorfor hun har skiftet

mening. Fra tidligere å ha støttet resultatbasert avlønning av lærere basert på elevenes karakterresultater, ser hun nå at konsekvensene er for store til at politikken kan kalles ansvarlig. I dag er rundt en tredjedel av alle offentlige skoler i USA (over 30 000) blitt stigmatisert som mislykkede fordi de ikke har oppnådd det som i loven kalles «*adekvat årlig progresjon*». Tusenvis av lærere har mistet jobben, og markedet for "Charter Schools" (skoler som drives med offentlig støtte av private aktører) blomstrer, noe som igjen fører til et nytt fenomen: I noen av de fattigste bydelene i storbyer i Amerika arrangeres det lotterier for underprivilegerte barn, der vinneren får sende barnet sitt til en god Charter School (beskrevet i dokumentaren "The Lottery" (2010)). Ravitch sier i sin bok fra 2010, "*The Death and Life of the Great American School System – How testing and Choice Are Undermining Education*":

Testene gir oss nyttig informasjon om studentenes framgang i lesing og matematikk, men de kan ikke måle det som betyr mest i utdanningen. Ikke alt som betyr noe kan kvantifiseres. Det som testes kan når alt kommer til stykket være mindre viktig enn det som ikke testes. Slik som en students evne til å søke alternative forklaringer, å stille spørsmål, å oppsøke kunnskap på egen hånd og tenke annerledes. Hvis vi ikke oppmuntrer til individualitet, vil vi miste innovasjonsånden, undersøkelsestrangen, fantasien og de avvikende meningene som sterkt har bidratt til vårt samfunns suksess på de forskjelligste områder. (Ravitch: 2010:226).

Ravitch's poeng bør tas på alvor av utdanningsmyndigheter i alle land, og det synliggjør hvor viktig det er å iverksette reformer og tiltak på et faglig og verdimeessig grunnlag som ikke fører til omveltninger som resulterer i det Popper kaller kaos. Konsekvensen i det amerikanske skolesystemet er at kvaliteten på offentlig utdanning har falt drastisk, med store konsekvenser for enkeltindividers mulighet til en god skolegang. Reformens tittel *No Child Left Behind* har ført til det stikk motsatte. Flere barn blir etterlatt til seg selv og sin egen skjebne etter innføringen av reformen. En får tro at navnet på Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) ...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, er en ren tilfeldighet.

### **5.5.6 Legitimitet i det performative kunnskapsregimet**

Konsekvensene av NPM ser ut til å være at offentlig ansattes arbeidstid går med til å telle, måle og rapportere. Det gjelder også for tjenester der kvaliteten og innholdet er av en slik art at det egentlig ikke lar seg telle og måle. Mange hevder dette gjelder for utdanningssektoren. Konsekvensene viser seg også i en skarpere inndeling mellom hvem som behersker dagens kunnskapssyn, og hvem som ikke gjør det. Økt bruk av testing fører nødvendigvis til at

tankemønstrene retter seg mot rangering og sammenligning; vinnerne skårer bra, taperne gjør det ikke.

Retorikken og politikken møter altså skepsis og motbør i store deler av utdanningssektoren over hele verden (Ball, 2003; Korsgaard, 1999; Hopmann m.fl. 2007 etc.). Lærere opplever at de blir presset av en økonomisk, instrumentell dagsorden som fratrukker dem muligheten til å oppfylle mål som ikke måles av PISA eller andre standardiserte måleverktøy. Pedagogisk autonomi og ivaretagelsen av et fundamentalt verdisystem, bygget på pedagogikkens faggrunnlag, kulturelle og eksistensielle verdier forvitrer (Korsgaard, 1999 etc.) De føler de ikke når frem til elevene sine med det faglige og verdibaserte mandatet samfunnet har gitt dem: å gi dem et bredt kunnskapstilfang som et redskap de kan klare seg med i livet. Debatten dreier seg også om at desentralisering kombinert med resultatansvar gjør at mange skoleledere føler seg som administrative nikkedukker istedenfor pedagogiske ledere. Et eksempel på debattens aktualitet i Norge er oppstandelsen da rektor Knut Søyland valgte å si opp jobben som skoleleder. Dette valget tok han da Tønsberg kommune vedtok å innføre en ny styringsstruktur med såkalt "resultatorientert målstyring", der avdelingsledere skal vurderes etter elevenes resultater på nasjonale prøver (utdanningsnytt.no, 14.02.2011).

Stephen J. Ball sier i sin artikkel "*The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity*" fra 2003 at det til syvende og sist er effektivitet, heller enn ærlighet, som blir mest verdsatt i det "performative" regimet. Ball referer til Lyotard som kaller dette "*the terrors of performativity*". Presset rundt å prestere blir så høyt, at det blir destruktivt og kan fremkalle angst. Med *performativity* mener Ball en teknologi, en kultur og en regulering som straffer, sammenlikner, kontrollerer og skal fremme forandring, basert på belønning og sanksjon både symbolsk og materialistisk (jf Foucault, 1977; Dale, 1992 etc.). Han sier det slik: "*The novelty of this epidemic of reform is that it does not simply change what people, as educators, scholars and researchers do, it changes who they are*".

Boyle (2001 i Ball, 2003) formulerer det på dette viset:

We take our collective pulse 24 hours a day with the use of statistics. We understand life that way, though somehow the more figures we use, the more the great truths seem to slip through our fingers. Despite all that numerical control, we feel as ignorant of the answers to the big questions as ever.

Med referanser til Habermas diskuterer Dale (1992) kapitalismens legitimitet som styringsmedium i utdanningspolitikken i kapittel 12 i *"Pedagogikk og samfunnsforandring II"*. Med legitimitet forstår han

(...) en rett for den politiske myndigheten til å vinne anerkjennelse. Legitimasjon tjener til å vise hvordan en eksisterende rettsordning fortjener å bestå, dvs. er rettferdig. Legitimasjonskrav kommer fra livsverdenen, fra den sosiale integrasjonen som spør om legitimasjonen holder hva den lover. Legitimasjonsproblemer er knyttet til for eksempel å fordele arbeid og rikdom i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt, ulikt og likevel legitimt. Kan problemet løses?

Erfaringer, ny forskning på innholdet i, og konsekvensene av flere av de siste års reformer viser at retorikken langt på vei har blitt akseptert av folket, men at planene til syvende og sist ikke holder hva de lover når det kommer til implementering, gjennomføring og pedagogisk forsvarlighet.

En allmenn regel når det kommer til begrepet konkurranse gjør at diskusjonen i dette kapittelet danner grunnlaget for et av de største paradoksene i den utdanningspolitiske retorikken om en skole som skal fungere sosialt utjevne. En konkurranse vil alltid ha vinnere, implisitt vil noen måtte representere taperne. Slik sett vil et samfunn der konkurranse danner grunnlaget for politiske styringsprinsipper innebære en kalkulert risiko for at det nødvendigvis vil finnes en stor gruppe mennesker som **ikke** lykkes. Vinnerne klatrer videre i utdanningsstigen etter endt grunnskoleopplæring, de har gode muligheter i arbeidsmarkedet. I det nye kunnskapssamfunnet forsvinner denne muligheten for de som faller ut av skolesystemet. De taper konkurransen i skolen, de taper konkurransen i arbeidslivet og de taper på flere andre av livets arenaer. Jeg har i det ovenstående sett på noen faktorer som muligens kan forklare et økende skille mellom hvem som er innenfor og hvem som er utenfor i utdanningssystemet. Med utgangspunkt i kritiske reproduksjonsteorier har vi sett at kunnskap som maktfaktor kan knyttes til definisjonsmakt, disiplinering og avmakt. Kunnskap kan således knyttes til hvem defineres innenfor eller utenfor; vinnere og tapere i kunnskapssamfunnet.



## 5.6 Vinnere og tapere

### 5.6.1 Innenfor eller utenfor - den sosiale tyngdekraften

Forandringer i samfunnskontekst, utvikling fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn, globalisering, reformering og styringsprinsipper er noen av forklaringene på hvordan sosial reproduksjon fra industrisamfunnets hierarki har forplantet seg og blitt transformert inn i det globale kunnskapssamfunnet. Vi ser fremveksten av en ny underklasse: de utdannede eller de kortutdannede (Korsgaard, 1999). Dette kan knyttes til disiplinering og definisjonsmakt, belyst gjennom hvordan offentlighet og media de senere årene har vurdert de elevene som velger bort videregående opplæring. Tar vi utgangspunkt i Stromquists (2000) påstander om at kunnskap har blitt en statlig konkurransefaktor, kan det se ut som om flere krefter drar i retning av å disiplinere unge mennesker inn i dette konkurrerende systemet. Denne definisjonsmakten kan få store konsekvenser for enkeltindividenes selvoppfatning. I avisomtaler og ordskifter omtales frafallgruppen som *"kunnskapsløse"*, *"skoletapere"* og *"i faresonen for å bli trygdemottakere"*. Gruppen omtales også som en samfunnsutfordring og belastning i myndighetenes dokumenter. Fokuset på frafallens samfunnsøkonomiske belastning blir trukket fram i regjeringens dokumenter, blant annet som begrunnelse for ett av hovedtiltakene mot frafall Ny GIV:

Sannsynligheten for å være arbeidsledig, uføretrygdet, fengslet eller motta sosialhjelp er større for de som ikke har fullført. (...) Rapporten *"Kostnader av frafall i videregående opplæring"* viser blant annet at hvis andelen av et kull som fullfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den samfunnsmessige gevinsten bli 5,4 milliarder kroner for hvert kull.

(KD, "Frafall fra videregående opplæring – konsekvenser for samfunnet")

Den tiårige skoleplikten opphører etter grunnskoleutdanningen, men myndighetene og storsamfunnet – gjerne drevet frem av mediens ofte katastrofepregede forsider - reagerer negativt på de som ikke tar videreutdanning.

Under den gitte forutsetning av at kunnskap er makt, vil jeg trekke inn et sosiologisk perspektiv gjennom Mary Douglas definisjon av normalitet og avvik som sosialt bestemte fenomener. Hennes sosiologiske modell kan - litt populistisk formulert - sammenfattes i denne ene setningen: *"Dirt is matter out of place"*. Hun ser ulike samfunn og sosiale fellesskap som stadig søker å klassifisere hva som er "rent" eller "urent". Hun snakker om "do's and don'ts" som regulerer adferd og skiller virkeligheten i strukturer og form, som konstituerer en grunnleggende

menneskelig tankegang om hva som er riktig og galt. Dette fører til en form for strukturalisme der polariteter settes opp mot hverandre: Svart/hvitt, mann/kvinne, rent/urent, godt/ondt osv. Douglas hevder at moralske avvik skapes på to måter: individer som bryter moralske grenser, eller ting som er der de ikke skal være. Det oppstår et behov for å gjeninnføre orden og gjenopprette linjer og kategorier enten ved å vaske opp søl eller stille avvikerne til svars. Det siste aspektet kan igjen knyttes til - blant flere - Aronowitz og Giroux (1993) som mener samfunnet skylder på offeret når systemet svikter. Douglas mener den andre metoden for å gjenopprette orden, er å bevege moralske grenser. Om det er slik at en ikke kan peke på at en regel brytes – slik tilfellet i og for seg er når det gjelder frafall eller bortvalg av videregående opplæring - kan reglene flyttes på for å reklassifisere mennesker som avvikere, subversive eller urene. Slik skaper samfunnet avvikere, subklasser og subkulturer (Douglas, 2002).

Utdanningssjef ved Bergensklinikkene Arne Klyve, har beskrevet akkurat dette temaet i boka *"Sinte unge menn i kunnskapssamfunnet"* (2009). Gjennom sin mangeårige erfaring med rehabilitering av rusmisbrukere, har han møtt utallige eksempler på unge mennesker som har hatt et problematisk, og i visse tilfeller katastrofalt forhold til sin skolegang. Disse har gjennom skolegangen blitt klassifisert som subgrupper, subversive eller som avvikere (jf. Douglas). Forfatteren er inspirert av Pierre Bourdieu og Axel Honneth når han skisserer opp de tre viktigste forholdene for at et menneske skal kunne oppleve anerkjennelse, som er grunnlaget for å få et godt liv: *"Kjærlighet fra dag én, gradvis større rettigheter og plikter i samfunnet og at du etter hvert kjenner deg som en betydningsfull bidragsyter til fellesskapet"*. (Honneth, 2006 i Klyve, 2009). Disse forutsetningene ligger til grunn for å kunne skape og opprettholde et samfunn der solidaritet som normativt ideal kan oppstå. I dagens samfunn er kompleksitet i familiestrukturer, skolestrukturer og arbeidsliv med på å vanskeliggjøre realiseringen av dette idealet. Familiestrukturene er løsere enn tidligere, og flere unge gutter vokser opp uten klare og tydelige rollemodeller.

I tillegg rettes søkelyset i boka mot de som faller utenfor et kunnskapssamfunn som i større og større grad hyller konkurransen og dens vinnere. Klyve skisserer noen sammenhenger mellom global utdanningspolitikk og konsekvensene den har for den vanlige gutt/mann i gata. Han problematiserer at når næringslivsinteresser får ta del i og forme utdanningspolitikken, tilføres læreplanene konkurransekapitalistiske undertoner. Sagt med NHO: *"Morgendagens vinnere er de med de beste hodene på laget"* (Klyve, 2009:55). Når noen utpekes til å ivareta rollen som vinnere, havner nødvendigvis noen i rollen som tapere. Skolesystemet ser ut til å favorisere visse typer kunnskap og visse måter å oppføre seg på, rommet for andre typer kunnskap og livsuttrykk snevres inn. Konsekvensene er at skolen skaper unge mennesker som aldri har opplevd mestringsfølelse, på

en arena som sies å bli viktigere og viktigere. Det konstante prestasjonspresset om å oppnå de beste karakterene for å få de beste jobbene er en sosial tyngdekraft som slynger de mistilpassede ut i marginalfeltet. Når vi i tillegg ser at arbeidsmarkedet snevres inn, tidligere trygge arbeidsplasser blir utrygge og flyttes til lavkostland, håndverkene og stolte håndverkstradisjoner outsources til lavtlønnede og arbeidsinnvandrere, får også anerkjennelse knyttet til arbeid dårligere kår. For at guttene i kunnskapssamfunnet skal oppleve anerkjennelse, må de altså i mange tilfeller søke utenfor ”de gode selskap”. Klyve knytter også anerkjennelsesbegrepet til mer patriarkalske kulturer, som hos noen innvandrergupper, der æresbegrepet dukker opp i drapssaker (Klyve, 2009).

Han mener denne typen kategorisering kan føre til at mennesker presses så langt inn i avmaktsfølelsen, at de gjennom desperate handlinger forsøker å forandre avmakt til makt. Her trekker han frem individuelle bakgrunner for skolemassakre både i USA og Finland. Han mener det er et tankekors at aggresjonen rettes mot skoler, og reflekterer over sammenhengen mellom avmaktsfølelse og et skolesystem som ikke ivaretar enkeltmennesker. Skolemassakre er eksempler på at et snevert kunnskaps- og menneskesyn kan få katastrofale følger. Mens makteliten snakker om kunnskapssamfunnet, handler hverdagen for mange om overlevelse (Klyve, 2009).

Jo mer egalitært et samfunn synes å være, jo større er kampen om å posisjonere seg for å oppnå anerkjennelse. Klyves påstand er at graden av et samfunns virkelige likhet og balanse kan måles i antallet destruktive motkulturer som danner fellesskaper. Om store grupperinger etablerer seg i «usympatiske fellesskaper» som innvandreffiendtlige miljøer, voldelige eller kriminelle miljøer, avspeiler dette som regel en urettferdig fordeling av muligheter. Klyve advarer mot at markedsliberalistiske, undertrykkende og fordummende markedslover skal skyve ut en mer solidarisk verdihorisonnt som bygger på hva som tjener fellesskapet og framtidens generasjoner (Klyve, 2009).

Klyves poeng kan like gjerne knyttes til jenters rolle i det moderne samfunnet. Den tradisjonelle kvinnerollen utsettes for økende press fra flere hold. I det moderne samfunn oppfordres unge kvinner til å delta aktivt i yrkeslivet, og gjerne sikte seg inn mot ledende posisjoner. Samtidig er fremdeles normen at kvinner skal stifte familie. Faktisk er det slik at det i mange miljøer er knyttet en viss status til å ha en stor barneflokk. Mange opplever at omsorgsrollen i forhold til barn og familie er inkompatibel med krav om yrkesdeltakelse og karrierebygging. Vi ser også en tendens til at kvinnene taper på flere områder etter finanskrisa i 2008. Kvinnedominerte yrker innenfor offentlig sektor utsettes i hele vesten for kraftige nedskjæringer. Omsorgstjenester forsvinner, og

en ser at det ofte er kvinnene som tar hovedansvaret for å prøve å få kabalen til å gå opp mellom arbeid og omsorg i hjemmet. Konsekvensene opptrer blant annet som muskelplager, stressymptomer, angst og depresjon.

Et konkret eksempel på hvordan skolesystemet kan oppleves finner vi i innlegget *"De norske skoletapernes helvete"* i Aftenposten 02.02.08. Her beskriver Lars Olle Engaas hvordan skolen til all tid har vært med på å skape både skoletapere og samfunnstapere. Engaas refererer til Sigurd Hoel som en gang sa *"Den patriarkalske familie fabrikkerer angst og kaller det moral. Dens mål er ikke å skape frie mennesker, men lydige borgere. Siden fortsetter skole, kirke og øvrighet den gode gjerning"*. Engaas skriver videre at han ikke tror at den pedagogiske eliten med adjunker med og uten opprykk og førsteamanuensisene som fyller avisene med meningene sine, har forstått hva det egentlig dreier seg om;

Den pedagogiske eliten har i oppveksten gått glipp av skolens forbannelse. Det har ikke skoletaperne, men ingen spør dem om hvordan skolen skal være. Mer disiplin, mer matematikk og flere karakterer skaper bare flere skoletapere. Vi stilte opp på rekke og rad i skolegården da skoleklokka ringte. Alle tok av seg lua og satt som stearinlys i klassen. Ingen turde mukke, og gjorde vi noe galt, ble vi satt i skammekroken.

Engaas titulerer seg som *"forbenværende skoletaper"*. Hans synspunkter kan knyttes til Foucault som skrev: *"De disiplinære institusjoners permanente straffemyndighet som gjennomtrenger alt og kontrollerer alle øyeblikk, sammenligner, differensierer, hierarkiserer, homogeniserer og utelukker. I ett ord: Den normaliserer"* (Foucault 1977:165). I dette perspektivet representerer skolens økende fokus på måling og sammenligning av prestasjoner skremmende aspekter ved dens rolle som en samfunnsinstitusjon som skal inkludere alle.

Stortingsmelding nr. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* blir fra myndighetenes side fremstilt som en melding der motivasjons og mestringsaspekter blir vektlagt. I punkt 8.4 finner vi en redegjørelse for forsøksprosjektet Ny GIV som gjør at en likevel kan stille spørsmålet om meldingen har tatt på alvor de kritiske innvendingene mot det ensidige fokuset på basiskunnskaper:

I prosjektet er det tatt konsekvensen av den nære sammenhengen mellom elevenes faglige prestasjoner i grunnskolen og deres muligheter til å lykkes i videregående opplæring. Eleven får tilbud om intensiv opplæring i lesing, skriving og regning det siste halve året på ungdomsskolen, og det forventes at eleven gjør en ekstra innsats. Styrking av regne-, skrive- og leseferdigheter øker elevens forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring. Målet er at eleven skal fullføre og bestå videregående opplæring.

De kritiske synspunktene jeg her har trukket opp rundt noen av utdanningsmyndighetenes målformuleringer, kan knyttes til denne avhandlingens spørsmål om det er politiske eller pedagogiske begrunnelser som vektlegges i tiltak mot frafall i videregående. Selv om begreper som *motivasjon*, *mestring* og *mer praksis* er tatt inn i formuleringene, gjør konteksten rundt begrepene at en kan spørre seg om den pedagogiske forståelsesrammen er tilstrekkelig til stede. Det kan synes som om motivasjon og mestring brukes som nødvendige begreper, nødvendige redskaper, for å kunne nå hensikter og mål som er overordnet begrepene i seg selv. Motivasjon og mestring skal fungere som hjelpemidler til at elevene skal heve prestasjonsnivået, ikke bare i arbeidslivsfag, men prestasjonsnivået i andre skolefag. Sett fra et pedagogisk ståsted undergraves dermed tilliten til at myndighetene har en dobbeltkrets-forståelse av grunnleggende lærings- og motivasjonsaspekter (med ref. til Argyris og Schön, 1996).

### **5.6.2 Hvordan møtes de fremmedgjorte?**

Fremmedgjøring og utenforskap gjør at skolen får problemer med de som har gitt opp, og som tydelig viser at de ikke finner seg til rette. Et eksempel kan knyttes til den økende graden av diagnostisering, spesialundervisning og segregering av barn som ikke finner seg til rette, som omtalt i pt.3.4. Sir Ken Robinson eksemplifiserer hvordan dette problemet møtes. Han ser økende diagnostisering og medisinerer av barn med ADHD som et symptom på at vi er ute av kurs. Han beskriver dette fenomenet som en fiktiv epidemi som øker i omfang ved økende fokus på målbar kunnskap og standardisert testing. Han viser til hvordan visse typer kunnskaper nedgraderes og får mindre plass i utdanningen etter hvert som kravene til standardkunnskap øker. Estetiske fag er ett eksempel på fag som ofte ofres for å få tid til å imøtekomme kunnskapssynet som ligger til grunn for disse testene. Robinson hevder at estetiske opplevelser gjør at mennesket går inn i en tilstand av fullstendig tilstedeværelse, med alle sansene åpne og fullt fokusert mot et fenomen. For å få de urolige barna gjennom utdanningen øker man medisineringen, noe som fører til det motsatte av å åpne sansene. Gjennom anestesi skrur en av alle sanser (Robinson, 2010).

I norsk sammenheng viser tall fra Apotekforeningen at fra 2010 til 2011 har forbruket av sentralstimulerende ADHD-medisin økt med 9 prosent. Dagsavisen kunne den 4.3.2011 fortelle at aldri tidligere har så mange nordmenn gått på sentralstimulerende medisiner. I fjor ble det solgt 11,4 millioner døgndoser ”urolighetsmedisin”. Forbruket er doblet på seks år. Det betyr at over 30.000 nordmenn nå går på medisin for denne diagnosen - noe som er rundt 3.000 flere personer

enn for et år siden. Tallene viser at det i fjor ble solgt ADHD-medisin for drøyt 172 millioner kroner her i landet. (Dagsavisen 4.3.11).

I Danmark har man de siste årene observert en skremmende ny tendens. Tall fra Giftlinjen viser at: *"For barn og unge i aldersgrupperne 11-15 år og 16-20 år har siden 2006 vært årsagen til 41 af de i alt 72 tilfælde, hvor ADHD-medicin har været brugt som rusmiddel, og hvor det endte galt. I denne gruppe finder man både personer med og uden en ADHD-diagnose"* (Gjengitt i Berlingske Nationalt 6.12.10). Arild Stokkan-Grande (Ap) i Stortingets familie- og kulturkomité uttalte seg om økningen i det norske forbruket i Dagsavisen: *"Det er på tide at vi spør oss om økningen skyldes reell underdiagnostisering, eller om diagnosen ADHD stilles litt for ofte - også der barn og unge sliter med helt andre ting. Barn har ikke forandret seg veldig de siste 30 årene, mens samfunnet har endret seg enormt"*.

Sir Ken Robinsons postulat er at skolen burde gjøre det motsatte av å sedere barna, nemlig å vekke dem opp til å bruke de kvalitetene de finner i seg selv. Det er på denne måten vi virkelig kan snakke om utdanning til kreative mennesker, eller sagt med NHO; *kloke hoder*, som kan være med å løse fremtidens utfordringer. Han mener muligheten til dette forsvinner i en skole som lar seg forme etter økende konformitetspress, standardisering og måling av kunnskap. Robinson hevder vi må gå i helt motsatt retning for å kunne utdanne kreative, trygge og selvstendige barn og unge. Divergent tenkning og kreative løsninger forekommer når en søker alternative svar på et spørsmål. Kunnskapssparadigmet innen skolen i dag er rettet mot en lineær tenkning, der målet for læring i større og større grad er å matche fasitsvarene (Robinson, 2010). *"To develop these resources we need radically new strategies. We won't survive the future simply by doing better what we have done in the past. Raising standards is no good if they're the wrong standards"* (Robinson 2011:4).

## 5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg latt den høye frafallsprosenten innen yrkesfaglige studieprogram danne bakteppet for en redegjørelse der jeg har knyttet begrepet kunnskapssamfunnet til en diskusjon om makt og avmakt, definisjonsmakt og disiplinering. Kapitlet har dreid seg om ulike syn på hvordan internasjonalsert og global utdanningspolitikk har vært med på å forandre vår måte å tenke utdanning og kunnskap på. En rød tråd har vært at de senere årenes utdanningspolitiske retorikk i økende grad har betonert konkurransedyktighet, globalisert arbeidsmarked og internasjonale standarder for kunnskap. Dette har forandret skolens form og innhold, og ført til at eleven ses på som en type produksjonsfaktor. Jeg har trukket frem noen teorier som belyser

maktforhold og samfunnsstrukturer som kan være med på å opprettholde et skolesystem som, gitt sin struktur, vil ha problemer med å favne alle, og, gitt sin struktur, vil fortsette å skape problemer for mennesker som for eksempel Lars Olle Engaas gjør seg til representant for. Som Robinson påpeker kan det også bidra til at skolen dreper kreativitet istedenfor å dyrke den fram (Robinson, 2010).

Denne gjennomgangen danner grunnlaget for en diskusjon om i hvilken grad utdanningspolitiske tiltak er fundert på prinsipper som er gjenkjennelige innen det pedagogiske fagfeltet. Spørsmålet er om PISA og andre nasjonale og internasjonale prøver og standarder er et forsøk på å kompensere for skolens utilstrekkelighet i elevenes møte med ny teknologi og en ny global organisering av arbeidsmarkedet. Skolens struktur og kunnskapsinnhold var adekvat i forhold til industrisamfunnets og gårsdagens behov. Teknologiske framskritt og ny organisering har gjort at skolen kan fungere inadekvat i forhold til å møte dagens eller morgendagens behov.

Det følgende kapittelet vil omhandle en type kunnskap som vanskelig lar seg måle eller veie, men som likevel er en grunnleggende, allmenngyldig og fundamental pedagogisk plattform for utviklingen av en skole som skal inkludere alle. I det følgende vil jeg belyse et lite utvalg av pedagogiske lærings- og utviklingsteorier og -tradisjoner, samt nyere forskning på biologi og motivasjon, fordi denne kunnskapen muligens er en forutsetning for å forebygge frafall i skolen. Denne redegjørelsen vil senere knyttes til en avsluttende drøfting om hvordan skolen kan møte en mangfoldig elevgruppe i kunnskapssamfunnet, differensiere opplæringen etter elevgruppens kvaliteter og kreativitet samt å møte arbeidsmarkedets behov. Kanskje er det nødvendig at skolens kunnskapssyn revideres om målet er å få "*alle med*"?

## 6 ET REVIDERT KUNNSKAPSSYN?

Kapittel 3 belyser frafallsproblemet. Kapittel 4 setter fenomenet inn i en samfunnskontekst, med en diskusjon rundt kunnskapssparadigmer, maktforhold og reproduksjon av sosial ulikhet. I kapittel 5 belyses denne samfunnskonteksten ytterligere, ved at jeg viser til overgangen fra det lokale til det globale, eksemplifisert gjennom særtrekk ved globaliseringsprosesser som gradvis har forandret kunnskapsbegrepet, også i norsk utdanningspolitikk. Disiplinering av skoler, lærere og elever skjer gjennom bruk av internasjonale standardiserte tester som måleinstrumenter på hvilke stater, skoler, lærere og elever som lykkes, og som ikke lykkes i kunnskapskappløpet (Korsgaard, 1999). New Public Management har vist seg som en effektiv styringsreform, men som av mange er kritisert for å føre til store konsekvenser for både menneskesyn og synet på hva utdanning skal være. Som redegjørelsene i de foregående kapitlene viser, kan disse trendene føre til et økende fokus på hvem som er gode nok og ikke, og i siste instans muligens bidra til å forsterke frafallsproblemet i skolen. Dale (1992) mener at et instrumentalistisk kunnskapssyn overser elevens sosiale forutsetninger, og at en mangler kompetanse for å vurdere som kunnskap det som ikke er kvantifiserbart. Konsekvensen av dette mener han blir et tosidig og komplimentært mistak. Et instrumentalistisk mistak og et ekspressivt/naturalistisk mistak som gjør skapende virksomhet til noe uvurderlig (Dale, 1992).

Finnes det så noen alternativer på et kunnskapssamfunn som rommer større diversitet? Dette kapittelet er et pedagogisk tilbud ut av New Public Managements retorikk og ideologiske fundament. Redegjørelsen omhandler betraktninger og teorier om læring og motivasjon som har noen universelle kvaliteter. Om denne kunnskapen benyttes, vil den muligens kunne bidra til at sosial ulikhet møtes på en måte som *ikke* skaper vinnere og tapere i skolen. Sentralt er det konstruerte skillet mellom den akademiske og den praktiske kunnskapen. Jeg vil derfor først se litt nærmere på det mye omtalte skillet mellom teori og praksis.



## 6.1 Den konstruerte dikotomien mentalt versus manuelt arbeid; teori versus praksis

En av hovedårsakene til frafall er prestasjonsnivå fra grunnskolen, som igjen påvirkes av kontekstuelle faktorer, der sosial bakgrunn kan synes som den mest fremtredende og utslagsgivende (Markussen m.fl. 2009). Det viser seg også at gutter og elever med yrkesfaglig orientering kommer dårligere ut i statistikk materialet enn andre (ibid). Det hevdes i tillegg at manglende motivasjon for videre skolegang skyldes for lite praksis og for mye teori (Øia, 2011). Samfunnsforandringer og økende globalisering ser altså ut til å ha en disiplinerende effekt på hvilken type kunnskap som skal vektlegges, og hvilken type kunnskap som ikke når opp. Den rykende ferske Stortingsmelding nr. 22 (2010 – 2011) ”*Motivasjon – Mestring – Muligheter*” viser til et eksempel på relevansen til hvordan denne utviklingens har sosialt ulikhetsskapende konsekvenser. Stortingsmeldingen refererer til A. Bakkens (2010) rapport knyttet til evalueringen av Kunnskapsløftet. Bakken setter spørsmålsteget ved den markante økningen i sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og elevenes prestasjoner i de praktiske og estetiske fagene. Tradisjonelt har de praktiske og estetiske fagene utmerket seg ved at det har vært svak sammenheng mellom foreldrenes utdanningsbakgrunn og elevenes prestasjoner. Siden 2000, og spesielt mellom 2007 til 2009 har dette imidlertid vist seg utslagsgivende for elevenes prestasjoner (Bakken, 2010, i St. meld. nr. 22). Bakkens rapport tar opp spørsmålet om dette henger sammen med en økt teoretisering av praktiske og estetiske fag, og at krav om grunnleggende ferdigheter i faget kan bidra til en slik økning i forskjellighet. Dette er altså ett eksempel på at kunnskapsregimet i kunnskapssamfunnet bidrar til ytterligere reproduksjon av sosial ulikhet, og slik sett øker mulighetene for at elever havner i faresonen for å droppe ut av videre utdanning.

Dale (2008) mener det grunnleggende i menneskets erkjennelse er et møtepunkt mellom aktivitet og tale. Med referanse til Ludvig Wittgenstein og George Herbert Mead hevder han at menneskelig erkjennelse av virkeligheten ikke kan eksistere uten språk. Med utgangspunkt i språk teori tilbakeviser han en tenkemåte om at *kunnskap* i hovedsak er knyttet til teori og at *ferdighet* i hovedsak er praktisk utøvelse. Joakim Caspersen, Øyvind Wiborg og Berit Lødding ved NIFU har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet forsøkt å komme nærmere en definisjon av forholdet mellom praksis og teori. De har også belyst noen teorier der de to måtene å se kunnskap og læring på, kan forenes. I rapporten ”*Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen*” (2011) tar de utgangspunkt i faglitteraturen for å forsøke å komme fram til definisjoner av hva praksis og teori er, og hva som kjennetegner praktiske og teoretiske

undervisningsformer. Rapporten gir en nyttig oversikt over noen definisjoner og avklaringer. De konkluderer med at det er problematisk å rendyrke praksis eller se den som isolert fra teori. Når en skal forstå hva kunnskap eller læring er, hører de to begrepene uløselig sammen. Den samme utfordringen oppstår når undervisningsformer skal defineres. Operasjonaliseringen av begrepene i denne rapporten gir derfor ingen entydige eller endelige avklaringer på noen distinksjon mellom teoretiske og praktiske undervisningsformer, men viser til at praksisbasert undervisning omtales i generelle vendinger som motsatsen til teoribasert undervisning (Caspersen, Wiborg & Lødding, 2011).

Motorsykelreparatør og doktor i filosofi Matthew B. Crawford har skrevet to bøker om hvordan han ser det økende skillet mellom mentalt og manuelt arbeid: ”*Shop Class as Soulcraft, an Inquiry into the Value of Work*” (2009) og ”*The Case for Working with Your Hands, why Office Work is Bad for Us and Fixing Things Feels Good*” (2009). I disse bøkene tar han for seg effekten av omleggingen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet i et filosofisk perspektiv. Ideen til boka ble til da Crawford på 90-tallet begynte å reflektere over utdanningsmulighetene hos amerikansk ungdom. Han oppdaget at redskapene mer eller mindre var i ferd med å forsvinne ut av klasserommene. De ble erstattet med datamaskiner og et fokus på at kunnskap skulle forberede elevene på å bli ”*kunnskapsarbeidere*”. Crawford problematiserer denne omleggingen, og mener det økte skillet mellom å tenke og å gjøre, fører til at flere og flere elever, flere og flere kunnskapsarbeidere opplever en økende grad av å være satt på sidelinjen i sitt eget liv. Fokuset på det målbare og reproduktive overskygger kunnskap knyttet til den faktiske livsverdenen. Det å være herre over sine egne ting - som for eksempel å kunne reparere din egen bil - er nå i større og større grad gjort utilgjengelig for menigmann. Kinesiske eller tyske dataingeniører har overtatt denne kontrollen. I relasjon til våre egne ting har vi blitt mer passive og mer avhengige av eksperter (Crawford, 2009). Han hevder videre at utdanningen etter hvert er med på å representere en slags monokultur, der akademisk kunnskap anses som mer verdt enn håndverkskunnskap (ibid).

Crawfords hovedpoeng er at denne samfunnsutviklingen har gjort at håndverk og evnen til å kunne fikse ting selv, er blitt erstattet med innholdstomme begreper. Disse begrepene mener han forsøker å kamuflere det faktum at flere og flere savner en link mellom livet på et kontor eller som ett av leddene i en uoversiktlig produksjonskjede, og livet i en virkelighet de har oversikt og kontroll over. Begrepene han sikter til er *frihet, autonomi og valg*. Disse har vært mye brukt inne nyliberalistisk retorikk siden psykologer på begynnelsen av det 20. århundret begynte å jobbe med å utvikle konsumerbegrepet for markedet (ibid). Han hevder videre at det oppstår et interessant

fenomen når vi blir klar over hvilket avhengighetsforhold vi har til noen fysiske og grunnleggende forutsetninger for våre liv. Han beskriver hvordan møtet med rørleggeren som fikser toalettet som ikke vil spyle, eller elektrikerens som fikser lyset på kjøkkenet, gjør at alle blir klar over at vi er underlagt noen fysiske forutsetninger som binder oss sammen, uansett sosial, kulturell eller økonomisk status. Narsissistiske selvopfatninger blir dermed utfordret i dette møtet med sannheten om at når alt kommer til alt er vi alle avhengige av de samme fundamentale biologiske faktorene (ibid). Møtet med de som mestrer disse fundamentale faktorene, kan derfor representere en ubehagelig konfrontasjon med en virkelighet som ikke bare degraderer troen på begrepene *frihet*, *autonomi* og *valg*, men faktisk gjør dem tomme for mening (ibid). Dette aspektet kan igjen knyttes til redegjørelsen av kritikken mot New Public Managements utstrakte bruk av retoriske virkemidler for å gjennomføre tiltak og reformer basert på kapitalistisk ideologi (se kap. 5, pt. 5.4 og 5.5).

Crawford refererer til sosiologen Richard Sennett og hans bok *The Culture of the New Capitalism*, som hevder at håndverkerens stolthet er knyttet til det han lager eller reparerer, noe den moderne konsument forsøker å se både bort fra og ned på som ufrihet. Det angivelig egalitære prinsippet for valg av utdanningsretning har de siste årene vært fokuset på en åpen framtid. Frykten for å velge yrkesfaglig retning bunner i frykten for at livet gjennom et slik valg er determinert (Sennett i Crawford, 2009). Sennett og Crawford mener håndverkstradisjonene, akkumulasjon av erfaring og tanken om å bli dyktig i én retning, står i et motsetningsforhold til det de mener er den nye, åpne økonomiens retorikk om muligheten for å lære nye ting; et stadig uforløst potensial. Den etablerte sannheten er at det å ”gro fast” i noe representerer ufrihet, mens det å være en ”intraprenør”- en som stadig er med på å forme og redefinere sine egne arbeidsoppgaver – er et ideal. I managementets språk karakteriseres det som ”inngrodd” hvis man dveler for lenge ved noe (Crawford, 2009). Crawford mener dikotomien mellom manuelt og mentalt arbeid er en oppkonstruert misopfatning. Han skriver derfor om det han mener er en kognitiv rikdom innen de manuelle yrkene, og at det finnes innsikter som kan hjelpe oss med å forklare hvorfor arbeid som er rett ut sagt nyttig, også kan være intellektuelt absorberende. Han mener, i likhet med Korsgaard (1999), at det er villedende å ha en så sterk tro på at vår nye verdensorden skal være basert på at administrasjon og stadig nye teknologiske framskritt skal bringe menneskeheten til nye høyder.

I følge Crawford er det slik at vi som mennesker alle er underlagt noen fysiske faktorer for våre liv, uansett om vi er høyt eller lavt utdannede. Dette danner utgangspunktet for de neste

avsnittene, der jeg vil se nærmere på noen teorier som knytter læring til et biologisk og relasjonelt perspektiv, som bærer i seg en kime til et syn på teori og praksis som integrerte deler av et helhetlig lærings- og kunnskapsbegrep.

## 6.2 Pragmatisme, progressivisme og sosialisering

Amerikaneren John Dewey (1859 – 1952) er en av representantene for pedagogiske teorier som på mange måter ivaretar aspekter i ovenstående redegjørelse. Han regnes som den amerikanske reformpedagogikkens far. Han var opptatt av utviklingsbiologi og hentet inspirasjon fra Aristoteles, Platon, Hume, Kant, Hegel, Darwin, Rousseau, Peirce og Mead. Dewey mente Darwin hadde en betydning for filosofien i den forstand at han knytter alt liv til prinsippet om endring. På den måten gir det oss en ny forståelse av menneskesinnet, etikken og livet. Charles Sanders Peirce og George Herbert Mead, regnes sammen med Dewey, som de sentrale filosofiske og pedagogiske aktørene innen retningen pragmatisme. Pragma betyr både ”handling” og ”konsekvens av handling”, noe som innebærer at en ser på seg selv som en aktiv deltaker i forhold til omgivelsene. Dewey mente at utdanning, sosialt liv og moral var så nært forbundet med hverandre at det ene ikke kunne utelukke det andre. ”*Oppdragelsen kan ikke losrives fra sin samfunnsmessige sammenheng!*” (Dewey i Aasen 2008: 30) Barnet lærer og utvikler sin identitet gjennom en aktiv prosess med prøving og feiling. En kan også finne igjen Deweys tanker om språkutvikling hos bla. Vygotsky, som Dewey også møtte ved flere anledninger. Han utviklet ”*The Laboratory School*” i Chicago sammen med sin kone, der han arbeidet med å integrere yrkesfaglige og akademiske fag til ett helhetlig pedagogisk tilbud. Han kritiserte den tradisjonelle undervisningen som hovedsakelig rettet seg mot hodet. Han mente kroppslig aktivitet var en forutsetning i læringsarbeidet. Han er i pedagogiske kretser kjent som mannen bak prinsippet og det etter hvert populære slagordet ”*Learning by doing*”. Det egentlige sitatet lyder ”*Learn to know by doing and to do by knowing*” noe som impliserer at han ikke så noe bastant skille mellom teori og praksis, men at de to begrepene henger tett sammen. Slagordet kan derfor uttrykkes i Deweys ånd gjennom ”*Læring gjennom erkjennelse*” (Aasen, 2008, Dale, 2009). Tingenes relasjon til bruk og nytte gir dem mening (Aasen 2008:48). Dewey mente at innsikt i lovmessigheter og årsakssammenhenger gjorde kunnskap frigjørende, og at elevene gjennom dette ble gitt muligheten til å forstå verden, rekonstruere og forbedre den (Aasen 2008:52)

Dewey så på viljen til å lære, fleksibilitet, integritet, mottakelighet for idéer og vilje til ansvar som viktige karaktertrekk. Han mente også at det lå en grunnleggende moral og etikk implisitt i

utdannelsens natur. Han mente at læring gjør deg fordomsfri, oppriktig, gir deg vidsyn og grundighet. Han hevdet således at du gjennom utdannelsen utvider din bevissthet gjennom det sosiale, til å ta ansvar for din tenkning (Dewey, 1997). Deweys progressivistiske syn på læring og utvikling hadde stor gjennomslagskraft i pedagogisk tenkning i vesten på begynnelsen av forrige århundre, og ble mye brukt i utviklingen av norske læreplaner fra 50-tallet og utover. Spesiell innflytelse fikk tankene da venstreorienterte omfavnet progressivismen på 70-tallet. Dette gjorde imidlertid at pedagogikkens innhold ble politisert, og det utviklet seg en sterk grad av antiautoritære strømninger innen skoleverket, noe som førte til at Deweys opprinnelige pedagogiske tanker havnet i skyggen av en radikal politisert pedagogikk. Kritikken mot denne utviklingen dreide seg om at tradisjonelle kunnskapsidealer og kunnskapskrav ble skjøvet ut til fordel for en mer eller mindre selvstyrt elevrolle som ikke alle evnet å nyttiggjøre seg (Caspersen, Lødding, Wiborg, 2011).

## 6.2.1 Dewey, danning og demokrati

John Dewey behandlet danning og demokrati som svært viktige aspekter ved læring og utvikling. Danning og demokrati hører også til i det relasjonelle perspektivet i dette kapittelet. Dewey belyste historien for å forstå barnets plass i demokratiet (Dewey, 2000). Han snakket om tre store kilder eller retninger i utviklingen av interessen for barnet. I tillegg til den estetiske og den vitenskapelige, så han barnet i et politisk lys (Dewey, 1997). Den politiske interessen for barnet vokste fram omtrent samtidig med demokratiet, i Platons og Aristoteles' tid. I likhet med vår samtid, var dette en epoke preget av store omveltninger og økt kontakt mellom de vestlige og østlige sivilisasjoner. Nye impulser førte til nye tanker, og filosofien hadde en blomstringstid. Platon mente at barnet måtte være begynnelsen i en ny organisering av samfunnet. Barnet skulle fra første stund formes og styres gjennom pedagogiske hjelpemidler. Han mente her barnet som faktor og virkemiddel i et samfunn, ikke barnet i seg selv. Platon og Aristoteles så på samfunnet som et kunstverk som måtte skapes gjennom utdanning, som *"natur kommet til bevissthet hos mennesket"*. Bystaten i Hellas var ikke interessert i en utprøvende holdning til tilværelsen, da den kunne utfordre den ønskede *status quo* (Dewey i Aasen 2008:43). Dewey kritiserte dette standpunktet. Han påpekte at om barnet ble sett på som kun et redskap, en samfunnsrepresentant, kunne det føre til at det kom inn under rigide og mekaniske planer, og at det kun er siktemålet med utdannelsen som er viktig (Dewey, 1997). Joar Aasen tolker og utdyper Deweys kritikk av dette standpunktet ved å henvise til den skarpe todelingen mellom teori og praksis som oppstod i bystaten Hellas. *"Dette førte til en glorifisering av teori som satte de få med et skarpt*

*intellekt til å herske over de mange som var uten*” (Aasen 2008:44). Dette kan igjen knyttes til denne avhandlingens redegjørelser i kapittel 4.4.

Dewey argumenterte mot et sentralisert demokrati i noen få utvalgte hender og mot all form for elitisme. Han ønsket et styrket representativt folkestyre med solid forankring i godt utdannede velgere, med vital sosial eksperimentering, sosial utjevning og en viss sosialisering av produksjonsmidlene. Demokrati på arbeidsplassen var også ett av Deweys sentrale poeng (Aasen 2008:35).

## 6.2.2 Danning til demokrati i det globale samfunn

Det ovenstående kan knyttes til videre refleksjoner rundt danning og demokrati i et komplekst samfunn, i våre dager gjerne omtalt som ”den globaliserte tid”. Sosialisering er sentralt for danning og demokrati. Anton Hoëms (2000) sosialiseringsteori har beskrevet en risiko for økt fremmedgjøring i overgangen fra det primitive til det komplekse samfunn (se for øvrig kap. 4.4). Når nærheten i tradisjonelle små, tette samfunn erstattes med en sentralstyrt stat, der enkeltindividet blir en brikke i et industrialisert samfunn, mister enkeltindividet oversikt, og sosialiseringstilknypningspunkter (ibid; Nygaard, 1993; Bauman, 2006). I våre dager ser vi i tillegg at det industrialiserte samfunn er erstattet av *kunnskapssamfunnet* (jf. kapittel 4 og 5) Hoëm snakker om *mestringsgrunnlag som forutsetning for handlekraft* (ibid, min utheving). I dette ligger at enkeltindividet har oversikt over egen situasjon, og har forståelse av sammenhengen det inngår i. I dag er strukturene slik at arbeidstakere sjelden har direkte kontakt verken med toppledelse eller det endelige produkt. Toppledelsen sitter gjerne i Tyskland eller USA, og delene som produseres i Norge skipes til Kina for ferdigstillelse. På dette viset abstraheres arbeidet, og en føler seg mer som en brikke enn som en aktør i sitt eget liv (Nygård, 1993). Flere og flere mennesker i det moderne samfunn føler seg som ensomme øyer i et kontorlandskap der verdiskapningen er abstrahert. Resultatene av en dags arbeid er lite konkret, kommunikasjonen foregår gjennom teknologi og er løsrevet fra sammenhengen. Med omleggingen fra jordbruks- til industri- til kunnskapssamfunn, har hodet og intellektet i større og større grad overtatt arbeidsoppgavene, og er således adskilt fra kroppen (jf. Crawford, 2010). I følge Dewey og Hoëm kan dette ha konsekvenser for individenes opplevelse av fellesskap – forutsetningen for et godt demokrati.

Sosialiseringsperspektivet er sentralt i skolen. Dette kan også knyttes til Hoëms sosialiseringsteori der han setter opp fire punkter som synliggjør samfunnsbetingelser for sosialisering.

Begrepsparene kan knyttes til det Hoëm ser på som balanse – ubalanse, eller det han benevner som det enkle eller komplekse samfunn:

1. Kollektivitet – individualitet
2. Homogenitet – heterogenitet
3. Kommunikasjon – isolasjon
4. Stabilitet – mobilitet

Manglende sosial tilhørighet og interessefellesskap med skolen kan føre til fremmedgjøring, avmaktsfølelse og ytterligere marginalisering, jf. Klyve (2009), eller de-sosialisering jf. Hoëm (2010). Manglende tilhørighet kan også føre til at en negativ sosialiseringssprosess finner sted, der de som ikke identifiserer seg med skolens idé- eller kunnskapsgrunnlag søker tilflukt i andre typer fellesskap (Klyve 2009, Douglas, 2002, Hoëm, 2010). I boka *"Escaping Education"* (Prakash & Esteva, 2008) skriver John Berger om hvordan manglende relasjon mellom skole og lokalsamfunn kan føre til at elever dropper ut av skolen:

To cherish the wisdom is a commons; neither bought nor sold. To cherish the wisdom of their elders, the people must remain dropouts or refuseniks of the educational system. Their freedom comes from belonging; from a sense of place – to which they belong and nurture; and which belongs to them, nurtures them. No damage of the educational system is more evident and threatening for the people at the grassroots than its effectiveness for uprooting: the successful students and the dropouts become either "itinerant professional vandals" or unprofessional vandal and transients. Their common sense, their sense of place, explains how the people reroor themselves when removed from the places of their elders.

Berger fokuserer på viktigheten av horisontal og relasjonell læring knyttet til en oversiktlig kontekst, som vi finner igjen hos de nevnte teoretikere Dewey og Hoëm, men også hos teoretikere som Jean Piaget, George Herbert Mead, Lev Vygotsky og Jerome Bruner. Dette kan også knyttes til Baumans refleksjoner om globaliseringens konsekvenser for det stedbundne (Bauman, 2006) og Deweys refleksjoner om dannelse til demokrati. *"Learning horizontally, very soon they see what the community does: to work in common, to have a shared tradition. They strengthen their own "education" of real things, not of abstractions"* (Berger 1991:55 i Prakash & Esteva, 2008).

Konsekvensene av de-sosialisering mellom skole og lokalsamfunn påvirker elevenes motivasjon for videre skolegang, læring eller annen deltakelse i samfunnslivet for øvrig. I et dannelsesperspektiv har blant andre Dale (2005) og Sünker (2008) drøftet hvordan denne utviklingen utfordrer skolens oppgave i å utdanne elever til demokratisk deltakelse i samfunnet. Det man imidlertid kan etterspørre i den ovenstående redegjørelsen, er hvordan teoriene ser det

sosiale og relasjonelle opp mot et begrep som er fundamentalt for all læring: motivasjon. Med utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv, vil jeg i det følgende gå dypere inn i hva motivasjon er, og se på hvilke implikasjoner kunnskap om begrepet har for utdanningssystemer som tar motivasjonsbegrepet på alvor.

## **6.3 Motivasjon: nevrobiologiske, kognitive og sosialkognitive tradisjoner**

### **6.3.1 Motivasjon**

Motivasjon er en grunnleggende forutsetning for læring og dermed et svært viktig begrep for skolen. Motivasjonsbegrepet brukes også ofte i læreplaner, stortingsmeldinger, høringer og andre offentlige dokumenter som omhandler frafall i skolen, uten at det nødvendigvis defineres hva begrepet rommer. Jeg vil derfor først redegjøre for noen teorier om motivasjon, og hvordan motivasjon og relasjonelle aspekter er fremtredende innen kognitive, sosialkognitive og progressivistiske tradisjoner innen pedagogikken. Nyere forskning innen nevro-biologi tilfører også motivasjonsbegrepet et biologisk perspektiv som favner alle, uansett sosial bakgrunn.

Motivasjon er prosessen som setter handlinger i gang og som opprettholder målrettet atferd (Ormrod, 2008). Uten motivasjon stopper fremdriften opp. Mennesket stagnerer i sin læring og utvikling. Den er derfor essensiell for menneskets overlevelse, utvikling og fremtid. Slik er det også med kunnskap. Professor i pedagogikk ved NTNU i Trondheim Gunn Imsen sier også at motivasjon har sammenheng med grunnleggende verdier, hva individet anser som godt og vondt, vesentlig og uvesentlig, som en helhetlig referanseramme for hele tilværelsen (Imsen, 2005). Det henger derfor også sammen med identitet. Menneskets motivasjonssystemer er både biologiske og sosiale. Motivasjon er det som driver oss mennesker til å tenke, føle og handle. Følelsene er vår primære motivasjonskilde og vårt primære varslings- og kommunikasjonssystem. Gjennom interaksjon mellom person, situasjon og miljø, oppstår tenkning og følelser som munner ut i en handling som får en konsekvens (ibid). Motivasjon er altså relasjonelt betinget. I det følgende skal vi se hvordan dette relasjonelle aspektet også henger sammen med et biologisk perspektiv på motivasjon.



### 6.3.2 Nevrobiologisk perspektiv på motivasjon

Den menneskelige hjernen har gjennom evolusjonen vokst fordi den har tilpasset seg et miljø som krever hurtig oppmerksomhet, læring og problemløsning. Prosessene i hjernen har blitt mer og mer komplekse med evolusjonen (Føyn, 2009). Likevel er det noen grunnleggende faktorer som styrer nervebanene våre og som på mange måter minner oss om vårt opphav. Det minner oss også om at vår historie som moderne mennesker er relativt kort. Litt populistisk sagt kan man si at hjernens hovedfunksjon fortsatt dreier seg om å overleve og å føre arten videre. Altså: unngåelse av skade og død og å sørge for at forplantning finner sted (ibid). Tilknytning er biologisk – hele nervesystemet og alle våre sanser er konstruert for tilknytning og relasjon (ibid). Evolusjonspsykologi sier også at tilknytning har vært en forutsetning for artenes overlevelse og suksess. Derfor har hjernen utviklet seg slik at affekter aktiverer og styrker hukommelsen. På bakgrunn av dette ser vi at relasjoner har mye å si for motivasjon. Måten vi organiserer motivasjonelle og emosjonelle responsmønstre på, er ofte biologisk forklart, spesielt når det gjelder aggresjon og frykt (ibid). Dette kan også brukes aktivt for å kontrollere responsmønstre hos den enkelte, i grupper eller befolkninger. Hjerneforskning har også funnet at ros stimulerer hjernens produksjon av dopamin – et motivasjonsfremmende hormon, og at kroppskontakt stimulerer til produksjon av oxytocin – et hormon som motvirker stress.

Le Doux fant i 1998 at amygdala – en mandelformet kjertel i tinningen – spiller stor rolle for motivasjon, da den kan produsere emosjonelle responser uten at høyere ordens strukturer (korteks) i hjernen ”vet” at vi er emosjonelt aktiverte. Når en emosjonell impuls introduseres kan nerveimpulsene ta den første direkte ruten mellom thalamus til amygdala. Thalamus er en subkortikalt beliggende struktur som er involvert i bearbeiding av sanseintrykk gjennom syns- og hørselssansen. ”Snarveien” thalamus - amygdala er svært effektiv, og er konstruert etter prinsippet om at mennesket kan respondere med flukt eller forsvar på stimulus som signaliserer en trussel. Den omtales gjerne som ”kortidsminnet”. Den andre ruten er thalamus–korteks–amygdala-ruten som tillater en mer kompleks analyse av stimulusen og gir en saktere betinget emosjonell respons. Korteks er et annet ord for hjernebarken, der de komplekse funksjonene foregår; hukommelse, oppmerksomhet, sensoriske prosesser, tenkning, språk og bevissthet. Mønstre av relasjoner lagres i hippokampus – en slags ”huske-kjertel” der elektrokjemiske ettervirkninger lagres (Ormrod, 2008). Ut fra disse funnene kan man kanskje tenke seg at kognisjon, i større grad enn vi kanskje er vant til å tro, er rene biologiske og kjemiske prosesser, og at det kognitive arbeidet vi gjør er mindre betydningsfullt. Det er imidlertid slik at hjernen vår synes å være mer plastisk og mottakelig for endring enn som så. Hjerneavbildningsteknikker har

vist at psykoterapi og bevisste ønsker, hensikt, tro, forventninger, selvfølelse og andre følelser kan endre hjernens funksjon og plastisitet - endre nevrofysiologisk og nevrokjemisk aktivitet i hjerneområder (Føyn, 2009). Mentale prosesser er altså ikke identisk med nevralt prosesser eller biprodukter av hjerneaktivitet. De skaper og endrer hjerneaktiviteten (ibid). Slik sett har alle muligheter for å lære og utvikle seg, uansett hvem de født som, og hvilken kontekst de er født inn i. Slik sett er det derfor også avgjørende for utviklingen at læringen settes inn i et kontekstuellt perspektiv.

### 6.3.3 Kognitiv og sosiokulturell og teori

Innen kognitiv og sosiokulturell teori er Jean Piaget (1896 – 1980) og Lev Vygotsky (1896 – 1934) sentrale skikkelser. Piaget mente at barnet i sin utforskning av omverdenen utviklet ulike skjemaer for kunnskap. Barn lærer seg et skjema for handling, en bestemt måte å agere på, gjennom assimilasjon (assimilere = å gjøre lik). I møte med nye utfordringer kan barnet enten overføre eller tilpasse eksisterende skjema, eller forme et helt nytt skjema tilpasset den nye situasjonen. Dette kalte Piaget for akkomodasjon (å akkomodere = tilpasse). Denne prosessen er komplementær, og skjer parallelt i en læringssituasjon. Ny læring skjer altså gjennom akkomodasjon, men er i stor grad påvirket av barnets allerede eksisterende skjemaer. I følge Piaget er drivkraften bak læring barnets møte med nye, ukjente oppgaver, der tidligere erfart kunnskap – tidligere skjema – ikke kan overføres direkte. Det oppstår da en tilstand av ubalanse – disequilibrium - som gjør at barnet søker balanse – equilibrium - gjennom akkomodasjon (Ormrod, 2008).

Lev Vygotsky lanserte på 20-tallet begrepet om den proksimale utviklingssone. I følge Vygotsky lærer barn best i nært samarbeid med en person som kan mer enn det selv (foreldre, eldre barn eller pedagoger). Barnets proksimale utviklingssone ligger mellom barnets allerede eksisterende kunnskap og ny kunnskap. Dette innebærer at den andre veileder barnet der det finnes linker til tidligere kunnskap. Når barnet oppnår trygghet i ny viten med veiledning, vil barnet etter hvert kunne stå trygt alene. Kunnskapen er internalisert. Etter hvert vil utviklingssonen utvide seg, og kunnskap bygges på kunnskap (Ormrod, 2008). Den refleksive bevisstheten utvikles ved at en lærer å tenke i begrepssystemer (Dale, 2005). Jerome Bruner tok opp tråden fra Vygotsky og lanserte begrepet ”*scaffolding*”- stillasbygging – som i stor grad baserer seg på det samme prinsippet. Utdanningen skal være en støtte, slik at barnets egne, iboende krefter i samspill med

omverdenen motiverer dem til å strekke seg etter nye utfordringer innenfor trygge rammer (Imsen, 2005).

### 6.3.4 Sosialkognitiv læring og selvregulert læring

I følge disse teoriene påvirkes engasjementet og grunnlaget for å utvikle positiv motivasjon for læring av disse faktorene. Motivasjonsbegrepet kan videre deles i to hovedkategorier: ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon regnes som kunstig stimuli på adferd, og kan knyttes til klassiske læringsteorier om læring ved betinging og adferdsmodifikasjon (Imsen, 2005). Dette er faktorer som for eksempel penger, mat, bonusordninger eller ekstragoder for ansatte eller belønninger for gode resultater (ibid). Innenfor næringslivet har slike ytre insentiver vært mye brukt. Denne måten å tenke motivasjon på har også nådd offentlig forvaltning. Vi kan til en viss grad se det samme innen utdanningssektoren. Motivasjonsforskning viser imidlertid at motivasjon gjennom ytre insentiver har klare svakheter, og at det er mindre effektivt på lengre sikt. En årsak til overfokusering på ytre motivasjonsfaktorer kan komme av manglende indre motivasjon. Om denne mangler, oppstår det et overfokus på *”vedlikeholdsmotiverende”* faktorer som penger, status etc. som kan ha en kontraproduktiv effekt på lengre sikt (Ormrod, 2008). Indre motivasjon regnes som en mer autentisk og naturlig motivasjon. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori fra 1985, legger stor vekt på indre motivasjon. *”Personer som er indre motivert er engasjert for sin egen del – for den spontane opplevelsen av tilfredsstillelse som blir assosiert med deres ytelse”* (Deci, 1996). Selvbestemte handlinger er ikke utført under tvang, og har derfor et kvalitativt annerledes motivasjonsgrunnlag enn oppgaver som kreves av omgivelsene. Den indre motivasjonen øker ved opplevelsen av å ha en reell valgmulighet. Sett i forhold til avhandlingens redegjørelse i kapittel 5.5, kan dette aspektet ved motivasjonsbegrepet synes å være et glemt kapittel i offentlig forvaltning.

En av de viktigste faktorene for indre motivasjon er altså autonomi – å føle at en er selvgående og har en påvirkningsmulighet overfor omgivelsene. Dernest er tilhørighet og sosial støtte viktige faktorer – å føle at en er følelsesmessig tilknyttet andre mennesker. En siste viktig komponent er kompetanse – å føle at en besitter kunnskap som en får brukt i interaksjon med andre. Når disse faktorene er til stede, oppstår en indre motivasjon (Imsen, 2005). I indre motivasjon er det to grunnleggende motivkategorier: Det ene er rettet mot tilnærming: motivet for å søke suksess, mens det andre er rettet mot unngåelse: motivet eller angsten for å unngå nederlag. Motivert for å

søke suksess innebærer en forventning om at det vil inntreffe en positiv affekt ved å løse utfordrende oppgaver. Motivet for å unngå nederlag innebærer en forventning om at en negativ affekt inntreffer i tilsvarende situasjon. Forklaringen av suksess eller nederlag varierer med hvilken målorientering elevene har. Unngåelsesorienterte er defensive og unngår i det lengste selvbelastende konsekvenser som det å mislykkes innebærer. De oppsøker gjerne mål som er for høye eller for lave, og eventuell suksess forklares gjerne av ytre forhold. Sett i forhold til avhandlingens avsnitt 5.6 *Vinnere og tapere*, er denne viten med på å sette kunnskapens makt/avmaktsperspektiv i en individuell, men samtidig globalpolitisk kontekst. Dette kan også knyttes direkte til et frafallsproblem i skolen, da forskningen viser at elever med lavt prestasjonsgrunnlag og dårlig skolemotivasjon er de som oftest faller ut av videregående opplæring.

Suksessorienterte elever er mer offensive. Deres mål er å øke egen dyktighet og utnytte egne evner og potensial. Om de lykkes eller mislykkes medfører ikke store konsekvenser for selvbildet. Deres attribusjon er positiv. En skiller mellom lærings- eller mestringsmål og prestasjonsmål, der den første kategorien er prosessorientert, mens den siste er resultatorientert. Orientering mot mestringsmål karakteriseres ved fokus på læring som et mål i seg selv, og på en individuell forbedring av egne resultater. Orientering mot prestasjonsmål karakteriseres gjerne ved vektlegging av å fremvise egne evner og å prestere bedre, eller i alle fall ikke dårligere enn andre (Imsen 2005; Ormrod 2008). Sett opp mot avhandlingens gjennomgang av utdanningspolitiske føringer der måling, testing og økt vektlegging av eksakt kunnskap er dominerende, kan man på bakgrunn av ovenstående si at de suksess- og/eller prestasjonsorienterte elevene vil lykkes best i skolen, mens de mestrings- og prosessorienterte i mindre grad får uttelling for sin innsats.

Et annet begrep som er relevant i den sammenheng finner vi hos Albert Bandura; *Self-efficacy*, eller mestringstro. Begrepet brukes innen den sosialkognitive teorien om en persons oppfatning av seg selv og sin egen kapasitet i forhold til å oppnå mål (Bandura, 1997). Mestringstro påvirker kognitive og affektive prosesser, og har innvirkning på måten man oppfører seg. Mennesker som får til, er typisk nok de som tror at de får til (Pajares, 2008). Dette poenget kan knyttes til kapittel 4.4, om maktforhold og sosial reproduksjon. Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har mye å si for hvordan de møtes og hvordan de opplever skolen. Selvregulert læring er også et viktig begrep innenfor den sosialkognitive teorien. Tre viktige aspekter ved denne måten å lære på er: Selvobservasjon, selvbedømming og selvreaksjon. Det handler altså om metakognisjon; å

observere sin egen læringsprosess for å kunne planlegge, overvåke og evaluere egne læringsstrategier (Ormrod, 2008).

Den amerikanske psykologen Carol Dweck er blant annet inspirert av nyere hjerneforskning, nevrobiologi, kognitiv psykologi og Banduras sosialkognitive teori. Hun har forsket på metakognisjon og selvregulert læring, og har på bakgrunn av dette utviklet teorier om oss selv – implisitte teorier og motivasjoner, samt forskjellige ”*mindset*”. Selvteori dreier seg om ulike måter å se på intelligens og utvikling. En kan ha et fast syn på intelligens, noe som vil si at en har en oppfatning om at intelligens er noe du har eller ikke har. Elever med denne oppfatningen er ofte prestasjonsorienterte. De fokuserer på suksess, som oftest i forhold til andre. Å mislykkes eller det å måtte jobbe hardt for å nå et mål tyder på lav intelligens. Ros knyttet til person og resultat stimulerer elevens syn på at læring er prestasjonsorientert, at utfordringer er noe ”dårlige” studenter trenger og at en helst bør være ”flink uten strev”. Det andre synet er at intelligensen er formbar. Denne gruppen fokuserer på mestringsmål, der det viktigste målet er å lære og å forbedre seg – lære ny kunnskap og nye læringsstrategier. Å mislykkes betyr at en ikke har arbeidet hardt nok, eller at man har benyttet feil strategi. Her er intelligens noe som kan utvikles og forbedres. Ut fra denne teorien har Dweck utviklet ”*Growth mindset*” og ”*Brainology*” som pedagogiske redskaper for læring. Hennes perspektiv er at jo mer en elev vet om hjernen og dens muligheter til utvikling, jo mer motivert kan eleven bli for læring (Dweck, 1999).

Dweck fant at sammenhengen mellom synet på intelligens og evne til læring er signifikant. Hun gjorde blant annet en interessant intervensjonsstudie av en elevgruppe i overgang til ungdomsskolen. Hun delte gruppen i to, hvor kun den ene gruppen ble introdusert for læringsstrategier og teorier om hjernens funksjon og evne til å utvikle seg. Disse elevene viste seg å bli ytterligere motivert når vanskegraden på oppgavene økte. Gruppen uten denne bakgrunnskunnskapen falt av lasset tidligere enn de elevene som ble fortalt at hjernen er plastisk og kan utvikle seg til å bli mer effektiv. Når vanskegraden økte, kom en del av deres enkle og overflatiske strategier til kort. Motivasjonen falt drastisk. Evnen til selvregulert læring viste seg mindre hos denne gruppen. Uten motivasjon for å finne nye strategier ble skårene på nye, vanskeligere testoppgaver lavere enn hos eksperimentgruppen som hadde blitt introdusert for læringsstrategier og et plastisk syn på intelligens (Dweck, 1999). Sett opp mot redegjørelsene i kapittel 5, kan Dwecks forskning synliggjøre at et performativt kunnskapsregime kan medføre en kalkulerert risiko for at store deler av elevgruppen vil kunne utvikle en negativ selvoppfatning, dårligere motivasjon og dårligere læringsstrategier.

## 6.4 Oppsummering

Det er påvist flere faktorer i vår hjernestruktur som underbygger både kognitive, sosiokulturelle og sosialkognitive teorier om læring og motivasjon. Hvilke praktiske konsekvenser gir de omtalte teoriene i pedagogisk arbeid, og hvilke konsekvenser gir teoriene i forhold til å forebygge frafall? Hjernen er fra naturens side utstyrt med viktige sentra som gjør at vi biologisk sett er universelt predisponert for å knytte oss til andre. Dette gjør at god læring er avhengig av gode relasjoner og et læringsmiljø som fokuserer på de individuelle strategiene som i størst grad motiverer elevene til å lære. Et annet poeng er at pedagogen evner å knytte nytt lærestoff opp mot kunnskaper og interesser som eleven allerede har slik at han/hun akkomoderer, lager nye skjemaer, for så å utvikle og utvide den proksimale utviklingssonen (jf. *tilpasset opplæring*). En kan derfor hevde at en lærings situasjon bør være preget av at pedagogen tar utgangspunkt i noe som er kjent for eleven, for så å veilede inn i ny kunnskap. På denne måten kan eleven oppleve en viss grad av selvbestemmelse og autonomi. Stoffet blir subjektivt signifikant og motivasjonen øker. Dette forutsetter at læreren opererer etter et inkluderende kunnskapssyn, der han eller hun også har muligheten til å trekke elevens verden inn i skolen.

For at læring skal være noe den enkelte finner utfordrende og morsomt, bør rammene for læring være tilpasset den enkeltes orientering mot enten mestring eller prestasjon. Carol Dwecks forskning synliggjør en viktig sammenheng mellom læringsresultater og måten ros blir gitt på. Ros for innsats framfor ros for resultat har vist gode motivasjons- og læringseffekter. Ros knyttet til prosess og strategi gir eleven en opplevelse av at læring og resultater kommer av interesse, innsats og arbeid. Hjernens kapasitet vokser med utfordringer, og derfor er innsats noe som gjelder alle, uansett bakgrunn.

Jeg har i det ovenstående forsøkt å trekke opp noen linjer og tradisjoner i utviklings- og læringsteori, som danner grunnlaget for moderne pedagogikk. Motivasjonsbegrepet er sentralt og brukes som nevnt flittig i offentlige dokumenter og læreplaner, og spesielt i den hensikt å forebygge frafall. Ofte mangler det imidlertid klare definisjoner rundt innholdet i selve begrepet, noe som fra en pedagogs ståsted er essensielt å avklare i sitt praktiske arbeid. Denne redegjørelsen danner et pedagogisk fundament for å forstå individets grunnlag for motivasjon og læring. Den har også tatt for seg de innerste nivåene i Bronfenbrenners økologiske miljømodell; Individnivå og mikronivå, selv om Deweys dannelses- og demokratiaspekter også kan knyttes til de øvrige nivåene.

# 7 MELLOM BARKEN OG VEDEN – to skolelederes refleksjoner

## 7.1 Datainnsamling, empiri

Hensikten og målet med det empiriske datamaterialet er å teste hypoteser ut fra det ovenstående teorigrunnet. Målet er å utdype teorien, for å finne ut om det er samsvar mellom teori og virkelighet, samt å utforske dypere kvaliteter ved de fenomener jeg har valgt å belyse i denne avhandlingen. Det interessante med denne empiriske undersøkelsen er å studere om jeg finner tråder til teorimaterialet, på hvilken måte disse trådene eventuelt manifesterer seg, og om skolelederne har tanker som kan korrespondere med et eventuelt revidert kunnskapssyn, slik jeg har presentert det i forrige kapittel. Generalisering har ikke vært et mål, og det er derfor ikke snakk om å finne en type ytre validitet eller nødvendigvis overførbarhet i forskningsmaterialet. Jeg har hele tiden vært klar over at min forskningsbaserte kunnskap er en konstruksjon, der jeg har sammenlignet teorier og modeller med et bilde som kun viser en liten del av virkeligheten, basert på mitt lille utsnitt av det jeg har observert (jf. Kleven 2002:236). I utgangspunktet ble det gjort intervjuer av 2 skoleledere, 2 rådgivere og 2 elever ved to skoler. Etter hvert som prosessen skred fram, innså jeg at avhandlingens begrensning la føringer for utvalget av analysert datamateriale. Jeg valgte derfor å kutte det hele ned til de to intervjuene jeg fant mest relevante for undersøkelsen av problemstillingen der skjæringspunktet mellom pedagogikk og politikk er det sentrale. Gitt dette skjæringspunktet valgte jeg å la skolelederne representere det utvalget jeg så mest hensiktsmessig å ta videre i avhandlingen. ”Mellom barken og veden” henspiller på deres rolle i et spenningsfelt, samt at det er mellom barken og veden at den livgivende sevjen kan stige opp og gi næring til ”kunnskapens tre”.

### 7.1.1 Validitet

Begrepsvaliditet og indre validitet kan representere trusler mot validitet i mitt empiriske materiale. Trusler mot begrepsvaliditeten er tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil betyr at feilene oppfører seg tilfeldig, eksemplifisert gjennom at et oppsatt intervju blir påvirket av intervjuers eller informantens dagsform eller lignende. Om en går opp i antall målinger, jevner de tilfeldige målingsfeilene seg ut i det lange løp. I denne avhandlingen er kildematerialet så begrenset at noen utjevning av tilfeldige målingsfeil ikke vil være mulig. Slik sett

er dette aspektet noe jeg har måttet ta høyde for i analysen av datamaterialet. Systematiske målingsfeil handler om at det å måle et begrep er nesten umulig fordi begrepene vanligvis rommer en meningsfylde som ikke en operasjonalisering av begrepet klarer å ivareta. Det er også slik at et datamateriale kan inneholde begreper som er irrelevante for det begrepet vi har operasjonalisert. Dette kan gi et skjevt bilde av det begrepet vi skal måle. Når vi forsøker å måle et begrep, må en kunne anta at resultatet kan være forstyrret av begge disse truslene. Derfor er det viktig å være så presis som mulig når en operasjonaliserer de begrepene som skal måles (Kleven, 2002:123). Dette har jeg forsøkt å sikre i del en av oppgaven, der det teoretiske fundamentet for de begrepene som operasjonaliseres i den semi-strukturerte intervjuguiden blir gjort rede for. De viktigste begrepene er *”Årsaker til frafall på strukturplan og individplan”*, *”Reformer og politiske tiltak”*, *”Sosial utjevning”*, *”Standardisert testing”* og *”Kunnskapssamfunnet og livslang læring”*. Disse danner grunnlaget for spørsmålene om skoleledernes oppfatninger om de pedagogiske og politiske begrunnelsene for tiltak og deres oppfattede handlingsrom og opplevelse av pedagogisk autonomi.

Indre validitet handler om hvorvidt en kan stole på den tolkningen som framsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler (Kleven, 2002). I denne sammenheng kan det handle om hvorvidt informantene har oppfattet og tolket et spørsmål på riktig måte, eller om forskerens tolkning og analyse av data i etterkant er riktig. Indre validitet er per definisjon et lokalt fenomen som kan knyttes til den situasjonen undersøkelsen ble foretatt innenfor (ibid). For å sikre mot denne trusselen så godt det har latt seg gjøre, har jeg benyttet lydopptak av intervjusituasjonene, refleksjonsnotater i forkant, notater underveis og i etterkant av intervjuene. Transkripsjonene er så tro mot lydopptakene det er mulig å få til. Jeg har benyttet programverktøyet QSR Nvivo 8 for å strukturere intervjumaterialet. Et annet spørsmål er om tolkningen av datamaterialet er farget av mine egne oppfatninger, og at jeg har ”lest” resultater inn i informantenes svar som ikke nødvendigvis stemmer overens med det informanten egentlig har villet si. Slike trusler får en imidlertid aldri eliminert fullstendig, og forskningsprosessen handler derfor om å forsøke å formidle en situasjon så uhildet som mulig.

Jeg mener mine empiriske funn kan bidra med verdifulle opplysninger og kunnskaper til tross for den kvalitative forskningsmetodens målings- eller operasjonaliseringsproblem, og at begrepene jeg har valgt å måle er operasjonalisert så godt det har latt seg gjøre. Kleven (2002) sier at *”Spørsmålet om begrepsvaliditet er spørsmålet om validitetsgrunnlaget for å TOLKE data som et uttrykk for det begrep man hevder å ha operasjonalisert”*.



Det dreier seg om å finne frem til hvor sikre eller valide forskningsresultater eller teorier er, og det finnes alltid muligheter for at begge typer må revideres og revurderes underveis og i etterkant av undersøkelser. Slik sett står forskning aldri stille og man kan aldri være helt sikker på at man har funnet den hele og fulle sannheten (jf. Poppers falsifikasjonsprinsipp, kap. 2 i Kleven, 2002). Utgangspunktet blir da å finne de best begrunnede teoriene som grunnlag, da disse har større sjanse for å kunne regnes som valide.

### **7.1.2 Representativitet og generalisering**

I denne avhandlingen dreier det seg om å få et nyansert bilde av hvilke oppfatninger to representanter for gruppen skoleledere har rundt frafallsproblemet og hvordan de oppfatter det politiske og pedagogiske handlingsrommet de opererer i. Det er derfor ikke et mål i seg selv å generalisere slutninger eller resultater, og resultatene har dermed ikke nødvendigvis overføringsverdi til andre situasjoner. Resultatene skaper kun ett bilde av en gitt situasjon, og er representative i forhold til denne. Valg av litteratur i bakgrunnsstoffet kan imidlertid være med på å øke representativiteten i argumentasjonen.

## **7.2 Intervju**

For å belyse problemstillingene har jeg valgt å undersøke en del av et praksisfelt opp mot det teoretiske grunnlaget. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom intervjuer med skoleledere på to ungdomsskoler. Semi-strukturerte intervjuer bygger på en godt forberedt intervjuguide der intervjueren på forhånd har bestemt noen hovedområder og hovedspørsmål han eller hun ønsker svar på, men som åpner for at informanten kan gi litt ekstra informasjon. (Hjardemaal, m.fl., 2002). Målet med intervjuene har vært å teste mine teoretiske hypoteser opp mot hvordan skolelederne faktisk forholder seg til og arbeider med frafallsproblematikk i spenningsfeltet mellom politikk og pedagogikk. Et strukturert intervju ville medført en risiko for at informantene ikke fikk mulighet til å gå dypt nok inn i de refleksjoner som problemstillingen krever. For å sikre informantene denne muligheten, har jeg derfor valgt en semi-strukturert intervjumetode. Et ustrukturert intervju ville kunne medføre uklarheter i forhold til spørsmålsstillingene og en risiko for at en ble sittende igjen med et uforholdsmessig stort datamateriale. Semi-strukturert intervju sikrer således en viss innflytelse over intervjusituasjonen. Samtidig har intervjuguiden lagt føringer og gitt intervjuene retning gjennom en kategorisering av noen hovedtemaer med relativt åpne hovedspørsmål jeg ønsket å finne svar på.

## 7.2.1 Forskningsetiske retningslinjer

I arbeid med empiriske forskningsmetoder, er det viktig å være bevisst på de forskningsetiske retningslinjene som ligger til grunn for behandling av datamaterialet. Publikasjonen *"Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora"* (Elgsem & Jenssen, 1999) presenterer tre hovedtyper av normer som bør ligge til grunn for denne typen forskning: Normer om respekt for menneskeverd, etiske normer i omgangen mellom forskere og normer om sannhetssøken og vederheftighet. I dette prosjektet har det hovedsakelig vært viktig å ivareta personvern og taushetsbelagt materiale på riktig måte. Tillatelse til å gjøre intervjuer ble innhentet på bakgrunn av søknadsskjema sendt til NSD før intervjuene fant sted. I forkant av intervjuene ble det sendt ut et informasjonsskriv til informantene om at deltakelse var frivillig og at de når som helst i prosjektet stod fritt til å trekke seg uten videre begrunnelser. Informantene og deres arbeidssteder har blitt anonymisert. I utvalget av hvilke opplysninger som skal deles i det gjengitte materialet, har jeg vært spesielt oppmerksom på å utelate informasjon som kan knytte informantene til identifiserbare opplysninger. Dette gjelder også for beskrivelse av utvalget, der noen typer informasjon om skoleleders bakgrunn eller skolens beskaffenhet kan knyttes til de respektive informantene. Lydopptak har blitt innhentet via diktafon der lydfilene har blitt overført til min personlige PC med passord, og blitt slettet fra diktafonen i ettertid. Notater fra intervjuer har blitt oppbevart på sikkert sted.

## 7.2.2 Utvalg

Utvalget omfatter en mannlig og en kvinnelig rektor, uten at kjønnsperspektivet er særskilt vektlagt. Jeg har valgt å forholde meg til ungdomstrinnet, som har vært i økende fokus for innsatsen mot forebygging av frafall de senere årene. Kriteriet for utvalg var å få to skoleledere som ledet litt forskjellige skoler, og se hvilke samsvarende eller divergerende opplevelser de har av sine roller som pedagogiske ledere. Et annet aspekt er også at skoleleder er en som hele tiden må forholde seg til spennet mellom politiske beslutninger og en praktisk pedagogisk hverdag. Rektorene leder skoler som er forskjellige i størrelse og geografisk plassering; en relativt liten skole på et lite tettsted mot en større som er lokalisert i en relativt større by. Den minste skolen er i tillegg med i et prosjekt der tiltak mot frafall er en uttalt målsetning, mens den største skolen ikke er med i noe særskilt tiltaksprosjekt. I utgangspunktet var det interessant å sammenligne disse ulike forutsetningene og sette de opp mot hverandre i et komparativt perspektiv. Når datamaterialet var innsamlet og analysert, viste det seg imidlertid at det komparative aspektet var underordnet i forhold til de problemstillingene jeg hadde lagt opp til i intervjuguiden.

### 7.2.3 Litt om skolene

Skole 1 er en fulldelt ungdomsskole med rundt 100 elever, og ligger i en relativt liten landlig kommune på Østlandet. Elevene har i hovedsak tilbud om én lokal videregående skole de sogner til. Denne videregående skolen har tilbud om studieforberedende og yrkesrettede studieprogram. Skolen er med i et fylkeskommunalt initiativ, der målet er å forebygge frafall i videregående skole. Prosjektet arbeider med å øke samarbeid og samhandling mellom ungdomsskoler og videregående, for å sikre at overgang mellom grunnskole og videregående skjer på best mulig måte.

Skole 2 ligger i en relativt større bykommune på Østlandet og har rundt 350 elever. Majoriteten av elevene sogner til to videregående skoler, som spenner over de fleste programkombinasjoner. Begge skolene har såkalt ”fritt skolevalg”, noe som gjør at elever fra begge ungdomsskolene kan velge å søke seg til skoler som ligger i andre kommuner eller fylker.

### 7.2.4 Transkribering og analyse

Begge intervjuene ble registrert med digital opptaker og transkribert. I tillegg noterte jeg underveis og skrev ned en umiddelbar refleksjon i etterkant av intervjuet for å sikre en beskrivelse av konteksten for gjennomføringen. Når jeg baserer min analyse på intervjuer, er jeg underlagt informantenes egne tolkninger av de fenomenene jeg spør om. Dette kan føre til både overrapportering og underrapportering. Dette har jeg prøvd å ta hensyn til når jeg analyserer helheten i intervjuene. Jeg startet derfor med en holistisk tilnærming hvor jeg noterte ned helhetsinntrykket av de oppfatningene jeg fikk fra mine informanter. For hvert intervju oppsummerte jeg det bærende hovedinntrykket, hvilke data som støttet dette og eventuelt om noen utsagn ga motforestillinger. Dernest grupperte jeg innholdskategorier, som i stor grad var styrt av den semi-strukturerte intervjuguiden. Til slutt så jeg nærmere på språklige karakteristika, bruk av metaforer, henvisninger til eksempler for å sette en situasjon i kontrast eller informantenes bruk av ironi som ressurs for å skape en distanse til noe man ikke vil identifisere seg med. Jeg har vært på jakt etter mønstre, men også etter tvetydigheter, ambivalens og spenninger. For å tydeliggjøre hovedmønstre, har jeg kontinuerlig pendlet mellom helhet og delanalyser.

I presentasjonen av resultatene har jeg illustrert sentrale poenger fra analysen ved å hente ut noen sitater fra intervjuene. Disse utdragene er valgt fordi de kan karakteriseres som beskrivende for de

oppfatningene som jeg fant at var fremtredende i debatten på skolenivå, slik den er sett fra to skolelederers synsvinkel.

Av anonymitetshensyn bruker jeg konsekvent ”informant 1” og ”informant 2” om informantene tilhørende henholdsvis ”skole 1” og ”skole 2”.

## 7.3 Presentasjon av funn

### 7.3.1 *Årsaker til frafall: Strukturplan – individplan: - reformene som stjaler den praktiske skolehverdagen*

Informantenes svar på spørsmål om hva frafall i videregående skole skyldes, avdekket at de to skolelederne vektla litt forskjellig hva de mener hovedårsakene er. Informant 1 var ganske klar på at reformer og politiske føringer har hatt stor betydning for skolens innhold og organisering, og at utviklingen har gått i feil retning i forhold til å imøtekomme et frafallsproblem i videregående skole. Informant 2 gikk mer inn på de individuelle årsakene til hvorfor elever dropper ut av videregående, og fokuserte på kompetansegrunnlag fra grunnskolen, læringsstrategier og elevenes evne til å møte opp og jobbe over tid. Hovedtrekk er imidlertid at begge informantene var relativt samstemte i at reformene hadde ført til for lite praktisk undervisning og differensierte metoder i ungdomsskolen og i videregående. Dette har etter deres oppfatning, virket demotiverende på mange, spesielt de praktisk orienterte elevene.

*Informant 1:* Hvis en ser litt på det store bildet så mener jeg at mye av dette skyldes at mange skolereformer har gått i samme retning i den forstand at både videregående skole og ungdomsskolen har fått omlegginger som har favorisert teorifag og skriftlige muntlige aktiviteter på bekostning av praktiske og estetiske fag. Det har skjedd samtidig som de praktiske og estetiske fagene både har fått mindre timetall og lavere status og dessuten at elevenes valgfrihet har blitt gradvis mindre. For eksempel i ungdomsskolen, så er nå valgfag nærmest helt borte. Så elevene kan velge mellom ulike fag i språklig fordypning, men de kan ikke velge noe praktisk.

Informant 1 var tydelig på at Gudmund Hernes ”*var ei ulykke for videregående skole med reform 94*” i den forstand at opplæringen, også på de yrkesrettede programmene, ble alt for teoretisk. Han hevdet videre at norske politikere ikke uforbeholdent har innrømmet dette mistaket, og at de flikker på systemet heller enn å ta et skritt tilbake. Han mener at politikerne på denne måten lager

nye et kart som ikke stemmer overens med terrenget. Knyttet til avhandlingens kapittel om New Public Management og politiske reformer, er informantens utsagn til en viss grad samsvarende med teoretiske funn.

Informant 1 knyttet omleggingene til at basisfagene prioriteres gjennom hele skoleløpet i større grad enn andre fag, ved at timetallet i skoleverket har vært styrket ved flere anledninger, også lenger ned i skolen. Det er da gjerne basisfagene, altså de skriftlige fagene som har fått tilført økte ressurser. Slik sett mener han at skolen har gått i retning av å bli mer teoritung. Informant 1 spurte seg om det like gjerne burde være et tidligere og tydeligere skille mellom de elevene som er akademisk orienterte og de som er praktisk orienterte, uten at han mente vi bør gå i samme retning som andre steder i Europa, der elevene skilles etter evner på et tidlig tidspunkt. Han mente å ha sett at teoritrotthet har blitt en enda større utfordring etter at 6-åringene begynte på skolen, og at dette grepet muligens har ført til at skole- og lærepresset øker for tidlig for mange.

*Informant 1:* Jeg har en mistanke om at da skolealder ble senka til 6 år, så var det økonomisk motivert, det var billigere å ha 6-åringene i skolen, enn å ha dem i barnehagan. Og det har gjort skole-... skolegangen ett år lenger for alle, vi har fått en 10-årig istedenfor en 9-årig skole. Jeg tror 9 år er MER enn nok!

Han mente at disse faktorene har direkte konsekvenser for undervisningen til de elevene som kanskje befinner seg i faresonen for å droppe ut av skolen; Når kravene innen basisfagene har økt, har dette ført til at valgmulighetene for differensierte undervisningsmetoder har blitt færre. Tid har blitt et knapphetsgode fordi det mangler samsvar mellom kravene i læreplanen og de materielle mulighetene og tidsressursene som fins i skolen. Han sa han opplever manglende samsvar mellom sentrale krav og de ressurser som følger med kravene, og etterlyste ”*mer edruelege læreplaner*”.

*Informant 1:* Jeg tenker jo av og til at det å drive skole det er på en måte å drive en slags oppholdende strid... Vi får stadig mindre ressurser til å gjøre et viktig arbeid i samfunnet, og det er INGEN sammenheng mellom de krav og forventninger som blir stilt til skolen på den ene sida og de mulighetene vi får til å gjennomføre dem på den andre sida.

Sett i forhold til ovenstående kan dette utsagnet tyde på at informanten opplever et problematisk forhold mellom å være pedagogisk leder for en skole, og å lede en institusjon som er underlagt sentrale krav med for smale budsjetttrammer. Han knyttet ressursmangelen i skolen opp mot det han ser som en generell trend innen offentlig forvaltning; at det offentlige konsumet de siste 20 årene har økt saktere enn det private, og at de som er avhengige av offentlige penger stadig får en stadig mindre del av kaka, selv om veksten i BNP øker på landsbasis. Dette mente han er utslag av en villet politikk, der sentralisering, sammenslåing eller nedlegging av grendeskoler fungerer

som sparetiltak i små kommuner som er spesielt utsatt på grunn av en krevende infrastruktur. Han påpekte at problemet kanskje er tydeligere i små kommuner der det er mange små skoler og store avstander mellom hjem og skole. Han viste til en sentraliseringsdebatt de hadde i hans kommune for et år siden, der antall lærere, altså innsatsfaktoren i skolen, var på nivå med det som alltid hadde vært i kommunen. Så viste det seg at kommunen ikke lenger hadde råd til å drive en skole med omtrent den samme personalressursen som den har hatt tidligere. Det ville bli billigere å drive en sentralisert skole. Han påpekte da at kommunen ikke hadde råd til å kunne si at

*Informant 1:* (...) vi synes at det desentraliserte tilbudet er så godt at vi velger å opprettholde det tilbudet. Og må kanskje da drive en litt mer nøktern skole, litt færre lærere da kanskje enn vi KUNNE ha brukt. Men kommunen har ikke valget, for de har ikke RÅD til å opprettholde den strukturen! Og det sier jo noe om at kommunen ER blitt fattigere. Det koster dem jo ikke flere personer nå enn det gjorde tidligere, men de hakke råd. Så kommunen får ikke økt sine ressurser på samme måte som samfunnet ellers, og det gjør at det relativt sett må de renonsere på kvaliteten på tjenesten.

Han så det også som utfordrende at sammenholdte klasser med stort modnings- og refleksjonsspenn mellom elevene vanskeliggjør tilpasset opplæring og undervisning. I den sammenheng tok han opp at det han mener er et av de eldste pedagogiske prinsippene, mester og lærling, faller mer og mer ut av undervisningen. Denne refleksjonen kan knyttes til at skolelederen ser det som viktig at læring er et relasjonelt fenomen.

*Informant 1:* Og det er helt rørende og ganske trist å se at vi får undervisningssituasjoner hvor vi kan bruke det, og se hvordan noen elever som har vært helt borte ellers, hvordan de plutselig blir synlige for oss voksne. **Der**, der traff vi dem! Åsså er det lissom tilbake til skolen da ikke sant, åsså er det... det er en ørkenvandring for noen elever asså!

Informant 1 drøftet også perspektivet på det å ha sammenholdte klasser, mot begrepet tilpasset opplæring. Han så at modenhetsspennet og refleksjonsnivået mellom elever i samme elevgruppe kan tilsvare alt fra barnetrinn og opp til videregående. Det oppleves derfor i noen sammenhenger problematisk at disse skal ha samme undervisning i samme gruppe, når gruppene kan være så store som opp til 38 elever. Videre påpekte han at dette modenhetsspennet øker ganske voldsomt gjennom skoletida, og at jo lenger elevene går på skolen, jo større blir den relative forskjellen mellom den mest og den minst modne eleven i gruppa. Slik sett mener han at utfordringene i sammenholdte klasser øker med alderen.

Han betrakter frafallet i videregående skole som en veldig tydelig melding om at en del elever mistrives så mye i skolesystemet at de forlater det. På oppfølgingsspørsmålet om han kunne tro at det handlet om at ungdom var late, var svaret nei. Selvsagt kan det finnes eksempler på elever

som kan karakteriseres som late, umotiverte eller som tåler dårlig å bli stilt krav til, men at dette er en årsak til frafall kunne han ikke tro.

*Informant 1:* Og det er jo det da at, jeg møter jo noen av de elevene, seinere, og det er jo ikke akkurat latskap som preger dem, når de da omsider har funnet en hylle i tilværelsen! Så.. ja. Det er begge deler, men latskap er ikke den viktigste forklaringsmodellen. (...) Men, men, den store komponenten her det er jo på en måte at frafallet demonstrerer at skolen ikke virker! Og myndighetene sier ”hva skal vi gjøre med dette?” De vil, de vil på en måte ikke forandre FOR mye på systemet, det er ikke sånn at vi skal korte ned på skoletida eller noe sånn, men de må gjøre noe med ELEVEN i stella for å gjøre noe med SKOLEN!

I diskusjonen om for lite praksis i skolen, er også informant 2 kritisk til utviklingen. Hun sa at det er beklagelig at myndighetene ikke har sett at det er et behov for å differensiere opplæringen, slik at de praktisk anlagte kan få de utfordringene de behøver i skoleløpet. Begge informantene er altså samstemte når det gjelder at styrking av timetall innenfor språkfag på bekostning av praktiske og estetiske fag og muligheten til å prioritere timer og midler på alternative måter, kan føre til at flere elever presses ut av skolen.

*Informant 2:* Jeg beklager at praktisk prosjektarbeid forsvant, og det handler om at vi fikk veldig, vi fikk det til veldig bra, vi hadde dyktige lærere på det, og vi så at eleva trivdes med det. Åsså kom jo alt detta her med at alle skulle ha et fremmedspråk, og når vi argumenterte, for vi var med på å argumentere mot det, for vi sier at det, det pustehullet som praktisk prosjektarbeid gav for noen elever, det var viktig. Åsså blir vi svart med at ”*jammen språk, det er jo ingen ting som er mer praktisk enn det!*” Og da blir jeg provosert, for det er praktisk når du KAN det. Men når du IKKE kan det, og skal lære et nytt fremmedspråk, så er det jo så mye pugging, og du kommer jo ikke unna puggingen av gloser. Du bøkke å forholde deg til grammatikken, men du kan på en måte ikke snakke et språk uten å kunne noen ord. Og det må pugges inn. Og det klarer du jo ikke å LEKE inn. Så det blir sånn søkt.

Det er tydelig at begge skolelederne har sett at de elevene som har behov for en praktisk skolehverdag har fått redusert tilbudet om dette de senere årene. De ser altså begge på dette fenomenet som problematisk, og som en av hovedårsakene til at mange elever blir så skolelei at de velger bort skole.

Selv om informantene er relativt samstemte i at utdanningspolitiske føringer kan ha hatt innvirkning på frafall i videregående, er det imidlertid noen forskjeller i deres fremstillinger. Informant 2 legger større vekt på at mange av de som begynner i videregående har for dårlige kunnskaper og for dårlig faglig grunnlag, noe forskning på frafall også understøtter (jf. Markussen m.fl. 2009). Hun opplever heller ikke det samme ressursproblemet som informant 1, noe som

kanskje kan forklares med at hun driver en skole i en relativt større by, der sentraliseringsdebatten ikke er like fremtredende. Hun mente at en av de aller viktigste årsakene til frafall er for dårlige holdninger til skole, er en manglende forståelse hos mange elever av at man må jobbe jevnt og trutt for å oppnå resultater, samt det å faktisk være til stede når undervisningen foregår.

Ja og, så holdningen, asså **forståelsen** av hva det vil si å **lære** da. For det ser jo vi også ikke sant at det er noen som på en måte ikke... ja... ikke går inn i den problematikken. Og da faller de jo fort utenfor da. Da får de ikke, da blir det jo nederlag og dårlig motivasjon og det blikke no ålreit i det hele tatt, følelsen av mislykkethet og...

I denne sammenhengen påpeker hun at strukturproblemer på videregående også kan ha innvirkning, ved at mange skoler rett og slett er for store til å kunne fange opp den enkelte elev. Hun tror på større vektlegging på tilpasset undervisning. Samtidig viser hun til hvordan det var tidligere, da elevene hadde et vell av muligheter å velge mellom på videregående, men da gjerne endte opp med å hoppe fra grunnkurs til grunnkurs uten å fullføre noe. Slik sett mener informant 2 at de siste reformene i bedre grad har lagt til rette for at elevene har større rettigheter til å fullføre et løp.

Informantens uttalelser viser at teori og praksis omtales som atskilte fenomener. Deres synspunkter kan således knyttes til redegjørelsen i kapittel 6 om dikotomien teori versus praksis. At informantene ikke gikk dypere inn i konkrete alternative tiltak til hvordan forandringene i kunnskapsfokus kan møtes, kan både skyldes intervju spørsmålene, rammene for intervjuene, men også at skolelederne ikke nødvendigvis har tenkt så grundig gjennom på hvilke måter teori og praksis henger sammen, og hvordan begrepene kan integreres. Hva de legger i begrepet differensierte undervisningsmetoder ble heller ikke videre utdypet, noe som kunne vært interessant å belyse innenfor en annen forskningsramme.

### ***7.3.2 Skolens rolle som sosialt utjevneende institusjon***

I perspektivet om skolens rolle som en institusjon som kan bidra til sosial utjevning knyttet informant 2 elevenes bakgrunn opp til frafall. Hun mente elevenes hjemmeforhold har så mye å si at skolen ikke vil greie ambisjonene om en skole som virker sosialt utjevneende. En av årsakene til dette mente hun ligger i at det ofte kan være divergerende oppfatninger av hva skole er mellom elev, hjem, skole og samfunn. Informanten problematiserte derfor ikke videre på hvilken måte skolen kan bli bedre til å møte denne utfordringen, ut over at hun henviste til bedre tilrettelegging.



*Informant 2:* For det finnes jo nok av oppgaver i samfunnet hvor en ikke trenger all den teorien. Og jeg tenker at kanskje det kan være med på å, holdt på å si, lamslå litt noen ungdommer som har foreldre som kanskje har den samme bakgrunnen som sier at ” da jeg gikk på skolen så slapp jeg da alt dette her, har da fått jobb allikevel” ikke sant, som har med seg den sosiale arven der. Det trur jeg nok. Så... mer tilrettelegging med ja.. generell tilrettelegging på videregående skole, det er klart at det er nødvendig for at dom skal gjennomføre det. Og det tenker jeg at går på strukturen på vg.

Hva informanten legger i *mer generell tilrettelegging* kunne vært interessant å belyse nærmere, da dette muligens ville fått frem hvordan hun tenker skolens rolle i møtet med den diversiteten som finnes blant elevene.

Informant 1 trakk opp et eksempel han mener kan tyde på en grunn tankegang rundt elevgruppas diversitet. Han siktet til ”Arbeidslinja”, regjeringens mål om at alle skal i arbeid, der det har vært diskusjoner rundt i hvor stor grad uføre faktisk har mulighet til å arbeide. *”Det hjelper ikke å si at, at arbeidslinja skal gjelde for dem! Og jeg tror at det er litt det samme ber, at utdanningslinja, hvis den skal gjelde for alle elever, så må utdanningslinja være ei linje som har et tilbud for alle”*. Nok en gang er det altså et spørsmål om like rettigheter, innenfor en forståelsesramme av at en gruppe mennesker rommer en diversitet som krever individuelle tilpasninger.

### **7.3.3 Standardisert testing**

Hovedfunn når det kom til spørsmålet om bruk av standardisert testing og kartlegging i skolen er at informantene ser noen av testene som nyttige verktøy forutsatt at de brukes med fornuft. De kritiske perspektivene er imidlertid framtreddende hos begge to. Informantene problematiserte at den økte bruken av testing og kartlegging i skolen kan ha ført til at det er blitt mindre aksept for forskjellighet. De mente imidlertid begge at gode tester og kartleggingsprøver kan være nyttige som måleinstrument på om en elev gjør framgang i fag og mellom klassetrinn. Informant 2 sa utviklingen de siste årene, der en har gått fra å tro til å vite, har vært et skritt i riktig retning:

*Informant 2:*Ja, jeg mener at det er nyttig med verktøy hvis det brukes med fornuft. Jeg syns jo at det som har skjedd i skolen de siste åra, at vi går fra å tro til å vite, er vesentlig. Og jeg kan nesten ikke skjønne hvordan vi drev på før, uten å vite, vite mer, ha mer forskning og mer resultater.

Informant 1 anså lesetesten i de nasjonale prøvene som ganske viktig fordi kravene til leseferdigheter har økt i takt med at skolen har blitt mer teoritung. Han mente leseferdigheter i mange år har vært for lite prioritert og at det er en forskjell på å avvise nasjonale prøver fordi de er nasjonale prøver, og å avvise dem fordi de er et ”elendig testverktøy”. Disse uttalelsene er med på å nyansere den kritikken som er formidlet i kapittel 5. Det kan synes som at opplevelsen av

bruksverdien ute i ”felten”, slik disse to informantene fremstiller det, er annerledes enn hos de som ser på bruk av testing i et mer overordnet ideologisk og kritisk perspektiv.

På skole 2 brukes Nasjonale prøver på ungdomstrinnet på to måter. Den ene er for å forbedre samarbeid og gi mer konkrete tilbakemeldinger mellom barneskolen og ungdomsskolen. Den andre måten prøvene brukes på er for å tilrettelegge for bedre undervisning i gruppa, og for den enkelte i gruppa. Skolelederen på skole 2 forteller at hun har opplevd at det har kommet gode og fruktbare pedagogiske diskusjoner ut av tolkningen av resultatene, og at dette i noen tilfeller har ledet til bedre praksis.

Begge informantene var imidlertid kritiske til noen av måtene testene brukes på, og hvilken påvirkning de har hatt for skolens innhold. De var samstemte i at selv om noen typer tester kan ses på som nyttige verktøy, er det viktig å passe på så det ikke tar overhånd, og at nasjonale prøver ikke kan bli et mål på hvor god skolen er. Informant 2 påpekte at dette er en farlig og uønsket utvikling. Informant 1 var også opptatt av dette og sa blant annet at den største faren er at *”(...) det vi kan måle blir målet. Og det betyr at en del mange andre viktige sider ved faget kan bli underrepresentert”*. Begge snakket også om at de mener det er viktig at ikke elevene drilles i det prøvene tester, eller at elever skal fritas for å få best mulig snitt. Dette opplevde de som misbruk. Begge informantene trakk frem Osloskolene som eksempel på hvordan de mener testingen kanskje er i ferd med å ta overhånd. Informant 1 fortalte at han oppfatter at Osloskolene er underlagt et stort politisk press som har ført til et *”vanvittig testregime”*. Dette testregimet har etter hans mening sporet helt av. Han mente videre at myndighetenes krav og pålegg mange steder i landet, gjennom å øke krav til prestasjoner og testfrekvens med nasjonale prøver, TIMMS, PISA og lignende, gjør vold på elevene:

*Informant 1: Og samtidig si at dette skal være en skole for alle. Hvis man vil ha et sånt regime – helt fint – det passer sikkert for 70-80 prosent av elevene, så må de siste 20-30 prosentene de må få et annet tilbud. Kanke dytte alle i den samme kverna. Det er litt sånn som å hive en 3. klasse ut på dypt vann – du veit at 80 prosent av dem kan svømme. Og til helvete med de siste 20!*

Han trakk også opp aspekter ved hvordan media fremstiller resultatene, og at det er liten relevans mellom tabloide forsider om at *”nå går det nedover med ungdomsskolen!”* og den måten skolene bruker undersøkelsene og resultatene. I intervjuet henviste han til eksemplene på nasjonale prøver som kom under Clemet-perioden, der prøvene hadde store faglige sprik og varierte fra svært gode til fullstendig meningsløse oppgaver. Han fortalte at han den gangen opplevde at lærerne ikke hadde frihet til å si ifra at de ikke ville *”kaste bort tid”* på å gjennomføre dem, men at de ble møtt med

holdningen at *"det spiller ingen rolle hva du mener – din faglige integritet bryr vi oss ikke no om, detta skarru bare gjennomføre!"*. Han la også til at han var stolt over å ha hatt en klasse som boikottet nasjonale prøver et år. Han viste til det han opplevde som tankevekkende erfaringer fra England hvor de nasjonale testene viser at resultatene der stadig går opp fordi skolene belønnes for gode resultater. Dette knyttet han til et problem med at universiteter og høyskoler mener at nivået blir stadig dårligere fordi lærerne i for stor grad arbeider målrettet med gode testresultater for øyet. Dette eksempelet mente han synliggjør at selv om elevene gjør det bra på testene, kan det snevre fokuset på testenes innhold gjøre at de mister andre viktige komponenter i faget. Dette merkes når de kommer inn på universiteter og høyskoler, for der er det en del viktige emner i faget som kreves av dem, men som er forsømt *"(...) fordi grunnskolen har vært NØDT til å skåre bra på testene"*.

Informant 1 uttrykte bekymring for at Norge skal følge i USAs og Storbritannias fotspor. Han sa imidlertid at han tror så godt om norske skoler og norske lærere at han tror de er opptatt av HELE eleven, og at vi foreløpig ikke er helt på nivå med det han mener er de mest dramatiske eksemplene på hvordan testing har forandret skolens mål og innhold. Informant 2 betonet at det er opp til skolen og skoleleder å sørge for at det ikke blir sånn, og at det er viktig at skolene får komme med tilbakemeldinger som høres, om når det er nok kartlegging og testing *"for det kan bli en sånn kartleggingsmettethet"*. Dette innspillet er viktig i debatten om hvem det er som sitter med definisjonsmakten i skoledebattene. Det kan synes som om informantene hadde ulik opplevelse av i hvilken grad skoleledere har handlingsrom og frihet til å ytre seg på faglig og kritisk grunnlag, og i hvilken grad de opplever at tilbakemeldinger kommer frem og blir hørt i diskusjoner om skolens utvikling.

### **7.3.4 Kunnskapssamfunnet og livslang læring**

Informantene så på utviklingen av kunnskapssamfunnet på litt forskjellige måter. Informant 1 mente at retorikken om at samfunnet forandrer seg raskt og voldsomt noen ganger virket litt overdrevet i forhold til den virkeligheten mange erfarer. Han mente mange glemmer at *"(...) det er ganske mange faktorer som er overraskende stabile og som ikke forandrer seg no særlig. Men derfor så blir det jo heller ikke nyhetsmessig interessant heller!"*

Han mente at det var viktig å se på at utdanningssystemet er nødvendig, men ikke tilstrekkelig i forhold til begrepet livslang læring. Han sa at den læringen som foregår i det praksisfeltet man beveger seg i etter endt utdanning kan være vel så fruktbar som den skolen kan gi. Han mente videre at formell utdanning er en slags sertifisering, men ikke en nødvendighet.

Informant 2 trakk også opp aspektet med at lang utdanning ikke nødvendigvis svarer seg i et individuelt og langsiktig økonomisk perspektiv. Hun siktet til at mange uten videregående opplæring har arbeid som gjør at de tjener vel så godt som de høyt utdannede, og at lang utdanning medfører høye studielån som må tilbakebetales. Knyttet til redegjørelsen om overgangen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn trekker dette opp et interessant poeng. Innenfor en ramme av et mer og mer usikkert arbeidsmarked, kan dette innebære en risiko for den enkeltes private økonomi. Hun trakk også opp at hvis tanken er å bruke kunnskap som en nasjonal ressurs i framtida er det helt nødvendig å ha et skolesystem som legger opp til å fostre elever som er *”sugne og nysgjerrige, motiverte”*. For å få dette til mente hun at politikerne må skjønne og fokusere på at det finnes store forskjeller i skolen, men at likeverd er et grunnprinsipp. Hun mente dette nødvendigvis må føre til at det åpnes for mindre teori, mer praksis, men samtidig mer avansert teori for de som trenger større utfordringer. Individuell og tilpasset opplæring setter hun igjen som en forutsetning. Hun trakk fram at naturfag er det faget som rangeres høyest i elevundersøkelsen på hennes skole, og at hun trodde dette kan komme av at de har dyktige lærere i faget, samt en helt ny og velutstyrt lab som gjør at elevene virkelig får prøvd seg ut i både teori og praksis. Utsagnet kan tolkes i retning av at skolelederen muligens ser på naturfag som ett av skolefagene som integrerer både teori og praksis. Hun mente at evnen til omskolering og fleksibilitet ligger i grunnlaget som legges i grunnskolen, ved at elevene opplever læring som egennyttig og morsomt. Dette poenget kan knyttes til Sir Ken Robinsons refleksjoner om at utdanningsparadigmet i det 21. århundre bør forandres fra en lineær tenkning som dreper kreativitet, til en divergent tenkning som åpner for kreativitet og lærelyst (Robinson, 2011). Hun trakk igjen fram det relasjonelle aspektet, og fortalte ei historie om en tidligere elev som hadde droppet ut av videregående, men som kom innom skolen for å fortelle at hun hadde tatt opp igjen skolegangen. Dette kan tolkes som et eksempel på at skolelederen opplever at relasjoner og det å bli sett, gjør at elever får et subjektivt forhold til sitt lærested og sin egen lærings situasjon, noe som igjen kan føre til økt motivasjon for skolegang.

Når det kom til spørsmålet om hva skolens viktigste mandat er, trakk begge informantene fram skolens gamle formålsparagraf om å hjelpe elevene til å bli *”gagns menneske”*. De var samstemte i at resultater på prøver, karakterer og lignende er underordnet det å legge til rette for at elevene skal kunne bli gode borgere som fungerer i samfunnet. Samfunnsperspektivet nevnte de begge, men betonet at det viktigste skolen kan gjøre er å gi individer en opplevelse av å bli akseptert, godtatt, at de skal oppleve mestring og få tilbakemeldinger om at de er verdt noe og at de betyr noe for andre. Sett i forhold til avhandlingens kapittel 6, er dette funnet en indikasjon på at de

relasjonelle perspektivene på motivasjon kan synes som en viktig plattform for diskusjon om skoleutvikling og effektive tiltak mot frafall.

### ***7.3.5 Politiske og pedagogiske begrunnelser for tiltak mot frafall***

Skolelederne så på de viktigste begrunnelsene for tiltak i et langsiktig og helhetlig perspektiv, der det kommer klart fram at enkelteleven er i sentrum. Et gjennomgangstema var blant annet at mestringsopplevelser gir motivasjon, og at trivsel, gode relasjoner og det å bli sett var viktig forutsetninger for å kunne hjelpe elevene til å bygge en god faglig plattform å stå på. Det relasjonelle aspektet ved begrunnelser for å gi elever en god skole kan eksemplifiseres gjennom at begge skolelederne fortalte om opplevelser de hadde hatt opp gjennom årene der tidligere elever hadde tatt kontakt med dem og forklart hvor viktig det var for dem at en eller flere lærere hadde tatt seg tid til å SE dem.

*Informant 1:* Det er jo sånn for noen unger så er det jo, har det jo, er jo helt hjerteskjærende å høre ikke sant. Det hender jo at sånne løvetannbarn klarer seg bra, og som seinere sier at ”jeg er så glad for den læreren som jeg hadde, for den læreren var den ENESTE som brydde seg om hvordan jeg hadde det i de åra som jeg hadde det verst.” Det er jo forferdelig at noen barn opplever at de bare har en omsorgsperson, holdt jeg på å si, asså ETT sted hvor det liksom er noen som tar vare på dem. Men det er jo også en liten oppmuntring i at det, noen ganger er det kanskje nok.

Begge skolene hadde i tillegg fokus på at basisfagene er viktige for at elevene skal møte godt rustet til videregående. I intervjuene kom imidlertid dette aspektet fram som underordnet mestrings- og motivasjonsaspektene og den relasjonelle delen av skolehverdagen, noe som igjen kan knyttes til redegjørelsen i kapittel 6. Informant 1 trakk fram at fokuset på frafall burde lede til en dyptpløyende analyse av hvilke læringsstrategier som fungerer godt for elever som står i faresonen, noe som i følge han også kunne ha en positiv effekt for alle elever i skolen. *”Den andre fordel er jo at dette vil antakelig med nødvendighet kreve økte ressurser i utdanningssektoren, det er jo heller ikke bortkasta, men vi kommer ikke til å få det. Så.. for så vidt – vi veit hva som skal til, men vi har ikke penger eller vilje til å gjennomføre det”.*

Når det kom til spørsmålet om alle bør fullføre videregående opplæring, og at myndighetene betoner denne viktigheten så sterkt, viste det seg at begge skolelederne hadde et pragmatisk bilde av virkeligheten. De var begge enige om at det fantes såpass store individuelle forskjeller i elevgruppen, både av intellektuell og sosial art, samt at den kognitive læringsevnen varierer i så stor grad at det ikke nødvendigvis er slik at alle kan klare dette målet. Så om det i utgangspunktet er slik at alle bør gjennomføre, mente de at det må finnes forståelse for at det alltid vil finnes

noen som ikke makter det, som kanskje ikke trenger eller bør ha det, og som derfor bør få andre opplegg. Informant 1 mente å se at mange elever føler seg motløse når de møter retorikken om at videregående skole er en nødvendighet for alle. Sett i forhold til kapittel 5, pt. 5.7, er det interessant at informanten trekker opp dette perspektivet. Dette underbygger de kritiske påstandene om at skolen kan bli en arena der noen opplever å bli stemplet som tapere eller mislykket i forhold til standarden.

Begge informantene svarte altså negativt på spørsmålet om alle behøver videregående opplæring, og viste til at vi fortsatt har en del manuelle yrker og en god del muligheter for ufaglært arbeidskraft. Disse kategoriene er imidlertid undervurdert i samfunnet i følge informant 1. Dette mener han kan komme av at det er akademisk skolerte mennesker som forsker på samfunn og samfunnsutvikling, og at de mangler en grunnleggende forståelse for at det er mulig å klare seg uten akademisk ballast.

*Informant 1:* Det er elever her som beviser det motsatte stadig vekk. Det er en sterk tendens til at praktisk kunnskap og logisk evne og, og, og yrkesmessige ferdigheter er grovt undervurdert.

Denne uttalelsen er tett knyttet opp til flere av perspektivene redegjort for i denne avhandlingens teoridel, blant annet fra pt. 4.3 og utover, samt i avsnittene om vinnere og tapere. Det kan imidlertid problematiseres at informanten ikke trekker frem at økt globalisert arbeidsmarked ikke bare fører til at arbeidsmarkedets behovene endrer seg, men også at arbeidsinnvandring kan føre til at arbeidsplasser i for eksempel industri, bygg, anlegg og renholdsbransjen overtas av arbeidskraft fra andre land.

Informantene oppfatter begge at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom det myndighetene har satt som mål, og den virkeligheten de som skoleledere opplever. De er også relativt samstemte i oppfatningen om at det fortsatt finnes en plass for alle i samfunn og arbeidsliv, og at de som ikke oppnår formell kompetanse kan utøve arbeid som ikke krever dette. Informant 2 påpeker at det ikke er en "menneskeplikt" å fullføre videregående.

*Informant 2:* (...) jeg tror det er mye viktigere å si at alle har rett på et arbeid eller en innholdsrik hverdag istedenfor å knytte det opp mot akkurat videregående skole. Man kan jo leve lykkelig uten vgs, hvis man får et sted å være. Og det finnes jo mange verna bedrifter, og du har jo mange jobber som du kan gjøre med bare ungdomsskole, så asså hvor du ikke trenger den teorien du får på videregående.

Informant 1 trakk også opp et aspekt ved utviklingen de siste årene som har gått i retning av at alle sluses inn i videregående, og at frafallet nødvendigvis må øke jo flere som starter på en

videregående utdanning. I tidligere tider var det mange som aldri starta på videregående, men gikk rett ut i jobb etter grunnskoleutdanning. Han mente det også finnes sosiale utfordringer knyttet til frafallsproblemet, i tillegg til den enkeltes kognitive anlegg og læringsforutsetninger.

### ***7.3.6 Grad av oppfattet handlingsrom, pedagogisk frihet og tiltak***

De to skolene jobber med forebyggende tiltak på ulike måter. Hovedsakelig inngår tiltakene i noe skolelederne opplever som en integrert del av skolens generelle pedagogiske grunnlag. Skole 1 er i tillegg med i et prosjekt der fylkeskommunen står for finansiering og koordinering av sentralt initierte tiltak, der ett av hovedvirkemidlene er IKO-modellen (tidlig identifisering, kartlegging og oppfølging). Dette fylkeskommunale tiltaket ble imidlertid i mindre grad referert til i intervjuet. Hovedlinjene i begge informantenes svar var at de hadde sine egne måter å tenke forebyggende på. Myndighetenes tiltak Ny GIV ble i liten grad nevnt.

Hovedtrekk i intervjuene var at begge informantene la stor vekt på at skolehverdagen bør få større innslag av praktisk innhold, og slik sett er de tiltakene de mente er mest effektive i tråd med dette perspektivet. Begge sa de opplever et kunstig skille mellom teori og praksis, og at de to aspektene ved opplæringa egentlig bør gå hånd i hånd, noe gjennomgangen i avhandlingens kapittel 6 belyser.

Når det kommer til oppfattet handlingsrom og grad av selvstyre, viste informantenes fortellinger en viss forskjell i grad av opplevd handlingsrom. Informant 1 var mer kritisk til sin rolle i spennet mellom sentrale politiske føringer og den pedagogisk, praktiske hverdagen enn informant 2. Han fortalte at han ofte opplever at det kommer papirbestemmelser fra sentralt hold som han bare må la ligge:

Jeg tror man ville bli nærmest gal hvis vi skulle forsøke å stille opp på alle de krav som blir stilt til skolen av instanser utenfor skolen. Men et par viktige ting er, som er sånne grunnleggende faktorer, store påvirkere, som ikke alle er så veldig klar over det er at vi ser et skifte fra den autonome lærer til en skolebyråkrat.

I tilknytning til dette utsagnet fortalte han om det han opplever som et skifte fra en lærer som ble vist tillit til som en faglig dyktig autonom yrkesutøver, til en lærer underlagt stadig større krav og kontroll, og at byråkratisering synes viktigere enn fornuftig ressursbruk:

Selvfølgelig så må lærerne også finne seg i rammer for sitt arbeid, men jeg tror at mange grovt undervurderer forskjellen på å ha tillit til at lærerne gjør en bra jobb, og kontroll.

Asså hvis tilliten mangler, så blir kontrollen aldri tilstrekkelig. Og nå har man fått et system som er helt paradisk når det gjelder kontroll.

Informant 2 så på sin handlefrihet på en litt annerledes måte. Hovedlinjer i hennes fortellinger var at hun opplevde at hun hadde, eller følte frihet til å ta seg det handlingsrommet hun behøvde for å tilrettelegge for en inkluderende og pedagogisk forsvarlig skolehverdag. Hun fortalte at eleven stod i sentrum for å finne det handlingsrommet som trengs for å gi et godt tilbud. Utfordringen blir å se den enkelte elev og spørre *"Hva trenger du?"* og så forsøke å samarbeide med de rette instansene om å finne fagkombinasjoner og formalisere et tilbud. Ved skole 2 ble det lagt særlig vekt på oppfølging av den enkelte elev, og en tydelig og holdningsskapende linje på at fravær er uakseptabelt. Informant 2 fortalte blant annet at de ringer hjem til elever som ikke møter på skolen, og at de i visse tilfeller har reist hjem for å hente elever som uteblir fra undervisningen. Dette sitatet illustrerer:

Det var jo den eleven som til og med ble henta den dagen han skulle ha eksamen. For'n ikke kom. Asså det var på det planet. Og han kom om høsten etter at han hadde kommet inn på videregående skole, og takka læreren. *"For hadde det ikke vært for deg så hadde jeg ikke gått på videregående."*

På spørsmål om dette er et ledd i et uttalt eller formalisert tiltak, svarer skolelederen at dette er noe skolen *"bare gjør"*. Begrunnelsen er at de fokuserer mer på hva elevene *får* ved å være på skolen istedenfor å fokusere på hva de *mister*. Skolelederen fortalte at de samarbeider tett med foreldre, rådgiverteam, spesialpedagogisk team og pedagogisk-psykologisk tjeneste, og at hun opplever de er flinke til å melde bekymring om elever i faresonen. De jobber også mot elevgruppa for å få medelevene til å ta ansvar for hverandre. Denne holdningsendringen har pågått over år, og gjør at det kan være lettere for elever å være i alternative opplæringsstilbud uten at det får store konsekvenser. Det handler om å møte elevene der de er, og gi dem et tilbud som gjør at de kan lykkes og få utfordringer som de mestrer.

På skole 2 har de ikke så mange muligheter til å gi elevene tilbud utenfor skolens område, men de samarbeider i noen tilfeller med en uteskole som holder til i samme kommune, der noen av elevene får tilbud om å være i perioder.

Hun hevdet imidlertid at politiske føringer de siste årene har strammet inn mulighetene for å gi et slikt tilbud til elever som faller utenfor særordninger og som ikke har sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. Hun fortalte at hun skjønner hvorfor det har blitt slik, men at



innstrammingen virker som en hemsko i mange tilfeller. Hun la til at hun ser fordelene med innstrammingene på den måten at det ikke bare er å sende en elev rundt omkring, slik det kanskje var tidligere. Slik sett opplever hun at innstrammingene også kan tolkes positivt. Hun påpekte at det redskapet en må bruke i situasjoner der det bør åpnes for alternative læringsarenaer heter tilpasset opplæring.

Informant 1 var mer kritisk i forhold til dette begrepet. Han pekte på at tilpasset opplæring brukes som argument for at lærerne må rette seg etter de pålegg som gis fra sentralt hold. Han problematiserte hvordan dette er vanskelig å få til, når den tilpassede opplæringen er underlagt bestemmelser om hvilke fag som skal prioriteres. Han opplever at utviklingen går i retning av å øke kravene, men stenge for valgmulighetene.

*Informant 1: (...) pleier jo å si det atte.. det er for mye tran i norsk skole, det vil altså si det at eh... vi får ressurser til å, å tilby eleven MER av det de ikke mestrer på en måte da.. Eh... åsså sitter det veldig langt inne å gi elever et tilbud som er heeelt alternativt i forhold til det skolen skal ha. Og det er tankevekkende at Lisbeth Rugtvedt trur jeg det var.. e... eller.. en statssekretær i utdanningsdepartementet...ble spurt om ”er det nødvendig” - var det asså om frafallsproblematikk i videregående skole som ble diskutert - om elever som skulle ha helt praktiske fag, om det var et krav at de måtte ha fremmedspråk for eksempel. Ja, det var liksom ikke snakk om å velge bort det, men de kunne få mye MER engelsk, de kunne få TILPASSA engelsk!! Så det... e.. de dreper en del elever med graut asså!*

Informantene fortalte også om det informant 1 beskrev som ”sabotasjestrategier” når de jobbet med utformingen av skolehverdagen. En av disse strategiene er blant annet å omdisponere ressurser dit de mener det er viktigst å sette de inn. Begge informantene trakk fram den muligheten de har til å omdisponere 25 prosent av undervisningsressursen i et fag, og at de bruker dette som en sikkerhetsventil for de elevene som trenger et praktisk innslag i skolehverdagen. Informant 1 fortalte blant annet om ei motorgruppe som tidligere var ett av valgfagene på skole 1, men som ble fjernet med Kunnskapsløftet. Nå omdisponeres ressurser slik at 10 – 12 elever får tilbud om å være med på ei slik motorgruppe. Som skolelederen sier er dette åpenbart i strid med intensjonen i lovverket, men de opplever det som et svært viktig tiltak for mange elever som kanskje er i faresonen for å gå skolelei.

Informant 1 nevnte også tiltak rettet mot elever med særskilte behov som forsøker å integrere teori og praksis innenfor en alternativ ramme enn klasserommet. På skole 1 har de forsøkt å få til en ”inn-på-tunet”-ordning, der elevene får tilbud om å hospitere på gårder i nærområdet til skolen. Informanten fortalte at den fylkeskommunale finansieringen av et slik prosjekt ikke gikk gjennom i år, og at de derfor må gi disse elevene et tilbud på skolen. Dette tilbudet kan umulig bli

det samme, for skolen har ikke hester, kyr eller mulighet for skogsarbeid der elevene kan få oppleve mestring. De forsøker imidlertid å kompensere gjennom at de har ei skogsgruppe på skolen, samt at de arbeider litt med uteskoleprosjekter. Noen elever har også hatt tilbud om utplassering på en arbeidsplass en gang i uka. Dette mener informanten har vært med på å ”redde” noen.

Når det kommer til innføring av pålegg, forskrifter og tiltak fra sentralt hold, fortalte begge informantene at de følte seg lite hørt i forkant. De fortalte at de hadde opplevd flere eksempler på at høringsrunder gis for korte frister, og at de på mange måter virker som tiltak for ”syns skyld”. Informant 1 gav gjennom hele intervjuet uttrykk for at han heller ikke hadde særlig tiltro til de tiltakene de sentrale myndighetene iverksatte. Han fortalte at han flere ganger hadde opplevd at høringsrunder ble satt med urealistisk korte frister. For ham ble det et eksempel på at myndighetene i mange tilfeller på forhånd har bestemt seg for et utfall, og at stemmene fra skolen i liten grad blir hørt. Informant 2 gav også to ferske eksempler på at skoleledere ikke hadde blitt hørt når fylkeskommunen skulle iverksette tiltak for å øke gjennomføringen i videregående. Det ene dreide seg om øking av ressurser i matematikk for 10. klassinger, noe skolen allerede hadde funnet gode løsninger på gjennom et samarbeid med den nærmeste videregående skolen. Dette lokalt initierte tiltaket fikk ikke stor respons fra fylkeskommunen, så skolelederne på de to skolene hadde bestemt seg for å bare gjøre det de mente var best, uten å rette seg etter pålegg fra fylkeskommunen. Det andre eksempelet dreide seg om gratis leksehjelp for 1. og 2. klassinger. Dette tiltaket hadde blitt diskutert i skoleledergruppa, hvor de fleste var enige i at de ville satt i verk denne hjelpen på høyere trinn. Tiltaket ble imidlertid implementert fra høsten 2011 uten at skolelederne i barnetrinnet ble hørt.

Et annet tiltak som det ble arbeidet mye med på skole 2 var de nye vurderingsforskriftene. Informant 2 mente dette var et godt tiltak fordi hun ser viktigheten av at elevene får klare og tydelige tilbakemeldinger på sin faglige progresjon, og at dette gis best ved løpende, skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, ikke bare karakterer. Et viktig aspekt ved forskriftene er også at elevene skal bevisstgjøres på hva de vurderes på, og at dette gjør dem mer klar over og fokusert på hva deres oppgave på skolen er, noe hun mente var et skritt i riktig retning.

Hun fortalte at hun, rådgivere og lærere hadde fått god oppfølging gjennom kursing i innføringen av de nye forskriftene, og at hun synes det er viktig å si at en skoleleder har stort handlingsrom. Når det gjelder andre områder så hun at det fantes utfordringer. Hun fortalte også at hun opplevde store forskjeller mellom kommunene når hun reiste rundt og møtte andre skoleledere,

der graden av handlingsrom oppleves mindre. Hun påpekte at hun slik sett anså seg som heldig som ansatt i kommune x, og at hun trivdes godt som skoleleder i en kommune der hun opplever at politikerne vil skolen vel.

## 8 AVSLUTTENDE DRØFTING

I denne avhandlingen har jeg belyst frafallsproblemet i videregående skole, fenomenet globalisering og hvilke globaliseringstrekk som har formet norsk utdanningspolitikk de senere årene. Jeg har forsøkt å sette disse utviklingstrekkene i sammenheng med frafall i skolen. Ved å støtte meg til forskning på årsaker til frafall og perspektiver på makt og avmakt i utdanningssystemene, har jeg nærmet meg noen svar på spørsmålene om det er sammenhenger mellom globaliseringsprosesser og frafall i videregående skole. Gjennom litteraturstudier og kritisk diskursanalyse har jeg pekt på hvilke konsekvenser vi kan ane av disse sammenhengene. Funnene jeg har gjort i den teoretiske hoveddelen blir belyst og til en viss grad underbygget gjennom presentasjonen av skoleledernes virkelighetsbeskrivelser. Svarene deres har vist at det er flere sammenfallende trekk mellom temaer i avhandlingens teorigrunnlag og skoleledernes beskrivelser av pedagogisk ledelse i praksis, slik den er presentert i den empiriske delen. Deres tanker rundt pedagogiske og politiske begrunnelser for tiltak mot frafall, og opplevelsen av handlingsrom som tilretteleggere for en pedagogisk forsvarlig og inkluderende skolehverdag, peker mot at skoleledere i norske ungdomsskoler befinner seg i et utfordrende spenningsfelt mellom politiske intensjoner og pedagogisk praksis (jf. kapittel 7).

### 8.1 Funn 1: Frafall og utviklingen av et globalt arbeidsmarked

Avhandlingens teoretiske presentasjon av utviklingen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn, viser at globaliseringsprosesser innen økonomi, handel og arbeidsmarked har forandret verden. Økende kvalifikasjonskrav innen industri, produksjon og tidligere lavkompetanseyrker, har ført til at kvalifikasjonskravene innen skolen økt i samme takt. Kunnskapssamfunnet synes å kreve kompetanse ut over grunnskole. Videregående opplæring er ikke lenger like "frivillig" som tidligere. Alle sluses inn, noe som nødvendigvis vil føre til at frafallet øker (Dale, 2008). Ungdom som tidligere ikke følte behov for, eller hadde forutsetninger og kompetanse til å ta videregående opplæring, har færre muligheter til å gå rett ut i arbeidsliv eller til andre tilbud. Dette kan også knyttes til at økende globalisering har ført til økende arbeidsinnvandring, og arbeidsplasser innenfor industri, bygg, anlegg og renhold har blitt erstattet av utenlandsk arbeidskraft.

Avhandlingens empiriske funn viser at skolelederne til en viss grad ser på omleggingen i arbeidsmarked og i utdanningsinstitusjonene i et inkluderings/ekskluderingsperspektiv. De problematiserer begge om arbeidsmarkedsomleggingen er så dramatisk som SSB og myndighetenes retorikk tilsier. De trekker frem at vi vil fortsette å ha arbeidsoppgaver for flere ulike yrkesgrupper, også i framtida. De hevder utdanningspolitikken i større grad bør legge til rette for denne diversiteten, som også finnes i elevgruppene. Informant 1 sikter til det samme perspektivet som Lars Olle Engaas (se pt. 5.6.1) når han mener den akademiske utviklingen i skolen har sammenheng med bakgrunnen til de som sitter med beslutningsmyndighet i utdanningspolitikken. Det kan også knyttes til rådgivning i ungdomstrinnet, der rådgiverne har et spesielt ansvar for å gi elevene råd etter hvilke forutsetninger og interesser de har, ikke etter hvilke kvalifikasjoner samfunnets sosiale normer nødvendigvis verdsetter høyest. Utviklingen kan settes i sammenheng med Lars Olsens *"Eliternes Triumf"* (2010), og de perspektivene som er redegjort for i kapittel 4 og 5. Kunnskapsbegrepet henger derfor sammen med definisjonsmakt, sosiale, kulturelle og språklige koder, redegjort for i kapittel 4.4.

Informantene er begge enige i at utdanning er viktig for alle, men hovedsakelig sett i et relasjonelt perspektiv. Begge fortalte eksempelhistorier som viser lærerens eller skolens betydning for individets opplevelse av bekreftelse, mestringsopplevelse, og "å bli sett". Dette perspektivet trekkes altså frem som overordnet skolens rolle som kunnskapsprodusent i et globalt kunnskapskappløp.

## **8.2 Funn 2: Frafall og utdanningspolitiske føringer fra globale institusjoner**

Den nasjonale og lokale utdanningspolitikken har blitt påvirket av de ovenstående generelle utviklingstrekkene. Dette har skjedd både gjennom at skolens mandat i forhold til utdanning av adekvat og kompetent arbeidskraft har forandret seg med forandringer i arbeidsmarked, men også i den forstand at skolens kunnskapssyn har endret seg. Tidligere formålsparagrafer og læreplaner betonet fokus på allmenndannelse, mens nyere læreplaner og kunnskapsløft legger sterk vekt på basisferdigheter og spesifikke kunnskaper innenfor fagene lesing, skriving, matematikk, naturfag og fremmedspråk (hovedsakelig engelsk). Denne utviklingen har vært drevet fram gjennom et omfattende reformarbeid på 90 og 2000-tallet, der europeiske strategidokumenter for internasjonalisering av kunnskap og utdanning har beredt grunnen for at

sentrale aktører som EU-kommisjonen, EØS og OECD har fått innflytelse på norsk utdanningspolitikk – også selv om Norge er utenfor EU.

### **8.2.1 Reformene som stjaler den praktiske skolehverdagen...**

Det overordnede inntrykket etter intervjuer med begge informantene, var at de begge satt med et inntrykk av at utdanningsreformer og statlige pålegg kan ha vært med på å bidra til å opprettholde og muligens forsterke faktorer som gjør at noen elevgrupper ikke finner seg til rette innenfor skolesystemet. De var samstemte i at spesielt tilbudet til elever med praktiske anlegg var nedprioritert, til fordel for fokus på mer teoritunge fag. Informant 1 var spesielt kritisk, og trakk frem hvilken ulykke det har vært for en del elever at for eksempel valgfaget ble fjernet fra ungdomsskolen.

Deres synspunkter samsvarer i stor grad med kritikken reist fra pedagogiske miljøer både nasjonalt og internasjonalt, der hovedkritikken er at utdanningspolitiske reformer siden 90-tallet har dreiet skolens kunnskapsinnhold i en akademisk og teknologisk retning. Praktiske og estetiske fag blir dermed nedprioritert. Utfordringen i dette nye kunnskapssamfunnet synes derfor å være på hvilken måte akademisk og teknologisk teori kan kombineres med praktiske undervisnings- og læringsformer, som kan ivareta og utvikle læringspotensialet for elever som lærer på ulike måter. Dette drøftes i kapittel 6. En annen utfordring er på hvilken måte kunnskap vurderes og verdsettes, slik jeg har problematisert i kapittel 4 og 5.

### **8.2.2 ...og forsterket et frafallsproblem?**

Empiriske funn i avhandlingen tyder på at informantene har sett at flere av utviklingstrekkene har ført skolen i en retning som kan bidra til å opprettholde eller øke et frafallsproblem.

Informantene ser at de siste tiårenes skolereformer har økt kravene til basiskunnskaper, skolen har blitt mer teoritunge, noe som igjen har gått på bekostning av praktisk og differensiert undervisning. For mange elever har dette hatt konsekvenser for mestringsfølelse/opplevelse, motivasjon, identifikasjonsgrunnlag med skolen og til slutt om de vil fortsette utdanningsløpet gjennom videregående.

Mens informant 1 var ganske klar på at skolereformene de siste årene hadde bidratt til å forsterke et frafallsproblem, var informant 2 mer fokusert på elevenes faglige og sosiale bakgrunn når de begynte i videregående. Hennes synspunkter understøtter i stor grad den forskningen som

foreligger på individuelle årsaker til frafall i skolen (jf. Markussen m.fl, 2009). Eksempelvis kompetansegrunnlag fra grunnskolen, læringsstrategier og elevenes evne til å møte opp og arbeide over tid, slik informant 2 trakk frem. I diskusjonen rundt tiltak for å forbedre kompetansegrunnlag fra grunnskolen, har flere av tiltakene som settes i verk fra myndighetenes side, i stor grad handler om å øke ressurser og timetall, slik at elevene får tilbud om mer undervisning, og ”bedre tilpasning” innenfor faget. Informantene problematiserer dette tiltaket ved at de begge viser til at å tilføre mer av noe du i utgangspunktet ikke mestrer, ikke nødvendigvis vil skape noe motivasjonsgrunnlag for å forbedre prestasjonene. Som informant 1 sier det: ”(...) det er for mye tran i norsk skole, det vil altså si det at eh... vi får ressurser til å, å tilby eleven MER av det de ikke mestrer på en måte da.. Eh... åsså sitter det veldig langt inne å gi elever et tilbud som er beeelt alternativt i forhold til det skolen skal ha. (...)så.. de dreper en del elever med grant asså...”

De to ulike måtene å se på frafallsproblemet på synliggjør at både individperspektiver og systemperspektiver er viktige aspekter for en skoleleder, og at de griper inn i hverandre. Bronfenbrenners økologiske miljømodell kan derfor være et viktig verktøy for å sette pedagogisk praksis inn i en konstruktiv og helhetlig forståelsesramme.

### **8.2.3 Kunnskap og disiplinering som forsterker sosial ulikhet...**

Et av de virkemidlene som har hatt størst innvirkning på skolens kunnskapsinnhold er blant annet internasjonale måleparametre for kunnskap, gjennom standardiserte tester som PISA, TIMSS, PIRLS etc. Funnene i denne avhandlingen tyder på at disse testene har hatt massiv innvirkning på både skolens kunnskapsinnhold, organisering, innhold, og for læreres og elevers skolehverdag. Man kan på dette grunnlaget hevde at kunnskap har blitt brukt som endringsagent, men også som disiplineringsverktøy. Ett aspekt ved kritikken mot denne utviklingen er at fokus på akademisk kunnskap har bidratt til å ekskludere praktiske og estetiske fag, fordi disse ikke like lett kan måles. Ett talende eksempel er at vurderingspraksisen også innen praktiske og estetiske fag endret seg med Kunnskapsløftet. Fokus på basisferdigheter også i disse fagene gjør at elever fra hjem med lav sosioøkonomisk status kommer dårligere ut, noe Bakken (2010) konkluderer med at har bidratt til å øke skolens rolle som en sosialt reproduserende og ulikhetsskapende institusjon. Dette tyder på at hvis utdanningsmyndighetenes mål er sosial utjevning, er de nødt til å ta tak i de mer grunnleggende forutsetningene for hva det er som opprettholder de faktorene som virker reproduserende og skaper forskjeller i skolen. De må ikke ukritisk tro at økte krav til basisferdigheter i alle fag vil løse problemet.

Avhandlingens litteraturmateriale trekker frem kritiske synspunkter på denne utviklingen, der flere representanter fra pedagogiske fagmiljøer har protestert mot at reformer og tiltak implementeres uten at lærernes faglige pedagogiske kunnskap og erfaringer i tilstrekkelig grad blir hørt. Miljøene mener også at reformene preges av et instrumentalistisk menneskesyn, der kunnskap brukes som konkurransefortrinn i en global politisk og økonomisk kontekst. Utdanningspolitiske prosesser kan derfor videre kritiseres for å være lite demokratiske, og preget av en ovenfra- og ned styring. Nyere forskning på implementeringen av Kunnskapsløftet (omtalt i kapittel 5) underbygger til en viss grad denne kritikken, ved at skoleledere og lærere oppgir at de ikke har maktet å gjennomføre Kunnskapsløftets intensjoner. Myndighetene har avkrevet resultater av en reform som i for liten grad har forholdt seg til det virkelighetsgrunnlaget som eksisterer i skolen. Funn peker også på at problemet kan tilskrives manglende kompetansegrunnlag hos de som skal gjennomføre planens intensjoner.

Det samme fenomenet kan knyttes til frafallsproblemet. Tiltak mot frafall har heller ikke hatt den virkningen myndighetene har ønsket; frafallsprosenten holder seg stabil. Her vil jeg trekke inn kapittel 3 om frafallets årsaker opp mot kapittel 6 der jeg redegjør for grunnleggende teorier om læring og motivasjon. Fra et pedagogisk ståsted ville det være naturlig at tiltak mot frafall tar utgangspunkt i helhetsbildet i det forsknings- og forklaringsgrunnlaget som ser på hovedårsakene til frafall. I myndighetenes tiltak mot frafall, ser en at hovedfokuset ligger på en av de komponentene som i teorien tilsynelatende lettest lar seg kontrollere og forbedre; kompetansegrunnlag fra grunnskolen. Tiltak mot frafall rettes derfor i stor grad mot å forbedre dette kompetansegrunnlaget, gjennom ulike virkemidler, som blant annet *"tidlig innsats"* etc. Dette er et nødvendig og viktig grep. Det er imidlertid betenkelig om myndighetene gjennom dette begrunner og legitimerer økt bruk av testing som et redskap for å styre og kontrollere elevenes prestasjoner og fremgang, noe som kan stride mot grunnleggende kunnskap om motivasjon og læring. Dette kan også problematiseres opp mot hvilket grunnleggende menneskesyn man skal legge til grunn for utdanningsinstitusjonenes rolle i et demokratisk samfunn. Informantene understreker også dette poenget. De sier de begge ser på testing som et nyttig verktøy såfremt det brukes med måte, og ikke for å sammenligne i et konkurranseperspektiv. Måling av prestasjoner kan gagne de elevene som er prestasjonsorienterte, mens de mestrings- og prosessorienterte ikke vil ha like stort utbytte av dette. Stortingsmelding nr. 22, (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, legger retorisk vekt på motivasjons og mestringsaspekter. I punkt 8.4 finner vi en redegjørelse for forsøksprosjektet Ny GIV (nasjonal dugnad for gjennomføring i videregående)



som gjør at en likevel kan stille spørsmålet om meldingen har tatt på alvor de kritiske innvendingene mot det ensidige fokuset på basiskunnskaper:

I prosjektet er det tatt konsekvensen av den nære sammenhengen mellom elevenes faglige prestasjoner i grunnskolen og deres muligheter til å lykkes i videregående opplæring. Eleven får tilbud om intensiv opplæring i lesing, skriving og regning det siste halve året på ungdomsskolen, og det forventes at eleven gjør en ekstra innsats. Styrking av regne-, skrive- og leseferdigheter øker elevens forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring. Målet er at eleven skal fullføre og bestå videregående opplæring.

#### **8.2.4 ...da grunnlaget for motivasjon og relasjonell læring forsvant**

I redegjørelsen for pedagogiske grunntanker i kapittel 6, har jeg argumentert for at motivasjon en forutsetning for læring. Det at motivasjon også i stor grad er relasjonelt betinget burde borge for en sterkere betoning av relasjonelle aspekter i tiltak mot frafall. Hvordan man bygger gode relasjoner, både mellom lærere og elever og elever i mellom, er essensielt for at elever skal utvikle motivasjon for læring. Dette synliggjøres også i gjennomgangen av elevenes egne stemmer i kapittel 3.3, der sosiale relasjoner både i opplæring i bedrift og læring innenfor en skolekontekst kommer tydelig fram som ofte utslagsgivende årsaker til at elever har avsluttet videregående opplæring. Informantene i kapittel 7 betoner også at opplæring og motivasjon for læring i stor grad er et relasjonelt fenomen. Stortingsmelding 22 sitt hovedfokus på individuelle kunnskaper som årsak til frafall kan således både undergrave dette aspektet, samt føre til ytterligere stigma for de elevene som faktisk ikke profitterer på ekstra hjelp i lesing, skriving og regning. Elever med en målorientering med motiv mot å unngå nederlag, vil kunne oppleve å bli ytterligere presset, og søke å unngå situasjonen, altså det ekstra undervisningstilbudet. Her vil jeg igjen vise til kapittel 4.4; om tiltaket ikke viser ønsket effekt, kan ikke skolen klandres for at eleven ikke klarer å nyttegjøre seg dette ekstratilbudet. Det er elevens manglende evne til å følge opp som fører til problemer. Forskning og kognitive teorier viser også at ytre styrt motivasjon har dårligere læringseffekt enn indre motivasjon, der mestrings- og prosessorienterte strategier er overordnet prestasjons- og produktorientering. At myndighetene tenker seg at et tilbud om intensiv opplæring i lesing, skriving og regning det siste halvåret på ungdomsskolen skal øke de demotiverte elevenes motivasjon for læring, kan i dette perspektivet i beste fall synes optimistisk.

Disse funnene peker fram mot å søke forklaringer på hvorfor det synes som om utdanningsmyndighetene stadig setter i verk tiltak mot frafall på et analysegrunnlag som ikke virker troverdig.

## 8.3 Funn 3: Ideologiske trekk ved globaliseringsprosesser

### 8.3.1 Kostnadseffektive budsjetter...

Litteraturtilfanget i denne avhandlingen synliggjør noen trekk ved globaliseringsprosessene som går i retning av at politikk med kapitalistiske strømninger har fått økende innflytelse over ikke bare privat og offentlig næringsliv, men også offentlig sektor i store deler av verden. Slik er det også i norsk utdanningspolitikk. Kapittelet som omhandler reformbølgen New Public Management synliggjør hvordan retoriske virkemidler har hatt store konsekvenser for hvordan man tenker, både i forhold til politiske beslutninger, og i forhold til en generell tankegang om at ting ”skal lønne seg”. Også der avkastning og profitt tidligere ikke har vært et mål, som innen utdanningssystemene. Ett av NPM’s virkemidler er å fokusere på konkurranse som drivkraft for utvikling og kvalitet, der kun de beste tilbydere av en tjeneste vinner fram. Denne tankegangen har også nådd skolesektoren, der begreper som målstyring, kvalitetsutvikling, kontroll og evaluering av resultater er fremtredende i utdanningspolitiske dokumenter, og i politisk retorikk gjennom media. I noen kommuner i Norge har man sågar sett at lokale politikere har foreslått resultatbasert avlønning av lærere ut fra resultater på nasjonale prøver, noe som blant annet har ført til oppsigelser blant skoleledere. De ideologiske trekkene ved NPM som styringsprinsipp er basert på en liberal markedsøkonomisk, kapitalistisk tankegang, der tesen er at konkurranse vil føre til (økonomisk) vekst og (teknologisk) utvikling, men det viser seg at styringsformen har en del kostnader for enkeltindividet.

### 8.3.2 ...med skjulte poster...

Konkurranse innebærer konseptet vinnere og tapere, noe jeg har tatt for meg i kapittel 5, avsnitt 5.6 *Vinnere og tapere*. Med bakgrunn i redegjørelsen av kunnskap i et makt/avmaktsperspektiv, kritiske reproduksjonsteorier (Aronowitz & Giroux, 1993), Bourdieus kapitalbegrep (1995), Bernsteins kodeteorier (2001), Foucaults (1977) disiplineringsperspektiv samt Douglas’ sosiologiske teorier om ”rent og urent” (2002), kan en peke ut noen grupper som alltid vil havne nederst på rankinglistene. ”Taperne” viser seg hovedsakelig å være representanter fra hjem med sosioøkonomisk lav status, arbeiderklasse, gjerne gutter eller etniske minoriteter som har problemer med å beherske skolesystemets sosiale og kulturelle koder. Forskingen redegjort for i kapittel 3, korrelerer med dette funnet: hovedforklaringene til frafall i videregående kan samlet sett knyttes til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Forskingen peker også på noen klare

faktorer som bidrar til å opprettholde et sosialt reproduktivt skolesystem. Denne kunnskapen trekkes imidlertid ikke klart nok frem i utdanningspolitiske dokumenter og debatter. Økende fokus på konkurranse- og sammenligningsaspekter innen utdanningssystemet innebærer en **kalkulert risiko** for økende klasseskiller mellom vinnerne og taperne. Eller som informant 1 sier det:

Og samtidig si at dette skal være en skole for alle. Hvis man vil ha et sånt regime – helt fint – det passer sikkert for 70-80 prosent av elevene, så må de siste 20-30 prosentene de må få et annet tilbud. Kanke dytte alle i den samme kverna. Det er litt sånn som å hive en 3. klasse ut på dypt vann – du veit at 80 prosent av dem kan svømme. Og til helvete med de siste 20!

Skepsisen mot økt bruk av testing bunner i at tendensen synes å være at konkurranseaspektet blir mer og mer fremtredende i skoleutvikling og -politikk. Skepsisens gyldighet har blitt bekreftet gjennom referanse til internasjonal og komparativ forskning, og erfaringer fra land der den typen skolepolitiske reformer har vært gjennomført. Eksempelvis der USAs tidligere utdanningsminister Diane Ravitch (2010) beklager implementeringen av *No Child Left Behind* - en reform basert på utstrakt målstyring, kontroll og testing. Ravitch beklagelse synliggjør med tydelighet at overdreven bruk av testing, samt at å la testresultater ligge til grunn for avlønning og vurdering av lærere og skoler, kan ha katastrofale følger. Det viser også at den sosiale ulikheten øker markant ved denne måten å drive utdanningspolitikk på, noe som river vekk hele grunnlaget for en skole som skal virke ”sosialt utjevne”.

Dette konseptet strider imot grunnleggende humanistisk tankegang om rettferdighet og frihet for individet, dannelse til demokrati. Det strider også mot grunnleggende teorier innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk som legger vekt på inkludering og at alle har evner og muligheter til å lykkes med NOE, gitt de riktige forutsetningene. Når vi i tillegg kan se at økende konformitetspress i klasserommene sannsynligvis medfører en økning av diagnostisering og medisinerings av barn og unge, bør varselampene virkelig lyse og blinke. Det finnes etiske og moralske betenkeligheter til et slik segregerings- og seleksjonssamfunn som kan få en til å minnes ideologiske strømninger fra 2.verdenskrig, strømninger ethvert moderne samfunn bør ta klar avstand fra.

### **8.3.3 ...og regnskapsanalyser uten basis i pedagogisk faggrunnlag**

Manglende analysegrunnlag for tiltak kan komme av at myndighetene analyserer problemer på enkeltkrets og ikke dobbeltkrets nivå (Argyris & Schön, 1996). Problemene eller symptomene fortsetter å manifestere seg, og myndighetene opplever å få kritikk for manglende handlekraft.

Dette gjør at kritikken må møtes, gjerne med politikere som vet å ”ta grep” eller nettopp ”vise handlekraft”, jamfør Dreschlers (2005) kritikk av NPMs bruk av retorikk som et hult og innholdstomt verktøy for å tilfredsstille folkets krav. I noen tilfeller, der politikerne lytter til fagmiljøer og bruker tid på å utarbeide gode løsninger og alternativer, kan tiltak vise seg effektive. Om tiltakene derimot iverksettes uten at faginstanser er lyttet til, uten at analysegrunnlaget er tilstrekkelig, kan tiltakene bidra til å opprettholde, forskyve eller forsterke et problem. Som drøftingen i gjennomgangen av denne kritikken viser, kan det også synes som at myndighetene har tatt i bruk økt kontrollerende virksomhet og sammenligning i forhold til standardmål, istedenfor å analysere hvorfor implementeringen ikke har fungert etter planen, noe som igjen kan knyttes til en iver etter å tilpasse seg internasjonale standarder (Dreschler, 2005; Pollitt & Bouckaert, 2004). Legger man sammen alle de kritiske innvendingene mot nåtidens utdanningspolitikk, dannes et grelt og dystert bilde av dagens utdanningssystem. Det kan synes som om Hellesnes’ (2010) kritikk av det Popper kaller utopiske superreformisme går til kjerneutfordringen i utdanningspolitikken. Den kan knyttes til de senere årenes utdanningsreformer der manglende konsekvensutredning og for store skritt av gangen allerede har ført til store utfordringer for de som skal implementere reformene, med påfølgende konsekvenser for skoleledere, lærere og elever.

De praktiske konsekvensene av en teoretisk utdanningspolitikk manifesterer seg i form av et frafallsproblem i skolen. Det spørsmålet man kan stille seg på bakgrunn av disse funnene er hvorfor utdanningsmyndighetene er villige til å bruke store ekstraressurser og bevilge store summer på å sette i verk *ekstraordinære tiltak* for å forebygge frafall, når det finnes et stort tilfang av kunnskap om pedagogiske tiltak som kan gjøres innenfor det eksisterende ”*tiltaket*” som 10-årig grunnskole faktisk er. Nordahl og Sunnevåg har, på oppdrag fra kunnskapsminister Kristin Halvorsen, studert det frivillige 10. skoleår i Danmark, noe som ville tilsvare et 11. skoleår i Norge. Rapporten ”*Det er fedt!*”(2011), konkluderer med at et 11. skoleår kunne være et interessant tiltak mot frafall også i Norge. Rapportens funn forteller at de faktorene som gjør at det 10. skoleår fungerer godt i Danmark, er at lærerne stiller krav til elevene både sosialt og faglig, og at mye av roten til suksess ligger i at elevene kan få velge temalinjer bygd på egne interesser. Det å velge bort noe, var positivt for all læring som foregikk. I det danske 10. skoleår oppleves det mindre mobbing, fordi elevene opplever å bli godtatt som de er. Sosialt miljøskifte trekkes også fram som en motiverende faktor (Nordahl & Sunnevåg, 2011). Sett i forhold til ett av utsagnene i intervjumaterialet er det ikke nødvendigvis slik at et 11. skoleår i Norge er veien å gå for å møte frafallsproblemet:

*Informant 1:* Jeg har en mistanke om at da skolealder ble senka til 6 år, så var det økonomisk motivert, det var billigere å ha 6-åringene i skolen, enn å ha dem i barnehagan. Og det har gjort skole-... skolegangen ett år lenger for alle, vi har fått en 10-årig istedenfor en 9-årig skole. Jeg trur 9 år er MER enn nok!

## 8.4 Kunnskapens legitimitet

Avhandlingens analysemateriale og litteraturgjennomgang kan berettiget kritiseres for ensidig å la de kritiske perspektivene dominere. Dette henger sammen med oppgavens begrensede og begrensende omfang, noe som gjør at en fullstendig dekning av tematikken ikke har latt seg gjøre. Det henger også sammen med avhandlingens forord og innledning, samt de metodiske og vitenskapsfilosofiske betraktningene gjort i kapittel 2. Gjennomgangen i kapittel 4 og 5, der maktforhold i utdanningspolitikk, herunder definisjonsmakt, disiplinering og en økende grad av sosial ulikhet og reproduksjon, er også en forklaring på hvorfor og hvordan avhandlingen har tatt den retningen den har. Det handler imidlertid om å ikke se seg blind på verken den ene eller den andre forklaringsmodellen; at ikke Aronowitz og Giroux's "blame the victim" overføres til en tilsvarende tanke: "blame the system". Det handler om å ha flere tanker i hodet på samme tid, og ikke la seg farge til å tro at én forklaringsmodell passer alle situasjoner. Derfor har jeg i kapittel 6 sett på noen alternativer som kan bidra til å forene systemtenkning og individtenkning.

Avhandlingen setter likevel fokus på sentrale og viktige problemstillinger innen utdanningspolitikken, der gjennomgangen av de kritiske perspektivene kan oppsummeres og tolkes som varsko om at norske utdanningsmyndigheter bør stoppe opp og gå nøye gjennom hvilke førende prinsipper som skal dominere utdanningspolitikken. Ikke i den forstand at vi ikke bør tilstrebe bedre kvalitet, mer kunnskap eller effektive løsninger, men det handler om hva vi legger i begrepene og fyller dem med. Det er et spørsmål om hva slags indre kvaliteter en legger i selve kvalitetsbegrepet. Hvilke typer kunnskap vi tror vi kan oppnå et harmonisk og godt samfunn med. Effektivitet må ses på i et helhetlig og langsiktig perspektiv. Tiltak som umiddelbart kan synes effektive, kan ha utilsiktede langtidskonsekvenser. Utdanning bør ses opp mot det langvarige perspektivet utdanning faktisk er. Slik sett er begrepet *livslang læring* betimelig, om det fylles med de kvaliteter vi mener et samfunn for fremtiden bør bygges på. Slik sett handler utdanning om læringskompetanse i et livsløpsperspektiv, ikke nødvendigvis skolekompetanse i et utdanningsperspektiv. Det er også et spørsmål om skolekompetanse er et reelt mål, uten at man bygger den på læringskompetanse. Boka *"The Spirit Level. Why Equality is*

*Better for Everyone*” (2010) tar opp noen av disse aspektene. Forskerne Richard Wilkinson og Kate Pickett har samlet dokumentasjon og forskning fra hele verden, der de ser på hvordan ulikhet og urettferdighet skaper dårligere livssituasjoner og livsgrunnlag for både de aller fattigste og de aller rikeste i verden. De har også behandlet utdanningssektoren, der flere av denne avhandlingens funn understøttes. Et utdanningssystem som bygger på konkurranseprinsipper og et mål om kunnskap som konkurransefortrinn, vil ha problemer med å legitimere uttalte intensjoner om *sosial utjevning* og *danning til demokrati*. Basert på avhandlingens redegjørelser om maktforhold i det globale kunnskapssamfunnet, vil jeg trekke frem en kommentar fra dokumentarfilmskaper Gunnar Hall Jensen. I en artikkel i A-Magasinet den 02.04.2011 uttalte han noe som kan knyttes til sammenhengen mellom hvorfor politiske systemer influert av kapitalistisk ideologi fortsetter å reprodusere sosial ulikhet: *”Harmoniske mennesker er dårlige konsumenter”*. Kommentaren utfordrer til ytterligere refleksjon, og kanskje nye spørsmål?

Erfaringer fra internasjonal og komparativ forskning innen pedagogikk, kritikk fra lærere og skoleledere i det ganske land, samt en divergens mellom politisk retorikk og pedagogiske teorier og grunnbegreper, bør kunne føre til en mer konstruktiv analyse av frafallsproblemet i videregående skole. Kanskje kan frafallet i skolen reduseres om pedagogikkens kunnskaps- og verdigrunnlag i større grad danner basis for fremtidige tiltak og reformer? Kanskje bør lærere og skoleledere gis tilstrekkelig tillit til å utføre sitt arbeid innenfor en ramme der frihet, autonomi og tid til faglige refleksjoner har høyere fokus enn målstyring, rapportering, kontroll og testing?

Avhandlingens hovedfunn kan sammenfattes i følgende modell:

<b>Funn i pedagogiske grunnprinsipper:</b>	<b>Konsekvenser for læring og sosialisering:</b>	<b>Funn i utdanningspolitiske trender og tendenser:</b>	<b>Konsekvenser for læring og sosialisering:</b>
Kvalitet	Rettet mot fagkunnskapenes indre kvalitet og verdi	Kvantitet	Rettet mot i hvilken grad eleven klarer å produsere og reprodusere fagkunnskap
Vurdering	Fokus på elevens utgangspunkt for læring, kvalitativ tilnærming, prosessorientert	Måling	Fokus på elevens prestasjon, opp mot standard, kvantitativ tilnærming, prestasjonsorientert
Prossessorientering	Fokus på prosess fremfor produkt	Prestasjonsorientering	Fokus på prestasjon og resultat fremfor prosess
Autonomi	Opplevelse av frihet	Kontroll	Opplevelse av makt eller avmakt
Gjennomført tilpasset opplæring, der elevens bakgrunn danner grunnlaget for hvilken pedagogikk som anlegges	Egalitært uten å være diskvalifiserende	Tilpasset opplæring som favoriserer de som behersker skolekoden	Skolens reproduksjon av sosial ulikhet
Inkluderende verdifelleskap	Sosialisering, forsterket sosialisering	Ekskluderende verdifelleskap	De-sosialisering, ikke- sosialisering
Selvregulert læring	Basis i selvrefleksjon og autonomi, hjernes plastisitet og troen på at alle kan lykkes med noe	Ytre-regulert læring	Sammenligning Vinnere og tapere
Divergent tenkning	Åpne spørsmål og svar – alternative løsninger, kreativitet  Økende mulighet for å oppnå mestringsfølelse	Standardisert testing	Gitte spørsmål og svar, mindre rom for kreativitet  Økende mulighet for å tape mestringsfølelse
Biologi	Universelle faktorer som knytter oss sammen på tvers av sosial bakgrunn	Teknologi	Spesifikke faktorer som rangerer etter hvem som behersker teknologien og hvem som ikke gjør det
Dannelse	Allmenndannelse Demokratisk forståelse	Utdannelse	Fokus på spesifikk kunnskap som hierarkiserer, polykrati
Grasrotbevegelser; utvikling nedenfra og opp	Medbestemmelse, virkelighetsnære og faglig forankrede beslutninger og tiltak	Hierarkiske strukturer; styring ovenfra og ned	Autoritær bestemmelse, virkelighetsfjerne og faglig divergerende beslutninger og tiltak

*Fig.2: Pedagogiske og utdanningspolitiske trender og tendenser. Konsekvenser for læring og sosialisering (Gloppen, 2011).*

Denne avhandlingen representerer et forsøk på å ”rekonstruere genesen til språkdeformasjoner og adferdspatologier” (Dale, 1992:99), knyttet til frafall i skolen. Globalisering, kunnskapssamfunn, målstyring og kvalitetsvurdering – disse nye begrepene må fylles med et innhold som kan forsvares i et pedagogisk, etisk, moralsk og humanistisk perspektiv. Eller som Dale (1992) sier: De må gyldiggjøres, slik Habermas snakker om legitimering og gyldiggjøring av kunnskap og den herredømmefrie dialog. Gjennom de argumentative diskursene som ligger til grunn for teori og empiri i denne avhandlingen, kan man se at mange av årsakssammenhengene og årsaksforklaringene til frafall kan spores til noen overordnede strukturelle og ideologiske perspektiver. Global makt kan medføre lokal avmakt (Bauman, 2006). 1.personkompetansen jeg har formidlet, knyttet til elevenes og skoleledernes individuelle opplevelser, står frem med en kraft som kanskje i sterkere grad burde prege norsk utdanningspolitikk. Funnene peker også mot at risikoen for reproduksjon av ulikhet kan reduseres ved at forskning og teorier som peker på årsaker og opprettholdende faktorer benyttes i større grad. Dette gjelder både for de utdanningspolitiske myndigheter, for skoleledere på de enkelte skoler, og lærerne i de enkelte klasserommene. Det synes derfor forunderlig at kunnskap som henvender seg til universelle forutsetninger for motivasjon og læring, synes å tape kampen mot spesifikke egenskaper knyttet til evnen til å tilegne seg basisferdigheter. I tillegg kan man se at økende konkurranse og rapportering stjeler skolelederes og læreres tid til å arbeide med pedagogisk utvikling, og at elevene dermed får mindre rom til å bli sett og fulgt opp innenfor en relasjonell kontekst. Om kvalitetsbegrepet i overordnet grad knyttes til å gjøre det best i internasjonale tester, aksepteres konkurranse som premiss for skolens mandat, med de ideologiske føringene dette innebærer. Dermed vil skolen fortsette å skape vinnere og tapere. Dette gjør at man kan stille spørsmål ved kunnskapens legitimitet i utdanningspolitiske dokumenter som omhandler tiltak mot frafall.

Alternativene skissert i denne avhandlingen er vi tar oss tid til Deweys ”*læring gjennom erkjennelse*” og åpner kunnskapsbegrepet for større mangfold. Gjennom dette vil kanskje skolen bli en arena som inkluderer alle. Kraften i de bedre argumenter er fundert på at inkludering, mangfold og et humant menneskesyn tas på alvor. Dette bør således trekkes inn i utdanningspolitiske dokumenter i større grad enn vi har sett hittil. Kanskje definisjonsmakten i kunnskapssamfunnet utfordres? Det ser ut som om forutsetningen for dette ligger i en sterkere tro på, og formidling av den fagkunnskapen som finnes i skolen og i pedagogiske forskningsmiljøer.



Jeg vil avslutte med noen ord skrevet av magister i politisk vitenskap og forsker ved Statistisk sentralbyrå Asle Rolland (2003). Han refererer til Emile Durkheim i sin artikkel "*Rikdom, likhet og misnøye*", og dermed er sirkelen i denne avhandlingen sluttet:

Vårt moderne, differensierte samfunn forestilte Durkheim seg kunne gi grunnlag for en mer avansert, organisk solidaritet, der vi alle innså vår avhengighet av hverandre og derfor holdt sammen på tvers av de forskjeller arbeidsdelingen skaper. Organisk solidaritet forutsetter og aksepterer eksistensen av ulikhet. Når ulikhet ikke aksepteres, samtidig som arbeidsdelingen fortsetter, med stadig høyere krav til spesialisering, må likhet skapes gjennom tvang. Det oppstår ingen mekanisk solidaritet på grunn av arbeidets likhet, den må konstrueres på tross av arbeidets forskjellighet. Dermed oppstår det et motsetningsforhold mellom frihet og likhet, der den likhet som er den offentlige politikens øverste mål, bare kan realiseres ved at innbyggerne fratras deres frihet.

# Litteraturliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1993). *Education still under siege*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- Ball, S. J. (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. *Education Policy*, Vol. 18, No. 2, 215 – 228, Taylor & Francis Group
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barstad, J. (2002). *Utvexling for alle?: evaluering av støtteordning i Statens Lånekasse for utdanning for elever som tar et år med videregående opplæring i land utenfor Norden gjennom en av departementet godkjent utvekslingsorganisasjon* (Vol. 128). Volda: Møreforskning.
- Barzelay, M. (2001). *The new public management*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Bauman, Z., Nygård, M., & Kolstad, H. (2006). *Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser*. Oslo: Vidarforl.
- Beck, C. W. (2009). *Hypersosialisering*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Bernstein, B. (2001): Pedagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: Chouliaraki, Lillie og Bayer, Martin (red): *Pædagogik, diskurs og magt/Basil Bernstein*. Akademisk København. Side 70-93
- Birkelund, Hermansen & Evensen (2010). *Skolesegregering – et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, UiO
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A., & Barth, T. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2001). *Neoliberal newspeak: notes on the new planetary vulgate*. *Radical Philosophy*, 108, January 2001, Berkeley
- Caspersen, J., Wiborg, Ø., & Lødding, B. (2011). *Praksisutbytte?: kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen* (Vol. 6/2011). Oslo: NIFU.

- Crawford, M. (2009). *Shop class as soulcraft: an inquiry into the value of work*. London: Penguin.
- Crawford, M. (2010). *The case for working with your hands, or Why office work is bad for us and fixing things feels good*. London: Viking.
- Dale, E. L. (1986). *Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: understanding self-motivation*. New York: Penguin.
- Dewey, J. (1997): *Democracy and Education*. New York: Free Press
- Dewey, J. (2000): Fortolkning av studier av barnet. I: Sveinung Vaage (2000), *Utdanning og demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Douglas, M. (2002). *Purity and danger: an analysis of the concept of pollution and taboo ; with a new preface by the author*. London: Routledge.
- Dreschler, W. (2005). *The rise and demise of the New Public Management*  
Post-autistic Economics Review, Issue no. 33, 14 september 2005, article 2
- Durkheim, E. (1956): *The nature and method of pedagogy*. New York: Free Press. I: Education and sociology, s. 91-112.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Foucault, M (1977). *Overvåkning og straff*. Gyldendal, Oslo. Side 138-149 og 155 - 175.
- Føyn, P. A. (2009). *Mennesket - et vanedyr? Biologisk perspektiv på avhengighet*  
Power Point presentasjon, Leangkollseminaret 5. mars 2009.
- Gabbard, D. A. (2000). *Knowledge and power in the global economy: politics and the rhetoric of school reform*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Hatlevik, Ida K. R. (2002). *Gode råd. En studie av utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med vekt på veiledning i forbindelse med valg og bortvalg av realfag*. NIFU Skriftserie nr. 9
- Helsedirektoratet, v. Bjørn-Inge Larsen (2010). *Folkehelsearbeidet – veien til god helse for alle*. Oslo, RK Grafisk AS

- Hellesnes, J. (2010). *Det femte monarki og andre essay*. Oslo: Samlaget.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Hoëm, A., & Beck, C. W. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Hovdenak, S. S., & Erstad, O. (2010). *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene: et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovdenak, S. S., Riksaasen, R., & Wiese, V. (2007). *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jönsson, C., Jerneck, M., & Stenelo, L. G. (2001). *Politik i globaliseringens tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsen, G. E. (2002). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabs-kapløbet: uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Lerner, R. M., Hamilton, S. F., & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (Vol. 2010:517). København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Markussen, E., Brandt, S. S., & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning* (Vol. 5/2003). Oslo: NIFU.

- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Monkman, K., & Stromquist, N. P. (2000). *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter* (Vol. nr 2-2008). Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., & Løken, G. (2011). *"Det er fedt": evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark* (Vol. nr. 2-2011). Elverum: Høgskolen.
- NOVA (2006). *Prosjektbeskrivelse. Evaluering av reformen i grunnopplæringen. Kunnskapsløftet, del II. 1Elevs og læringers læringsutbytte – også et løft for utjevning av sosial ulikhet i læringsutbytte?*
- NOVA-rapport, Bakken m.fl. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt over skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. NOVA 4/2008
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke?: om menneskers selvforståelse*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Oakes, J., Rogers, J., & Lipton, M. (2006). *Learning power: organizing for education and justice*. New York: Teachers College Press.
- Olsen, L. (2010). *Eliternes triumf: da de uddannede klasser tog magten*. Rødovre: Sohn.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Pajares, F., & Urdan, T. C. (2008). *The Ones we remember: scholars reflect on teachers who made a difference*. Charlotte, N.C.: Information Age.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*.
- Prakash, M. S., & Esteva, G. (2008). *Escaping education: living as learning within grassroots cultures*. New York: Lang.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public management reform: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University Press.

- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Rolland, A. (2003). *Rikdom, likhet og misnøye. Om borgertilfredshet i det egalitære samfunn*. Kirke og kultur 2003 nr. 05 – 06, Oslo
- Rolland, A. (2005). *The Free-Market Innovation Machine and New Public Management* The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Vol. 10(2), article 19.
- Rothkopf, D. J. (2008). *Superklassen: den globale makteliten - hvilken verden skaper de?* Oslo: Kagge.
- Spring, J. (2007). *A new paradigm for global school systems: education for a long and happy life*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Spring, J. H. (2006). *Pedagogies of globalization: the rise of the educational security state*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Stromquist, N. P. (2002). *Education in a globalized world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Sünker, H. (2006). *Politics, Bildung and social justice: perspectives for a democratic society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Telhaug, A. O. (2002). *Skolen mellom stat og marked: norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002*. Oslo: Didakta norsk forl.
- Uljens, M. (2007). *The hidden curriculum of PISA – the promotion of neo-liberal policy by educational assessment*. Finland, Åbo Akademi University I: Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek, Martin Retzl (Hg./Eds.). *PISA züfolge PISA PISA according to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA keep what it promises?* Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, band 6, Lit Verlag GmbH & Co KG, Wien
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009, 2010): *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*, Penguin Books, London
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: motivasjon, mestring og resultater* (Vol. 9/2011). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

# Nettressurser

Dahlgaard, M., Friislund, M. (06.12.2010): *Børns misbrug bekymrer eksperter*. Berlingske, Nationalt, <http://www.b.dk/danmark/boerns-misbrug-bekymrer-eksperter>  
Hentet dato: 13.03.2011

European Commission, Education & Training (11.01.2011): *Our Mission*.  
[http://ec.europa.eu/education/who-we-are/doc324\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/who-we-are/doc324_en.htm) Hentet dato: 14.03.2010

European Commission, Education & Training (04.09.2010): *Comenius Individual Pupil Mobility*. [http://ec.europa.eu/education/comenius/doc990\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/comenius/doc990_en.htm) Hentet dato: 14.03.2010

Engaas, L.O. (02.02.2008): *De norske skoletapernes helvete*.  
Aftenposten.no/meninger/avisinnlegg.  
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2232525.ece> Hentet dato: 22.03.2010

Forskningsetiske komiteer, forskningsetikk/Etiske retningslinjer/Samfunnsvitenskap, juss og humaniora/de forskningsetiske retningslinjer og loven (20.05.2019):  
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/De-forskningsetiske-retningslinjene-og-loven/> Hentet dato: 11.04.2011

Hellesnes, P. & Krístjansson, M. (31.03.2010): *Maktas høyre hånd*. Klassekampen, Dokument <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayPDF&documentId=0550102010033137783&serviceId=2> Hentet dato: 04.04.2010

Jensen, G.H. via Østli, K.S (02.04.2011): *Vi er i en indre krig*. A-magasinet, Spørsmål & Svar, <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayPDF&documentId=055092201102041GFBPK07ZJJ61MFKTD2A5J7G100201010824&serviceId=2> Hentet dato: 06.04.2011

Krístjansson, M. (16.03.2010): *Bare en av ti har yrkesfag*. Klassekampen <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayPDF&documentId=0550102010031636818&serviceId=2> Hentet dato: 20.03.2010

KS, Skole og oppvekst (10.01.2011): *Spesialundervisningen øker*. KS nøkkeltallsrapport, 2011. <http://www.ks.no/tema/skole-og-oppvekst/grunnskole/Spesialundervisningen-oket/>  
Hentet dato: 11.02.2011

KS (24.02.2011): *Norge lang vei til europeisk mål for frafall*.  
<http://www.ks.no/tema/Internasjonalt/eucos/Norge-lang-vei-til-europeisk-mal-for-frafall/>  
Hentet dato: 13.03.2011

NTB, Dagsavisen.no/Innenriks (04.03.2011): *Salg av ADHD-medisiner opp 10 prosent på ett år*. <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article514313.ece> Hentet dato: 05.03.2011

Olberg, D. (2008): *Arbeidsstyrke og organisasjonene i arbeidslivet – Innspill til Kunnskapsdugnaden*. FAFO-rapport, desember 2008, Dugnad for verdiskaping, Kunnskapsplattformen.  
[http://www.tekna.no/ikbViewer/Content/779576/081230\\_Olberg\\_Arbeidsstyrken%20og%20organisasjonene.pdf](http://www.tekna.no/ikbViewer/Content/779576/081230_Olberg_Arbeidsstyrken%20og%20organisasjonene.pdf) Hentet dato: 20.09.2010

Prop. 1 S (2010 – 2011): *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)*. Kunnskapsdepartementet, 17.08.2010.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/prop/2010-2011/prop-1-s-20102011.html?id=617369> Hentet dato: 17.04.2011

Ravitch, D. (2010). *Why I changed my mind*, The Nation, 14. juni,  
<http://www.thenation.com/article/why-i-changed-my-mind> Hentet dato: 25.09.2010

Regjeringen.no/Kunnskapsdepartementet/Rapport (09.09.2008): *Education at a Glance 2008*. OECD-rapport om utdanning.  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2008/education-at-a-glance-2008.html?id=526056](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2008/education-at-a-glance-2008.html?id=526056) Hentet dato: 10.10.2010

regjeringen.no/Kunnskapsdepartementet/Ny GIV, (dato ikke oppgitt): *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/artikler/ny-giv-tiltak-for-bedre-gjennomforing-i-.html?id=633486> Hentet dato: 15.03.2011



regjeringen.no/Kunnskapsdepartementet/Aktuelt/Nyheter (06.01.2010): *Frafall i videregående opplæring – konsekvenser for samfunnet*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010/frafall-fra-videregaende-opplaring-kons.html?id=589822> Hentet dato: 23.03.2011

regjeringen.no/Arbeidsdepartementet/Pressesenter/Pressemelding nr.38/7.(18.04.2008):  
*Nøkkeltall – arbeidsinnvandring til Norge*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/pressesenter/pressemeldinger/2008/nokeltall--arbeidsinnvandring-til-norge.html?id=508295> Hentet dato: 13.03.2011

Robinson, K. (2010): *Changing Education Paradigms*. RSA Animate, YouTube,14.10.2010  
<http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> Hentet dato: 04.02.2011

Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet, 15.12.2006.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html> Hentet dato: 17.04.2011

Stortingsmelding nr. 29 (1994 – 1995): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Kunnskapsdepartementet.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/stmeld-nr-29-1994-95.html?id=464078> Hentet dato: 17.04.2011

Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet, 02.04.2004.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> Hentet dato: 17.04.2011

Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet, 13.06.2008  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html> Hentet dato: 17.04.2011

Stortingsmelding nr. 44 (2008 – 2009): *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet, 12.06.2009  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html> Hentet dato: 17.04.2011

Stortingsmelding nr. 22 (2010 – 2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet, 29.04.2011.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251> Hentet dato: 10.05.2011

Udir.no, artikler (26.03.2007): *EUs samarbeid om yrkesopplæring*.

[http://www.udir.no/Artikler/\\_Fag--og-yrkesopplaring/\\_Internasjonalt/EUs-samarbeid-om-yrkesopplaring/](http://www.udir.no/Artikler/_Fag--og-yrkesopplaring/_Internasjonalt/EUs-samarbeid-om-yrkesopplaring/) Hentet dato: 03.04.2010

Ullebø, A.K. UiB: doktorgrader, Ny doktorgrad (2010): *Forekomst av ADHD er sterkt avhengig av definisjon og målemetode*. UiB, formidlingsavdelingen.

[http://www.uib.no/info/dr\\_grad/2010/Ullebo\\_AnneKarin.html](http://www.uib.no/info/dr_grad/2010/Ullebo_AnneKarin.html) Hentet dato: 11.03.2011

Wæhle, E. (20.08.2009): *Globalisering*. I Store norske leksikon.

<http://www.snl.no/globalisering> Hentet dato: 04.08.2010

# Vedlegg I: Forespørsel om å delta i intervju

## Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Utdanningsvitenskapelig Fakultet, Universitetet i Oslo, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hva slags forståelsesrammer som ligger til grunn for tiltak mot frafall i videregående ved to ungdomsskoler. Jeg er interessert i å finne ut av hva slags politiske og pedagogiske begrunnelser som ligger til grunn for tiltakene, og hvilke oppfatninger elever har rundt frafallsproblematikk.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6 personer ved to skoler: Skoleledere, rådgivere og elever.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan skoleledelse og rådgivningstjeneste forholder seg til frafallsproblematikk, hvilke politiske og pedagogiske føringer som ligger til grunn for evt. tiltak i ungdomsskolen, samt hvilke oppfatninger elever har om frafallsproblemet i den norske skolen.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca. 1 – 2 timer, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt, alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på **99 69 07 69**, eller sende en e-post til **siljekgb1@hotmail.com**. Hovedveileder på prosjektet er Erling Lars Dale, tlf. **22 85 53 93**.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Silje Kristin Gloppen

Hasselbakken 11

0851 Oslo

## Vedlegg II: Intervjuguide, Skoleledere

**Problemstilling:** *”Hva tenker skoleledere i ungdomsskolen om pedagogiske og politiske begrunnelser for tiltak mot frafall i videregående, og hvordan oppfatter de sitt handlingsrom som tilretteleggere for en pedagogisk forsvarlig og inkluderende skolehverdag?”*

Hvilket teorigrunnlag finner en i myndighetenes dokumenter? Hvilket teorigrunnlag finner en i tiltakene? Spenningsfeltet mellom pedagogikk og politikk.

Sentrale begreper: utdanningspolitikk, frafall, årsaker, tiltak, motivasjon.

1. Hvordan forstår du frafallsproblematikken i den videregående skolen? Hva mener du er årsakene?
2. Tror du utdanningspolitiske reformer og tiltak har vært med på å skape et frafallsproblem i den norske skolen? Evt. på hvilken måte? (Reformer, L-97, økt fokus på basiskunnskap etter Kunnskapsløftet, økt bruk av testing og sammenligning i skolen?)
3. Tror du alle kan/bør fullføre videregående opplæring? Hvorfor/hvorfor ikke? Evt. hva er alternativene til at ”alle” fullfører?
4. Hva mener du er det viktigste en kan gjøre for å forebygge frafall?
5. Hva mener du er de viktigste begrunnelsene for forebyggende tiltak mot frafall?
6. Hvordan jobber du med å forebygge frafall i videregående? Iverksatt på eget initiativ eller gjennom statlig/fylkeskommunalt/kommunalt initiativ? Hva er begrunnelsen for tiltak?
7. Hvilke pedagogiske prinsipper er fremtredende i tiltakene dere har på din skole?
8. Hva gjøres / bør gjøres i forhold til de som ikke tar videregående opplæring?
9. Stortingsmelding nr. 44, ”Utdanningslinja” handler om at kunnskap skal ”bane vei både gjennom den aktuelle finanskrisa, og for en videreutvikling av Norge som velferdssamfunn i framtida. For å dekke samfunnets kompetansebehov og sikre den enkelte et trygt ståsted i arbeidslivet, må frafallet både i videregående og høyere utdanning stanses. Utdanningslinja betyr å sikre at alle har like muligheter til å ta utdanning og at elever og studenter får en kompetanse samfunnet og arbeidslivet

trenger.” Hentet fra udir.no. Hva mener du om kunnskapsdepartementets analyser av skolens rolle i samfunnet? Utdyp.

10. Hvilke tanker har du om skolen som den viktigste instansen i regjeringens politikk om å få til ”sosial utjevning”?
11. Begrepet ”livslang læring” er sentralt i myndighetenes planverk for utdanning. Hvordan forstår du dette begrepet opp mot frafallspromblematikken? Hvilke pedagogiske føringer mener du ligger i begrepet? Hvilke politiske føringer ligger i begrepet?
12. I hvor stor grad mener du at for eksempel SSBs eller NAVs stipulering av framtidens arbeidsmarked bør styre kunnskapsinnhold, undervisning og rådgivning i skolen?
13. Det er forskjellige oppfatninger av hva skolens hovedmål bør være. Hva mener du er skolens hovedmål? Elever med gode basiskunnskaper og ferdigheter? ”Det integrerte mennesket”? Dannelse? Fremtidig arbeidskraft? Konkurransedyktighet lokalt, nasjonalt, internasjonalt? Demokratiske verdier?
14. Hvordan opplever du skolelederens handlingsrom i forhold til å ivareta pedagogisk kvalitet i skolen? Hvordan opplever du for eksempel pålegg, forskrifter og føringer du er underlagt fra kommune/fylkeskommune/stat i forhold til å ivareta pedagogiske prinsipper?
15. Opplever du at din skole har sjølråderett i forhold til å ivareta lokal pedagogisk kvalitet og integritet?
16. Opplever du at lærere/skoleledere i Norge blir lyttet til når nye tiltak mot frafall lanseres av staten/fylkeskommunen? Hvordan/ hvordan ikke?
17. Regjeringen har nå satt i gang kampanjer for å forhindre frafall i VG (Ny GIV). Hvordan forholder du deg som skoleleder til dette? Har du fått pedagogiske retningslinjer fra kunnskapsdepartementet evt. skoleeier i forhold til dine oppgaver? I så fall hvilke? Tilbud om kompetanseheving? Utvidede rammevilkår?

