

Kunnskap i skolen

*En kvalitativ undersøkelse blant elever i
videregående skole*

Marija Paskevic



Masteroppgave i Allmennpedagogikk
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2014

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Kunnskap i skolen: en kvalitativ undersøkelse blant elever i videregående skole

AV:

Marija Paskevic

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk –
Allmennstudieretning

PED 4391

SEMESTER:

Vår 2014

STIKKORD:

Basil Bernstein, utdanningssosiologi, kunnskapsteori, sosial realisme, kunnskapsformer, horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser, læringsmiljø, skolens rolle, elevperspektivet

© Marija Paskevic

År: 2014

Tittel: Kunnskap i skolen: en kvalitativ undersøkelse blant elever i videregående skole.

Forfatter: Marija Paskevic

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde:

Oppgaven tar for seg elevenes syn på viktige kunnskapsformer i skolen. Jeg benytter her Basil Bernsteins (2000) teoretiske rammeverk. Forholdet mellom kunnskaper fra hverdagsområdet og kunnskaper fra vitenskapsområdet står sentralt her, og relateres gjerne til to ulike kunnskapsteoretiske posisjoner i utdanningsforskningen; sosial realisme og sosial konstruktivism (Young, 2008). Disse sentrale kunnskapsposisjonene danner et viktig grunnlag for dagens debatt om kunnskap i skolen, både internasjonalt og nasjonalt. Oppgaven har som mål å diskutere og problematisere kunnskapsbegrepets innhold i det senmoderne samfunns skole. Lærer-elev relasjoner skiller seg betydelig ut som et hovedtema i denne undersøkelsen. Oppgavens problemstillinger formuleres dermed som følgende:

- *Hvilke kunnskapsformer er viktig for elever i videregående skole og hva er deres begrunnelser?*
- *På hvilken måte kan elevers vurderinger av skolens innhold kobles til lærer-elev relasjoner?*

Metoder og kilder:

Oppgaven støtter seg på deler av det kvalitative datamaterialet fra prosjektet «*Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø*» (KOID). Det empiriske materialet som benyttes her består av 15 dybdeintervjuer med elever fra videregående skole fra to forskjellige skoler i Oslo-området: Oslo øst og Oslo vest.

I den teoretiske delen av oppgaven ser vi på skolens kunnskapsformer med bakgrunn i Basil Bernsteins kunnskapsteori. Hovedkilden her er Bernsteins siste bok "*Pedagogy, symbolic control and identity*" fra 2000. Bernsteins teorier suppleres med andre utdannings-sosiologiske perspektiver på kunnskapsutvikling i utdanningsinstitusjoner, blant andre Moore

og Muller (1999) og Young (2008). I norsk sammenheng referer jeg blant andre til Hovdenak og Erstad (2010) og til Dale, Engelsen og Karseth (2011).

I den empiriske delen av oppgaven refererer jeg til Bøs og Hovdenaks (2011a og b) sitt forskningsbidrag fra KOID-prosjektet, som retter oppmerksomhet mot betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev for utvikling av interesse for fagene og kunnskapen generelt. I denne sammenheng benytter jeg også annen relevant forskning for å støtte opp oppgavens empiriske funn.

Hovedfunn:

I denne studien har jeg særlig gjort tre oppdagelser:

For det første antyder undersøkelsen at elevene ser på skolen som en helt unik læringsarena. Dette fordi de her finner den generaliserbare kunnskapsform, representert ved de ulike skolefagene. Denne kunnskapsformen oppleves som sentral i forhold til de kravene som videre utdanning, yrkeslivet og samfunnsnivå stiller til dem. De unge skjønner at i dagens samfunn er kunnskap av stor verdi med hensyn til utvikling av selvstendig tenkning og eksistens. Elevene i KOID mener at den allmenngyldige og «overførbare» kunnskapsformen, samt de vitenskapelige tenkemåter som skolen introduserer dem for, ikke er tilgjengelig for dem gjennom andre læringsarenaer. Dette er i tråd med både Bernstein (2000) og Young (2008), som ser på den vertikale kunnskapsdiskurs (kunnskaper fra vitenskapsrådet) som sentral i forhold til hva kunnskap i utdanningsinstitusjoner skal handle om, både i dag og i fremtiden. Likevel nevner også elevene den horisontale kunnskapsdiskurs (kunnskaper fra hverdagsområdet), som en viktig kunnskapsform i skolen. Den oppfattes imidlertid først og fremst som en hjelp på veien til den vitenskapelige kunnskap. Her legger elevene vekt på måten lærere velger å presentere det faglige lærestoffet.

Undersøkelsen tyder for det andre på at ved siden av den generaliserbare kunnskapsformen trekker elevene frem sosial dannelse som en viktig dimensjon ved skolefagene. Noen peker på skolen som et sted hvor de får utviklet sosial kompetanse, samfunnsforståelse, medborgerskap og demokratisk tenkning. Andre legger vekt på muligheten til å utvikle grunnleggende ferdigheter og språkkompetanse. Flere ser på kunnskap som en viktig forutsetning for å løse etiske spørsmål i et fremtidig samfunn. På den ene siden oppfattes kunnskap som nyttig i praktiske sammenhenger. På den andre siden har kunnskap en verdi i seg selv. Det sistnevnte

kommer til uttrykk når elevene forteller at det er gøy å lære for læringens egen skyld, og for å mestre utfordringer i de vanskelige fagene. Elevene ved begge skolene, Oslo øst og Oslo vest, mener at kunnskap er viktig. Det samme uttrykker de elevene som er mest avhengig av lærernes støtte for å kunne yte sitt beste og oppleve mestring. Kunnskap ser ut til å gjøre noe med dem som mennesker og påvirke deres framtidige interesser, holdninger og verdier. For en del elever med en flyktningsstatus, er kunnskap og utdanning viktig for å sikre seg selv et bedre og tryggere liv i fremtiden enn deres foreldre har lyktes med. Det kan derfor tenkes at i tillegg til utvikling av en positiv læringsidentitet bidrar (skole)kunnskap til å realisere de ulike elevgruppers ønsker om det gode livet. Med bakgrunn i disse funnene kan det derfor hevdes at elevene i KOID mener at skolen gjør dem rustet for fremtiden.

For det tredje belyser undersøkelsen på hvilken måte elevenes interesse for fagene og skoleaktivitetene kan kobles tett til relasjoner med lærere. Her er begrepene «faglig støtte» og «personlig støtte» (Bø og Hovdenak, 2011a) viktige analyseredskaper for å kartlegge de sentrale dimensjonene ved den pedagogiske relasjonen i skolen. Elevene i denne undersøkelsen synes å være enige i om at deres engasjement i skolen i stor grad påvirkes av flinke og dyktige lærere. Her legger elevene vekt på at gode lærere følger med elevenes faglige fremskritt, og viser interesse og respekt for dem som individer. Et godt klassemiljø trekkes frem som svært viktig for at elevene trives i fellesskap med andre og utvikler gode vaner og holdninger til skolen, kunnskap og læring. Det kommer ganske tydelig frem at læreres evne til å inkludere elever i gode skolefaglige læreprosesser, påvirker styrken på innsats og utholdenhet i elevenes arbeid med skolefagene. Dette er spesielt viktig for de unge med manglende forbilder og ressurser i hjemmet. De gode skolefaglige læreprosesser inkluderer i hovedsak følgende lærerkompetanser, som verdsettes i like stor grad av alle elever: 1) læreres evne til å presentere lærestoffet på en måte som appellerer til dem, 2) verdien av struktur i undervisningen, og 3) konstruktive faglige tilbakemeldinger. Alle de tre faktorene inngår i og kjennetegner det Bernstein (2000) definerer som *en kolleksjonsorientert kunnskapskode*. Denne kunnskapskoden assosieres med klare og tydelige undervisningsrammer, og prinsipper for kommunikasjon mellom elever og lærere. Datamaterialet viser at elevene foretrekker lærerundervisning framfor gruppearbeid i timene. Elevene i KOID mener at lærerstyrt undervisning fungerer best når et nytt tema skal presenteres for første gang, og ved repetisjon av lærestoffet før prøver og eksamener. Her knytter elevene den tradisjonelle lærerundervisningen sammen med en god fagforståelse, og

som følge av det, læringsutbytte og mestring. Kolleksjonsorientert kode er også å foretrekke når elevene skal prestere og blir vurdert med karakterer. Dette er kanskje ikke overraskende ettersom elever som går siste året i videregående, skal søke videre utdanning og er opptatt av både fagforståelse og gode karakterer. Integrasjonsorientert kode (f.eks. prosjektarbeid) fremstår imidlertid som verdifull når elevene skal lære å peke på sammenhenger, trekke «store» linjer og vise en dybde i forståelse. Denne kunnskapskoden vil være mest hensiktsmessig når undervisning er siktet mot elevenes læringsprosesser. Elevenes tilbakemeldinger peker i retning av at veksling mellom kolleksjonskode og integrasjonskode kan anses som den optimale løsningen på de ulike elevgruppers behov.

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg en lang kunnskapsreise på Helga Engs Hus. Det har vært et privilegium å kunne studere igjen, i et nytt land, på et nytt språk. Jeg tar med meg videre den faglige kunnskap og innfallsvinkel, som gjør det mulig å løfte mange pedagogiske problemstillinger til et større perspektiv. Det handler om å være kritisk og reflekterende på den ene siden. På en annen side handler pedagogikk om det etiske, om evne til å møte mennesker med en slags sensitivitet og tro på at hver og en av oss er et univers, som skal forstås og respekteres for å kunne spille på lag med andre. I motsetning til kunnskap som fort kan bli utdatert i et samfunn med hyppige endringer, setter mellommenneskelige «møter» et varig spor i bevisstheten og personligheten vår. Jeg vil derfor takke alle de flotte menneskene på Pedagogisk Forskningsinstitutt, som med sin faglige og personlige innsats har forsterket mitt ønske om å dele det jeg har lært med andre.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Sylvi Stenersen Hovdenak. Takk for alle de konstruktive tilbakemeldingene underveis, for din åpenhet og tålmodighet. Du har klart å snu den tunge og krevende starten til en lærerik og interessant prosess. I det lange arbeidet med pauser har din oppmuntring vært uvurderlig. Jeg setter også stor pris på at jeg fikk være med på forskningsprosjektet «KOID», som har gitt meg mye mer spennende intervjumaterialet med elever enn det jeg kunne fått til på egen hånd. Det har vært utrolig lærerikt og inspirerende å arbeide sammen med andre på prosjektet, og samtidig sette mer personlig preg på den lille delen av arbeidet som inngår i en større helhet.

Til slutt ønsker jeg å takke Paul og hans familie, og mine nære og venner som har støttet, oppmuntret og vist forståelse for arbeidet mitt. En spesiell takk rettes til min venninne Adriana. Uten alle de gode samtale med deg hadde min skrivehverdag vært mye tøffere.

Marija Paskevic

Oslo, 13.juni 2014

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og aktualitet.....	3
1.2	Forskningsprosjektet KOID – elevenes stemmer	5
1.3	Oppgavens problemstillinger	6
1.4	Avgrensninger	6
1.5	Begrepet læringsmiljø i denne oppgaven	7
1.6	Oppgavens struktur og oppbygning.....	10
2	Kunnskapsbegrepet i endring	13
2.1	Kunnskapsbegrepet knyttet til utdanning	14
2.1.1	Kunnskapens ulike aspekter	14
2.2	Kunnskapparadigmeskiftet.....	18
3	Presentasjon av teoretiske perspektiver.....	24
3.1	Basil Bernstein som et teoretisk rammeverk	24
3.1.1	Teorien om kunnskapskoder	25
3.1.2	Klassifisering og innramming	26
3.1.3	Kolleksjonskode og integrasjonskode	28
3.2	Teorien om kunnskap	30
3.2.1	Den horisontale kunnskapsdiskurs	30
3.2.2	Den vertikale kunnskapsdiskurs.....	32
3.2.3	Forholdet mellom horisontal kunnskapsstruktur og horisontal diskurs	33
3.3	Moore og Muller – utdannings sosiologiske perspektiver på kunnskap	36
3.3.1	‘Voice discourse’ – om relasjonen mellom kunnskap og identitet i utdannings sosiologi.....	37
3.3.2	Kunnskap og erfaring – ulike ‘språk’ og strukturer	40
3.4	Michael Youngs’ kunnskapssosiologiske tilnærminger	42
3.4.1	Den «nye» Young om kunnskapsdifferensiering i utdanningsinstitusjoner og skolens curriculum	43
3.4.2	Utvikling av kunnskapsteori med bakgrunn i sosial realisme.....	48
3.5	Kunnskapsformer i et filosofisk perspektiv	50
3.5.1	Episteme og techne.....	51
3.5.2	Fronesis	52
4	Metodologiske tilnærminger	54

4.1	Hvem er elevene?	55
4.2	Kvalitativ forskningsmetode.....	56
4.3	En meningsfortolkende tilnærming	59
4.4	Det kvalitative forskningsintervju	60
4.5	Validitet i kvalitativ forskning.....	62
4.6	Trusler mot validitet	64
4.7	Analyse av datamaterialet.....	67
5	Presentasjon og analyse av datamaterialet	70
5.1	Skolens tilnærming til ulike kunnskapsdiskurser	71
5.2	Fokus på en vertikal kunnskapsdiskurs?	73
5.2.1	Om fagpreferanser.....	76
5.3	Forholdet mellom ulike kunnskapsformer: den horisontale diskurs og den vertikale diskursens horisontale struktur.....	78
5.4	Hører den horisontale diskurs til skolen?	82
5.5	Fag med ulike kunnskapsdiskurser.....	85
5.6	Om relasjonen mellom faglig læring og sosial læring.....	87
5.7	Kolleksjonsorientert eller integrasjonsorientert kunnskapskode – hva foretrekker elevene, og hva ligger bak deres tilbakemeldinger?.....	89
5.8	Faglig og personlig støtte	94
5.8.1	Struktur og faglige tilbakemeldinger.....	96
5.8.2	Et ønske om mer differensiert undervisning?	101
5.8.3	«Å bli sett av en lærer» - om det mellommenneskelige aspektet.....	104
6	Oppsummering og utfordringer videre.....	107
	Litteraturliste	113
	Vedlegg 1 – en forenklet modell av forholdet mellom en vertikal og en horisontal diskurs .	123
	Vedlegg 2 – Intervjuguide for prosjektet KOID	124

1 Innledning

Hovedtemaet for denne oppgaven er kunnskap i skolen. Kunnskap er et komplekst fenomen, som mange mener noe om; lærere, politikere, utdanningsmyndighetene, representanter fra næringslivet. Det berører direkte elever og deres foreldre. Ikke minst er kunnskap viktig for samfunnet. En æra av hyppig kunnskapsutvikling har kommet for å bli, og skal prege samfunnsutvikling og oss mennesker også i fremtiden. Vi skal ikke bare tilegne oss kunnskap, vi skal lære oss å lære for å utvikle ny kunnskap. I et kunnskapsamfunn vil man derfor se på kunnskapsutvikling og læring som to sider av samme sak (Hargreaves, 2004).

Vår kunnskapsforståelse og våre holdninger til kunnskap er blitt preget av omfattende endringer på både nasjonalt og globalt nivå. Særlig de siste 10-20 år har den digitale revolusjonen bidratt til at store deler av samfunnet ble organisert rundt informasjonsanvendelse og kunnskapsproduksjon, og medvirket til at vi har fått nye organisasjonsformer i arbeidslivet (Østerud, 2010). Behovet for at kunnskap skal anvendes i mangfold av kontekster i vårt senmoderne samfunn har økt parallelt med kravet om at man skal kunne argumentere og reflektere over det man sier og gjør (Bøyum, 2010). Disse endringene har utfordret skolens kunnskapssyn, og har stilt høyere krav til kunnskap i skolen. Økt fokus på kunnskap har medvirket til at utdanningens og skolens rolle har økt betydelig i det senmoderne samfunn. Skolen er blitt den største og den viktigste læringsarena for kommende generasjoner av barn og unge. For mange av dem er skolen et sted hvor de finner sine første forbilder og møter viktige voksne støttespillere, som deler og sprer kunnskaps glede til dem. Disse erfaringene kommer dermed til å påvirke deres lærelyst og fremtidige interesser hele livet ut. Ifølge Bernstein (2000) kan skolens innhold påvirke bevissthet og identitetskonstruksjon hos elevene. Her står pedagogiske relasjoner med elevene helt sentralt, og kommer til uttrykk både gjennom skolens kunnskapskoder og læreres valg av «orienteringer til mening», samt deres kommunikasjonsprinsipper med elevene. Kunnskap i skolen, ifølge Bernstein ses dermed i tilknytning til de ulike pedagogiske identiteter (eller kunnskapskoder) som utformes på utdanningssystemets makronivå, og legger opp til utvikling av bestemte læringsidentiteter hos elevene (se kapittel 1.5.2).

Tanken bak den norske fellesskolen har vært å sørge for at alle elever får likeverdig tilgang til kunnskap og utdanning, uansett deres utgangspunkt ved skolestarten. Det har vært gjort mye for å inkludere de ulike elevgrupper i den norske skolen. Evalueringen av Reform 97 (Haug, 2003) og Differensieringsprosjektet for den videregående opplæring (Dale og Wærness, 2003; 2006) viser at selv om den norske skolen har kommet langt når det gjelder inkludering av elever i trivelige sosiale fellesskaper, har den ikke lyktes fullt ut med å inkludere alle elever i gode skolefaglige læringsprosesser. I en nyere studie «Ungdomsskolen – Motivasjon, mestring og resultater» rapporteres at andelen av elever som trives på skolen har økt (Øia, 2011). Færre elever skulker skolen, flere bruker mer tid på lekser, og antall elever som klager på bråk og uro i timene ble betydelig redusert sammenliknet med 2002. Tendensen går i retning av at flere i 2010 ønsker seg allmennfaglig utdanning eller utdanning på universitetet og høyskoler. Samtidig øker behov for trivsel tilknyttet den faglige utvikling, og mestringskompetanse. Det kan tolkes som om elevene forventer at skolen blir mer spennende som faglig læringsarena, og i større grad stimulerer til faglig utvikling, griper tak i elevenes engasjement og kreativitet. Elevenes opplevelse av det faglige læringsmiljøet knyttes altså til hvordan elevene liker de ulike fagene, hvilken undervisningsform de ønsker mest av (Hovdenak, 2004) eller hvor godt de presterer i de ulike fagene.

Den internasjonale storskalaundersøkelsen PISA viser at norske elever skårer høyt på sosial trivsel og demokratisk dannelse, men de presterer under gjennomsnittsnivå sammenliknet med jevnaldrende fra andre nordiske land i naturfag, lesing, og matematikk (Kjærnsli, 2004). Og dette til tross for at siden 2006 har man sett en relativ forbedring på noen fagområder (Kjærnsli og Olsen, 2013).

Nyere tall fra Statistisk sentralbyrå viser at frafallet er fortsatt stigende, og at elever som ikke fullfører videregående opplæring, er de samme ungdommer som kjemper om å få plass i arbeidslivet og i samfunnet ellers. Vi vet allerede i dag at det finnes få arbeidsplasser for de ufaglærte, og at det blir stadig vanskeligere å finne seg til rette uten en gjennomført videregående opplæring også i fremtiden. Hva kan man gjøre for at flere elever lykkes på skolen, ikke bare sosialt, men også faglig?

Når vi ser tilbake på norsk utdanningspolitikk, har den i en lang periode vært ført i tråd med den nye kunnskapssosiologien, som var opptatt av å frigjøre mennesket fra undertrykkende samfunnskrefter (Young, 1971). Den gang, på slutten av 1970-tallet var man opptatt av å avskaffe de sosiale grensene for hvem som skulle ha tilgang til kunnskap. Fokuset ble

dermed skiftet i større grad mot *hvem*, og i tråd med Youngs tenkning skulle man inkludere flere elevgrupper i skolen. Derfor valgte man å bygge på elevenes hverdagserfaringer og bakgrunnskunnskaper som et utgangspunkt for skoleundervisningen.

I dagens kunnskapssamfunn, hvor både den sosiale inkludering i skolen og kunnskapsutvikling har kommet et godt stykke på vei, har skolen fortsatt den samme oppgaven – å sørge for at norske elever får likeverdig tilgang til kunnskap og utdanning. Kan det tenkes at ulikhet i utdanning i det senmoderne samfunn kan løses på en annen måte enn i det postindustrielle samfunn fra før 2000, og i så fall hvor kan man hente inspirasjonene fra?

Utjevning av sosiale forskjeller og ulikhet i utdanning er en viktig politisk sak ikke bare i Norge, men hele verden rundt. Dette er også et tema som relateres til spørsmål om hva som kan anses som gyldig kunnskap i 21-århundre. I den internasjonale debatten om kunnskap problematiserer man derfor skolens innhold, og stiller spørsmålet ved selve kunnskapsbegrepet og de ulike kunnskapsformenes plass i skolen (Bernstein, 2000; Moore og Muller, 1999; Daniels, 2001; Young, 2008).

1.1 Bakgrunn og aktualitet

De siste årene har kunnskapsbegrepet kommet tydeligere til uttrykk gjennom PISA-undersøkelser, dannelsesutvalg, etableringen av et eget Kunnskapsdepartement og en egen kunnskapsminister, samt ulike perspektiver på «kunnskapssamfunnet» (Hovdenak og Erstad, 2010). Dette viser hvilken betydning vårt samfunn legger i dette begrepet. Dessuten er kunnskapsbegrepet under stadig utvikling og endring. Det at skolen har behov for å drøfte og problematisere kunnskapsbegrepet har kommet til uttrykk hos flere forfattere og forskere i de senere år (Hovdenak, Riksaasen og Wiese, 2007; Engelsen, 2009; Hovdenak og Bø, 2010; Hovdenak, 2011; Dale, Engelsen og Karseth, 2011). Hovdenak (2011) påpeker at diskusjon om hva som er viktig kunnskap i skolen omfatter utdanningssystemets ulike nivåer, der de ulike sosiale grupper ikke bare samarbeider med hverandre, men også kjemper om muligheten til å påvirke utdanningspolitikken.

Debatten om hva skolen skal inneholde berører både samfunnets- og individets behov og interesser. Skolen som utdanningsinstitusjon har et bredt samfunnsmandat. På den ene siden

skal skolen stimulere og legge til rette for den enkeltes personlighetsutvikling på en positiv måte (Hovdenak, 2011). Dette handler om elevenes helhetlige utvikling, der de kognitive, sosiale og emosjonelle aspekter ved læringen skal ivaretas og vektlegges. På den andre siden får skolen en sorteringsfunksjon til fremtidige roller i samfunnet. På makroplanet skjer dette ved hjelp av nasjonale evalueringssystemer, som måler elevenes kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Karakterer blir avgjørende i skolen, og sikrer valgfrihet i fremtiden. Det spenningsforholdet mellom makro- og mikroperspektivet er imidlertid underkommunisert i utdanningsforskning, mener Hovdenak, og påpeker videre at det kan være krevende å måtte forholde seg til utdanningssystemets ulike nivåer samtidig. Sagt på en annen måte: Mens skolens makroprioriteringer handler om samfunnets produktivitet og velferd, og ses ut fra et nytteperspektiv, kan skolens mikroperspektiv knyttes i større grad til kunnskap i skolen forstått som et personlig prosjekt for individet, og kan ses fra et dannelsesperspektiv. Kan vi med sikkerhet si hvor grensen går mellom disse perspektivene, antatt at kunnskapsbegrepet er under stadig endring og utvikling? Er ikke vår virkelighet og verdensanskuelse forankret i et vitenskapelig kunnskapsbilde og teknologisk utvikling? Det å være dannet endrer dermed innholdet, og innebærer i dag blant annet å være fortrolig med den vitenskapelige kunnskap.

Debatten om skolens innhold ses parallelt med spørsmålet om hvilke kunnskaper og ferdigheter skolen skal ruste elevene med for at de er i stand til å finne egen plass i samfunnet og møte fremtidige utfordringer i et fellesskap med andre. Dette er også OECDs uttalte mål i forbindelse med den internasjonale storskalaundersøkelsen PISA. De ønsker å undersøke i hvilken grad 15 år gamle elever er rustet til å takle fremtidige utfordringer, noe de gjør ved å måle og sammenlikne elevers kompetanse og ferdigheter innenfor fagområdene lesing, matematikk og naturfag (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2011).

Denne oppgaven knytter seg til Forskningsprosjektet KOID (2010), og har som mål å bidra med kunnskap om hva elever i videregående skole mener er viktig å lære i skolen, og hva de forbinder kunnskap med.

1.2 Forskningsprosjektet KOID – elevenes stemmer

Datamaterialet for denne oppgaven hentes fra forskningsprosjektet ”Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø” (KOID).

Prosjektet er gjennomført ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS).

Nøkkelbegreper i prosjektet er ungdom, utdanning og identitet. Det empiriske datamaterialet består av spørreundersøkelser, observasjoner og intervjuer med både elever og lærere.

Intensjonen med prosjektet som helhet er å belyse forholdet mellom skolens kunnskapsformer og utdanningens betydning for elevenes identitetskonstruksjon i ulike oppvekstmiljø. Hva elevene oppfatter som viktige kunnskapsformer i skolen, og hvorfor, er et sentralt spørsmål i prosjektet.

For min del har det vært viktig å undersøke hvordan elever opplever skolen som læringsarena, og hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene selv mener blir viktige for dem med hensyn til videreutdanning og framtidorientering. Det har vært aktuelt å intervjuer elever som har erfaring fra utdanningssystemet, derfor har valget falt på elever fra videregående skole. I denne oppgaven har jeg dermed forholdt meg til prosjektets kvalitative intervjuer med elever fra to videregående skoler i Oslo; en fra Oslo øst, og en fra Oslo vest (KOID, 2010). Det empiriske datamaterialet har vært avgjørende for valget av det teoretiske grunnlaget, og omvendt. Intervjuspørsmålene ble utledet av prosjektets forskere med bakgrunn i Basil Bernsteins (2000) teoretiske rammeverk, som man mente kunne belyse kunnskap i skolen som tema på best mulig måte. Jeg har derfor måttet veksle mellom induktive og deduktive arbeidsmåter, og supplere mitt teoretiske rammeverk med flere kunnskapsteoretiske perspektiver for å besvare oppgavens problemstillinger. Det har vært interessant å jobbe med dette prosjektets materiale, fordi svært få før har sett på videregående elevers erfaringer og refleksjoner rundt ulike kunnskapsformer i skolen. Til tross for at elevenes meninger ikke kan etableres som sannheter i læreplaner for skolen, kan deres stemmer åpne opp for fruktbare diskusjoner om skolens innhold.

1.3 Oppgavens problemstillinger

Ettersom denne oppgaven har fokus på noen videregående elevers syn på viktige kunnskapsformer i skolen, samt skolens kunnskapskoder og pedagogiske relasjoner, som støtter opp under positiv læringsidentitet og kunnskapsutvikling i skolekonteksten, formulerer oppgaven følgende problemstillinger:

- *Hvilke kunnskapsformer er viktige for elever i videregående skole og hva er deres begrunnelser?*
- *På hvilken måte kan elevers vurderinger av skolens innhold kobles til lærer-elev relasjoner?*

Som nevnt, belyser denne oppgaven ulike kunnskapsformer i skolen fra elevenes ståsted. Oppgavens problemstillinger skal drøftes og besvares med bakgrunn i Bernsteins teoretiske bakgrunn, og spesielt med hans kunnskapsteoretiske bidrag til utdannings sosiologien. Den britiske sosiologen har utviklet flere sentrale teorier om kunnskap, som inkluderer curriculum, pedagogikk og evaluering i skolen. I denne oppgaven legges det vekt på teorier om kunnskap som angår den pedagogiske relasjonen i klasserommet, med fokus på anvendelse av de ulike kunnskapskoder (kolleksjonsorientert kode og integrasjonsorientert kode) i forhold til de ulike elevgruppers behov og forutsetninger.

1.4 Avgrensninger

Med en slik vinkling på kunnskap belyses oppgavens tema ut ifra et utdannings sosiologisk og kunnskapsteoretisk perspektiv, hvorav det sistnevnte retter søkelyset mot et epistemologisk grunnlag for drøfting av kunnskapsbegrepet. Oppgaven har dermed som mål å diskutere hva

som er viktig kunnskap i skolen, hva som kjennetegner kunnskap i utdanningsinstitusjoner, hvilke kunnskapsformer som får legitimitet i fremtiden, og på hvilket grunnlag (Young, 2008; Moore, 2004; Moore og Muller, 1999). Disse spørsmålene hører til utdanningssystemets makronivå, der de dominerende politiske og ideologiske strømninger får innvirkning på læreplantenkning og pedagogikk i skolen. Dette kommer til uttrykk gjennom læreplanenes kunnskapssyn. Læreplaner er svært viktige styringsdokumenter for skolens- og læreres virksomhet (Engelsen, 2005; 2009)

I den empiriske delen av oppgaven undersøkes elevperspektivet på kunnskap i skolen. Her skal jeg fokusere på elevenes læringsmiljø og de forholdene i det, som får innflytelse på elevenes erfaringer med skolens kunnskapsformer. I det følgende delkapittelet skal begrepet læringsmiljø avklares.

1.5 Begrepet læringsmiljø i denne oppgaven

Læringsmiljø er et sammensatt begrep, som kan bestå av mange elementer. Man kan skille mellom læringsmiljø slik elevene opplever det, og de ytre forholdene som har betydning for elevens opplevelse av læringsmiljøet (Thronsen og Turmo, 2010). Skaalvik og Skaalvik (2009) knytter læringsmiljøet til selve læringskonteksten, og til de ytre forholdene som ligger utenfor den. Blant de forholdene som angår selve læringskonteksten kan nevnes alt fra skolens fysiske forhold, lærestoff, organisering av undervisning, arbeidsmåter, relasjoner med lærere eller lærerens holdninger til læring. Det som ligger utenfor læringskonteksten er for eksempel læreplaner, ressurser eller prioriteringer.

Sammenheng mellom læreres kompetanse, og elevenes faglige og helhetlige utvikling i skolekonteksten har vært særlig godt dokumentert i studier innen pedagogisk forskning (bl.a. Nordenbo m.fl., 2008; Hattie, 2009). Når det gjelder den betydningen ulike betingelser i læringsmiljøet har for elevenes læring, nevner Dansk Clearinghouse (Nordenbo m.fl., 2008) særlig to forhold, nemlig lærerens kompetanse til å etablere relasjoner med elevene, og lærerens kompetanse til å lede klassen og oppøve elevene til å formulere regler som håndheves. Disse funnene er i tråd med resultater av Hatties' (2009) undersøkelser. Også her

står læreren helt sentralt blant de viktigste aspekter som er direkte knyttet til elevenes læringsmiljø. Hattie legger vekt på at læreren har positive relasjoner til elevene, og at læreren signaliserer klare forventninger til elevene. Det tredje viktige elementet er lærerens didaktiske kompetanse, og kunnskap om ulike undervisningsmetoder (Hattie, 2009; Nordenbo m.fl., 2008).

Overført til denne oppgavens kontekst betyr det at elever blir påvirket av forhold og relasjoner som finnes i deres læringsmiljø, og dvs. av relasjoner med lærere og andre elever i klasserommet. Følgelig vil elevenes læringsidentitet være påvirket av holdninger, verdier og interesser som formidles gjennom skolens innhold og de pedagogiske relasjonene på et klasseromsnivå. Elevenes læringsmiljø kan dermed forklares ut fra samspill mellom de ulike faktorene.

Miljømetaforen står også sentralt hos Bronfenbrenner (1987; 1995). Hans kjente modell legger vekt på å studere samspill som helhet. Hos Bronfenbrenner (1995) vil samspill mellom elev og lærer forklares fra et økologisk system, der klasserommet er en økotop, forankret i *mikro-, meso-, ekso- og makroplan*. Hvert av nivåene i denne modellen ses på som premissleverandør til de andre. Mens den innerste sirkel eller mikrosystemet viser til individets primær- eller nærsamfunn, slik som hjem, barnehage, skole osv., består *mesosystemet* av alle de arenaene som står nærmest individet, og som dermed gir vilkår for *ansikt-til-ansikt relasjoner*. *Eksosystemet* er et utenfor miljø, som unge ikke har direkte kontakt med, men som på indirekte måter påvirker oppvekstvilkår (foreldres arbeidsplass, søskens skoletilhørighet, media osv.). Den ytterste sirkelen i Bronfenbrenners' (1995) modell, *makrosystemet*, omfatter overordnede vilkår i samfunnet av sosiokulturell, økonomisk og politisk karakter.

Bernstein (2000) bruker imidlertid begrepet *kontekst*. Begge begrepene innebærer helhet, men økologi er i utgangspunktet en naturvitenskapelig tenkemåte, der bevegelser inne i systemet settes i gang av ytre påvirkning (Wiese, 2007, s.87). Wiese (2007) som har forsket med bakgrunn i Bernsteins analysebegreper i den norske skolen, har utviklet en egen definisjon av læringsmiljøet. Denne definisjonen operer med begrepsapparat, som hentes fra både Bronfenbrenner og Bernstein. Wiese (2007, s.84) definerer læringsmiljøet på følgende måte:

Med læringsmiljø forstår vi en kontekst som formes gjennom samspill mellom lærer og elev. På mikroplan, i personlige møter, utgjør miljøet en dyade, altså et spesifikt elev-lærer-forhold. På mesoplan, i møtet mellom personer og autoriteter, har alle elever som deler en lærer, også

felles læringsmiljø. Skoleorganisasjonen, med sine læreplaner, mandatfordelinger og delegasjons-ordninger, er samlende enhet på eksoplan, institusjonaliserte rammer om det personlige handlingsrom. Endelig vil mikroplanet, «meningsdannelsens» ideologiske forankringer, sette standard for både elever og skole uttrykt gjennom politiske debatter, målformuleringer og evalueringssystemer. Et læringsmiljø er altså formet som en russisk dukke. Hver dukke er premissleverandør til de andre – med sitt innhold, på sin måte og fra sitt nivå.

Denne definisjonen viser at lærer-elev relasjoner er et resultat av de valgene som foretas på makronivå. Læringsmiljøet i vid forstand vil omfatte alle nivåene i utdanningssystemet, blant annet læreplaner, som speiler skolens syn på hva som kan ses på som en legitim kunnskap i dagens samfunn. Skolen som organisasjon vil ikke bare regulere læringsinnhold i skolen, men også legge opp og påvirke elevenes tenkemåter, atferdsformer og væremåter. Læreres forsøk på å orientere elevene til bestemte «meninger», vil også til en viss grad være forankret i politiske og ideologiske debatter, målformulering og evalueringssystemer (Wiese, 2007). Som nevnt tidligere, fokuserer denne oppgaven hovedsakelig på elevperspektivet. På mikroplanet (lærer-elev relasjoner) kan læringsmiljø utformes ved bruk av bestemte kunnskapskoder (se kapittel 5.3), samt pedagogiske relasjoner og kommunikasjonsprinsipper mellom elever og lærere (Bernstein, 2000). I denne oppgaven vil jeg derfor fokusere på å bruke begrepet *læringsmiljø* i en avgrenset betydning, der relasjoner mellom elever og lærere i klasserommet står sentralt.

Wieses (2007) definisjon som sier at alle elever som deler en lærer, også har felles læringsmiljø, harmonerer godt med elevenes uttalelser i dette prosjektets intervjumateriale (KOID). Her knytter elevene læringsmiljø tett til faglige og til sosiale relasjoner med lærere. Dette forholdet blir diskutert nærmere i kapittel 5.8.

Det at elevenes læringsmiljø spiller en betydelig rolle for at elevene etablerer et godt forhold til skolen og læring gjennom de forbildene de finner der, har vært belyst av en rekke studier både på internasjonalt og nasjonalt nivå (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Bø og Hovdenak, 2011a; Nordahl og Sørli, 1998; Nordahl mfl., 2009; Nordenbo m.fl., 2008, Marzano, 2003; Throndsen og Turmo, 2010; Woolfolk Hoy og Weinstein, 2006). Likevel har det vært forsket lite på hvordan elevenes oppfatninger av skolens innhold, og erfaringer med skolens ulike kunnskapsformer kobles tett til deres lærelyst, interesse for læringsaktiviteter, og kunnskapsutvikling generelt. Selv om forskning viser at skolen spiller en svært viktig rolle for dagens ungdom (Heggen og Øia, 2005; Hovdenak og Bø, 2010; Øia, 2011), finnes det lite kunnskap om hva elevene selv forbinder med kunnskap i skolen, og hva de legger vekt på av

de læringsmiljømessige faktorer, som ut ifra deres ståsted kan oppfattes som mest stimulerende i forhold til kunnskapsutvikling og faglig progresjon i skolen.

Vi skal se senere at lærer-elev relasjoner går som en rød tråd gjennom hele intervjumaterialet. Elevenes uttalelser bidrar til å belyse de sentrale aspektene i dette forholdet i tilknytning til deres skolefaglige progresjon og prioriteringer. Som sagt, er dette et tema i kapittel 5.9.

Bernsteins teoretiske bidrag som kobler sammen kunnskapskoder og læringsidentiteter i skolekonteksten, har inspirert flere utdanningsforskere både internasjonalt og nasjonalt (Wortham, 2006; Haugen, 2007; Wiese, 2007; Åbotnes, 2010; Hovdenak, 2004; Hovdenak og Bø, 2010; Hovdenak, 2011). De siste årene har flere av dem vært opptatt av å undersøke på hvilken måte bruk av ulike kunnskapskoder og «orienteringer til mening» blant lærere, og måten de kommuniserer med elevene på, kan bidra til utvikling av bestemte læringsidentiteter hos elevene. Utvikling av en positiv læringsidentitet kan påvirke identitetsforming hos elevene (Bernstein, 2000; Wortham, 2006). Dette tema drøftes imidlertid ikke i denne oppgaven. Likevel, kan vi si at utvikling av positiv læringsidentitet kan trolig ses i sammenheng med en vellykket faglig (akademisk) utvikling, og utvikling av positive verdier, interesser og holdninger til kunnskap og læring. Begge dimensjonene kan tilegnes i elevenes læringsmiljø (Wentzel, 2006; Woolfolk og Hoy, 2006; Deci og Ryan, 2006, 2009).

I neste delkapittel presenteres oppgavens struktur.

1.6 Oppgavens struktur og oppbygning

Innledningsvis er oppgavens tema blitt presentert og begrunnet. Forskningsprosjektet KOID, som denne oppgaven støtter seg på er blitt beskrevet. I neste rekkefølge er oppgavens avgrensninger og problemstillinger blitt presentert, og de sentrale begrepene avklart.

I kapittel 2 skal det redegjøres for kunnskapsbegrepet knyttet til utdanning. En sentral referansekilde her er en bok «Kunnskap i skolen» til Hovdenak og Erstad (red) (2010). Kapittelet legger vekt på å belyse kunnskapens ulike aspekter med bakgrunn i de enkelte forfatternes tilnærming til kunnskap. Kunnskapsbegrepet skal dermed problematiseres ut fra

ulike faglige ståsted, og relatert til utdanningssystemets ulike nivåer. Disse ulike innfallsvinklene på kunnskap danner et godt og differensiert utgangspunkt for en videre pedagogisk diskurs, som kan bidra til å sette kunnskapsbegrepet på dagsorden. Forholdet mellom vitenskapelig kunnskap og hverdagskunnskap, forholdet mellom den faglige læring og den sosiale læring, sosial dannelse og dannelse til et demokratisk medborgerskap, praktisk-estetisk kunnskap og kunnskapens etiske dimensjon er blant de kunnskapsaspektene som vil drøftes og problematiseres i dette kapittelet. Kapittelet avsluttes med en kort oversikt over de ulike kunnskapsskoleparadigmene, som kan hovedsakelig relateres til to ulike kunnskapsskoleposisjoner: sosial konstruktivisme og sosial realisme.

I kapittel 3 presenteres teoretiske tilnærminger til kunnskap, hovedsakelig i et utdannings-sosiologisk og kunnskapsteoretisk perspektiv. Kapittel starter med presentasjon av de sentrale delene av Bernsteins teoretiske rammeverk, der begrepene klassifisering, innramming, kolleksjonskode og integrasjonskode, synlig og usynlig pedagogikk står sentralt. Deretter introduseres Bernsteins tanker rundt horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. Kapittel 3.3 og 3.4 redegjør henholdsvis for Moore og Mullers' (1999) og Youngs' (2008) kunnskapsteoretiske tilnærminger til kunnskap, og deres videreutvikling av Bernsteins sentrale begreper som danner et godt utgangspunkt for diskusjon om hva kunnskap i utdanningsinstitusjonene handler om i samtiden og i et fremtidig perspektiv. Kapittelet avsluttes med en kort presentasjon av kunnskapsformer i et filosofisk perspektiv. Det filosofiske perspektivet, som drøftes med bakgrunn i Gustavsson (2001) sin tolkning av det aristoteliske kunnskapsbegrepet, kombineres godt med Bernsteins tanker rundt ulike kunnskapsdiskurser.

Kapittel 4 tar for seg metodologiske tilnærminger. I kapittel 5 vil jeg presentere og drøfte de mest sentrale funnene i datamaterialet. I tillegg til Bernsteins sentrale analysebegreper, skal jeg støtte meg til Bøs og Hovdenaks (2011 a og b) begreper «faglig støtte» og «personlig støtte», som viktige analyseredskaper for tolkning av elevperspektivet. Elevenes syn på forholdet mellom viktige kunnskapsformer i skolen presenteres i kapittel 5.2 – 5.7, mens lærer-elev relasjoner er et hovedtema i kapittel 5.8. Avslutningsvis skal jeg samle hovedtrådene, som kan peke på de pedagogiske implikasjoner med hensyn til de ulike kunnskapskodene og kommunikasjonsprinsipper med elevene. Diskusjonen avsluttes med å peke på eventuelle utfordringer tilknyttet anvendelse av kolleksjonsorientert kunnskapskode og integrasjonsorientert kunnskapskode, samt synlig og usynlig pedagogikk.

I det følgende kapitlet skal vi se på selve kunnskapsbegrepet og dets ulike aspekter. Det skal redegjøres for kunnskapsbegrepet knyttet til utdanning. Vi skal også se på at i dagens samfunn står vi overfor et nytt kunnskapsparadigmeskifte.

2 Kunnskapsbegrepet i endring

Kunnskap er et stort område, og kunnskapsbegrepet er på ingen måte et enkelt begrep, og selv profesjonelle fagfolk har ikke et entydig forhold til det (se f.eks. Hovdenak og Erstad, 2010). Tradisjonelt har det vært vanlig å skille mellom kunnskap forstått som teoretisk viten og lærdom, og kunnskap nært knyttet til handling og praktiske ferdigheter. Denne type inndeling var særlig populært i industrisamfunn. Her var den praktiske kunnskap knyttet til materialitet og produksjon, og var helt sentral i utvikling av næringslivet (Korsgaard, 1999). I kapittel 2.2 skal vi se at en slik oppfatning av kunnskap fikk et stort gjennomslag i det såkalte praktiske kunnskapsregimet, som forbindes med den pragmatiske tradisjonen i pedagogikken, og med positivismekritikken.

I dagens samfunn er kunnskap fortsatt en produksjonsfaktor, men vi går fra muskelkraft til hjernekraft. Kunnskap knyttes til utdanning og til investering i «human kapital» (Korsgaard, 1999). Befolkningens kunnskap er sentral i utvikling av ny kunnskap, innovasjon og problemløsning. Kunnskap har blitt et stadig mer omfattende begrep, derfor også synes den tradisjonelle inndelingen i teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap å miste sin legitimitet (Dale, Engelsen og Karseth, 2011). Dale m.fl. introduserer begrepet *kompetanse* istedenfor kunnskap for å påpeke det. Med bruk av kompetansebegrepet ønsker de å legge sterkere vekt på kunnskapens kreative og løsningsorienterte aspekt. Med andre ord handler *kompetanse* om en evne til å anvende kunnskaper fra vitenskapsområde i konkrete situasjoner, og for å løse virkelighetsnære og fremtidige samfunnsutfordringer. Kompetanse vil dermed oppfattes ikke bare som en praktisk ferdighet, men også som evne til å forklare, analysere, argumentere for og begrunne sine valg.

Videre mener Dale m.fl. (2011) at kunnskap i kunnskapssamfunnet knyttes tettere opp mot informasjonsbegrepet, og læringsbegrepet. Her viser forfatterne til St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, og St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen, som framhever at kunnskapssamfunnet vil stille høyere krav til skolen som kunnskapsorganisasjon. Det innebærer at skolen skal fungere som en kunnskapsorganisasjon, og vil legge vekt på kontinuerlig oppdatering og livslang læring. Skolens oppgave vil dermed være å fokusere på at også elevene skal lære å lære, og bruke den teoretiske viten på en ny og kreativ måte. Dette innebærer mer enn den kognitive læringen, slik den kommer til uttrykk hos Piaget. Kunnskap

i denne sammenheng skal knyttes til kreativitet, samarbeid og mangfold i det flerkulturelle samfunn. I den forstand kan man trekke paralleller mellom Dales' m.fl. (2011) kunnskapsforståelse fremstilt som kompetanse, og Gustavssons' (2001) tolkning av kunnskap som *fronesis*. Dette er tema i kapittel 3.5. Til tross for at begrepet *kompetanse* antyder evnen til å anvende den teoretiske viten i konkrete situasjoner, vil man samtidig understreke at kompetanse innebærer både refleksjon og kritisk tenkning, og inkluderer de etiske aspekter ved handling (Dale m.fl., 2011).

I det neste delkapittelet skal vi imidlertid se på kunnskapsbegrepet knyttet til utdanning, og drøfte kunnskapens ulike former og aspekter med bakgrunn i boken «Kunnskap i skolen» (Hovdenak og Erstad, 2010).

2.1 Kunnskapsbegrepet knyttet til utdanning

Det at kunnskapsbegrepet knyttet til utdanning er både komplekst og komplisert, ser vi i antologien «Kunnskap i skolen» av Hovdenak og Erstad (2010). Antologien presenterer en samling av artikler, som gir oversikt over kunnskapsbegrepet forstått på ulike måter og presentert ut fra ulike kunnskapstilnærminger, og i tilknytning til ulike nivåer i utdanningssystemet. I det følgende delkapittelet skal vi se hvordan de ulike forfatterne forstår kunnskapsbegrepet, og hvilke aspekter ved kunnskap de ønsker å løfte frem i en kunnskapsdebatt.

2.1.1 Kunnskapens ulike aspekter

Sylvi Hovdenak og Anne Kristin Bø (2010) tar utgangspunktet i Bernsteins (2000) kunnskapsteori, der skillet mellom hverdagskunnskap og akademisk kunnskap står sentralt. Her drøftes forholdet mellom ulike kunnskapsformer i skolen i kontekst av elevenes faglige utvikling og framtidorientering. Forfatterne er opptatt av å løfte frem og diskutere det

epistemologiske grunnlaget for kunnskapsforståelsen i utdanningen. Mens Hovdenak og Bø (2010) er interessert i hvilken grad de ulike kunnskapsformene kan fremme meningsfull læring og kunnskapsutvikling i skolefagene hos de ulike elevgrupper, retter Annette Rasmussen og Palle Rasmussen (2010) søkelyset mot forholdet mellom den faglige læring og den sosiale læring i skolen. Her diskuteres forholdet mellom kunnskap forstått som kognitive ferdigheter, og kunnskap forstått som sosial og demokratisk dannelse i skolen. De danske utdanningsforskere Rasmussen og Rasmussen problematiserer konsekvenser av mer detaljplanlagt utdanningspolitikk, og økt fokus på evalueringskultur i det vestlige utdanningssystemet. De er opptatt av at Danmark beholder en balansert utdanningspolitikk, som vektlegger likt den faglige læring og den sosiale dannelsen til medborgerskap. Løsningen er undervisning med brede rammer, som ivaretar elevenes ulike behov og interesser, mener forfattere. I denne konteksten drøftes også ulike læringsmodeller: prestasjonsmodell på den ene siden, og mestringsmodell på den andre siden. Rasmussen og Rasmussen (2010) argumenterer for at de ulike læringsmodellene aktiverer ulike atferds modeller, som påvirker elevenes holdninger til skolen, læringen og kunnskapen generelt. Overført til Bernsteins (2000) begrepsbruk, kan de ulike læringsmodellene aktivere ulike læringsidentiteter.

Svein Østeruds (2010) perspektiv på kunnskap er imidlertid knyttet til den digitaliserte verden og nye former for kommunikasjon. Utvikling av den nye teknologien har bidratt til at kunnskap foredles og settes sammen på en helt annen måte enn før. Følgelig vil det også ha konsekvenser for at kunnskap og læring i skolen får et mer moderne preg, som er knyttet til bruk av den nye teknologien. Derfor spør Østerud etter læreplaner som i større grad kan inkludere elevenes egne erfaringer med den nye teknologien for å fremme tenkning (kognitive prosesser), kreativitet og problemløsning i skolekonteksten. Dette mener han kan motivere elevene til læring og kunnskapsutvikling, og søke etter alternative måter å bruke den vitenskapsteoretiske kunnskapen på. Dette er spesielt viktig i et fremtidig samfunn som skal opprettholde seg selv ved å satse på innovasjon og utvikling av ny kunnskap. Hos Østerud er dermed kunnskapsbegrepet knyttet til anvendelse, problemløsning og innovasjon. Likevel, kan ikke handlingskompetanse være vektlagt uten at elevene behersker godt de grunnleggende ferdigheter, og får en dypere forståelse av fenomener, samt innsikt i vitenskapelige metoder. Østerud retter oppmerksomhet mot det spenningsfeltet, hvor man bruker kunnskap for å posisjonere seg med på den ene siden, og handle for å møte livets utfordringer med på en annen side. Denne dobbeltheten går ut på at kunnskap opptrer som en objektiv størrelse i den

utdanningskapital vi alle skaffer oss, og som en subjektiv form når den blir internalisert i oss som «mentale strukturer» (Østerud, 2010, s.59).

I likhet med Østerud knytter også Ola Erstad (2010) kunnskapsbegrepet til anvendelse. Han er imidlertid opptatt av å løfte frem kunnskapens materialitet som en ramme for å forstå kunnskapsbygging som fenomen i pedagogisk forstand. Erstad legger vekt på to sentrale aspekter ved kunnskapsbygging. Det ene aspektet handler om kunnskapsbygging som sosial, kulturell og historisk prosess, som driver den menneskelige utviklingen videre. Det andre gjelder kunnskapsbygging som praktisk-pedagogisk perspektiv med vekt på utforskende arbeidsmåte i skolekonteksten, nettopp for å stimulere og utvikle elevers kunnskap. Begge perspektivene er forankret i kunnskapens materialitet, det vil si artefakter, teknologier og «objekter» som fungerer som kulturelle verktøy for samtidskulturens kunnskapsorientering.

Det sosiokulturelle perspektivet på kunnskap er også et viktig tema hos Magnus Haavelsrud (2010). Han er opptatt av å inkludere i større grad elevenes sosiale og kulturelle erfaringer i skolens innhold. Haavelsrud mener at ved å utvikle læreplaner med bakgrunn i disse aspektene vil man kunne inkludere flere elever, og legge til rette for flere alternativer når det gjelder elevenes orientering til mening i skolekonteksten. Haavelsrud mener at det er viktig å gi elevene større plass for kunnskapsutvikling ut fra egen overbevisning og verdiorientering. Dette mener han er mulig å oppnå ved å ta utgangspunkt i kunnskapskriteriene som ligger til grunn for kunnskapsbegrepet i en fredspedagogisk danning. Ifølge han, vil kunnskapsbegrepet i et slikt perspektiv i større grad integrere elevenes dagligdagse erfaringer med en refleksjon som får næring fra både følelsesliv og intellekt.

Laila Aase (2010) drøfter ulike kunnskapsformer i tilknytning til norskfaget. Norskfaget har et ansvar for hele språkoppdragelsen i skolen, og har som mål å videreføre den kulturelle arven i form av fortellinger, dikt, språkhistorie og litteratur til den oppvoksende slekt. Kunnskapsbegrepet i norskfaget er svært sammensatt, og kan knyttes like mye til kompetanse i form av grunnleggende ferdigheter, som til danning i skolen (Aase, 2010). Norskfaget står derfor i en særskilt posisjon både på samfunns- og individnivå når det gjelder utvikling av kunnskap og kompetanse i skolen. I motsetning til norskfaget oppfattes ikke realfag som dannelsesfag, mener Svein Sjøberg (2010). Han er opptatt av å legge større vekt på diskusjon og problematisering av realfagenes begrunnelse i dagens skole og samfunn. Sjøberg argumenterer for at danning i et kunnskapssamfunn ikke kan se bort fra det vitenskapelige anskuelsesbilde, som i dag inkluderer både naturvitenskap og teknologi. Det å være dannet

i dagens samfunn innebærer å ha innsikt i den vitenskapelige kunnskap, samt reflektere over og argumentere for sine valg med bakgrunn i den. For å underbygge sin påstand, tar Sjøberg (2010) utgangspunkt i det klassiske skillet mellom to ulike perspektiver på kunnskap, nemlig en dannelsesstradisjon og en nyttestradisjon. I en dannelsesstradisjon oppfattes kunnskap som et mål i seg selv. Her blir «erkjennelse, innsikt, forståelse og søken etter sannhet nærmest synonymt med et meningsfullt liv» (Sjøberg, 2010, s.203). Kunnskap vil knyttes til dannelses, opplevelse, glede og skjønnhet. Kulturarven er et godt eksempel i denne sammenheng. Som sagt ovenfor, har norskfaget en slik posisjon i skolekonteksten.

Den andre kunnskapstradisjonen er den instrumentelle eller den nytteorienterte (Sjøberg, 2010). Her vil man legge vekt på kunnskap fordi den gir makt, frihet og herredømme over naturen. I et slikt perspektiv blir utdanningen et middel til å oppnå fordeler som er knyttet til kunnskap. På makronivå blir derfor utdanningen knyttet til befolkningens produktivitet, effektivitet og resultater. Sjøberg påpeker at svært ofte har man benyttet nytteperspektivet som begrunnelsen for realfagene i skole. Dette mener han kunne vært problematisert ytterligere. Den vitenskapelige og generaliserbare kunnskap, representert ved naturfagene og realfagene gir et viktig grunnlag for et selvstendig liv i en verden som er formet av både naturvitenskap og teknologi. Naturfaglig dannelses defineres hos Sjøberg (2010, s.214) ut fra flere aspekter, blant andre:

(...) å veie vitenskapelig argumentasjon mot verdimeslige vurderinger i dagsaktuelle problemstillinger; forstå, møte (og noen ganger imøtegå) kritikken av naturvitenskapen; skille mellom vitenskapelig og kvasivitenskapelig argumentasjon; anvende vitenskapelige verdier, holdninger og metoder der de har mening – og la være der de ikke har mening.

Ettersom man tar i betraktning disse aspektene, kan man argumentere for at realfagene også har en dannelsesverdi, mener Sjøberg (2010). Realfagene, og naturfaget spesielt introduserer elevene for den vitenskapelige metoden. Både en teoretisk kunnskap om den, samt innsikt i og erfaring med utforskende arbeidsmåter og målrettede læringsaktiviteter på skolen bidrar til at elevene kan øve seg på å tenke selvstendig og kritisk. Sjøberg mener at i den forstand kan realfagene inkluderes i samtidens kulturarv, og kan derfor begrunnes ut fra dannelsesperspektivet i skolen.

Som sagt, gir artikkelforfatterne i boken «Kunnskap i skolen» uttrykk for at kunnskapsbegrepet er et mangfoldig og komplekst begrep. Dette forteller noe om hvor

krevende det kan være å forholde seg til begrepet. Mye tyder derfor på at selv profesjonelle fagfolk ikke har et entydig forhold til kunnskapsbegrepet.

Med bakgrunn i flere forfattere har vi sett at kunnskapsbegrepet kan forstås på ulike måter. Det består av flere aspekter, og de ulike kunnskapsformene som ble omtalt ovenfor kan til tider overlappe hverandre, og kan derfor være vanskelig å skille fra hverandre (Hovdenak og Bø, 2010). Kunnskap i skolen er et stort område. Dette forteller noe om temaets kompleksitet, og behovet for diskusjon om skolens innhold. I denne oppgaven rettes søkelyset mot de ulike kunnskapsformers plass i skolen ut fra elevenes perspektiv, og med bakgrunn i det epistemologiske grunnlaget for hva som kan anses som viktig kunnskap i skolen.

Det følgende kapittelet tar for seg de ulike kunnskapsteoretiske perspektivene, som kan gi begrunnelsen for hva som skiller kunnskap i utdanningsinstitusjoner fra kunnskaper fra hverdagsområdet, og hvorfor skolen får en så viktig rolle med hensyn til elevenes kunnskapsutvikling, identitetsdanning og framtidorientering hos elevene.

2.2 Kunnskapsparadigmeskiftet

Kunnskap knyttes ofte opp mot ulike erkjennelsesteorier og kunnskaps-paradigmer, slik vi blant annet finner i Thomas Kuhns diskusjon om paradigmeskifter. Kuhn hevdet at hver 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 (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2002).

Vi kan si at den norske læreplantenkning har vært preget av det teoretiske og det praktiske kunnskapsparadigmeskiftet, og stadig vekslet fokus fra fagets innhold til elevsentrerte arbeidsmåter som et grunnlag for læring i skolen. Dette er svært godt synlig i de ulike læreplanene for grunnskoleopplæring.

Dale (2005) bruker betegnelsen *kunnskapsregime*¹ istedenfor kunnskapsparadigme, et begrep som legger sterkere vekt på styringsposisjoner og ulike konstellasjoner mellom verdi,

¹ Her peker Dale (2005) på at under det regjerende kunnskapsregimet er det så mye som er selvfølge at det ikke finnes lenger plass til kritikk. Kritikken som tilbakeholdes kan gjelde alt fra det regjerende kunnskapssynet, den

kunnskap og makt på det politisk-ideologiske makronivået, og dets innflytelse på utdanningspolitikk.

Dale (2005) mener at det tradisjonelle skillet mellom de ulike kunnskapsformene kan spores tilbake til det aristoteliske kunnskapsbegrepet (se kapittel 3.5). Det teoretiske kunnskapssparadigme dateres til perioden fra før 1930-tallet (Dale, 2005). Deretter kom det tilbake i form av 1960-årenes naturvitenskapelige kunnskapsoppfatning med vekt på undervisningsteknologi og mål-middel- pedagogikk (Engelsen, 2005), og senere i 1990-tallets skolereformer i Norge og fokus på fagrestaurasjon (Hovdenak, 2000; 2011).

Den praktiske kunnskapstradisjon oppsto som en motpol til den teoretiske kunnskapstilnærming, og ses ofte i tilknytning til positivismekritikken, som var et internasjonalt fenomen i 1960- og 1970-årene (Dale, 2005). Også i Norge må 1970-årenes progressivisme ses i sammenheng med anti-positivistiske vitenskapssyn (Telhaug, 2005). I denne sammenheng kan vi henviser til Michael Youngs (1971) samfunnskritiske kunnskapssosiologi som inspirasjonskilde til læreplantenkning i Norge på slutten av 1970-tallet. I tråd med dette, hadde den norske 1970-årenes læreplantenkning som var innholdsorientert, åpnet for lokal handlefrihet og nedbygging av faggrensene (Dale og Wærness, 2006). Den lokalorienterte undervisningen i tråd med Youngs (1971) tenkning skulle forankres i elevenes lokale virkelighet og deltakelse i arbeidslivet. Som alternativ til de tradisjonelle kunnskapsidealene og kunnskapskravene, valgte man elevenes erfaringer som utgangspunktet for undervisningen. Den lokalorienterte undervisningen ble forsterket og videreført i Grunnskolereformen av 1987 (Engelsen, 2005).

Engelsen påpeker at kunnskapssosiologene fra 1970-tallet bidro med viten om betydningen av elevenes kulturbakgrunn. Dette resulterte i noen spennende lokalorienterte opplegg, slik som Lofotprosjektet i Nord-Norge. Elevene fikk mulighet for å oppleve kunnskap og

læring på nærmere hold, siden den var forankret i deres lokale miljø. Dette styrket elevenes tilknytning til skolen. Likevel, er det balansen mellom lærestoffet og eleven som gjelder.

Peters (1967) hevder at den tradisjonelle kultursentrerte pedagogikken ofte har lagt for ensidig

pedagogiske diskursen, måten begrepene brukes og tolkes på, samt de forklaringene som synes å være legitime i det regjerende kunnskapsregimet. Han mener for eksempel at det praktiske kunnskapsregimet ekskluderte betydningen av et systematisk intellektuelt fagarbeid i form av undervisning som et bidrag til skolefaglige læring (Dale, 2008; 2010).

vekt til lærestoffet. Den moderne progressive pedagogikken har ofte på tilsvarende måte tatt for mye hensyn til bare eleven.

I ettertiden løftet man fram uheldige konsekvenser av den lokalorienterte undervisningen. Man framholdt blant annet at dersom for mange beslutninger om skolens innhold ble tatt lokalt, kunne flytting føre til store problemer for elevene (Engelsen, 2003). Man så også det som et problem at mange unge mennesker ikke fikk del av grunnlaget for vår europeiske kultur. Kritikerne pekte på basiskunnskaper, kulturarv og tradisjonelle verdier i denne sammenheng. På den ene siden sto faget sentralt i norsk læreplantenkning. Man mente at den fagdelte læreplanen organisert og inndelt i faglige kunnskapsområder, var best egnet for å formidle til elevene «felles» kunnskap, og hensiktsmessige kategorier «å se verden gjennom» (Engelsen, 2003, s.156). Også i andre land hadde man en lang tradisjon i å benytte den fagdelte læreplanen som et viktig styringsdokument for virksomheten i skole og klasserom. Engelsen påpeker at den samme tenkningen finner vi igjen både i den vitenskapssentrerte læreplantenkningen i USA (Engelsen, 2003 referer til Bruner, 1960) og i tanken om kategorial danning i Tyskland (Engelsen, 2003 referer til Klafki, 1959). På den ene andre siden ville man være kvitt den lærerstyrte undervisningen og forsterke elevenes rolle i egen læring. Prosjektarbeid, tverrfaglig læring eller problembasert læring ble vektlagt som arbeidsmetoder i skolen. Hensikten var å oppfordre elever til aktiv deltakelse i konstruksjon av egen kunnskap, som også i samsvar med et sosialkonstruktivistisk perspektiv har vært helt grunnleggende for elevenes læring, og stått sentralt i norsk utdanningspolitikk siden 1970-tallet og frem til i dag. Dette viser at balansen mellom emner og aktiviteter i skolen alltid har vært en utfordring.

Til tross for at elevaktiviserende arbeidsmåter har vært mer eller mindre forankret i fagene helt siden N39, har det ikke vært aktuelt for skolen å gå bort fra det fagdelte undervisningsopplegget, mener Engelsen (2003). Dale og Wærness (2006) påpeker imidlertid at den progressive erfaringspedagogikken utviklet en metode for prosjektarbeid, der dialogen var sentral, men den manglet faglig forankring.

I ettertid var det praktiske kunnskapsregimet kritisert for å redusere all kunnskap til erfaringer (Dale, 2005), og for å være ensidig opptatt av kunnskapens relativistiske og kontekstavhengige side (Young, 2008). Den progressive erfaringspedagogikken utviklet en metode for prosjektarbeid, der dialogen var sentral, men den manglet faglig forankring (Dale og Wærness, 2006).

Denne utviklingen snudde med 1990-talls omfattende skolereformer, da daværende utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes, valgte å legge vekt på et felles nasjonalt lærestoff for alle for å øke befolkningens kunnskapsnivå og sikre felles referanserammer i samfunnet gjennom utvikling av felles kunnskaper og ferdigheter. Ifølge Telhaug (2005) beskrives utdanning i en slik tradisjonalistisk posisjon som et nasjonsbyggings- og kulturelt prosjekt. Utdanningspolitikken vendte seg tilbake til innholdsorientering og fagrestaurasjon i skolen.

Fokus på felles kunnskap, effektivisering, og forbedring av undervisning og læring må ses i sammenheng med den økonomiske krisen som rammet verdensøkonomien mot slutten av 1980-årene, og på 1990-tallet her i landet (Hovdenak, 2011). Ved å øke kunnskapskrav i utdanningsinstitusjoner ønsket man å styrke nasjonal økonomi, og øke nasjonalstatens internasjonale konkurransevne. Denne tenkningen som knytter økonomiske og sosiale endringer til markedsorientering har sitt opphav i neokonservative og neolibérale synspunkter, og ble kjent under navnet New-Right ideologien. Denne ideologien forårsaket en reformbølge i utdanningsinstitusjoner i store deler av den vestlige verden. I Norge representerer 1990-tallsreformene den ideologiske vendingen til New-Right ideologien (Hovdenak, 2011).

Dette resulterte hovedsakelig i en vektlegging av instrumentalistisk og nytteorientert syn på kunnskap og læreplantenkning. Her rettet man fokuset mot de funksjonelle kunnskaper og ferdigheter som skulle tilfredsstillende markedsøkonomiske kravene til en kunnskapsproduksjon. Kunnskap har instrumentell verdi, den skal tjene samfunns- og arbeidsliv og borgere, forstått som forbrukere. Hovdenaks (2000) analyse av 1990-talls skolereformer viser at de makroorienterte prioriteringer i utdanningssystemet skjedde på bekostning av elevenes individuelle aspekter.

Med bakgrunn i de ulike kunnskapsparadigmene, har vi sett at det har oppstått et skille mellom de ulike kunnskapsformer i skolen. Det vil si at på den ene siden plasserte man den allmenne kunnskap som var abstrakt, teoretisk, uforanderlig og kanskje også fjern fra det reelle liv. På den motsatte siden fantes det mer virkelighetsnær og folkelig kunnskap med røtter i den kulturelle arven definert som litteratur, sang, dans, samt idrett og natur (Dale, 2010).

Dette skillet var svært aktuelt i et industrisamfunn, der menneskets produktivitet og praktisk handling ble sett på som en samfunnsbærende kraft (Korsgaard, 1999). Det typiske under

industrisamfunnet var å knytte undervisning til kunnskap, og verdidannelse til sosialisering «som rekker ut over» undervisning, eller det som ligger utenfor begrepet om kunnskap (Dale, 2010). «Sosial kompetanse ble realisert mer eller mindre uavhengig av elevenes kunnskapstilegnelse i skolefag» (Dale 2010, s.101). Sosialisering, verdier, omsorg og relasjoner med mennesker ble plassert tradisjonelt på den praktiske kunnskapens side. Praktisk kunnskap var alt teoretisk kunnskap ikke var; den var forankret i den virkelige verden – i reelle erfaringer, opplevelser, emosjoner og relasjoner med mennesker (Imsen, 2005). Av den grunn har den fremstått også som mer folkelig og forankret i den kulturelle arven. I skolen ble det synlig under skillet mellom teoretiske og praktisk-estetiske skolefag.

I forlengelsen av en slik tenkning har det vært lettere å skille mellom den faglige læring og den sosiale læring, og sette dem opp mot hverandre. Deretter kunne man også dele elever i de som var egnet til å utvikle seg faglig og kunnskapsmessig, og de som hadde praktiske anlegg (Dale, 2010). Det vil ikke si at denne tenkningen ble utbredd og praktisert i den norske skolen, men det kan tenkes at det regjerende kunnskapssynet hadde innflytelse på både læringssyn og elevsyn i skolen.

Selvsagt skal elevenes valg av videre utdanning og yrke være lystbetont og fritt, men tenkningen om at den allmenne og vitenskapelige kunnskap ikke er tilgjengelig for alle elevgrupper, kan neppe finne legitimitet i vår tid. Dette fordi i et samfunn som opprettholder seg selv ved å skape, dele, produsere og utvikle ny kunnskap, blir skolens viktigste oppgave å utdanne og danne elever til selvstendige og tenkende individer, som beveger seg fritt på tvers av ulike kunnskapsdisipliner. Skolen skal være opptatt av å utdanne individer, som kan bruke kunnskap til innovasjon og problemløsning, og til å utvikle bedre former for tilværelse i et globalt fellesskap (Hovdenak og Erstad, 2010). Også i fremtiden vil man se på kunnskapsutvikling, som en grunnpremiss for utvikling av både individ og samfunn. Som vi har sett i delkapittelet 2.1.1, kan den vitenskapelige kunnskapsform representert ved realfagene i skolen i større grad begrunnes ut fra en dannelsesstradisjon.

I den internasjonale debatten om kunnskap, som er relativt ny i en norsk kontekst, legger man vekt på en sosial realistisk kunnskapsposisjon som et nytt kunnskapsparadigme, og et godt alternativ til den sosialkonstruktivistiske posisjonen, som har dominert skole- og læreplan-tenkning verden rundt helt siden 1970-tallet frem til i dag (Bernstein, 1999 og 2000; Moore og Muller, 1999; Danielsen, 2001 og 2008; Moore, 2004; Young, 2008). Det nye kunnskaps-

paradigmet legger vekt på at kunnskap har to sider: På den ene siden er kunnskap skapt i et sosialt fellesskap, og har dermed både en subjektiv og kontekstavhengig side. På en annen side har kunnskap også en realistisk og objektiv side. Den objektive kunnskap kan overføres på tvers av kontekster, og beholder sin gyldighet uavhengig av tid, sted og sosiale relasjoner (Bernstein, 2000; Young, 2008). I lys av dette legges det større vekt på det faktum at kunnskap tilegnet i utdanningsinstitusjoner skiller seg vesentlig fra kunnskap tilegnet på andre læringsarenaer, slik som i et lokalt samfunn. Ut ifra en slik tankegang vil kunnskapsutvikling finne sted når elevene arbeider systematisk med skolefagene, og når de utfordres til å drøfte og reflektere over faglige, sosiale og etiske problemstillinger. Følgelig vil den faglige læring stimulere til selvstendig tenkning og eksistens, samt individets dannelse.

Hensikten med denne oppgaven er ikke å prøve bevise eller motbevise det ene eller det andre kunnskapsperspektivet, men som nevnt tidligere, å bidra med kunnskap om hva elever i den videregående skole selv mener er viktig å lære i skolen, og hva de mener om forholdet mellom de ulike kunnskapsformer. Det har imidlertid vist seg at den sosialrealistiske kunnskapsposisjonen har vært svært aktuell i diskusjon om denne oppgavens problemstillinger utledet med bakgrunn i det kvalitative intervjumaterialet (KOID, 2010).

I det neste kapittelet presenteres de ulike teoretiske kunnskapstilnæringer.

3 Presentasjon av teoretiske perspektiver

3.1 Basil Bernstein som et teoretisk rammeverk

I dagens internasjonale debatt om ulike kunnskapsformers plass i skolen er Basil Bernstein et sentralt navn. Den britiske sosiologen har bidratt til utvikling av en kunnskapsteori, som lenge har vært fraværende i utdannings sosiologien (Daniels, 2008; Young, 2008). Bernsteins begreper og teorier betraktes som viktige analyseredskaper også innenfor pedagogisk teori og forskning.

Bernstein var opptatt av skolens curriculum, pedagogikk og evaluering, og hele systemet rundt læring i skolen. Som en ramme for utdanningssystemet inkluderte han også den politiske diskursen (Bernstein, 2000). Han var blant annet interessert i å forstå hvordan den sosiale klassestrukturen i samfunnet opprettholdes ved makt og kontroll av pedagogiske handlinger, gjennom kulturelle og pedagogiske koder. Bernstein bidrar derfor til kritiske analyser på både mikro- og makronivå, og er interessant i diskusjonen om viktige kunnskapsformer i skolen.

Bernstein som teoretiker er inspirert av blant annet Durkheim, Parsons, Marx, Mead, Piaget, Vygotsky og Luria. Ved å integrere ulike teoretiske perspektiver, skaper han sitt eget teoretiske grunnlag. Bernstein er både unik og viktig i den forstand at han trekker linjer mellom forhold i samfunnet (makroplanet) og sosiale relasjoner og handlinger (mikroplanet). I bunnen til kodeteorien, som han trolig er mest kjent for, ligger på makroplanet Marx' teori. På mikroplanet tar Bernstein utgangspunkt i Meads' symbolsk interaksjonisme, og ser på individets handlinger i relasjon til den sosiale gruppen det er et medlem av.

Haavelsrud (2007) deler Basil Bernsteins teoretiske utvikling i tre faser, som knyttes henholdsvis til: 1) språk, 2) pedagogiske koder, og 3) pedagogisk diskurs. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på «den sene» Bernstein, og noen utvalgte teorier og begreper i hans teoretiske rammeverk, som vil bli brukt i analysen av det empiriske materialet. Det er viktig

å legge merke til at Bernsteins teori om kunnskap, som er sentral for drøfting av oppgavens problemstillinger, var utviklet med bakgrunn i kodeteorien. Det følgende kapittelet har dermed som utgangspunkt Bernsteins kodeteori, som skal relateres til kunnskapskoder eller pedagogiske koder.

Bernsteins kodeteori, og hovedbegreper *klassifisering* og *innramming* har vært helt sentrale for utvikling av teori om *vertikale* og *horisontale kunnskapsdiskurser*. Jeg har valgt å introdusere kodeteorien først for å gi oversikt over viktige analysebegreper, som ligger til grunn for utvikling av Bernsteins (2000) kunnskapsteori. Det følgende delkapittelet har dermed som utgangspunkt Bernsteins kodeteori, som først skal relateres til kunnskapskoder (eller pedagogiske koder), og deretter benyttes i diskusjonen av forholdet mellom ulike kunnskapsformer i skolen.

3.1.1 Teorien om kunnskapskoder

Bernstein er trolig mest kjent for sin kodeteori utviklet på 1970- og 1980-tallet. Kodeteorien ligger til grunn for teorien om språkkoder og for teorien om pedagogiske koder. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på pedagogiske koder eller kunnskapskoder; begrepene blir brukt synonymt her.

Selve begrepet *kode* definerer Bernstein som et regulerende prinsipp som bestemmer våre oppfatninger av virkeligheten: «Codes are concerned with orientations of meanings, the forms of their realisation, their interactions, their social base and ideological positioning» (Bernstein 1995, s.394). Koder tilegnes gjennom sosiale relasjoner. Sosiale relasjoner påvirker hvordan vi tenker, hvilket språk vi bruker, hvordan vi danner begreper, hvordan vi tolker en kontekst og sammenhenger, og oppfatningen av andres og vår egen identitet (Riksaasen, 2007; Vigeland, 1994). Det vil si at individet tilegner seg kulturell identitet, og måten man reagerer på den gjennom sosialisering. Ifølge Riksaasen (2007, s.34) referer pedagogisk kode til underliggende prinsipper som skaper læreplan, pedagogikk og evaluering.

Kodeteorien hadde spesiell fokus på forholdet mellom klassestruktur og kommunikasjon. Ved hjelp av sentrale analysebegrepene *klassifisering* («classification») og *innramming* («framing»), har Bernstein bidratt til analyse av maktforhold i utdanningssystemet

(Hovdenak, 2007). Begrepene ble senere brukt til å konstruere teorien om pedagogiske diskurser og identiteter, som viser hvordan dominante maktrelasjoner i samfunnet skaper den pedagogiske anordningen på makronivået gjennom utvalgte regler for fordeling, rekontekstualisering og evaluering i utdanningssystemet.

I neste delkapittel skal vi se på de mest sentrale begrepene i Bernsteins kodeteori: klassifisering, innramming, kolleksjonskode og integrasjonskode. Disse begrepene blir benyttet i analysen av det empiriske materialet. Graden av klassifiseringen og innrammingen fører til det Bernstein betegner som *synlig* og *usynlig pedagogikk*, samt skolens orientering mot ulike kunnskapskoder: *kolleksjonskode* og *integrasjonskode*.

3.1.2 Klassifisering og innramming

Klassifisering referer til relasjoner mellom ulike kategorier. I skolen kan ulike kategorier være for eksempel fag, elever og lærere. Klassifiseringen kan variere i styrke på en skala fra sterk til svak. Klassifisering («classification», betegnet videre med C) kan være intern eller ekstern. I skolen kan vi snakke om intern klassifisering mellom fag. Når fagene er atskilt fra hverandre med sterke grenser, er klassifiseringen sterk (+ C). Dersom grensene mellom fagene er svake, snakker vi om svak klassifisering (- C). Tverrfaglig organisering av innholdet i skolen er et eksempel på svak klassifisering. Ekstern klassifisering handler om f.eks. relasjonene mellom skole og hjem eller skole og arbeidsliv. Her kan det brukes tilsvarende sterk eller svak grad av klassifisering. Et eksempel på klassifisering kan være sterke grenser mellom et skolefag og lokalsamfunnet.

Bernstein (2000) knytter klassifisering til makt. Makt vil alltid påvirke forholdet mellom kategoriene og etablere den sosiale orden for klassifiseringen. Makt vil også posisjonere fag og gi enkelte fag høyere status enn andre. På denne måten etablerer maktforhold *the voice*, den dominerende profesjonelle normen for hva som er gyldig kunnskap i faget. Selv om det er ulike oppfatninger (*sub voices*) om hva som er gyldig fagkunnskap, vil *the voice* være den dominerende oppfatning. Ifølge Bernstein, kan makt dominere innhold, men ikke praksis eller det som formidles i klasserommet. Til tross for at staten og dominerende sosiale grupper i

samfunnet kjemper om innflytelse i skolen, hevder Bernstein at hver utdanningsinstitusjon har en viss grad av autonomi (Riksaasen, 2007).

Innramming («framing», betegnet videre med F) handler om kommunikasjonskontroll mellom kategorier. Relatert til skolen handler innramming om den konteksten som kunnskap overføres og mottas gjennom. Det vil si at innramming styrer fagundervisningen; seleksjon, sekvenser, tempo og kriterier. Disse kategoriene brukes til å analysere hvordan læreren gjennomfører undervisning; hva settes på dagsorden, hva kommer først, og i hvilket tempo. I et klasserom der læreren har kontroll over undervisningen og der kommunikasjonen er forutsigbar, er innrammingen sterk (+ F). I de situasjonene der elevene er med på å bestemme undervisningens innhold, dens organisering, tempo og rekkefølge, snakker vi om svak innramming (- F). Det vil si at kommunikasjon mellom lærer og elev er i mindre grad forutsigbar. Interaksjonsprinsippene i klasserommet skapes av innrammingen.

Klassifisering og innramming kan påvirke hverandre eller kan være uavhengige av hverandre. Dersom det siste er tilfellet, danner de fire ulike kombinasjoner. Disse er: sterk klassifisering og sterk innramming (+C +F), slik som i kateterundervisning; svak klassifisering og svak innramming (- C - F), slik som i tverrfaglig undervisning og prosjektarbeid; sterk klassifisering og svak innramming (+ C - F), svak klassifisering og sterk innramming (- C + F). De to sistnevnte kan oppfattes som mellomposisjoner, som befinner seg halvveis på et kontinuum mellom tradisjonell undervisning og progressiv pedagogikk. Når klassifisering og innramming er sterk betyr det at undervisning har klare kriterier og rammer. Bernstein (2000) knytter klare regler og kriterier til den synlige pedagogikken (og tradisjonell undervisning), og mener at den klargjør hva som er forventningene til elevene, og hvilke kriterier de blir vurdert ut fra. Bernstein mener derfor at den synlige pedagogikken er mer åpen og tilgjengelig for alle elever uansett sosial bakgrunn.

Svak klassifisering og svak innramming relateres til den usynlige pedagogikken (og progressiv pedagogikk). Her er det svakt fokus på hva elevene skal lære og svakt fokus på evaluering. Kontroll med elevene er implisitt (Bernstein, 2000). Når det gjelder den usynlige pedagogikken, mener Bernstein at noen elever vil forstå hvilke regler, forventninger og kriterier som gjelder, mens andre kan finne det vanskelig å tolke og forholde seg til situasjonen. Disse elevene kan få problemer i skolen. Noen elever vil klare seg også med den usynlige pedagogikk. Her skiller Bernstein mellom to forskjellige situasjoner. Når elevene kjenner seg igjen i skolekoden, fordi kommunikasjonsprinsippene ligner på disse hjemmefra,

vil de oppføre seg på en adekvat måte i skolesituasjonen. I den andre situasjonen, skal elevene se forskjell mellom hjem og skole, og skal tilpasse seg til skolens kulturelle kode. Den usynlige pedagogikk kan derfor skape problemer for elever som ikke er i stand til å knekke skolekoden.

Riksaasen (2007) mener at innramming bestemmer strukturen på pedagogikken. Bernstein (2000) sier at endringspotensialet ligger nettopp i innrammingen, det vil si i relasjoner mellom lærere og elever.

3.1.3 Kolleksjonskode og integrasjonskode

Ifølge Bernstein (2000) vil graden av de to begrepene klassifisering og innramming avgjøre hvilke kunnskapskoder (pedagogiske koder) vi finner på de tre dimensjoner; læreplan, pedagogikk og evaluering. Bernstein skiller mellom to forskjellige koder, nemlig *kolleksjonskoden* og *integrasjonskoden*. Disse representerer to ulike utdanningsideologier.

Kolleksjonskoden kjennetegnes ved en tydelig klassifisering (isolering og avgrensning) av skolefagene og tydelig kommunikasjonskontroll. Kommunikasjonen mellom lærere og elever vil være forutsigbar. Læreren har full kontroll i klasserommet, og styrer f.eks. tidsbruk og rekkefølge. Ved en synlig pedagogikk er man opptatt av overføring av spesifikke ferdigheter, og man har faste kriterier på evaluering av resultater. Det er en hierarkisk organisering av kunnskaper og et nøkkelbegrep er disiplin. «Utdanningskunnskap er forskjellig fra hverdagskunnskap og uttrykkes gjennom en vitenskapelig språkbruk. Likeledes vektlegges refleksjon» (Riksaasen, 2007, s.37). Språkbruken er vitenskapelig, og den skiller seg fra hverdagsspråk. Med andre ord representerer kolleksjonskoden en tradisjonell undervisning, en synlig pedagogikk. «En læreplan bygd på kolleksjonskoden, med sterk klassifisering og innramming, gir makt med hensyn til å definere skolens innhold og bidrar til kontroll av skolens kommunikasjonsformer. På makronivå bidrar koden til stor grad av statlig makt og kontroll over skolen» (Hovdenak 2011, s.40).

Integrasjonskoden har imidlertid en noe svakere klassifisering mellom fagene og mindre tydelige rammer for kommunikasjon mellom elever og lærere. Svakere innrammingen kan oppfordre elever til aktiv deltakelse. Skolefagene er ikke sterkt atskilt fra hverandre, og

lærestoffet er ikke fast definert. Dette gir anledning til å kombinere ulike fag, og drive med prosjektarbeid på tvers av fagene. Her kan både lærer og elev i større grad påvirke innhold og form. Integrasjonskoden representeres av usynlig pedagogikk i skolen. Pedagogikk som integrasjonskode, vil prioritere læringsprosesser fremfor resultater, og dermed også prosjektarbeid som undervisningsform i skolen. Prosjektarbeid har både svak klassifisering og svak innramming, og det vil si at elever vil være mer fri til å bestemme over egen læring.

Riksaasens (2007) forskning av pedagogisk praksis i demonstrasjonsskolene² viser noen fordeler med integrasjonskode, og konkret med prosjektarbeid:

Elever som tidligere 'vandret' i hodet når de tidligere satt på individuelle pulter, vandrer rent fysisk rundt i det nye systemet og blir lettere å få øye på. Disse elevene må ha en lærer hengende over seg. En mentor må sette seg ned og se på elevens individuelle plan og spørre om hva som er gjort, og hva som skal gjøres (Riksaasen, 2007, s.44).

Undersøkelsen viste at på den ene siden bidro en økt elevmedbestemmelse til større trivsel hos både elever og lærere. På den andre siden var ikke alle elever i stand til å benytte seg av den selvstyrte elevrollen. Konklusjonen var at noen elever har større behov for lærerstyrt undervisning (synlig pedagogikk), i alle fall i noen perioder eller i noen bestemte situasjoner.

I den empiriske delen av oppgaven (se kapittel 5.7) skal vi se at prosjektarbeid som et krav også kan skape negative reaksjoner hos elever. Dette fordi elever som er på sitt siste år på videregående skole er opptatt av de skolefaglige kunnskapene og gode karakterer, som kan sikre dem inngang til høyere utdanning og fremtidig yrkeskarriere. Derfor uttrykker flere behov for klar struktur og tydelige faglige krav og forventninger.

I dette kapittelet har vi sett på to ulike typer kunnskapskoder eller pedagogiske koder, som Bernstein knytter til de forskjellige typer kunnskaper.

² Utdannings- og forskningsdepartementet innførte våren 2002 en prøveordning med demonstrasjonsskoler for 2002-2004 (Riksaasen, 2007). Betegnelsen demonstrasjonsskolene viser til de mest «progressive» ungdomsskoler i landet, der undervisningen var basert på en progressiv pedagogikk. Viktige stikkord her var elevaktiviserende arbeidsmåter, elevmedbestemmelse, ansvar for egen læring og samarbeidet mellom elever og lærere. Riksaasen (2005) forskning besto av en kvalitativ studie som ble gjennomført i de første 22 demonstrasjonsskolene på ungdomstrinnet.

I neste kapittel presenteres Bernsteins kunnskapsteori, der fokuset rettes mot forholdet mellom kunnskaper fra hverdagsområde på den ene siden, og kunnskaper fra vitenskapsområde på den andre siden. I problematiseringen av disse to kunnskapsformene står Bernsteins (2000) kunnskapsteori om *horisontale* og *vertikale* diskurser sentralt.

3.2 Teorien om kunnskap

Bernsteins kunnskapsteori ble utviklet på bakgrunn av et skille mellom «muntlig» og «skriftlig» kunnskapsform, eller det som i utdanningsfeltet omtales gjerne som «hverdagskunnskap» og «vitenskapelig kunnskap». Som Bernstein (2000) påpeker, ses ofte disse formene som kontrastfulle heller enn komplementære. Det er heller ikke uvanlig at én form blir fremstilt som noe som ivaretar det den andre formen har mistet. Bernstein er ikke så opptatt av motsetningene mellom disse kunnskapsformene, men av differensieringen mellom dem og det sosiale grunnlaget for differensieringen. Han er opptatt av fortolkninger av de sosiale maktstrukturene som ligger til grunn for differensieringen mellom ulike kunnskapsformer. På bakgrunn av denne forståelsen, introduserer han begrepene *vertikal* og *horisontal* kunnskapsdiskurs. Videre skal vi se at hver av disse kunnskapsformene realiseres i to diskurser. Forholdet mellom en vertikal og en horisontal diskurs presenteres i en forenklet modell i vedlegg 1, s. 126 (Hovdenak, 2011).

3.2.1 Den horisontale kunnskapsdiskurs

Den horisontale kunnskapsdiskurs representerer det som ble tidligere omtalt som hverdagskunnskap. Bernstein (2000) bruker også betegnelsen «common sense» kunnskap. Den horisontale diskurs defineres som et sett av ulike kompetanser og ferdigheter rettet mot umiddelbare mål, som oppleves å være viktige for å takle hverdagen. Den horisontale diskurs har en muntlig uttrykksform, og er kontekstavhengig og kontekstspesifikk. Den kan være

organisert i segmenter som ikke har noe med hverandre å gjøre, som for eksempel å knytte skollisser, bruke vaskemaskin osv. (Hovdenak og Bø, 2010). Her tilegner man seg flere praktiske ferdigheter tilknyttet ulike hverdagsområder. Det kan hende at noen av kunnskapene er felles innenfor flere segmenter, men som nevnt, de må ikke være det.

Videre deler Bernstein den horisontale diskursen i *reservoar* og *repertoar*. Reservoar refererer til lokalsamfunnets kunnskaper og strategier, mens repertoar viser til de individuelle strategier og kompetanser. Hovdenak og Bø (2010) kaller det for *individuellt repertoar* og *lokalt reservoar*, betegnelser jeg vil fortsette å bruke. Et individuelt repertoar springer alltid ut ifra et lokalt reservoar (Bernstein, 2000). Bernstein hevder at i lokalmiljø med tette relasjoner kan det utvikles større grad av felles lokale kunnskaper og strategier enn når disse relasjonene står svakere. Vårt samfunn kjennetegnes imidlertid av individualisme. Det vil si at tilgangen til ulike kunnskapsformer og strategier vil kunne være forskjellig, selv om man tilhører samme gruppe eller lokalmiljø. Noen individer kan utvikle flere kompetanser enn andre, alt etter hvor mange kontekster man deltar i når det gjelder lokalmiljøet. Hva som er gyldig hverdagskunnskap kan derfor variere fra en gruppe til en annen innenfor samme lokalmiljø. Bernstein mener derfor at det ikke er sikkert at man kan nå alle elever i skolen ved å ta i bruk hverdagskunnskaper som et grunnlag for læring og kunnskapsutvikling i skolekonteksten.

Bernstein mener at kriteriene for hva som er gyldig kunnskap i skolen kan være utydelige for noen elevgrupper. Spørsmålet er derfor hvem sin lokale hverdagskunnskap får oppmerksomhet i skolen og hvorfor. Selv om Bernstein (2000) er skeptisk til tanken om å rekontekstualisere den horisontale diskurs som en del av skolens innhold, mener han at det blir uansett opp til lærere å bestemme hvilke deler av den horisontale kunnskapsdiskurs som kan fungere som en kollektiv dimensjon i en lærings situasjon. Det faktum at det kan fungere godt, skal vi se senere i den empiriske delen av oppgaven. Dette krever imidlertid at lærere inkluderer elevenes hverdagskunnskaper på en god og gjennomtenkt måte (Hovdenak og Bø 2010).

Bernstein (2000) referer til studier, som viser at det å bygge på elevenes hverdagserfaringer i skolen er ikke en enkel prosess. Det er ikke sikkert at budskapet beholder sin relevans når det overføres til en annen kontekst. Dette kan skape forvirring hos noen elever, derfor vil han beholde skille mellom ulike kunnskaper, dvs. mellom kunnskap som horisontal og vertikal diskurs. Den horisontale diskurs kan imidlertid brukes som ressurs for å gjøre læringen enklere for noen elever.

3.2.2 Den vertikale kunnskapsdiskurs

Den vertikale diskurs omtales som skolekunnskap eller vitenskapelig kunnskap. Bernstein bruker også betegnelsen «official knowledge», som han relaterer til kunnskaper som får samfunnsmessig legitimitet gjennom skolens læreplaner (Hovdenak og Bø, 2010). Bernstein sier følgende om den vertikale kunnskapsdiskurs:

Briefly a Vertical discourse takes the form of a coherent, explicit and systematically principled structure, hierarchically organised as in the sciences, or it takes the form of a series of specialised languages with specialised modes of interrogation and specialised criteria for the production and circulation of texts as in the social sciences or humanities (Bernstein 2000, s. 157).

Den vertikale kunnskapsdiskurs er formell, teoretisk, eksplisitt og hierarkisk konstruert. Denne kunnskapen er generaliserbar, den kan lett overføres til andre kontekster, og forblir gyldig uansett hvor man er. I utdanningssystemet representeres den gjennom forskjellige skolefag.

Innenfor denne diskursen skiller Bernstein (2000) mellom *hierarkisk* og *horisontal* kunnskapsstruktur. Kunnskap med hierarkisk struktur har en kumulativ karakter. Her utvikler man ny kunnskap på bakgrunn av den eksisterende kunnskap. Det betyr at man får innsikt i prinsipper og prosesser, som gjør det mulig å operere på stadig høyere abstraksjonsnivå. I skolen vil denne strukturen være representert ved noen realfag. Hierarkisk kunnskapsstruktur karakteriseres som eksplisitt, og stiller strenge kriterier for hva som er et legitimt innhold, terminologi og fagspråk.

Språket har en sentral plass i utvikling av den teoretiske kunnskap, mener Bernstein. Her jobber man mot å utvikle fagspråket på et stadig høyere nivå, noe som Bernstein kaller for «integration of language» (Bernstein 2000, s.162).

Innenfor den hierarkiske kunnskapsstruktur handler derfor teoriutvikling om å generere teorier på stadig høyere nivåer ved å bygge på eller integrere inn teorier fra lavere nivåer. I den hierarkiske strukturen er kunnskap generell. Når det gjelder læring, vil man ta utgangspunktet i den abstrakte og generelle kunnskapen og gå mot det mer konkrete og spesifikke, slik som i en deduktiv vitenskapelig metode.

Kunnskap med horisontal struktur kjennetegnes av segmentert struktur med flere spesialiserte fag. I skolen vil den horisontale kunnskapsstrukturen være representert ved samfunnsfag og humanistiske fag i skolen. Innenfor den horisontale strukturen vil man kunne utvikle ny kunnskap ved å tilegne seg stadig nye segmenter i faget. Bernstein mener at ulike segmenter i den horisontale kunnskapsstruktur har eget fagspråk og terminologi, slik som historie eller samfunnsvitenskap. Det betyr at man skal utvikle flere «(fag)språk» innenfor de ulike horisontale segmentene.

Bernstein (2000) peker på at det er en viss likhet mellom den vertikale diskursens horisontale kunnskapsstruktur (kunnskaper fra vitenskapelig området; samfunnsfag) og den horisontale diskursen (kunnskaper fra hverdagsområdet). Begge er horisontale, serielle og segmenterte. Kunst og håndverk i skolen er eksempler på en vertikal diskurs med en horisontal kunnskapsstruktur. Håndverk er et eksempel på den horisontale diskursen, som er tilgjengelig i lokalsamfunn.

3.2.3 Forholdet mellom horisontal kunnskapsstruktur og horisontal diskurs

Tidligere har vi sett at Bernstein mener at ved å skille mellom horisontal og vertikal diskurs i skolen, kan det bli lettere å avgrense hva som er relevant i en læringssituasjon. Han utelukker samtidig ikke at den horisontale diskurs kan inkluderes i skolen i den grad den er relevant for skolekunnskapen.

Videre skal vi se at noen skolefag, slik som matematikk, kan plasseres i to diskurser samtidig (Bernstein, 2000), noe som gir faktisk større rom for å inkludere elevenes bakgrunnskunnskaper i fagundervisningen. Dette er interessant i forhold til hvordan lærere kan variere sin undervisning ved å relatere det teoretiske lærestoffet til elevenes livsverden. I den empiriske delen av oppgaven skal vi se at variasjon i undervisningen ser elever på som en fordel, og er mer villige til å lære når lærere prøver å ta hensyn til deres behov og interesser, i den grad det er mulig. Med bakgrunn i intervju materialet, skal vi se at elevene i dette prosjektet er opptatt av at lærere kan veksle mellom kolleksjonsorientert kode og integrasjonsorientert kode i undervisningen, avhengig av hva som er målet med

undervisningen (se kapittel 5.5 – 5.7). Dette kan forklares med at kolleksjonskode med klare kriterier for hva som er gyldig kunnskap i skolen, oppfattes som enklere å forholde seg til når elevene blir vurdert med karakterer. Integrasjonskode er å foretrekke når elevene skal trekke linjer mellom fagene og sette kunnskapen i et større perspektiv. Slik jeg tolker Bernstein, oppfordrer han til veksling mellom kolleksjonskode og integrasjonskode i undervisningen, alt etter om den teoretiske kunnskap har klare linjer til elevenes hverdags erfaringer eller ei.

Bernstein (2000) hevder at matematikk, omtalt tidligere som et fag med en vertikal kunnskapsstruktur, kan til og med, i likhet med sosiologi, plasseres innenfor den horisontale kunnskapsstruktur. Dette fordi faget kan til en viss grad bygge på den segmenterte horisontale diskurs med klare linjer til kunnskaper fra hverdagsområdet.

Det betyr at en del av matematiske prinsipper og lover kan «virke» i praksis, og derfor også kan etterprøves empirisk. Bernstein (2000) bruker i denne sammenheng betegnelser «weak grammar» og «strong grammar», som han henholdsvis knytter til teorier som lar seg observere i praksis, og teorier som kan, men må ikke forekomme på det empiriske planet. Her gjenkjenner vi altså det omstridte teori-praksis forholdet, som også elever i denne undersøkelsen mener er vanskelig å forholde seg til (se kapittel 5.6).

Jeg har valgt følgende avsnittet for å illustrere hvordan Bernstein tenker rundt forholdet mellom ulike kunnskapsformer innenfor den horisontale kunnskapsstruktur:

It might be useful here to make a distinction within *Horizontal Knowledge Structures*, distinguishing those whose languages have an explicit conceptual syntax capable of *relatively* precise empirical descriptions and/or of generating formal modelling of empirical relations, from those languages where these powers are much weaker. The former I will call strong grammars and the latter weak grammars. It is important to add here that “strong” and “weak” must be understood as relative within *Horizontal Knowledge Structures*. From this point of view Economics, Linguistics and parts of Psychology would be examples of strong grammar. Mathematics would also be considered a *Horizontal Knowledge Structure* as it consists of a set of discrete languages for particular problems. Thus Mathematics and Logic would be regarded as possessing the strongest grammars, although these languages *for the most part* do not have empirical referents nor are they designed to satisfy empirical criteria (Bernstein, 2000, s.163).

Her referer Bernstein til de ulike fagenes egenart, og deres ulike språkkoder, som viser til deres ulike relasjoner med «den virkelige verden». Hovedtanken er at forholdet mellom kunnskaper fra vitenskapsområde og kunnskaper fra hverdagsområde i noen tilfeller kan være overlappende, mens i andre tilfeller kan de fremstå som atskilte fra hverandre. Det vil si at

noen kunnskaper fra vitenskapsområdet vil aldri kunne relateres til elevenes hverdagskunnskaper, men den vitenskapelige kunnskapsform kan fremstå som åpen for alle elever uansett sosial bakgrunn, fordi den er kontekstuavhengig og kan overføres til andre kontekster uten at den mister sin gyldighet. Bernstein (2000) ser på dette som en mulighet med tanke på sosial utjevning i samfunnet. Skolen er den eneste institusjon i samfunnet, der elever presenteres for den vertikale kunnskapsdiskurs. Bernstein mente at vitenskapsfagene representerer en bestemt måte å tenke på, som elevene bare kan lære i skolen. Dette var hans sentrale poeng i diskusjonen om de ulike kunnskapsformenes plass i skolen. Bernstein mente at fagene med hierarkisk kunnskapsstruktur innenfor den vertikale kunnskapsdiskurs er minst problematiske, fordi de er mest allmenngyldige og fremtidsorienterte.

Vi skal se senere, at dette perspektivet løftes frem i den internasjonale debatt om hva som er viktig kunnskap i skolen, og relateres gjerne til sosial realisme³. Også elever i dette prosjektet spør etter mer tydelige kriterier for hva som er gyldig kunnskap i skolen.

Bernsteins perspektiv på ulike kunnskapsformers plass i skolen er viktig og interessant for diskusjonen om sosial ulikhet i skolen. På det politiske nivå er skolen tildelt en viktig rolle i arbeidet med å skape like muligheter for alle elever i skolen, og bidra til utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet. Bernstein (2000) mente at dersom skolen skal prøve å integrere mest mulig hverdagskunnskap i fagundervisningen, vil man ikke nå målet om sosial utjevning. Når det gjelder kunnskapsformer med horisontal struktur, påpeker Bernstein (ibid) at her vil kun noen segmenter være felles for alle, og kan brukes som klassens lokale reservoar (Bernstein, 2000). I tillegg vil noen segmenter være viktigere enn andre, og derfor mente han at disse må brukes på en gjennomtenkt måte.

Bernsteins tanker rundt ulike kunnskapsformer i skolen har inspirert flere forskere og sosiologer, og blir løftet frem i dagens internasjonale debatt om ulike kunnskapsformers plass i skolen (Daniels, 2008; Moore og Muller, 1999; Moore, 2004; Young 2008 og 2012). Forholdet mellom kunnskaper fra vitenskapsområdet (vertikale kunnskapsdiskurser) og hverdagskunnskaper (horisontale kunnskapsdiskurser) står sentralt i den moderne utdannings sosiologien, og bygger i hovedsak på to hovedtilnærminger til kunnskap i skolen,

³ Sosial realisme som en kunnskapsposisjon vektlegger likt to aspekter ved kunnskap: den objektive og generaliserbare, og det sosiale aspektet som ligger bak kunnskapsproduksjonen. Sosial realisme ses på som et bedre alternativ til sosial konstruktivisme, som anses å være ensidig opptatt av de bestemte sosiale grupperes kunnskaper (Young, 2008).

nemlig sosial konstruktivisme og sosial realisme. Denne diskursen presenteres i norsk kontekst av Hovdenak og Bø (2010) og Hovdenak (2011).

Forholdet mellom sosial konstruktivisme og sosial realisme med bakgrunn i Michael Youngs (2008; 2012) teoretiske perspektiver på kunnskap drøftes i kapittel 3.4.1 og 3.4.2. Før vi går over til Young, blir det imidlertid viktig å redegjøre for den kunnskapssosiologiske konteksten i tidsperiode mellom 1970 og 2000 for å forstå hva som har ligget til grunn for en kunnskapsparadigmeskifte i utdanningssosiologien. I neste kapitlet tar jeg derfor utgangspunkt i Moore og Muller (1999) som et bakteppe for diskusjon av to dominerende kunnskapsposisjoner; den postmodernistiske og den positivistiske tilnærming til kunnskap. Også Moore og Muller (ibid) er inspirert av Bernstein, og benytter hans 'voice' diskurs («the discourse of 'voice'») i sin argumentasjon for at sosiale teorier med fokus på sosial posisjonering og maktrelasjoner ikke kan forveksles med det epistemologiske grunnlaget for kunnskap. Moore og Mullers' tanker rundt «the discourse of voice» vil deretter relateres til Youngs (2008) perspektiver på kunnskap, hvor skillet mellom sosial konstruktivisme og sosial realisme står sentralt, og åpner for et kunnskapsparadigmeskifte i utdanningssosiologien.

3.3 Moore og Muller – utdanningssosiologiske perspektiver på kunnskap

Utgangspunktet for Moore og Mullers' (1999) diskusjon av kunnskapsbegrepet er at den objektive og universelle siden ved kunnskap har vært utfordret helt siden 1970-tallet. De nevner at dette kan ses i sammenheng med to forhold; framveksten av den «nye» kunnskapssosiologi, inspirert av fenomenologisme på den ene siden, og postmodernistisk reduksjonisme, perspektivisme og relativisme i vår tid på den andre side.

I sin kritikk av den «nye» kunnskapssosiologien, og postmodernisme, bygger Moore og Muller (1999) på Bernsteins teori om «voice». I det følgende delkapitlet skal vi se nærmere hvordan teorien om «voice» benyttes i kritikken av «the discourse of voice» i tilknytning til den «nye» kunnskapssosiologi. Deretter skal vi se på noen fellestrekk mellom «the discourse

of voice» og potsmodernisme. Til slutt skal det trekkes frem noen utfordringer tilknyttet den progressivistiske posisjonens tankegang, slik det kommer til uttrykk hos Moore og Muller (1999).

3.3.1 'Voice discourse' – om relasjonen mellom kunnskap og identitet i utdanningssosiologi

I den tidligere teorien om «voice» skiller Bernstein (1971) mellom den dominerende «voice», representert av innflytelsesrike samfunnsgruppen på den ene siden, og «‘those others’, silenced or marginalised by its hegemony» (Moore og Muller 1999, s.190) på den andre side. Moore og Muller (1999) peker på at i et samfunnskritisk kunnskaps sosiologisk perspektiv, legger man vekt på sammenkobling mellom kunnskap og sosial posisjon/eller identitet. For eksempel, den såkalte hegemoniske kunnskapsform representert i skolens curriculum vil kobles sammen med følgende identitetskategorier: ‘borgerlig’, ‘hannkjønns-’ og ‘hvit’. «Voice» diskurs forbindes imidlertid med frigjøring av undertrykkede sosiale grupper i samfunnet, og knyttes til framveksten av feminisme, kjønn og rase teorier på slutten av 1970-tallet og framover. Hovedtanken i disse teoriene er at man skal inkludere alle «stemmer» inn i en kunnskapsdiskurs. Den politiske moral og engasjement er både viktig og legitimt, men skaper samtidig noen utfordringer, mener Moore og Muller (1999). Dette fordi hver gang man inntar en annen posisjon (identitet, stemme) skaper man stadig flere problemstillinger, som bør løses, slik som middelklassens sak, kvinners sak osv. På denne måten blir kunnskap knyttet til «categories of knowers and to their experience and subjectivities (ibid, s.190)». Moore og Muller (1999, s.190) skriver videre følgende:

Such approaches adopt, or at least favour or imply, a form for perspectivism which sees knowledge and truth claims as being relative to a culture, form for life or standpoint and, therefore, ultimately representing a particular perspective and social interest rather than independent, universalistic criteria. They complete this reduction by translating knowledge claims into statements about knowers.

Ifølge dem, handler dette mer om sosial posisjonering og identitetsmarkering enn om kunnskapsteori (epistemologisk grunnlag). Det vil si at kunnskap blir redusert til de bestemte

sosiale gruppers erfaringer. Det som var ment som en kunnskapsdebatt, reduseres til debatten om bestemte gruppers verdier og interesser, mens epistemologiske spørsmål forblir utelat og uberørt, mener Moore og Muller (1999). Denne poststrukturalistiske feiringen av mangfold («voice discourse») må ses i sammenheng med et ønske om inkludering som motpolen til ekskludering. Ekskludering tilknyttes den dominante kunnskapsformen, hvor kunnskapens objektivitet og universalisme dukker opp forkledd i de dominante sosiale gruppers synspunkter og interesser. Med bakgrunn i dette, fremstilles epistemologi og kunnskaps sosiologi som motpoler («antithetical»). «The sociology of knowledge undertakes to demystify epistemological knowledge claims by revealing their social base and standpoint», skriver Moore og Muller (1999, s.191). Resultatet er altså at den progressivistiske moralen og politiske engasjement kombineres med (anti-)epistemologiske argumenter, hevder Moore og Muller (ibid). De argumenterer for at det bør være mulig å erkjenne at kunnskap har også en kontekstuavhengig og universell side, uten at disse aspektene ved kunnskap knyttes umiddelbart til de dominerende maktkrefters verdier og interesser.

Moore og Muller (1999) ønsker altså å skille mellom kunnskap og «the discourse of voice», fordi disse tilhører henholdsvis ulike kategorier; epistemologisk og sosiologisk. Som nevnt tidligere, mener forfattere at det blir feil å inkludere alle «stemmer» inn i en epistemologisk diskurs. Dersom man gjør det, risikerer man «epistemological inclusiveness (anything goes)» (ibid, s.195). Ut ifra inkluderingsperspektivet blir altså alle argumenter og «stemmer» sett som likeverdige og avhengige av «perspective of the believe holders» (ibid). Disse kan representere interessante og originale perspektiver. Likevel, er det de mest radikale perspektiver innenfor «voice discourse» som er med på å konstruere negative oppfatninger av virkeligheten. Ut fra en slik tankegang blir alt som ikke er «epistemological inclusive» sett på som «epistemological exclusive». Slik fremstilles den kontekstuavhengige og universelle kunnskap som konservativ, og dermed også automatisk ekskluderende i forhold til de «underordnete grupper».

«Voice discourse» speiler reaksjonær (og sosial) posisjon, men den har ikke noe epistemologisk grunnlag, mener Moore og Muller (1999). Det vil si at den sosiale diskurs («voice discourse») forteller oss lite om epistemologiske argumenter, som kan likestille «inclusiveness» med sannhet, og «exclusiveness» med falskhet (ibid). Dette speiler ikke virkeligheten. Det som faktisk gjelder i en kunnskapsdebatt er hvor godt sannhetspåstander kan underbygges epistemologisk. I «voice discourse» bruker man et grep «that translate

knowledge relations into social relations through reductive critique of epistemology» (Moore og Muller, 1999, s.195). I et slikt perspektiv blir man mer opptatt av å markere sosial posisjon og identitet enn å diskutere kunnskapens legitimitet. Når dette skjer skyves det epistemologiske kunnskapsgrunnlaget til side. Moore og Muller mener at i moderne vitenskap holder det ikke mål å svartmale den kontekstuavhengige og universelle kunnskapsform, og fremstille den som ekskluderende. Et slikt syn på kunnskap er gammeldags, og som oppstod i opposisjon til den empiriske utgaven av positivisme. Den moderne vitenskap bygger imidlertid på post-empiristisk filosofi, der de ulike kunnskapsmodeller bygger på mindre restriktive oppfatninger av kunnskap i forhold til empiristisk positivisme. Til tross for at også post-empiristiske kunnskapsmodeller inkluderer aktørperspektivet (hermeneutikk, fenomenologi, kritisk realisme), benekter disse ikke at kunnskap har også en kontekstuavhengig side.

Ifølge Moore og Muller (1999) er denne differensieringen mellom «the sociology of knowledge» og «epistemological knowledge claims» helt sentralt i forhold til hva som kan ses på som gyldig kunnskap i den moderne vitenskap.

Moore og Muller (1999) mener altså at til grunn for kunnskapsteori bør ligge epistemologiske overveielser, og ikke politiske maktkamper. De mener at radikal pedagogikk som har som mål å forsvare interesser av marginaliserte sosiale grupper, bør kunne skille mellom politiske interesser og epistemologiske problemstillinger. Kunnskapsteori bør hvile på et solid og holdbart kunnskapsgrunnlag, og kan ikke utledes av sosiale teorier (her kritisk sosial teori). Sosiale teorier tar ikke hensyn til de kompliserte forhold mellom ulike kunnskapsstrukturer, og kunnskapsformer innenfor de ulike fagdisipliner (jfr. Bernstein, 2000). Moore og Muller (1999) mener derfor at «the discourse of voice» ikke kan betraktes som en kunnskapsposisjon, men som en teori om maktrelasjoner og sosial posisjonering. De sier også: «'Voice discourse' (...) as an intellectual position, lacks any sustainable credibility» (Moore og Muller 1999, s. 192), og argumenterer for det ved å peke på noen aspekter i denne posisjonen som ikke holder det vitenskapelige og epistemologiske mål. Blant de egenskapene som diskrediterer «voice discourse» som en teoretisk posisjon, er dens reduksjonisme, perspektivisme og relativisme. Forfatterne ser disse egenskapene i sammenheng med postmodernismens relativisme, som ignorerer fullstendig det faktum at den strenge positivistiske utgave om en sannhet, basert på observerbar og objektiv kunnskap (og dens absolutisme), er erstattet i dagens kunnskapsdebatt med mindre restriktive syn på kunnskapens objektivitet. Som følge av en slik tenkning, blir det lite meningsfylt å skape konflikthulle relasjoner mellom en epistemologisk solid kunnskap

som politisk konservativ (kunnskaper fra vitenskapsområdet), og den progressivistiske som mer inkluderende (kunnskaper fra hverdagsområdet). Dette fordi polarisering mellom disse fører til flere dikotomier; f.eks. mellom ulike kunnskapskoder; kolleksjonskode og integrasjonskode, samt tradisjonell og progressiv pedagogikk. Dette stemmer med Bernstein (1996, 2000), som ikke ønsket å fremstille den ene kunnskapsformen som bedre enn den andre.

I det følgende delkapittelet skal vi se hvordan Moore og Muller (1999) kobler «voice discourse» sammen med de ulike kunnskapsformer, kunnskapsstrukturer og kunnskapsdisipliner.

3.3.2 Kunnskap og erfaring – ulike ‘språk’ og strukturer

Moore og Muller (1999) ser deretter på «voice discourse» i sammenheng med Bernsteins (1996; 2000) skillet mellom ulike kunnskapsformer. Den horisontale kunnskapsdiskurs (og kunnskaper fra hverdagsområdet) referer Bernstein (2000) til «the voice of sociology», og viser her til fravær av vitenskapelig språk og struktur, som en forutsetning for generering av kontekstuavhengig kunnskap. Av den grunn har horisontal kunnskapsdiskurs «svak grammatikk» («week grammar») (Moore og Muller, 1999, s. 201). Horisontal kunnskapsdiskurs relateres altså til erfaringer eller kunnskaper fra hverdagsområdet. Det betyr at erfaringer som er individuelle, dermed kan defineres som subjektive representasjoner av sannhet. Dette bygger på en relativistisk tankegang, der alle erfaringer blir like verdifulle og sanne. Som følge av denne tenkningen vil altså alles kunnskapsutsagn oppfattes som likeverdige, noe som i epistemologisk forstand ikke holder mål. Moore og Muller (1999) referer her til Bernsteins tenkning rundt den sosiologiske likhet i epistemologiske spørsmål:

Crucially, such theory of structural equality of discourse forms denies the discontinuity of epistemological break, of a distinction between metaphor and concept, of the necessity for a retreat from practical utility in order to address the unthought and to effect a conceptual advance (Bernstein, 1996 hos Moore og Muller, 1999, s.201).

Denne vektleggingen av «the discourse of voice», mener Bernstein (1996) skaper en slags kunstig verden, hvor den individuelle (og subjektive) sannhet får oppmerksomhet på

bekostning av den epistemologiske. Hver ny «stemme» er et uttrykk for sosial frigjøring, og dette er viktig. Når det gjelder faglige diskusjoner, mangler dette perspektivet på kunnskap et solid epistemologisk grunnlag I tillegg mangler også «the discourse of voice» et språk for å formulere teoretiske (og vitenskapelige) kunnskapsutsagn (Bernstein, 2000). «Their internal language *does* produce a world of objects and relationships, but its process of production lacks a stable, explicit and rigorous methodology of production» (Bernstein, 1996 hos Moore og Muller, 1999, s. 202), slik som i en hierarkisk kunnskapsstruktur, representert av de ulike skolefagene. Horisontale kunnskapsdiskurser har eget «språk». Utfordringen ligger i at det forekommer bare i en svak form, noe som ifølge Bernstein «can only produce accounts in which positions and relations are re-presented as characters and the drama of their relationships» (ibid).

Med bakgrunn i Moore og Muller (1999) har det vært argumentert for at «the discourse of voice» er problematisk, fordi den styrker sin posisjon ved hardt kritikk av den dominerende kunnskapsdiskurs uten å gi noen konstruktive løsninger. Den bruker sosiale teorier som grunnlaget for kunnskapslegitimering, og ser bort fra de epistemologiske. «Voice discourse» kan beskrives ut ifra tre kjennetegn. For det første, har den til hensikt å bevise at denne mainstream kunnskapsposisjon forsvarer interesser av de dominerende maktkrefter i samfunnet. Dette gjør man ved å fremstille den som positivistisk og absolutt. For det andre, den bygger på en postmodernistisk kunnskapsmodell, som forstår objektiv kunnskap som en forkledd positivisme, og dermed også kjemper for den individuelle «stemmens» plass i diskursen. «The discourse of voice» bruker ofte retorikken for å rette oppmerksomhet mot marginaliserte gruppers interesser, og forveksler epistemologiske relasjoner med de sosiale. Det kjennetegnes av en sterkt relativiserende kunnskapssyn, og perspektivisme, noe som reduserer kunnskap til subjektive utsagn og erfaringer. «Voice discourse» bruker inkluderingsperspektiv for å avgjøre hvilke kunnskapsformer som passer for de bestemte gruppers interesser og verdier. Alt som ikke passer innen inkluderingsperspektivet blir dermed stemplet som ekskluderende og undertrykkende, uten at man tenker i epistemologiske kategorier. For det tredje, har «the discourse of voice» fått en sterk posisjon i vitenskapen i løpet av de siste 25-35 år, derfor kan det hevdes at den støtter opp «position-taking strategy». I et slikt perspektiv skal man forflytte, re-fokusere og relatere andre diskurser «to constitute its own order and orderings» (Bernstein 1990 hos Moore og Muller 1999, s.203).

I det følgende kapittelet skal vi se på Michael Youngs (2008 og 2008b) perspektiver på kunnskap, som også er inspirert av Bernsteins kunnskapsdifferensiering og har mange

fellestrekk med Moore og Mullers' (1999) argumentasjon om å løfte frem det kontekstuavhengige og objektive ved kunnskap, som helt sentralt i forhold til hva utdanning handler om i dag og i fremtiden.

3.4 Michael Youngs' kunnskapssosiologiske tilnærminger

Michael Young er en britisk sosiolog, som har spilt en sentral rolle i debatter om kunnskap i utdanningssosiologien helt siden 1970-tallet. Navnet hans forbindes med framveksten av den «nye» kunnskapssosiologi, som tok i forsvar de marginaliserte samfunnsgruppers verdier og interesser, og startet en helt ny periode i 70-årenes kunnskapssosiologi. Den «tidlige» Young (1971) kritiserte de dominerende gruppers maktinnflytelse på skolens innhold og læreplantenkning. Skolen, ifølge Young, fremsto som alt for teoretisk og fjern for en del elever med annen enn akademisk familiebakgrunn. Han talte for inkludering av de ulike elevgruppers hverdagerfaringer, som bakgrunn for læring i skolen. Denne tankegang kjenner vi igjen i den norske enhetsskolens ideer om rettferdighet, solidaritet og likeverdighet, og ønsket om å gjøre skolen til en møteplass for elever fra ulike samfunnslag (Telhaug, 2005). Youngs inkluderende perspektiv på kunnskap fikk stor gjennomslag i Norge, og hans tankegang ble brukt som inspirasjonskilde til den norske skole- og læreplantenkning i begynnelsen av 1970-tallet (Dale, 2005). Siden den gang har Young gjennomgått en stor forandring når det gjelder hans kunnskapssyn.

I boken *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism* fra 2008 får vi innsikt i den «nye» Youngs utdanningssosiologiske perspektiver på kunnskap i tidsrommet mellom 1971 og 2008. Den «nye» Young (2008) er tydelig inspirert av Bernsteins (2000) skille mellom ulike kunnskapsformer, som han trekker frem som et viktig bidrag til utvikling av en kunnskapsteori i utdanningssosiologien. I likhet med Moore og Muller (1999), ønsker han en kunnskapsdebatt, som er i større grad forankret i epistemologien, og ikke i politisk-ideologiske interesser og maktkamper.

Young (2008) bygger på Bernsteins (2000) kunnskapsdifferensiering mellom kunnskaper fra vitenskapelig området og kunnskaper fra hverdagsområdet i sin drøfting av hva utdanning bør handle om. Deretter skal hans tanker rundt de ulike kunnskapsformer i skolen relateres til forholdet mellom to ulike kunnskapsteoretiske posisjoner, nemlig sosial konstruktivisme og sosial realisme. Ifølge Young (ibid) danner disse to kunnskapsposisjonene et viktig grunnlag for dagens internasjonale debatt om ulike kunnskapsformers plass i skolen.

3.4.1 Den «nye» Young om kunnskapsdifferensiering i utdanningsinstitusjoner og skolens curriculum

Som nevnt, bygger Young (2008) på Bernsteins (2000) skillet mellom vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser, og videreutvikler egne begreper og teoretiske tilnærminger til kunnskap i skolen, og skolens curriculum. Han tar utgangspunktet i skillet mellom kunnskaper fra vitenskapsområdet og kunnskaper fra hverdagsområdet som sentralt i forhold til hva utdanning handler om. «The acquisition of knowledge is the key purpose that distinguishes education (...) from all other activities», skriver Young (2008, s. 81). Det er altså en forskjell på hva elever hadde lært dersom de ikke hadde gått på skolen. Kunnskap som tilegnes i utdanningsinstitusjoner skiller seg fra den kunnskap som tilegnes i hverdagslivet. I det første tilfellet har vi å gjøre med en teoretisk og kontekstuavhengig kunnskapsform («context-independent knowledge»), som kan ikke forekomme av seg selv. Den krever et systematisk arbeid med skolefagene i form av skoleundervisning. Det tar tid for å utvikle den faglige innsikt og kunnskapsforståelse.

I det andre tilfellet har vi imidlertid å gjøre med en kunnskapsform situert i konkrete og dagligdagse kontekster, derfor er den også kontekstavhengig («context-dependent knowledge»).

Den kontekstuavhengige kunnskapsform («context-independent knowledge»), definerer Young (2008b, s.15) som følgende:

This is the conceptual knowledge that is not tied to particular cases and therefore provides basis for generalizations and making claims to universality. Unlike context-dependent

knowledge, it provides a reliable basis for moving beyond particulars and therefore beyond one's experience. It refers to knowledge that is codified, tested, and elaborated by specialist communities and is typically, but not solely, associated with the sciences and technology. My hypothesis is that context-independent knowledge cannot, except in special cases, be acquired in home and communities; its acquisition requires curriculum structures located in schools and the support of teachers with the specialist knowledge.

Young er altså opptatt av at den teoretiske og vitenskapelige kunnskapsform skiller seg fra den mer praktiske kunnskapsform, fordi den bidrar til utvikling av evne til generalisering, og andre tankeprosesser, slik som å reflektere over, tenke kritisk, trekke logiske slutninger osv., som står helt sentral med hensyn til kunnskapsutvikling i skolen. Av den grunn ser Young på den kontekstuavhengige, generaliserbare og vitenskapelige kunnskap representert ved de forskjellige skolefagene i utdanningssystemet, som vesentlig forskjellig fra den kontekstbundne kunnskap tilegnet i hverdagssituasjoner.

Det bør legges merke til at både Bernstein og Young mener at de ulike kunnskapsformer er like viktige og verdifulle, men kunnskaper fra vitenskapsområdet skiller seg på den måten at disse trenger en veiledning av de faglærte spesialister og lærere. I denne sammenheng referer Young til de ulike kunnskapsstrukturer og kunnskapsdisipliner i Bernsteins (2000) skillet mellom de ulike kunnskapsdiskurser (se kapittel 3.2).

I tillegg til Bernstein, er Young (2008) inspirert av både Durkheim og Vygotsky, og i likhet med alle de tre teoretikere mener han at skolen og utdanningsinstitusjonene generelt utgjør helt unike læringsarenaer. Begge teoretikerne hver på sin måte, bidrar til utvikling av kunnskapsteori, mener Young. Begge bruker to kunnskapsbegreper. Durkheim skiller mellom «sacred» og «profane», mens Vygotsky opererer med «scientific and everyday concepts». Begge hevder at kunnskap har sosial basis. Young (2008) mener derfor at deres synspunkter er komplementære, selv om de henholdsvis kan relateres til mikro- og makronivå. Mens Durkheim bidrar til utvikling av en kunnskapsteori i utdanningssosiologien, bidrar Vygotsky til utvikling av en pedagogikk der læringsteori står sentralt (Young, 2008; Hovdenak og Bø, 2010). Til tross for at Durkheim og Vygotsky kan relateres henholdsvis til sosial realisme og sosial konstruktivisme, finner Young (2012) flere kjennetegn på at også Vygotsky sitt bidrag ligger nærmere sosial realisme. Dette fordi hans teori om de ulike kunnskapsbegreper blir sammenliknet med Bernsteins skillet mellom ulike kunnskaps-diskurser, noe som forteller om hvorfor kunnskap i utdanningsinstitusjoner skiller seg vesentlig fra dagligdagse kunnskaper.

Forholdet mellom begge kunnskapsformene er imidlertid mer komplisert. Den vitenskapelige kunnskapsform gir elevene både faktakunnskap og innsikt i vitenskapelige tankemåter, der evne til å tenke abstrakt på stadig høyere nivåer kan likestilles med en løsningsorientert og selvstendig tenkning på ulike områder og på tvers av emner (Østerud, 2010; Dale m.fl., 2011). Abstrakt tenkning vil være til stor nytte ikke bare i teoretiske sammenhenger, men også i mer praktiske og konkrete situasjoner. Forholdet mellom de ulike kunnskapsformene er ikke entydig. De kan like gjerne være overlappende, og kan noen ganger være vanskelig å skille fra hverandre (Hovdenak og Bø, 2010).

Det å si at i dagens samfunn gjelder det å anvende kunnskap i praktiske sammenhenger i større grad enn å analysere, drøfte, argumentere for og ta beslutninger, blir en stor forenkling. Begge kunnskapsformene utfyller hverandre. Hvis man for eksempel vil løse klimaspørsmål i fremtiden, vil man først trenge innsikt i og forståelse av hvordan klodens økosystem fungerer og hvorfor, og så tenke praktisk og løsningsorientert. Den horisontale kunnskapsdiskurs (kunnskaper fra hverdagsområde) og den vertikale kunnskapsdiskurs (allmenn og vitenskapelig kunnskap), slik det ble diskutert med bakgrunn i Bernstein (2000), ser ut til å interagere med hverandre. Verken Bernstein eller Young prøver å si at den ene kunnskapsform er mer «verdifull» enn den andre. De legger ikke vekt på forskjellene mellom dem, men de mener at disse kan beskrives bare i relasjon til hverandre. Likevel, av de to er den teoretiske kunnskapsform tilgjengelig bare i utdanningsinstitusjoner, hevder Young (2008).

Dale (2010) påpeker at i de siste årenes utdanningspolitiske retorikk ble skolen imidlertid ofte fremstilt som alt for teoretisk og livsfjern. Det stemmer heller ikke med virkeligheten, dersom man har Youngs (2008) resonering i bakhodet. Dale refererer her til St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinjen – et solidarisk kunnskapssamfunn*. St.meld. om utdanningslinjen er opptatt av at ungdomstrinn ikke må være for teoritungte, og at opplæringen må bli «mer praktisk». Den viser til «mange elever» som opplever skolen «mindre relevant og lite motiverende» (Dale, 2010, s.37). Opplæringen er ikke virkelighetsnær. Dale legger merke til at bruk av terminologien viser at det er motsetning mellom å være teoretisk og å være relevant, motiverende og virkelighetsnær. Samtidig henviser Stortingsmeldingen til at fremtidens arbeidsmarked stiller krav til at alle elever trenger «høy kompetanse og gode teoretiske ferdigheter», og at fag- og yrkesopplæringen skal ha «et allmenndannende innhold» (ibid). Dale mener at i dagens samfunn og skole bør vi kunne ha et mer nyansert kunnskapssyn enn i det industrielle samfunn, som setter skarpe grenser mellom teoretisk

skolering og praktisk handlingskompetanse. Det første var ofte tilskrevet elite, mens det andre var sett på som mer jordnær og folkelig kunnskap. Det har vært viktig for ham å formidle at utjevning av sosiale forskjeller i dag skal løses på helt annen måte enn på 1970-tallet. Dette er altså helt i samsvar med det Young (2008) argumenterer for. Dale (2008) mener at dersom skolen skal lykkes å redusere økende frafall på videregående skole, bør man tenke på inkludering av alle elever i gode skolefaglige prosesser, og ikke bare i sosialt trivelige felleskaper (Dale 2008 a og b). I den forstand kan vi si at Dales tenkning har mye til felles med både Young (2008) og Bernstein (2000). Alle tre mener at den allmenne og vitenskapelige kunnskap ikke lenger er et privilegium, men en forutsetning for individets opplysning, kritiske, og selvstendige tenkning og eksistens.

Young (2008) videreutvikler et annet begrepspar; «knowledge of the powerful» og «powerful knowledge» for å henvise til at verden har endret seg, og derfor også bør vi endre vår holdning til den vitenskapelige og teoretiske kunnskap.

«Knowledge of the powerful» er et begrep nært beslektet med den samfunnskritiske kunnskapssosiologi fra 1970-tallet, der den teoretiske kunnskapsform var undertrykkende på samme måte som den politiske makt. Kunnskap var kun for de privilegerte. De som hadde kunnskap, hadde også makt over de som ikke hadde tilgang til den. Young (2008) mener at selv om «knowledge of the powerful» forteller oss om hvem som har tilgang til kunnskap, sier det ingenting om selve kunnskapsbegrepet. «Powerful knowledge» handler imidlertid ikke om *hvem* (eller en sosial posisjon), men om *hva* kunnskap kan gi individet. Young (2008b, s.14) utdyper dette på følgende måte:

Powerful knowledge refers to what the knowledge can do or what intellectual power it gives to those who access it. Powerful knowledge provides more reliable explanations and new ways of thinking about the world acquiring it and can provide learners with a language for engaging in political, moral, and other kinds of debates. (...) In modern societies, *powerful knowledge* is, increasingly, specialized knowledge; and schooling, from this perspective, is about providing access to the specialized knowledge that is embodied in different knowledge domains.

«Powerful knowledge» henvises her til den objektive og kontekstuavhengige kunnskap, og knyttes til myndiggjøring av individet, og dannelsesmessige aspekter ved utdanning. Kunnskap gir individet både «stemme» i viktige samfunnsdebatter, og «makt» til å overvinne

sin «uheldige» (samfunns)posisjon, mener Young (2008). Makt knyttes her til individets selvstendige eksistens. Den kontekstuavhengige kunnskap skal derfor være tilgjengelig for alle. Young (2008b) retter søkelyset mot at den (teoretiske)kunnskap, representert ved de ulike skolefagene, kan læres fordi den har egen verdi: «(...) certain things are worth learning, that a subject or field is worth studying, not because they are or will be useful, but as the rather misleading phrase expresses it, 'education can be for its own sake' (Young, 2008, s.6) ».

Young (ibid) gjør det klart at den kontekstuavhengige og allmenne kunnskap bør være tilgjengelig for alle elever uansett sosial bakgrunn. Her ønsker han å formidle to ting. For det første, at denne type kunnskap krever både innsats og tid. For det andre, at det ligger i regi av lærere å inspirere og oppmuntre elever til å gjøre innsats for kunnskapens egen skyld.

Utdanning er spesielt viktig for ressursvake elever, mener Young videre (2008b, s.15):

For children from disadvantaged homes, active participation in school may be the only opportunity that they have to acquire *powerful knowledge* and be able to move, intellectually at least, beyond their local and particular circumstances. It does not serve them to construct curriculum around their experience (context-dependent knowledge) on the grounds of that everyone's experience is equally valid (...).

Young er sosiolog, og drøfter ikke pedagogiske utfordringer tilknyttet de ulike elevenes muligheter ved skolestart, men han ser tydelig læreres rolle i det å inspirere til og støtte opp under kunnskapsutvikling i skolen: «Teachers have to develop ways enabling pupils to move beyond the nonschool knowledge that they bring to school in a process that can be described as the 'recontextualization' of both school and nonschool knowledge» (Young 2008b, s.15).

Young (2008) gir lærere helt sentralt rolle når det gjelder elevenes interesse for skolens aktiviteter, læring og kunnskapsutvikling i skolen. Dette stemmer overens med det Hovdenak og Bø (2010) og Bø og Hovdenak (2011) finner i analyse av dette prosjektets empiri på både ungdomsskole og videregående skole (KOID). Lærer-elev relasjoner i skolen er et sentralt tema også i denne undersøkelsen (se kapittel 5.8).

Young (2008) ser ut til å være like mye opptatt av kunnskapens objektive side, som det sosiale aspektet ved kunnskapsproduksjon. Det menneskelige og sosiale aspektet oppfattes som grunnleggende viktig ved overføring, formidling, utvikling og produksjon av ny kunnskap.

Det at det relasjonelle aspektet mellom elev og lærer, kan spille så betydelig rolle for at elevene trives med skolens innhold og kunnskapsformer, og er villige til å holde på med det, som i utgangspunktet kan være vanskelig, er også et sentralt tema hos Hovdenak og Bø (2010). De skriver følgende om denne sammenkoblingen mellom kunnskap og læreren i skolesammenheng:

Så kan man jo lure på hvorfor noen blir levende opptatt av kunst til tross for minimal bakgrunnskunnskap hjemmefra, hvorfor noen studerer teologi til tross for en ateistisk bakgrunn, og hvorfor noen blir matematiske og språklige genier til tross for at foreldrene nærmest er analfabeter. Svaret er kanskje at en engasjert lærer har vekket og stimulert en interesse ved hjelp av en vertikal kunnskapsdiskurs. Her snakker vi om en kunnskapsdiskurs som har åpnet opp for et nytt kunnskapsunivers, en skolekunnskap som «løfter» eleven. Lærer har en nøkkelrolle når det gjelder å presentere forholdet mellom ulike kunnskapsformer og elevenes læring (Hovdenak og Bø 2010, s.22).

Dette kommer vi tilbake til i analysedelen. I det følgende delkapittelet skal vi se på forholdet mellom de ulike kunnskapsformer, relatert til forholdet mellom ulike kunnskapsposisjoner (Young, 2008).

3.4.2 Utvikling av kunnskapsteori med bakgrunn i sosial realisme

Vi har tidligere sett at Young (2008) er tydelig inspirert av Bernsteins skillet mellom ulike kunnskapsformer, som han mener, har bidratt mye til utvikling av en kunnskapsteori i utdannings sosiologien. Young relaterer gjerne forholdet mellom kunnskaper fra hverdagsområdet og kunnskaper fra vitenskapsområdet til forholdet mellom to ulike kunnskapsteoretiske posisjoner, nemlig sosial konstruktivisme og sosial realisme.

Young (2008) retter oppmerksomhet mot det faktum at mens sosial konstruktivisme har styrket sin posisjon i teorier om læring, har man ikke vært opptatt av å utvikle en kunnskapsteori innenfor denne posisjonen. Dette har ført til en marginalisering av kunnskapsbegrepet i studiet av læreplaner. Young nevner også to andre faktorer. For det første viser han til Hirsts (1993) sosiale praksiser («social practices»), som på ingen måte har bidratt til å skille læreplanens kunnskapsformer («curriculum knowledge») fra

hverdagskunnskapen. I Norge har vi sett en liknende tendens, der den elevsentrerte pedagogikk i stor grad har vært opptatt av å inkludere elevenes virkelighetsnære erfaringer forankret i det lokale samfunnet og arbeidsliv som et grunnlag for læring i skolen (Solstad, 1981; Dale, 2005). Det er både viktig og legitimt, men som sagt, har en slik vinkling på kunnskap, bidratt til å overse at kunnskap også har en realistisk side. Det andre forholdet, som Young (2008) trekker frem, er postmodernismens relativisme, der kunnskap forstås som konstruert i kontekster.

Forskere innenfor sosial realisme har i stor grad vært opptatt av å argumentere imot det reduksjonistiske synet på kunnskap som en følge av konstruktivismen (Moore og Muller, 1999; Moore og Young, 2001; Moore, 2004; Young, 2008). Her pekes det på at konstruktivismen reduserer kunnskap til subjektive erfaringer og «synsing». Moore (2004, s.174) mener at konstruktivismen bidrar til «the reduction knowledge to knowing». Young (2008, s.xvii-xviii) imidlertid hevder følgende:

Reductionist social theories of knowledge are superficially attractive, especially to many on the Left. Knowledge is reduced to interests, standpoints or just knowers and all kinds of emancipatory possibilities are implied. Furthermore, such theories grasp at least a partial truth. However, sociological reductionism can too easily mean that questions about the curriculum lose their specificity and are reduced to politics. A tendency to lose what is specific to education was the trap that the 'new sociology of education' often fell into.

Vektlegging av sosialt konstruert kunnskapen har bidratt til at kunnskapens objektive dimensjon ble skyvet til side, og kunnskapsbegrepet ble marginalisert både i læreplantenkning og pedagogikk, mener Young (2008). Mens sosial konstruktivisme er ufullkommen som en kunnskapsposisjon, ifølge Young, ser han på sosial realisme som et alternativ i forhold til skolens curriculum. La oss se hva som Young legger til grunn for en slik tenkning.

Youngs (2008) forståelse av sosial realisme bygger på tre forutsetninger:

- The question of knowledge (what is that people need to have the opportunity to learn or know?) is central to any educational policy.
- Knowledge about the world, if it is to be the basis of the curriculum, refers to concepts that take us beyond both the contexts in which we find ourselves, and those in which such knowledge is acquired and produced.
- The crucial implications of this idea of knowledge for the curriculum are that we make a distinction between knowledge produced by specialists (usually in disciplines) and the

knowledge that people acquire through their experiences in families, communities and workplaces (Young, 2008, s.95).

Young argumenterer altså for at kunnskapsteori innenfor sosial realisme bør ha fokus på at det er forskjell mellom den kunnskapen som tilegnes i utdanningsinstitusjoner, og den kunnskapen som tilegnes i hverdagslivet. Spørsmålet er hvilke kunnskaper og kunnskapsformer vi ønsker å gi elevene tilgang til gjennom utdanning.

For Young er sosial realisme en kunnskapsposisjon, som bygger på et solid epistemologisk grunnlag. I denne posisjonen legges det sterkt vekt på at kunnskap har en kontekstuavhengig side, og kan derfor være generaliserbar og gyldig i andre kontekster. Samtidig avviser man ikke at kunnskap er sosialt produsert og tilegnet i historiske kontekster, og ofte i en verden som kjennetegnes av konkurrerende interesser og maktkamper. Det er viktig å legge merke til at den vitenskapelige kunnskap ligger til grunn for utvikling av både individ og samfunn, like mye i dag som i fremtiden. Av den grunn bør den ligge åpen for alle uansett sosial bakgrunn. Dette omtaler Young (2008) som skolens og utdanningens viktigste funksjon i vår tid. Young ser derfor på sosial realisme som et godt alternativ til konstruktivisme.

3.5 Kunnskapsformer i et filosofisk perspektiv

Grunnen til at oppgaven belyser en filosofisk tilnærming til ulike kunnskapsformer i skolen, i tillegg til den utdanningssosiologiske, er at begge perspektivene utfyller hverandre. For det første, kan «fronesis» lett kombineres med Bernsteins diskurser om kunnskap. For det andre, stemmer også «fronesis» godt overens med elevenes synspunkter på viktige kunnskapsformer i skolen. I de følgende delkapitlene presenteres Gustavssons' (2001) tolkning av Aristoteles' kunnskapsbegrepet.

Den svenske idéhistoriker og filosof Bernt Gustavsson (2001) tar utgangspunkt i Aristoteles' tredelte skille av kunnskapsbegrepet, som består av episteme, techne og fronesis. Han mener at de tre formene for kunnskap kan anses som sentrale i samtidens kunnskapsdiskusjoner. I denne oppgaven legges det størst vekt på den sistnevnte kunnskapsform med hensyn til

empiriske funn, der elevperspektivet står sentralt. Det blir viktig å påpeke at jeg velger å fokusere kun på de delene av Gustavssons' diskusjon om kunnskap, som er aktuelle for denne oppgaven. De store filosofiske og vitenskapsteoretiske drøftinger faller dermed ut av det som er oppgavens fokus.

3.5.1 Episteme og techne

Episteme hos Gustavsson referer til den teoretisk-vitenskapelige kunnskapsform, som i ganske lang tid fremsto som den eneste anerkjente kunnskapsform. Den kan relateres til den teoretiske kunnskapstradisjonen som sto sentralt i den norske skolen helt frem til slutten av 1960-årene. Qvortrup (2004, s.107) beskriver episteme som «faktuel viden». Denne kunnskapsform kan forstås som faktakunnskap eller basiskunnskap, som vi tilegner oss gjennom de teoretiske fagene. Med andre ord trenger vi kjenne til en del fakta, som skal danne våre nye kognitive «skjemaer» (Piaget, 1975). Disse kunnskapene skal memoreres og etter hvert internaliseres i vårt eget system, og kan brukes som et viktig grunnlag for å koble nye kunnskaper til, og reflektere over det vi har lært. Det er den «passive» side ved kunnskap det er snakk om, som handler om mottakelse, og som vil lede oss videre til aktivitet i form av selvrefleksjon og kritisk tenkning, men også til aktivitet i form av handling.

Den andre kunnskapsformen hos Aristoteles er techne. Gustavsson (2001) kaller den for praktisk-produktiv kunnskap eller kyndighet. Hovdenak og Bø (2010) mener denne type kunnskap er særlig aktuell i forbindelse med håndverk, estetikk og forskjellige yrkesutdannelse og kompetanseutvikling i arbeidslivet. *Techne* knyttes altså til evnen til å skape. Her forenes to dimensjoner: den tekniske (teknikk) og den produktive (handling). Disse to aspektene henger sammen og kobles til selve skapelsesprosessen. Techne kan dermed ses i sammenheng med pragmatisme, og med John Dewey, som en sentral representant for den. Hans kjente stikkord «*learning by doing*» speiler at kunnskap oppstår blant annet i handling, og er alltid situert i en kontekst. Her snakker vi om den «aktive» siden ved kunnskap. Techne betraktes altså som en anvendelig og nyttig kunnskapsform. Gustavsson (2001) mener at de tre egenskapene, dvs. aktivitet, kontekstualisering og anvendelse er grunnsteinene i Deweys tanker om dannelse til demokrati. Av den grunn vil det ikke passe å si at Dewey representerer et instrumentelt kunnskapssyn. Dewey ser på kunnskap og utdanning,

som viktige grunnpilarer i demokratiet. Hos Dewey har kunnskap en frigjørende funksjon, og utdanning ses på som en forutsetning for å utvide vårt perspektiv, danne høyere former for bevissthet (forståelse og innsikt), og handle etisk på bakgrunn av det. Derfor hevder Gustavsson at Deweys pragmatisme inkluderer andre kunnskapsformer, episteme og fronesis.

3.5.2 Fronesis

Den tredje kunnskapsformen *fronesis* relateres til kunnskap om enkelttilfellene, overveielsene og utvikling av klokskap (Gustavsson, 2001). Det handler om å utvikle god dømmekraft og fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere. Gustavsson bruker begrepet «politisk-etisk klokskap» eller «praktisk-klokskap» i denne sammenheng. Også denne kunnskapsform kan ses på som praktisk, men den er ikke knyttet til produktivitet, men til det etiske. *Fronesis* fremheves som et klart alternativ til det Gustavsson (2001, s. 160) kaller «den ensidiga tiltron til 'vitenskapelig ekspertkunnskap'».

Både fronesis og techne er praktiske kunnskapsformer som knytter seg til de menneskelige handlinger i verden. Det handler om en slags åpenhet og følsomhet mot andre mennesker og deres perspektiver. Fronesis vil derfor fremstå som en viktig kunnskapsform for å vise forståelse for den enkeltes liv og den kompleksiteten som den rommer. Begrepet «fronesis» kan derfor anvendes innenfor ulike yrker og utdannelser som har med mennesker å gjøre. Fronesis handler også om menneskets og samfunnets utvikling og utforming.

«Fronesis» representerer en mer kompleks holdning til individets og samfunnets muligheter, utvikling og utforming kombinert med kritisk tenkning. Politisk-etisk klokskap er utviklet i moderne tid som et motsvar til et instrumentelt syn på kunnskap og avhumanisering av kunnskapsbegrepet (Hovdenak og Bø, 2010, s.30).

Kunnskap forstått som fronesis har to dimensjoner. Den ene er forankret i en lokal tradisjon. Den andre er tilknyttet evne til å kunne møte, tolke og forstå andre tradisjoner på bakgrunn og med utgangspunktet i egen kultur og tradisjon. Gustavsson viser til den amerikanske filosofen Martha Nussbaum, som kommer med svært viktige innspill når det gjelder tolkning av Aristoteliske begrepet «fronesis». Nussbaum (1997) tillegger «fronesis» en universell og global gyldighet. Hun mener at mennesket skal ses på og beskrives ut ifra større perspektiv

enn kun fra sin lokale tilhørighet, som etter hennes mening ville gitt en alt for snever tolkning av antikken og Aristoteles' tekster. I tillegg påpeker hun at i antikken så man ikke på fornuft og følelser som motpoler, slik man er vant til å tenke i moderne tid. Ifølge hennes tolkning av Aristoteles' kan rasjonalitet gå side om side med menneskets følelser. Nussbaum legger vekt på at praktisk klokskap eller politisk-etisk klokskap inkluderer også slike aspekter ved mennesket som åpenhet, fleksibilitet, følsomhet og fantasi. Ettersom mennesket er både emosjonelt og rasjonelt vesen, vil følelser og lidenskaper kunne kun styrke menneskets rasjonelle kapasitet, hevder hun. En slik tankegang har følgelig noen pedagogiske implikasjoner. Det kan bety at skolens undervisning kan legges opp slik at den tar hensyn til elevenes helhetlige utvikling, som vektlegger likt emosjonelle, sosiale og kognitive aspekter. Et sentralt spørsmål hos Nussbaum er hvilke kunnskapsformer som møter og påvirker elever i skolen? Nussbaum knytter fronesis til humanisme og demokrati. Fronesis som kunnskapsform sikter mot kultivering humanistisk og etisk tilnærming i utdanningssystemet. Derfor mener hun at fronesis som skolens kunnskapsform kan bidra til å styrke elevenes evne og vilje til å tenke med åpent sinn og utvikle evne til en kritisk analyse av ens egne tradisjoner. Nussbaum oppfordrer til å se på seg selv som «human beings bound to all other human beings by ties of recognition and concern. The world around us is inescapably international» (Nussbaum, 1997, s.9).

Oppsummert kan man si at fronesis som kunnskapsform i skolen vil sosialisere elevene til demokratiske medborgere og til praktisk klokskap. Ifølge Gustavsson (2001) er fronesis en svært etterspurt kunnskapsform med tanke på fremtiden forstått som et demokratisk fellesskap. Dette er også i tråd med både Bernstein (2000) og Dewey.

I analysekapittel (punkt 5) skal vi se at begrepet «fronesis» står sterkt i elevers tenkning om de viktige kunnskapsformer i skolen.

4 Metodologiske tilnærminger

Hensikten med dette kapitlet er å drøfte de grunnleggende valg som er gjort for å gjennomføre denne undersøkelsen. Den kvalitative forskningstilnærming blir beskrevet nærmere, og det kvalitative forskningsintervjuet blir presentert. Deretter skal jeg beskrive og reflektere over den analysetilnærmingen som ble valgt. Til slutt blir validitet i kvalitative metoder drøftet.

Før jeg går over til metodologiske overveielser, ønsker jeg først å gi utfyllende beskrivelse av prosjektet (KOID) og presentere elevene som deltok i denne undersøkelsen. På denne måten kan alle stadier ved forskningsintervjuet bli belyst, og eventuelle spørsmål tilknyttet gjennomføring av studiet kommer til å bli besvart. Dette kan bidra til å øke undersøkelsens validitet.

Det å være tilknyttet et forskningsprosjekt og en prosjektgruppe er både spennende og lærerikt, og byr på mange fordeler. For det første har jeg fått tilgang til prosjektets omfattende og interessante datamateriale. Totalt sett er det seks ulike delprosjekter knyttet til dette prosjektet. Alle seks delprosjektene er derfor basert på forskning av de samme ungdommene, men ut ifra forskjellige teoretiske og metodologiske tilnærminger. Min tilnærming til prosjektet er kvalitativ. Intervjuene med elevene er bygget på en semistrukturert intervjuguide og foregikk som alenesamtaler med informantene. For det andre, har jeg kommet inn i prosjektet på et tidspunkt da alle intervjuene var gjennomført og ferdig transkribert. Av den grunn har jeg forholdt meg til tre av de syv metodestadiene i det kvalitative forskningsintervju – analyse, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2010). Intervjuet som forskningsmetode drøftes nærmere i delkapitlet 4.4. Datamaterialet i denne studien begrenses til elever fra allmennfaglig retning på videregående skole, og består av 15 intervjuer. Dette er mye mer enn jeg kunne fått til alene. I det følgende delkapitlet beskriver jeg nærmere elever fra den allmennfaglige retningen på videregående skole.

4.1 Hvem er elevene?

Ettersom elevene i dette intervju materialet fulgte R94, skal jeg benytte den gamle terminologien, der studieretning står for utdanningsprogram, og allmennfag for studie-spesialisering. Som sagt forholdt jeg meg til prosjektets intervju materiale med elever fra allmennfaglige studieretning ved to ulike videregående skoler i Oslo området. Det har vært gjennomført syv dybdeintervjuer fra skolen på vestkanten og åtte fra skolen på østkanten. Selv om materialet er for lite for å si noe om forskjellene mellom elevmassen fra begge skolene, har det vært mulig å peke på noen felles tendenser.

Intervjuguiden besto av spørsmål tilknyttet følgende interesseområder: skolen som læringsarena, klasse miljøet, relasjoner til lærerne, relasjoner til medelever, skolefag og kunnskapsformer, arbeidsformer, læring og læringsstrategier, identitet og rollemodeller, og framtid: planer og drømmer. For min del har det vært aktuelt å konsentrere seg om kategoriene, som *skolefag og kunnskapsformer, læring og læringsstrategier, relasjoner til lærere og framtid* som mest interessante.

I tillegg til de obligatoriske og felles allmenne fagene, hadde de fleste elever fra vestkantskolen valgt fag som rettslære og samfunnskunnskap. Siden denne elevgruppen valgte bort realfagene, mister vi en del viktige elevstemmer her. Den andre gruppen fra østkanten hadde flere fag å velge imellom, blant annet engelsk, spansk, psykologi, samfunnskunnskap, data, kjemi, matte, biologi og fysikk. Med et så pass variert utvalg av fagene kan det være vanskelig å sammenlikne disse elevgruppene. Likevel er det fortsatt aktuelt å undersøke hva elever forbinder med kunnskap i skolen, og hvilke erfaringer de har med skolen som læringsarena.

Vestkantskoleelevene kan på mange måter karakteriseres som en mer homogen elevgruppe sammenlignet med gruppen fra østkantskolen. I tillegg til at alle sammen gikk på samme valg- og studieretningsfag, var de fleste elever på vestkantskolen etnisk norske, ressurssterke, skoleflinke og med relativt liknende faglig prestasjons- og ambisjonsnivå. Dette kan beskrive dem som en gruppe med liknende interesser, felles tilhørighetsfølelse og gruppekultur. Elevsammensetningen på østkantskolen var mer variert. Likevel var det ikke mulig å karakterisere noen av elevene som «skoletapere». Alle elever klarte seg gjennom

allmennfaglig studieretning på videregående skole, selv om det her var flere elever som hadde strevd med faglige prestasjoner og hadde vist lavere ambisjonsnivå. Det betyr at målgruppen i denne undersøkelsen består av relativt flinke skoleungdommer som selv hadde valgt allmennfaglige studieretning på videregående skole og var opptatt av å gjennomføre den med formell kompetanse i den tro at kunnskap og utdanning sikrer gode valgmuligheter knyttet til studier, arbeidsliv og framtidorientering. Ettersom elevgruppen er beskrevet på denne måten, skal denne oppgaven se bort fra frafallsproblematikken i videregående skole. Det er imidlertid viktig å legge merke til at forskjellene mellom elevgruppene blir viktige å ta hensyn til når validitet i kvalitativ metode skal drøftes, og når de empiriske funnene skal analyseres og diskuteres.

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Valg av metode og måten data samles inn på avhenger av studiens forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2010). Problemstillingene i denne studien handler om elevenes egne erfaringer med skolens kunnskapsformer og relasjoner med lærere. Det å analysere elevenes perspektiv, hvor elevenes egne erfaringer og opplevelser settes i fokus, vil gjerne finne sted innenfor kvalitative forskningsmetoder (Kvale og Brinkmann, 2010; Maxwell, 2005). Dette fordi kvalitative tilnærminger passer godt til å studere fenomener som knyttes til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011), og fremhever det subjektive perspektivet knyttet til de elevene det gjelder. Kvalitative forskningsdesign er egnet for å studere små grupper, og er å foretrekke når hensikten er å skaffe seg dybdekunnskap om det undersøkte fenomenet, lete etter mønstre, studere prosesser, mangfold og variasjon (bl.a. Holter og Kalleberg, 1996). I samfunnsforskningen er det vanlig å betrakte kvalitative data som representasjoner av menneskelige utsagn og handlinger. Disse kommer til uttrykk i form av lengre, sammenhengende tekster, som intervjuutskrifter, observasjonsnotater, og dokumenter. Video, bilder eller lydbåndopptakk er også eksempler på kvalitative data, som skal omarbeides til tekst (Holter og Kalleberg, 1996; Denzin og Lincoln, 2008). Forskeren analyserer disse tekstene for å forstå informantenes intensjoner, normer og verdier som danner grunnlaget for deres utsagn og handlinger. Den kvalitative forskningsmetoden er derfor godt

egnet for å studere fenomener ut ifra aktørenes eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2010), og det dagligdagse og situerte aspektet ved menneskelig tenkning, læring og handling (Dalen, 2011).

Fordelen med den kvalitative metoden er at den kan gi et helhetlig bilde av elevenes erfaringer med skolens kunnskapsformer, ulempen er derimot at den ikke er godt egnet for å generalisere på tvers av større grupper (Kleven m.fl., 2002; Lund m.fl., 2002). Dette spørsmålet drøftes ytterligere i punkt 4.6.

Oppgavens problemstillinger kan også besvares innenfor kvantitative forskningsmetoder. Fordelen med en kvantitativ undersøkelse er at alle informantene får samme spørsmål stilt på samme måte, ulempen er derimot at det ikke er rom for oppfølgingsspørsmål eller spontane kommentarer (Lund m.fl., 2002; Kvale m.fl., 2002). Kvantitative metoder er å foretrekke når målet er å studere fenomener på en systematisk måte, å få frem variasjoner i grupper, og kartlegge sammenhenger mellom variablene. En svakhet ved å benytte seg av kvantitative tilnærminger er at standardiserte spørreskjemaer kan bidra til overfladisk behandling av fenomener (Kleven mfl., 2002).

I forskningsprosjektet KOID var datamaterialet samlet inn ved bruk av kvalitative intervjuer, kvantitative surveyundersøkelser og videopptak. Prosjektets design kan dermed beskrives som flermetodisk (triangulering eller mixed methods). I dagens forskning er det blitt stadig mer vanlig å supplere kvantitative metoder med kvalitative (Kvale, 2002; Kvale og Brinkmann, 2010; Dalen, 2011). Man kan velge en kvantitativ undersøkelse for innsamling av data, og benytte kvalitative tilnærminger som et grunnlag for analysen. I KOID har forskere valgt nettopp denne tilnærmingen, og brukte de beste egenskapene ved begge metodene for å styrke studiens validitet.

Kvale og Brinkmann (2010) påpeker at den kvalitative orienteringen har blitt stadig mer populær i dagens forskning ikke bare i samfunnsvitenskapene, men også i markedsføring og økonomi. Dette begrunnes med at forskere legger større vekt på å forstå ulike fenomener og prosesser, før de kan forklare dem og utvikle teorier om dem. Kvalitative metoder beskrives som eksplorerende og hypotesedannende. Når de nye hypotesene skal testes, er det imidlertid ofte behov for å benytte kvantitative metoder. De to tradisjonene var i sin tid kritiske mot hverandre, men i dag oppfattes disse som komplementære (Kleven m.fl. 2002). Likevel, kan man si at de representerer ulike fremgangsmåter, har ulik indre logikk og egenart, og sikter mot forskjellige mål (Maxwell, 2005). Begge metodene bygger på ulike epistemologiske og

ontologiske anskuelser. Kvantitative metoder benytter hovedsakelig positivistiske kunnskapsmodeller, mens kvalitative metoder baserer seg på meningsfortolkende tradisjon (Alvesson og Sköldberg, 2008). Mens tall og forklaring av fenomener står sentralt i kvantitative metoder, er tekst og forståelse av fenomener et overordnet mål i kvalitative metoder (Maxwell, 2005; Lund mfl., 2002).

«Kunnskap i kvalitativ forskning – i motsetning til metodologisk positivisme – oppnås ikke ved å følge verdi- og interessefrie metoder, for menneskers subjektivitet spiller en ikke reduserbar rolle i produksjonen av kvalitativ kunnskap» (Kvale og Brinkmann, 2010, s.78). Forskeren betraktes som et viktig redskap i kunnskapsproduksjonen, og forskerens verdier og holdninger har innflytelse på hva man finner interessant å stille av spørsmål, og på hvordan man tolker de resultater og funn som forekommer. I en streng positivistisk epistemologi som bygger vitenskapelige utsagn på observerbare, kvantifiserbare og reproducerbare data, vil man være opptatt av at vitenskapelige utsagn fremstår som verdinøytrale. Her vil forskeren følge strenge regler om objektivitet. Kvalitative data kan imidlertid være både flertydige og selvmotsigende, og sjeldent reproducerbare på den måten som i standardiserte forskningstilnærminger. I motsetning til positivistisk metodologi er ikke kvantifiserbar kunnskap et mål i kvalitative tilnærminger. Her leter man ikke etter én sannhet. Sannhet er mangfoldig, og relateres til ulike personer og situasjoner, og det er forskerens rolle å fortolke dataens mening. Til tross for at forskeren får større rom i kvalitative studier, er det viktig at forskningsprosessen er preget av ryddige og gjennomsiktige prosedyrer. Metode er altså viktig i kvalitative tilnærminger, og alle forskningsresultater må vurderes kritisk og testes i forhold til pålitelighets- og gyldighetskriterier (Kleven m.fl., 2002; Kvale og Brinkmann, 2010; Maxwell, 2005). Det blir vanlig å vurdere hvilket grunnlag forskeren har for sine konklusjoner, og hvilke alternative tolkninger av resultatet som er mulig. Dette kommer vi tilbake til i punkt 4.4.

4.3 En meningsfortolkende tilnærming

Det fenomenet som studeres her er kunnskapsformer og relasjoner med lærere, sett ut fra elevenes ståsted. Dette forutsetter at forskere skal studere og forstå fenomener ut ifra elevenes beskrivelser av dagligdagse erfaringer med skolen. Forskeres arbeid er å gi dem en mening. Med dette vil denne studien ta utgangspunkt i en meningsfortolkende tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2010; Maxwell, 2005). En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dette innebærer at forskeren har å gjøre med en mangfoldig virkelighet. Samtidig har alle mennesker felles erfaringer som påvirker deres forståelse av virkeligheten. I denne sammenheng snakker vi om sosiale strukturer i samfunnet som påvirker denne oppfatningen (Bourdieu, 1993; Giddens, 1976; Bernstein, 2000).

Meningsfortolkning står helt sentralt i en hermeneutisk forskningstradisjon. I hermeneutikken er man opptatt av å oppnå gyldig forståelse av hva tekst betyr (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette forutsetter fokus på et dypere meningsinnhold enn det som blir oppfattet umiddelbart. Forskerens oppgave er å forsøke å få tak i en dypere forståelse av fenomener, og avdekke sosiale prosesser ved disse.

Hermeneutikere mener at de enkelte delene som studeres kan forstås kun relatert til helheten de inngår i. Denne frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet beskrives som den *hermeneutiske sirkel* (Alvesson og Sköldbberg, 2008). I denne vekslingen mellom deler og helheten skapes nye relasjoner, som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen. Det finnes ikke et eksakt utgangspunkt eller sluttunkt for hermeneutisk fortolkning. Den utvikles videre i et kontinuerlig samspill mellom helhet og del, teori og empiri, forsker og tekst, og forskerens førforståelse (ibid).

Innenfor hermeneutiske tilnærming legger man vekt på at forskeren møter sine informanter med førforståelse. Dette innebærer forskerens teoretiske ståsted og verdenssyn, og de begrepene forskeren bruker for å analysere de studerte fenomenene (Gadamer, 1975). Giddens (1976) legger vekt på *dobbelt hermeneutikk*. Dette impliserer at samfunnsforskeren forholder seg til aktørens perspektiv, samtidig som hun skal rekonstruere aktørens fortolkninger innenfor teoretiske rammer og begreper. I dette perspektivet går forskeren utover aktørens perspektiv. Også i denne undersøkelsen studerer vi elevperspektivet ved å relatere det til et

makroperspektiv på skole og utdanning (Bernstein, 2000). Elevenes stemmer får mening når de relateres til en større kontekst.

I denne studien fremheves elevenes egne erfaringer med skolens kunnskapsformer, og måten man får tak i opplevelsene disse elevene har hatt er imidlertid å samtale med dem (Kvale og Brinkmann, 2010). En samtale kan foregå på flere vis. I det følgende delkapittelet beskriver jeg det kvalitative forskningsintervju som metode.

4.4 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju har fokus på mening og innsikt i denne kunnskapen som produseres. Oversatt fra engelsk betyr ordet *inter view* en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale og Brinkmann 2010).

Forskningsintervju defineres som en faglig samtale, og skiller seg fra hverdagsamtale ved at det har som mål «å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale og Brinkmann, 2010, s.23.). Det kvalitative forskningsintervju søker altså å forstå verden sett fra den intervjuedes side, og ut fra den betydningen vedkommende tillegger det aktuelle temaet. Forskerens oppgave er å spørre hvorfor informantene opplever og handler som de gjør. Kvale og Brinkmann (2010) legger vekt på intervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Kunnskap utvikles i samspill mellom forskeren og informantene.

Dalen (2011) mener at det kvalitative forskningsintervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes opplevelser, tanker og følelser. Det gjelder å få fram opplevelsedimensjonen og ikke bare beskrivelse av de forholdene personene befinner seg i.

I denne studien har jeg forholdt meg til intervjuene gjennomført i en semistrukturert form, som ifølge Dalen (2011) er den mest benyttede formen for intervju. Semistrukturert forskningsintervju beskrives som en halvåpen og uformell samtale om et felles tema, og kan plasseres et sted på et kontinuum mellom strukturerte og ustrukturerte forskningsintervju (Kleven m.fl., 2002; Lund m.fl., 2002). Bakgrunn for valget av et semistrukturert intervju ligger i ønsket om å styre samtalen, slik at informasjon om hvilke kunnskapsformer elevene

selv mener er viktige i skolen kan belyses.

Intervjuene har vært utført i samsvar med en intervjuguide. Ettersom spørsmålene var åpne, kunne elevene svare på disse uten at forskere hadde tilrettelagt for svarene. Forskere på sin side hadde større fleksibilitet for å følge opp interessante temaer som dukket opp underveis. Sånn sett har den semistrukturerte formen for kvalitative forskningsintervju bidratt til å avdekke forhold som ikke hadde kommet fram i en lukket og standardisert undersøkelse. Dette har vært en klar fordel i forhold til denne studiens funn.

Valget om å benytte det kvalitative forskningsintervju vil imidlertid føre til noen utfordringer. Det er deltakernes subjektive opplevelse som står i fokus for forskningen. Subjektivitet er alltid en problemstilling i det kvalitative forskningsintervju. Selv om elevenes erfaringer ikke kan oppfattes som usanne, så kan andre deltakere ha andre opplevelser om det samme fenomenet. Det vil si at intervju som metode kan være utfordrende i den forstand at forskeren har

å gjøre med ikke entydige, men mangfoldige opplevelser av virkelighet (Kvale og Brinkmann, 2010). Informantenes troverdighet er dermed et viktig spørsmål i denne sammenheng.

Forskere i dette prosjektet har systematisk brukt kontroll spørsmål for å teste konsistensen i elevenes uttalelser. Dette har bidratt til at de kunne verifisere sine fortolkninger (ibid). I den hermeneutiske tilnærmingen er man opptatt av å stille ledende spørsmål for å belyse fenomener på best mulig måte. Likevel, legges det vekt på at ledende spørsmål skal være primært tydelige (Kvale og Brinkmann, 2010). Innenfor den positivistiske tradisjonen oppfattes imidlertid ledende spørsmål som trusler mot validitet. Det er viktig å være bevisst hvor truslene kan oppstå, men forskeren bør heller være opptatt av hvor intervju spørsmålene leder og om de vil gi ny og interessant kunnskap (ibid).

Dersom ledende spørsmål blir brukt for mye, kan det bidra til at informantene svarer slik det forventes av dem. I tillegg kan informantene skifte en mening som et resultat av en økt bevissthet gjennom samtale med forskeren (Kvale og Brinkmann, 2010). Det ville vært en fordel om jeg hadde fulgt ungdommene inn i de ulike læringssituasjonene for å få med meg noe av den atmosfæren, elevenes kroppsspråk og det som ble sagt «mellom linjene». Dette var imidlertid ikke mulig siden intervjuene ble utført lenge før jeg har analysert dem. Jeg hadde imidlertid mulighet til å delta i møter med andre deltakere på prosjektet og diskutere på hvilken måte forskeren kan skaffe seg mest pålitelige svarene. En måte å gjøre det på er

å stille oppfølgende spørsmål til informantene. I denne studien har forskere stilt flere oppfølgende spørsmål rundt de temaene som ble diskutert, og fikk bekrefte at elevene forsto og snakket om de samme fenomenene (Kvale og Brinkmann, 2010). En del uklarheter ble avklart ved at intervjuere har bedt elevene om tilbakemeldinger på egne uttalelser (Maxwell, 2005).

I tillegg hadde forskere tatt hensyn til at spørsmålene skulle være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk (Kvale og Brinkmann, 2010). I enkelte tilfeller opplevde jeg at informantenes varierende språkferdigheter var med på å prege fremdriften i samtalen. Dette spesielt i intervjuene der informanten hadde et annet morsmål enn norsk. Intervjumaterialet som helhet var imidlertid transkribert på en god og ryddig måte, noe som var svært viktig for meg, som ikke var til stedet ved gjennomføring av intervjuene med elever.

Et intervju innebærer imidlertid på den ene side at forskeren får svar på de spørsmål hun eller han stiller. På den andre side kan et intervju også forstås som en komplisert mellommenneskelig prosess, hvor de data forskeren får preges av hvordan forskeren og informanten oppfatter hverandre (Kvale og Brinkmann 2010, Dalen 2011). Når jeg leste intervjuer reflekterte jeg derfor over hvordan forskerens alder, kjønn og sosiale bakgrunn kunne virke inn på intervjusituasjonen og datamaterialet. Jeg innså at intervjuere ønsket å skape en nærhet til elevene og skape en uformell intervjusituasjon der samtalen fungerte som en dialog mellom to likeverdige parter.

I det siste kapitlet diskuteres i hvilken grad resultatene fra en kvalitativ intervjustudie er troverdige, og i hvilken grad kan de anvendes for andre grupper og situasjoner enn dem som er direkte utforsket.

4.5 Validitet i kvalitativ forskning

Innenfor ulike tradisjoner har forskere ulike meninger om hvilke begreper som skal anvendes for å validere kunnskap i kvalitative studier. Debatten knyttet til de tradisjonelle begrepene validitet og reliabilitet, har skjerpert bevisstheten rundt temaet (Kvale og Brinkmann, 2010). Noen forskere ønsker å erstatte de positivistiske begrepene med nye og mer adekvate termer

(bl.a. Lincoln og Cuba, 1994), mens andre ønsker ikke å bli fanget i en av de to ekstreme posisjonene som positivisme og postmodernisme representerer, og velger heller å studere nærmere hvordan man i lang tid innen kvalitativ forskning utviklet og prøvd ulike måter å teste kvaliteten på data (bl.a. Maxwell, 2005). Jeg skal dermed fortsette å bruke begrepene validitet og reliabilitet her, og støtte meg til Maxwell (2005) i diskusjon av validitets-spørsmålet i kvalitative metoder.

Tradisjonelt behandles validering av forskningsresultater noe ulikt i kvalitativ forskning enn i kvantitative studier. I kvantitative metoder benytter man statistiske målinger for å vurdere om kunnskap er valid. Her skal kunnskap være sann, dersom den stemmer overens med den objektive verden (bl.a. Lund mfl., 2002). For å måle om kunnskap stemmer med virkelighet bruker man korrespondanseteorien. I hermeneutikken kan man erkjenne et kunnskapsutsagn som sant, dersom det kjennetegnes av indre logikk og konsistens. Dette kaller man for koherensteorien (ibid). I forrige delkapittel har vi sett at man kan for eksempel stille kontroll spørsmål til informantene for å sjekke om det er en konsistens i en intervjupersons historie (Kvale og Brinkmann, 2010). Ifølge Popper skal man endre fokuset fra verifisering til falsifisering. Validitet i kvalitativ forskning kan styrkes ved å analysere potensielle feilkilder som kan ugyldiggjøre kvalitative observasjoner og fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2010; Maxwell, 2005).

I dagens kvalitative forskning dominerer en naturalistisk metodesamtale (Lincoln og Cuba, 1994; Denzin og Lincoln, 2008). Den består i troen på at den sosiale virkeligheten er virkelig, og at denne kan fanges av forskeren dersom han eller hun bruker retningslinjer og teknikker for å beskrive informantenes erfaringer i deres naturlige setting. Lincoln og Cuba (1994) mener dermed at de tradisjonelle begrepene bygger på et forenklet syn på kvalitativ, naturalistisk tilnærming: lineære årsaksforklaringer, eller søking etter én sannhet. De har derfor utviklet egne fire kriterier som tilsvarer Cook og Campbells validitetssystemet (1979). Disse er: kredibilitet eller troverdighet (intern validitet), overførbarhet (ekstern validitet), pålitelighet (reliabilitet) og bekreftelse (objektivitet). Også andre forskere mener at det ikke finnes noen forhåndsbestemte regler eller standarder for å vurdere validitet i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2010; Maxwell, 2005; Dalen, 2011). De legger derimot vekt på at validitet i kvalitativ metode vil avhenge av kvaliteten på hele forskningsprosessen. Så langt har jeg forsøkt å være så grundig som mulig i beskrivelsen av datamaterialet, forskningsopplegget og metodiske tilnærminger. En del av viktige refleksjoner tilknyttet

forskerens rolle, og teoretiske fortolkninger av resultatene blir presentert underveis i dette kapittel og i analysedelen (se kapittel 5). Jeg skal også være nøye med å underbygge undersøkelsens funn med elevsitater fra intervjumaterialet.

I kvalitativ forskning bør man sette høye krav til undersøkelsens troverdighet og validitet, mens reliabilitet ikke er et hovedtema i kvalitative metoder (Maxwell 2005). Som nevnt, kan validitet styrkes ved å undersøke kildene til ugyldighet. Maxwell beskriver noen strategier som skal presenteres her.

En av de mest benyttede metoder er metodetriangulering – innsamling av datamaterialet ved hjelp av ulike metoder, noe som har vært benyttet også i dette prosjektet. Maxwell (2005) mener imidlertid at metodetriangulering ikke vil automatisk styrke validitet uten at forskeren forsøker å tenke bevisst over typer validitetstrusler som kan oppstå ved den konkrete innsamlingsmetoden, og reflektere over hva man som forsker kan gjøre for å minimalisere disse. «In the final analysis, validity threats are ruled out by *evidence*, not methods, skriver han» (Maxwell, 2005, s.112).

I det følgende delkapittelet tar jeg utgangspunkt i Maxwell (2005) for å drøfte trusler mot validitet tilknyttet forskeren.

4.6 Trusler mot validitet

Maxwell (2005) diskuterer to typer validitetstrusler i kvalitativ forskning: «bias» og «reactivity». Begrepene relateres henholdsvis til forskerens subjektivitet og innvirkning på informantene. «Bias» handler om eksisterende teorier, verdier og fortolkninger. Forskeren oppfattes som et viktig analyseinstrument i forskningsprosessen. Dette forutsetter at kvalitativ forskning er verdiladet, og impliserer en viss grad av subjektivitet. Maxwell (ibid) påpeker imidlertid at man skal heller være opptatt av å tenke seg bevisst hvor truslene kan oppstå, framfor å følge et mål om objektivitet i den strenge positivistiske tradisjonen. Det har vært utfordrende å stille seg kritisk over egen «bias» i analysen av datamaterialet. Jeg innså at i begynnelsen prøvde jeg å tilpasse datamaterialet til de teoriene og begrepene jeg har brukt

mye bort i løpet av min studietid, og jeg måtte endre fokus og ta på meg andre «briller» for å være lojal mot mitt datamateriale. Til tross for mange utfordringer, har jeg fått innsikt i hva kvalitative forskerens arbeid dreier seg om, og har forstått hvor høye krav dette arbeidet stiller til forskerens skjønnsmessige vurderinger, kunnskap om temaet og sensitivitet med hensyn til de sosiale relasjonene med informantene (Maxwell, 2005; Kvale og Brinkmann, 2010).

Den andre trussel som drøftes her er «reactivity». Reactivity handler om forskerens innvirkning på informantene og deres omgivelser, noe som Maxwell (2005) mener er vanskelig å unngå i kvalitativ forskning. Likevel hevder han at det er mulig å reflektere over egen påvirkning og minimalisere validitetstrusler. Vi har sett i kapittel 4.3 at alt for mange ledende spørsmål kan føre til at informantene svarer det som forventes av dem. I forhold til dette har intervjuene fremstått som både åpne og ryddige. Maxwell (2005) anbefaler også såkalt medlemsvalidering («member checks»). Dette handler om informantenes tilbakemeldinger på data som ble hentet inn. Maxwell (ibid) mener at selv om informantenes tilbakemeldinger ikke nødvendigvis er mer troverdige enn forskerens tolkninger, kan begge perspektivene benyttes som et bevis i diskusjon av forskningsresultater. Det å be informantene om tilbakemeldinger på deres egne utsagn er også en god måte å vurdere egen «bias». For min del har det vært vanskelig å få til i denne undersøkelsen, blant annet fordi det er såpass lang tid siden intervjuene ble gjennomført. Likevel, har de gode og detaljerte transkriberinger gjort det mulig å gå gjennom datamaterialet flere ganger. I noen spesifikke situasjoner foreslår Maxwell (2005) å rapportere avvik mellom informantenes og intervjuedes perspektiv, og overlate det til leseren for vurdering.

Som en av de siste strategiene, anbefaler Maxwell (2005) å bruke kvasi-statistikk, særlig der det handler om kausale sammenhenger mellom de ulike variablene. I pedagogisk forskning kan man til en viss grad snakke om kausalitetsbegrepet. Både Hjordemaal (2005) og Kvernbekk (2005) påpeker at pedagogisk virkelighet er intensjonell, og har som mål å påvirke, forandre eller forsterke elevenes læring, motivasjon eller utviklingsprosess. Til tross for at disse begrepene ikke er observerbare, så eksisterer de i virkeligheten, og man kan derfor snakke om at også intensjonelle virkninger kan skape effekt (ibid).

I pedagogisk forskning vil man heller snakke om probabilistiske eller generelle sammenhenger framfor kausale sammenhenger (Lund m.fl., 2002).

Kausalitet er også et tema hos Hattie (2009). Hans metaanalyse av omfattende kvantitative og kvalitative studier viser at det er mulig å peke på noen sammenhenger mellom de prosessene og relasjonene i elevenes læringsmiljø, som ser ut til å ha stor betydning for elevenes faglige engasjement og interesse for skolens aktiviteter. Selv om vi ikke kan si noe sikkert om hvilke faktorer som forårsaker hvordan elevene vurderer skolens innhold og ulike kunnskapsformer i skolen i denne undersøkelsen, kan vi snakke om probabilistiske sammenhenger. Både i denne undersøkelsen og i andre deler av prosjektet, har elevenes relasjoner med lærere skilt seg betydelig ut som et sentralt tema med hensyn til prosjektets funn. I denne studien har et stort flertall elever vært opptatt av å formidle hvor stor betydning gode relasjoner med lærere har for deres interesse for fagene og læringsaktiviteter. Dette er i samsvar med Bø og Hovdenaks (2011) funn fra den kvalitative delen av prosjektet på ungdomsskole, og med Thorkildsons (2010) kvantitative funn fra både ungdomsskole og videregående skole. Dette skal vi komme tilbake til i analysedelen (kapittel 5).

Kvale og Brinkmann (2010) legger vekt på åpne og gjennomsiktige prosedyrer, samt et solid håndverk i kvalitativ forskning. Dette kan ifølge dem øke kunnskapens validitet. Likevel understreker de at jo mer man validerer, desto større behov for ytterligere valideringer. Dette fører til en slags legitimeringsmani som flytter oppmerksomheten bort fra de faktiske funnene. Man skal heller la funnene tale for seg selv.

I dette kapittelet har jeg diskutert ulike strategier som kan benyttes for å styrke validitet. Til slutt skal vi reise spørsmålet om det er hensiktsmessig å stille kravet til generaliserbarhet også i kvalitativ forskning, og i det kvalitative forskningsintervju, som legger vekt på kunnskapens mangfold og tilknytning til ulike personer og situasjoner? Både Maxwell (2005) og Kvale og Brinkmann (2010) mener at man kan stille spørsmål til den lokale validitet eller det som Cook og Campbell (1979) kaller for indre validitet. Mens ytre validitet handler om hvorvidt årsakssammenhenger holder også i andre settinger, dvs. om mulighetene for å generalisere, skal indre validitet stille spørsmål i hvilken grad forslag til årsakssammenhenger kan støttes av andre studier som kan bekrefte våre funn. Indre validitet stiller altså spørsmål om intervjuresultater kan overføres til andre relevante situasjoner. Kvale og Brinkmann (2010) bruker begrepet *analytisk generalisering* i denne sammenheng. Begrepet analytisk generalisering innebærer «(...) en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (Kvale og Brinkmann, 2010, s.266). Det vil si at forskeren kan gi rikholdige og spesifikke

beskrivelser, og argumentere for overførbarheten av sine resultater. De eksplisitte bevisene og argumentene kan deretter overlates til leseren for vurdering.

Også Maxwell (2005) mener at generalisering i kvalitativ metode handler om teoriutvikling. Det dreier seg om å generere mulige teoretiske fortolkninger, utledet med bakgrunn i empirien. I grounded-theory tradisjonen er dette en måte å verifisere forskerens fortolkninger (Dalen, 2011).

I det siste delkapittelet skal jeg beskrive hvordan jeg har jobbet med analyse av datamaterialet.

4.7 Analyse av datamaterialet

Analyse av datamaterialet har vært en utfordrende prosess for en uerfaren forsker som meg, men en klar fordel med å være på prosjektet har vært at jeg har møtt andre deltakere og fått konstruktive tilbakemeldinger underveis. Faglige diskusjoner og tilbakemeldinger fra andre kan dessuten bidra til styrket validitet (Maxwell, 2005). Som nevnt har jeg kommet på prosjektet etter at alle intervjuene var ferdig transkribert. Den største og viktigste jobben har vært gjort, og jeg kunne konsentrere meg om å lese og analysere intervjuer med elevene. Jeg leste gjennom hvert intervju mellom to til tre ganger, hvor jeg brukte markeringspenner for å streke ut ting jeg oppfattet som interessant og som ville bidra i å belyse forskningsspørsmålet og studiens teoretiske ramme. Deretter la jeg intervjuene bort en liten periode for å distansere meg fra materiale og utarbeide noen analysekategorier for å kunne analysere datamaterialet mer strukturert. Når jeg imidlertid hentet frem intervjuene igjen, ble jeg usikker på hva og hvorfor jeg hadde markert det jeg hadde gjort, og jeg opplevde frykt for at ungdommenes fortellinger ble «tolket i stykker». Det å velge hva som var viktig og ikke, opplevde jeg som en utfordrende prosess, og jeg fikk her virkelig oppleve forskerens betydning for resultatene i kvalitative studier.

Som nevnt tidligere, har jeg lært underveis at det er viktig å være lojal mot eget datamateriale i kvalitativ forskning. Det har vært en krevende prosess, og jeg måtte lese datamaterialet flere ganger og justere oppgavens problemstillinger for å skape større sammenheng mellom empiri

og teori. «Don't force your data» - var et budskap som Basil Bernstein forsøkte å formidle videre til sine samarbeidere og stipendiater. Det samme rådet fikk jeg av veilederen min. Jeg valgte derfor å bevege meg både induktivt og deduktivt til verks i analysen, hvor jeg noterte de tingene som var interessant i forhold til forskningsspørsmål og teoretisk rammeverk. I tillegg har jeg åpnet opp for at det kunne være andre interessante opplevelser og erfaringer, som ikke fantes i teorien.

Etter at intervjuene ble lest ferdig, har jeg jobbet med å utvikle kategorier av data. Jeg har klassifisert mine data, og reflektert over data innenfor de teoretiske begrepene i oppgavens problemstillinger, og den teoretiske orientering som ble valgt.

Koding av datamaterialet beskrives som den mest utbredte kategoriserings-strategi i kvalitativ forskning (Maxwell, 2005; Dalen, 2011). Det dreier seg om å dele datamaterialet etter ulike kategorier i kvalitativ metode. Jeg har delt datamaterialet i mindre temaer og underkategorier, og forsøkte å lete etter likheter mellom ulike fenomener, og utlede teoretiske konsepter med bakgrunn i teorien (Maxwell, 2005). Dette har vært en lang og krevende prosess, og jeg måtte flere ganger endre kategoriene. Det har vært veldig nyttig å få konstruktive tilbakemeldinger fra min veileder på dette arbeidet. Til slutt har jeg brukt tre kategorier, som Maxwell (2005) beskriver som «organizational», «substantive» og «theoretical». Disse tilsvarer henholdsvis: 1) tema (hva), 2) beskrivelse av det som faktisk skjer (det elevene forteller om), og 3) bruk av teoretiske begreper. Jeg har valgt å illustrere dette med utdrag fra kodingen:

Tema 1:	Hvilke undervisningsmåter som elever liker best?
Hva som faktisk skjer?	Eleven forteller at læreren har god struktur på lærestoffet, er flink til å undervise/ formidle, stiller tydelige krav, eleven er sikker på at hun kommer til å lære mye, og vet hva hun skal lære til prøver/ tentamen.
Teoretiske begreper:	Kolleksjonskode (kunnskapskode)
Tema 2:	Relasjoner med lærere
Hva som faktisk skjer?	Eleven beskriver den gode læreren som empatisk. Hun viser interesse for elevenes læring, bryr seg om dem. Læreren beskrives som streng, men rettferdig, og som behandler elever som likeverdige. Bruker humor i undervisningen. Vennlig, men profesjonell relasjon
Teoretiske begreper:	Asymmetrisk relasjon / kolleksjonskode Subjekt-subjekt relasjon/ integrasjonskode

5 Presentasjon og analyse av datamaterialet

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hva elevene selv mener er viktige kunnskapsformer i skolen, og hva som ligger bak deres tilbakemeldinger. Med bakgrunn i elevenes uttalelser skal vi forsøke å besvare oppgavens problemstillinger, som ble formulert som følgende:

- *Hvilke kunnskapsformer er viktig for elever i videregående skole og hva er deres begrunnelser?*
- *På hvilken måte kan elevers vurdering av skolens innhold kobles til lærer-elev relasjoner?*

De empiriske funnene tolkes med bakgrunn i Basil Bernsteins kunnskapsteori om vertikale og horisontale diskurser. Begrepene klassifisering, innramming, kolleksjonskode og integrasjonskode, synlig og usynlig pedagogikk skal benyttes her som sentrale analyseredskaper. Deretter skal vi drøfte ytterlige elevenes relasjoner med lærere, og hvordan disse synes å påvirke elevenes oppfatning av skolens innhold og læringsaktiviteter.

Presentasjon av empiri som starter i neste delkapittel skal relateres til skolens aktuelle kunnskapssyn og kunnskapsformer. I korte trekk skal vi se hvordan disse har endret seg over tid, og i hvilken grad de makroorienterte prioriteringer i skolen stemmer overens med ulike elevers opplæringsbehov, ønsker, verdier og interesser.

5.1 Skolens tilnærming til ulike kunnskapsdiskurser

Som vi har sett, tar Bernstein (2000) utgangspunkt i en vertikal kunnskapsdiskurs som et grunnlag for utvikling av kunnskap i skolen. Han mener at utvikling av en ny kunnskap finner sted når elevene overskrider sin midlertidige erfaringsverden. Derfor stiller Bernstein seg spørrende til rekontekstualisering av den erfaringsnære horisontale kunnskapsdiskurs i fagundervisningen. Bernstein (2000) tenker seg at elevene møter skolen med forskjellige individuelle repertoarer, derfor kan det være krevende å skulle relatere skolefag til en type kunnskap som alle vil kjenne seg igjen i. Denne tanken er særlig aktuelt i østkantskolen i denne undersøkelsen, hvor elevsammensetning er mer heterogen enn i vestkantskolen, og derfor representerer elevene et mangfold av forståelseshorisonter. Det betyr at det blir problematisk å bygge på alle elevenes hverdags erfaringer i skoleundervisning. For det første, fordi man skulle sørge for at alle elevgruppers hverdagskunnskaper blir inkludert, noe som krever mye tid og store pedagogiske ressurser. For det andre, fordi budskapet rykkes ut av sin opprinnelige kontekst, hvor tid, rom, sosiale relasjoner og relevans er blitt forandret i løpet av overføringen (Bernstein, 2000). Det vil si at usikkerheten om at de utvalgte hverdagskunnskaper kan være relevante for alle elevgrupper er stor. Flere forskere stiller spørsmål om det er slik at rekontekstualisering av den horisontale diskurs i skolen nødvendigvis fremmer meningsfull læring, i hvert fall for noen elevgrupper (Wortham, 2006; Haugen, 2007; Hovdenak og Bø, 2010). Chouliarakis' (2001) forskning viser at slike «imaginære» diskurser blir fordelt forskjellig blant ulike elevgrupper. Hun mener at horisontale diskurser «ble kapitalisert hos den 'kompetente' elev, men marginalisert hos den 'uselvstendige' elev» (Chouliaraki, 2001, s.56). Derfor kan forsøk på å kombinere horisontale og vertikale diskurser i en bestemt pedagogisk diskurs tilsløre budskapet og bidra til at sosiale forskjeller reproduseres. Chouliaraki advarer at i noen tilfeller vil det som var ment å være en «opkvalifisering» av eleven, kunne føre til det motsatte. Derfor mener hun at lærere skal tenke nøye når de velger å bygge på antatt bakgrunnskunnskap hos eleven.

Det samme viser Worthams' (2006) undersøkelser av læreres praksis. Wortham finner at skolen kan fremme eller motarbeide utvikling av en positiv læringsidentitet hos elevene, og at dette skjer nettopp ved at noen elevgruppers hverdagskunnskaper blir marginalisert. Det kan skape inntrykk av at deres hverdags erfaringer er mindre verdifulle enn andres, og bidra til en

svekket følelse av tilhørighet til gruppen. Disse elevene står dermed i fare for å utvikle en negativ læringsidentitet.

Haugens (2007) forskning viser at det er lite læringsfremmende når skolen prøver å relatere til elevenes hverdagskunnskaper, blant annet fordi at formell utdanning er løsrevet fra hverdagslivet. Også Hovdenaks og Bøs (2010) funn fra ungdomsskolene på dette prosjektet viser at elever foretrekker når lærere holder en viss avstand mellom skolekunnskap og hverdagskunnskaper. Dette stemmer overens også med det jeg finner i mitt datamateriale. Vi skal se senere at også kunnskapskoder som lærere velger i læringssituasjoner (kolleksjonsorientert og integrasjonsorientert kunnskapskode), har mye å si for elevene, og kan ses i sammenheng med deres skoleprestasjoner (se kapittel 5.7).

Som nevnt innledningsvis (kapittel 2.2), har sterkere betoning av elevaktiviserende arbeidsmåter i de ulike læreplaner i varierende grad lyktes å koble elevenes hverdags-erfaringer til det faglige lærestoffet (Engelsen, 2003). Den radikale progressivistiske pedagogikkens ideer kombinert med det dominerende sosialt konstruktivistiske syn på læring, har bidratt til at man har tatt alt for mye hensyn til bare eleven, og mindre til det faglige innhold. Tanken var at en skole som tok utgangspunkt i den lokale virkeligheten, ville styrke identitetsfølelse og selvtillit hos de unge, og bidra til en positiv personlighetsutvikling (Solstad, 1981). Den progressive pedagogikken var opptatt av barndommens egenverdi som et grunnleggende premiss og den krevde at skolearbeidet ble tilpasset elevenes behov og interesser, noe som skulle fremme elevenes indre motivasjon (Telhaug, 2005). Man satset på trygge elever som mestret oppgaver de ble stilt overfor. Som en følge av denne progressive motivasjonstenkningen ble karakterene avvirket for grunnskolens barnetrinn, og man satte i gang diskusjoner om å gjøre det samme for ungdomstrinnet. I etterkant av evalueringen av Reformen 97, pekte Haug (2003) på at en del lærere trakk seg tilbake og overlot arenaen til elevenes initiativ og interesse. Noen lærere kviet seg for å stille klare faglige krav til elevene, og de ga helst positive tilbakemeldinger selv om det ikke var grunnlag for det. Så langt har vi sett at skolens inkluderende kunnskapssyn som fokuserte på elevenes bakgrunnskunnskaper og hverdagserfaringer ikke har bidratt til å inkludere alle elever i de gode skolefaglige læringsprosesser.

Bernsteins (2000) tanker rundt ulike kunnskapsdiskurser gir grunnlag til å tro at måten den erfaringsbaserte kunnskap brukes for rekontekstualisering til fag i skolen, ikke alltid kan føre til meningsfylt læring. Han mener at horisontal diskurs (elevenes hverdagskunnskaper) ikke

nødvendigvis rekontekstualiseres som en del av skolens innhold. Makroanalyser viser at skolen vil favorisere noen sosiale gruppers hverdags erfaringer fremfor andre, og kan derfor ikke garantere bedre forståelse av lærestoffet for alle elever.

Bernstein mener at ved å skille mellom horisontal og vertikal diskurs i skolen, kan det bli lettere å avgrense hva som er relevant i en læringssituasjon, fordi kriteriene for hva som er gyldig kunnskap, er klare og tydelige. Det vil ikke si at horisontal diskurs ikke kan være relevant, og at elever ikke kan relatere til egne erfaringer, men det må i så fall være kunnskap som er relevant for skolekunnskapen (Hovdenak og Bø, 2010; Hovdenak, 2011).

5.2 Fokus på en vertikal kunnskapsdiskurs?

Et av de sentrale funn i dette prosjektet er at den vertikale kunnskapsdiskurs, representert ved de ulike skolefagene, står i en særskilt posisjon hos elever i videregående skole. Dette gjelder i like stor grad elever på østkantskole som på vestkantskole, både de som vurderer seg selv som sterke i de fleste fagene, og de som møter skolefaglige utfordringer. Ungdommene ser på skolekunnskap som helt sentral i forhold til både framtidsplaner og framtidsorientering. Et betydelig flertall ser på fordeler tilknyttet skolegang i forbindelse med valg av videre utdanning og yrkeskarriere. De mener at skolen er en svært viktig læringsarena, fordi den gir dem tilgang til kunnskaper fra det vitenskapelige området. Den teoretiske skolekunnskap er høyt prioritert av elevene i forhold til de valgene de står overfor etter avsluttet skolegang. Dette stemmer overens med Hovdenaks og Bøs (2010) funn fra det samme prosjektet på ungdomsskoler. Også her viser elevene på tvers av sosiale og kulturelle bakgrunn en stor interesse for utdanningen, og ser på den som en inngangsbillett til et fremtidig arbeidsmarked. Liknende utviklingsmønstre viser Thorkildsons (2010) og Bugges (2011) kvantitative undersøkelser fra dette prosjektet. Deres funn peker i retning at det har skjedd endringer i elevenes holdninger til kunnskap og interesse for skolen som læringsarena sammenlignet med tidligere år. Dette gjelder like mye elever fra ungdomsskole som videregående skole. Det samme bekrefter Heggens og Øias (2005), og Øias (2011) undersøkelser fra ungdomsskole.

Forskere legger merke til at utdanningens status blant skoleungdom har økt betydelig siden 2002. Dette kan forklares på mange måter.

En av årsakene til økt interesse for utdanning kan være at kunnskapskravene i et kunnskapssamfunn har økt sammenlignet med et postindustrielt samfunn. Siste årenes tall fra Statistisk sentralbyrå viser at andel ansatte uten formell kompetanse har gått ned i vårt samfunn, noe som betyr at elever som ikke fullfører videregående skole risikerer å falle bort fra arbeidslivet og får en problematisk tilknytning til samfunnet for øvrig. En annen årsak er økende konkurranse blant norske bedrifter, både her hjemme og i utlandet. Dette bidrar til at kravene til kunnskap i skolen, og til elevene øker. Elevene i denne undersøkelsen synes å være enige om at kunnskap og gode karakterer skal sikre dem både en god jobb og en meningsfylt fremtid. Også globalisering virker inn på at kunnskap blir sett på som et attraktivt varemerke, og knyttes til både geografisk og sosial mobilitet, og muligheter i en digitalisert verden. Til slutt har kunnskap egenverdi for elever, noe som knyttes til dannelse og selvrealisering, og ses i sammenheng med et meningsfylt liv. Som vi skal se underveis i analysedelen, er kunnskap for elever fra KOID så mye mer enn bare gode skoleprestasjoner, prestisjefylte utdanningsinstitusjoner og yrker. Nedenfor presenterer jeg tre forskjellige elevsitater, som viser at elever betrakter utdanning og kunnskap ikke bare som nytte, men også som en verdi i seg selv:

Elev 1: «Jeg liker meg veldig godt på skolen. Alle vennene mine er jo her, så det er jo veldig bra. Men jeg liker også det faglige, fordi jeg synes det er spennende, og fordi jeg lærer mye, som jeg føler jeg har bruk for også».

Elev2: «Jeg er ikke sånn veldig motivert, men jeg må gjøre det, jeg presser meg gjennom det, fordi det..., det må jo til hvis jeg skal bli noe liksom, så ja... Det er personlig nytte det og. Så er det da å få bra karakterer da, og komme videre på en annen skole».

Elev 3: «Det jeg tenker mest på da er at jeg hadde mistet veldig mye av grunnlag for videre studier, og videre framtid, egentlig. Det er det jeg tenker på først og fremst. Men også..., sånn som et fag som historie, for eksempel, kommer vel..., begynner å prate om det, og er helt blank der, så er jo det kjedelig. Å vite det grunnleggende der er viktig, føler jeg i hvert fall».

Elevsitatene forteller oss om at elevene tenker målrettet på fremtiden, men også at de har interesse for kunnskap og læring. Noen mener at (skole)kunnskap gir dem et godt

utgangspunkt for deltakelse i diskusjoner med venner, og i andre sosiale sammenhenger. En av elevene nevner for eksempel Quiz. Flere elever synes å være enige i at kunnskap gir status i sosiale sammenhenger, og øker deres popularitet blant venner. Mange forteller at det hadde vært vanskelig å omgås vennene dersom de ikke hadde den grunnleggende kunnskap. Det hadde vært vanskelig å følge med de viktige diskusjoner i den nære omgangskrets. Derfor forteller flere at de motiveres til læring og utvikling av kunnskap blant annet av sosiale årsaker. Andre innrømmer at skole kan til tider være svært krevende, og selv om de ikke alltid har lyst, så tenker de først og fremst på konsekvenser. Mange forbinder utdanning med gode muligheter i fremtiden, og selvrealisering. Elevenes uttalelser viser at de er opptatt av kunnskapsutvikling, og at de er drevet like mye av indre som ytre årsaker. Dette stemmer overens med nyere forskning som viser at både indre og ytre motivert atferd har en verdi i skolesammenheng (Deci og Ryan, 2006, 2009; Wentzel, 2006). Deci og Ryan (2009) mener at elever kan internalisere ytre motivert atferd fra lærere og medelever, dersom de finner seg til rette i sitt læringsmiljø. Dette kan skje når elevene identifiserer seg med de «viktige» andre, og i utgangspunktet er opptatt av læringsaktivitetene av sosiale årsaker. Den ytre motiverte atferd kan med tiden internaliseres i elevenes eget system, og bli til en egen og selvregulert motivasjon.

Et betydelig flertall elever mener at skolen er en viktig læringsarena, fordi den gir tilgang til den allmennfaglige kunnskap, og den assosierer elevene ofte med «et voksent liv». Når en elev blir spurt om hvorfor han mener skolen er viktig svarer han at han har lært seg å tenke på skolen: «*Tenker mer reflektert i hvert fall. Og utvikler mer sånn kunnskap og litt mer selvtillit i kunnskap, ja, føler at jeg kan noen ting, da*» (Elev 4). Denne eleven snakker ikke bare om mestring, men om at (skole)kunnskap bidrar til utvikling av bevissthet. Dette er i samsvar med Bernstein (2000), som mener at skolens innhold og kunnskapsformer påvirker bevissthet og identitetsdannelse hos elever. Også Young (2008) legger vekt på relasjon mellom kunnskap, makt og identitet. Hos Young forstås «makt» som en pedagogisk virkning på elevene gjennom gode forbilder og formidling av kunnskapens egen verdi. Når dette er tilfellet, kan læreres praksis fremme en positiv læringsidentitet hos elevene (Wortham, 2006).

I tråd med Youngs (2008) tanker rundt «powerful knowledge», ser også elevene på kunnskap som «makt». En jente fra vestkantskolen sier at hun lærer å tenke logisk på skolen, noe som hun synes utvikler hennes intellekt. Hun mener altså: «*Kunnskap er jo egentlig ganske mye makt også, ja, det gir jo makt å kunne ting og kunne si litt i diskusjoner og ha gode argumenter og sånn*» (Elev 5).

En annen jente mener at de teoretiske fagene på skolen gir henne tilgang til bakgrunnskunnskap og fakta, og dette i sin tur bidrar til at hun kan danne egne meninger om de samfunnsproblemene, som diskuteres både i media, og hjemme. Hun bruker religionsfaget som et godt eksempel her:

For eksempel religion, så har vi en sånn kulturforståelse og så lærer vi litt om forskjellige religioner, og da får vi liksom en større oversikt over hvordan det egentlig er, istedenfor liksom å se hva samfunnet sier om religionene, ikke sant. Det er enklere å sette egne synspunkter hvis du har faktaene og hvordan det er, enn at du hører andre folk si til deg 'det er sånn det er' (Elev 6).

Eleven mener altså at den teoretiske kunnskap er verdifull. Den gjør det mulig å forstå ulike fenomener, og utvikle kjennskap til ulike temaer. Den teoretiske kunnskap oppleves som meningsfull av flere elever i KOID. En annen elev forteller: *«Du må ha teori for å kunne trekke linjer, men det er det å trekke linjer som er morsomt, og det er veldig.., at vi kan gjøre det nå da, at vi kan sitte i kristendomstimen og sammenligne jødedommen og kristendommen, og hvorfor de skilte vei. Jeg synes det er litt mer gøy nå da»* (Elev 7).

Begge elevene forteller faktisk om at de lærer å sammenlikne fenomener, analysere, trekke linjer mellom dem, generalisere, og tenke kritisk. Dette er helt i samsvar med både Bernsteins (2000) teori om en vertikal kunnskapsdiskurs, og med Youngs (2008) tanker rundt «powerful knowledge».

Med bakgrunn i elevsitater, har vi sett at elevene trekker frem kunnskap med en vertikal kunnskapsstruktur (Bernstein 2000) som svært viktig både i skolen og utenfor skolen. I det følgende delkapittelet skal vi se på flere elevuttalelser, som viser hvilke skolefag elevene synes er viktige for dem og hvorfor.

5.2.1 Om fagpreferanser

Det kan være viktig å påpeke at intervjuer med elevene er blitt gjennomført kun i de klassene, der lærere ga sitt samtykke til å ha forskere i sin klasse. Av den grunn kan det være litt problematisk å generalisere hvilke fag som er mest likt blant de to ulike elevgrupper; Oslo øst

og Oslo vest. Hva som appellerer til elevene varierer noe avhengig av elevenes individuelle interesser:

Elev 8 om fysikk: «Jeg synes det er gøy at vi kan regne ut gjennomsnittsfarten på en person som løper hundremeteren. Og så er det gøy å tenke på at det er sånne små partikler..., at man kan regne ut farten på sånne små partikler du ikke kan se en gang. Og sånn sett så er det veldig interessant».

Elev 9 om matematikk: «Matte liker jeg fordi at det er litt deilig med bare én fasit noen ganger. Det er liksom bare å kunne en formel, og så skriver du inn, og så får du riktig eller ei. Det er litt digg å ha liksom én fasit og liksom realistisk fag, jeg går jo på samfunnsfag. Så det er det eneste faget jeg har som er sånn. Så det synes jeg er litt gøy med det. At det er rett eller galt, og så får du en rettferdig karakter».

Elev 10 om norsk: «Og det er jo noe av det som er viktigst i norsk, å kunne utrykke seg og formulere seg bra. Og det er kanskje noe av det jeg liker med rettslære også, at man kan, og skal formulere seg kort og presist (...). Det er jo litt sånn historie, for det er jo språkhistorie, og det er også liksom..., det er veldig sånn samfunnsfaglig da, fordi de forteller om idestrømninger i tiden, som gjør at ..., hvorfor skriver folk det de gjør da, i forskjellige perioder. Og det er jo spennende. Samtidig som jeg liker å analysere og resonere og drøfte, og det er absolutt noe man får gjort i norskfaget. Ja, jeg ser absolutt nytten. Jeg kan rett og slett ikke se for meg en jobb, hvor ikke det er en fordel å kunne skrive godt. Men samtidig så, jeg synes også det er interessant».

Elev 11 om samfunnskunnskap: «Nå er det jo den klimakrisen og sånt. Og jeg skrev jo en oppgave om det i samfunnskunnskap, så da følte jeg at jeg lærte veldig mye om det. Og da kan man bare liksom følge med, og være opptatt av det, på grunn av det [*faget*]».

Det ser ut som om skoleungdom gjør forsøk på å finne balanse mellom fornuftige og lystbetonte årsaker i forhold til hva de velger å satse på av skolefagene. Når vi imidlertid ser på hvilke kunnskapsformer som elevene er opptatt av å utvikle i skolen, varierer deres preferanser mellom hierarkisk (Elev 8 og 9) og horisontal kunnskapsstruktur (Elev 10 og 11) innenfor den vertikale kunnskapsdiskurs. Dette stemmer godt med Young (2008), som hevder at skolen introduserer elever for den kontekstuavhengige og generaliserbare kunnskap, som de ikke kunne fått tilgang til ellers utenfor skolen. Skolekunnskap er kontekstuavhengig, og kan dermed overføres til andre kontekster uten at den mister sin gyldighet. Dette gjelder særlig realfagene, men også humanistiske fag og samfunnsfag gir elevene tilgang til begreper, fenomener og problemstillinger, som krever systematisk arbeid med fagene i form av skoleundervisning. Elevene mener altså at kunnskap, representert ved de ulike skolefagene er

svært relevant for utvikling av selvstendig og kritisk tenkning. Elevene sies å være enige i at skolekunnskap er relevant også utenfor skolen.

5.3 Forholdet mellom ulike kunnskapsformer: den horisontale diskurs og den vertikale diskursens horisontale struktur

Som sagt, mener Bernstein at forholdet mellom ulike kunnskapsformer ikke er verken enkelt eller entydig. I noen tilfeller glir hverdagskunnskaper og kunnskaper fra det vitenskapelige området inn i hverandre. Dette synes også elevene i denne undersøkelsen å legge merke til. Her kommer det frem ulike meninger. På den ene siden er elevene opptatt av at kunnskaper fra vitenskapsområde kan relateres til deres livsverden. Dette mener de bidrar til at lærestoffet blir mer forståelig for dem. «*At man kanskje er flink på å gjøre stoffet litt mer nært oss da, ikke bare står der og snakker. (...) At du også ..., at klassen faktisk hører på deg*». En annen elev sier følgende: «*Ja, hvis på en måte skjønner hvorfor du har bruk for det i hverdagen, så vil du føle at det er mer interessant*». Elevene mener at lærere som er flinke til å relatere til deres livsverden og hente virkelighetsnære eksempler, bidrar til at faget oppleves som mer meningsfull enn dersom læreren bare hadde gitt dem teoretiske fakta.

Flere elever forteller at måten lærere presenterer lærestoffet på har stor betydning for deres fagforståelse og mestring i fagene, også i disse fagene som elevene av en eller annen grunn vurderer som vanskelige. Dette kommer til uttrykk hos en av elevene på følgende måte: «*En lærer som kan legge fram pensum på en slik måte at elevene synes det er gøy å høre på, selv om det kanskje ikke er det temaet man er mest glad i. Og som kan gjøre faget til å virke morsomt da. Fysikk er jo kjent for å være veldig (...)*».

Elevene forventer at lærerne viser større personlig engasjement i undervisningen og evner å formidle lærestoffet på en måte som engasjerer dem. Dette stemmer godt overens med Bøs og Hovdenaks (2011a) funn fra det samme prosjektet på en ungdomsskole. Også her finner forskere at elevene spør etter en større grad artisteri og personlig engasjement. Townsends

(2007) analyse av lærebokstyrt læreplanarbeid i en rekke internasjonale skoleutviklingsstudier i det siste tiåret viser at undervisning som reduseres til en slags teknikk er lite engasjerende for elever.

Lærerens entusiasme vekker elevenes nysgjerrighet og engasjement. Lærere som er «muntlige» er godt likt av elever, fordi de kan forklare et nytt tema på flere forskjellige måter. Elevene er klare over at også variasjon i undervisningen bidrar til økt interesse for faget, slik som i dette eksempelet:

Hun [*læreren i historie*] har sånn forskjellige typer presentasjoner. Vi ser filmer. Og så har vi power point presentasjoner. Og så får vi sånne oppgaver, gruppearbeid. Så det er ikke bare tavleundervisning. Det er ikke bare sånn det eneste hun har (...), men det litt forskjellig. Sånn at vi får interesse.

Som sagt ovenfor, på den ene siden forventer elevene at lærere er flinke til å relatere lærestoffet til deres livsverden. På den andre siden forstår elever at den skolefaglige kunnskap, som er rik på teorier kan fungere som et redskap for analyse, refleksjon og kritisk tenkning (Young, 2008; Vygotsky, 2004). Derfor mener de at skolekunnskap er annerledes enn hverdagskunnskap. Skole oppfattes som et sted for å lære faget, og for å utvikle helt annen måte å tenke på enn de er vant til i hverdagssituasjoner. Det kommer tydelig frem i datamaterialet at elevene snakker om vitenskapelige tenkemåter. Samtidig innser elevene, i hvert fall noen av dem, at forholdet mellom skolekunnskap og hverdagskunnskap er mer komplisert enn de hadde forventet. Jeg har valgt noen eksempler som kan underbygge dette:

Elev 12 om rettslære: «Jeg har rettslære. Og så er jeg buss-sjef på russebussen min, og vi inngår jo kontrakter og avtaler hele tiden. Og ofte så er det sånn at man tenker ok, de vil kanskje gå ut av denne her, og da kan jeg trekke inn rettslære. Ja, det synes jeg er ganske gøy å finne liksom riktige lover og kunne drøfte hva som egentlig er lovlig og ikke».

Elev 13 om historie: «Det synes jeg er litt gøy å se sammenhenger mellom ting, og kunne sette historiske ting i perspektiv og kunne liksom finne årsaker og konsekvenser av hendelser».

Elev 14 om religion: «Jeg har så mange utenlandske venner nå. Da synes jeg på en måte det er gøy å lære det også, for da vil jeg kunne litt om deres religion og hvordan de har det til tider. Hvordan de lever livet på en måte, for de lever det jo litt annerledes enn oss. Jeg har lagt fra meg noen fordommer».

Elevene forteller altså at den teoretiske kunnskapen kan være svært nyttig og relevant også utenfor skolen, og i mer praktiske situasjoner, som krever en konkret handling. Alle de tre ovenfor siterte elevene trekker frem her den horisontale kunnskapsstruktur innenfor den vertikale kunnskapsdiskurs. Elevuttalelser viser at teorien verken er kjedelig eller livsfjern, tvert imot hjelper den teoretiske kunnskapen til å forstå virkeligheten (Dale, 2010).

Med bakgrunn i disse eksemplene, viser elevene forståelse for at den skolefaglige og teoretiske kunnskapsform har mange funksjoner. Kunnskaper fra vitenskapsområdet bidrar til å bli kjent med hvordan ulike fenomener fungerer, og ha innsikt i hvordan disse henger sammen. Den vitenskapelige kunnskapsformen kan også fungere som et grunnlag for logisk tenkning, diskusjon, argumentasjon eller som et redskap for refleksjon. Med andre ord, er den teoretiske kunnskap viktig, fordi den stimulerer dem til tenkning, og bidrar til bevissthetsdannelse, samt har en etisk verdi for dem, slik som i elevuttalelsen nr. 14. Det er viktig å påpeke at (skole)kunnskap er viktig for elever fra begge skolene, og på tvers av sosial og kulturell bakgrunn.

På en eller annet måte gir elever i dette prosjektet (KOID) uttrykk for at de forventer å finne en annen type kunnskap i skolen enn hjemme. Noen elever har allerede noen erfaringer fra andre læringsarenaer. På vestkantsskolen har flere kombinert skole med deltidsarbeid. De har derfor gjort noen viktige observasjoner. Elevenes budskap er klar – de vil ha kunnskap, og det er en type kunnskap som de mener at de ikke kan få tilgang til utenom skolen. En av jentene forteller følgende:

Jeg har jobbet i en klesbutikk i snart ett år, og selv om det er hyggelig og sosialt, man treffer mennesker, og på den måten kan man lære sosiale ferdigheter, men samtidig så synes jeg det er greit å ha noe mer også, kunnskap da. Og det er noe som man ikke får for eksempel i en klesbutikk eller som ufaglært (Elev 15).

De fleste betrakter skolen som et sted for å lære fag (den vertikale kunnskapsdiskurs), samtidig som de forstår at de lærer mer enn faglig kunnskap i skolen. Når det gjelder de elevene som møter faglige utfordringer i skolen, er de avhengige av en god støtte fra lærernes side for å henge med undervisningen. Likevel ser også disse elevene på kunnskapen som verdifull i seg selv. I tillegg tror de på at utdanning kan gi dem større muligheter i fremtiden, og kan bidra til å flytte oppover i det sosiale hierarkiet. Dette er svært synlig når elevene forteller om utdanningsplaner. På østkantsskolen der elevsammensetning er mer heterogen, er

elevenes utdanningsplaner mer varierte. Elever med ikke vestlig bakgrunn har tendens til å velge prestisjetunge studieretninger, som kan gi dem en sikker jobb i fremtiden. Det stemmer også med Øias (2011) forskning som viser at elever med minoritetsbakgrunn har høyere skolemotivasjon og utgjør en stor andel av elever som søker høyere utdanning etter gjennomført videregående skole. Analysen av intervjumateriale gir inntrykk at av at elever med minoritetsbakgrunn ser på utdanning som en mulighet til å oppnå en bedre sosial posisjon enn foreldrene, og betrakter utdanning som investering i sin egen fremtid. Det kommer også i denne undersøkelsen frem at minoritetselvers høyere utdanningsvalg er knyttet til et ønske om å sikre seg en mye bedre start i livet enn det foreldrene deres har fått til. Noen av elevene føler også ansvar for å sikre foreldrene sine gode livsvilkår i fremtiden. Dette gjelder spesielt elever med flyktingsstatus. Deres foreldre har ingen utdanning og/ eller kan ikke hverken lese eller skrive, derfor drømmer disse elevene om å hjelpe familien i fremtiden. De ser på utdanning som den eneste mulige utvei for å oppnå noe i livet.

En somalisk jente fra østkantskole er klar over hvorfor hun satser på utdanningen: *«Jeg er her på skolen bare for å lære mer. Og liksom å forbedre framtid i fremtiden. Og bli noe liksom. Bli noe jeg kan jobbe videre med etter høyskolen og sånt»*. Hun forteller videre at på grunn av krigen i Somalia hadde hun ikke mulighet til å gå på skolen. Disse erfaringene gjorde at hun ser på utdanning som en mulighet for seg selv.

For elevene i vestkantskolen, der elevsammensetning er mer homogen i forhold til ambisjons- og mestringsnivå, gjelder det å gjøre like bra som foreldrene sine. Elevene velger ofte samme profesjoner og stillinger som deres foreldre. Flere her er villige til å ta et friår for å reise verden rundt eller tilbringe ett år på folkehøyskole, mens de tenker nøyaktig på hva de har lyst til å drive med i fremtiden. Analysen av intervjumaterialet viser at elevenes utdanningsplaner også knyttes til mulighet for å studere i utlandet. Dette gjelder elevene ved begge skolene. Elevene i denne undersøkelsen ser på kunnskap og utdanning som svært viktig for videre utdanning og framtidorientering. I tillegg mener de at de hadde mistet verdifullt kunnskapsgrunnlag for hele livet, dersom de ikke hadde en skole å gå til. En elev sier følgende: *«Nå for tiden er det veldig viktig med utdanning, sånn som jeg har forstått det i hvert fall. Vanskelig uten utdanning»*.

5.4 Hører den horisontale diskurs til skolen?

Selv om Bernstein (2000) mener at det kan være problematisk å rekontekstualisere den horisontale diskurs i fagundervisningen, hevder han ikke at den bør holdes helt utenfor skolen. Som nevnt, ser Bernstein (2000) forskjell på skolefagene, som i utgangspunktet alle sammen representerer en vertikal kunnskapsdiskurs. Bernstein deler skolefagene i fag med en horisontal kunnskapsstruktur (humaniora og samfunnsfag), og hierarkisk kunnskapsstruktur (realfag, logikk, lingvistikk). Mens den første karakteriseres ved relativt «svak grammatikk» («weak grammar»), kjennetegnes den andre ved «sterk grammatikk» («strong grammar»). Bernstein påpeker at her snakker vi om en relativ grad av styrke. Det vil si at noen fagdisipliner kan kjennetegnes ved sterkere «grammatikk» enn andre.

En slik inndeling viser til ulike typer relasjoner mellom teoretiske begreper, og deres representasjoner i den virkelige verden. Dersom faget har en svak «grammatikk», vil det si at man finner mange linjer til empirien (Bernstein, 2000). Jeg tolker Bernstein slik at i dette tilfellet kan man prøve å relatere lærestoffet til et felles reservoar av hverdagskunnskaper og erfaringer. Fag med sterk «grammatikk» har få eller ingen empiriske representasjoner, slik som i fag som deler av fysikk, algebra eller geometri. Her løser man oppgaver eller beregner noe på rent abstrakt nivå. For eksempel kunnskap i kjernefysikk eller molekylær biologi har neppe relevans i andre, mer vanlige og praktiske situasjoner. Her tolker jeg Bernstein i den retning at læreren kan bygge på elevenes tidligere teoretiske kunnskaper i faget. Dersom eleven ikke mestrer disse, hjelper det lite om man prøver å finne noen hverdagskunnskaper å knytte den nye kunnskapen til. En del lærestoff kan ikke knyttes til noe som elevene kjenner fra før. De skal nettopp utvikle denne kunnskapen, og bygge på den videre på stadig høyere abstraksjonsnivåer.

Likevel, kan også den horisontale kunnskapsdiskurs anvendes som en viktig læringsressurs i undervisningen. Hovdenak (2011) mener at læreren har en nøkkelrolle for å avgjøre om og på hvilken måte den horisontale diskurs kan brukes for å stimulere de ulike elevgrupper til kunnskapsutvikling. Jeg vil i denne sammenheng bruke et eksempel fra Hovdenaks (2011) observasjoner av læreres undervisning i norsktimer i 10.klasse. Elevgruppen beskrives her som multikulturell. Temaet var reklame og makt. I diskusjonene med elevene brukte læreren eksempler fra rulletekstene på T-banestasjoner i Oslo. Med denne konteksten, som en del av

felles reservoar, ble temaet grundig diskutert med elevene. Alle vet hva reklame er, men i den konkrete situasjonen skjedde det også noe nytt i elevenes private sone (Hovdenak, 2011). Elevene fikk utvidet egen forståelseshorisonnt ved å sette reklame i en annen sammenheng. Et annet eksempel kommer fra matematikktimer i en annen 10.klasse. Her brukte læreren huslån som et eksempel for å introdusere teamet renter og prosentregning. Mange elever var veldig positive til måten læreren presenterte det faglige lærestoffet, og bekreftet at de fikk større interesse for temaet. Disse eksemplene viser at også hverdags erfaringer kan tas i bruk i undervisningen når disse kan identifiseres som et lokalt fellesreservoar (Bernstein, 2000). Når dette er tilfellet kan den horisontale diskurs betraktes som en hjelp på veien til kunnskaper innenfor den vertikale diskurs.

Ifølge Bernstein (2000) har skolefag med horisontal kunnskapsstruktur mye til felles med horisontal kunnskapsdiskurs, fordi begge to er segmenterte (Bernstein, 2000). Derfor mener også elevene at de forstår lærestoffet bedre når de kan relatere skolekunnskap til egen livsverden. Dette er svært synlig i samfunnsfag. Et stort flertall elever i denne undersøkelsen (KOID) vurderer faget som svært relevant, fordi de kan relatere den faglige kunnskap til mer realistiske situasjoner, og til aktuelle problemstillinger, som de kjenner fra samfunnsdebatter. Samtidig som de opplever at uten lærestoffet og den faglige kunnskap hadde de forstått lite hva media eller voksne snakket om. Det foregår stadig en vekselvirkning mellom elevenes hverdags erfaringer og den skolefaglige kunnskap. Den faglige kunnskap bidrar til å forstå bedre ulike begreper, fenomener, og samfunnsprosesser. Elevene mener at uten den teoretiske og faglige kunnskap hadde det vært vanskelig å danne egne meninger, og følge med i samfunnsdebatter.

Elevene mener også at det de lærer på skolen setter deres kunnskap i et større perspektiv, og bidrar til at de kan se og dra linjer på tvers av ulike fag. En av elevene mener at skolen gir ham allmenn kunnskap, som er grunnleggende viktig i svært mange sammenhenger: *«når man skal diskutere et eller annet på tv eller i avisen, eller på kino, så kan man relatere det til fakta kunnskaper, som man har lært i klassen. Man får en mye større sammenheng av hele verden egentlig»*. En annen elev forteller følgende:

Jeg går på samfunnsfag linjen, så har jeg engelsk i tillegg. Og jeg synes at alle de fagene glir veldig inn i hverandre. Og jeg synes at det er på en måte sånn dannelsesfag da. Jeg synes man blir oppdatert i samfunnet. Man får rett og slett kunnskap om samfunnet. Jeg synes at det er viktig og kanskje viktigere enn disse realfagene, som selvfølgelig også er viktige, med tanke på andre ting da, men sånn samfunnsmessig synes jeg dette her er veldig bra.

Samfunnsfaget står i en særskilt posisjon hos mange elever, fordi det som få andre skolefag kombinerer godt dannelsesdimensjon med praktisk relevans (Rasmussen og Rasmussen, 2010). Det faglige lærestoffet gir dem relevant allmennkunnskap som er både nyttig, og nødvendig for å orientere seg i samfunnet. Med andre ord, er samfunnsfaget unikt i den forstand at man kan bruke en horisontal kunnskapsdiskurs med utgangspunkt i (lokal)samfunnets reservoar for å konkretisere en vertikal diskurs i undervisningen. Samfunnsfaget ser ut til å være svært populært blant elevene, fordi avstand mellom den kognitive kunnskapen og sosiale dannelsen står mer eksplisitt enn i andre fag. Dette forholdet drøftes nærmere i punkt 5.5 og 5.6.

Også religionsfaget oppfattes av elever som et dannelsesfag. Det er svært relevant i et flerkulturelt samfunn. Elevene mener at det er viktig å forstå andre mennesker, og måten de lever og tenker på. En del elever mener imidlertid at det blir vanskelig å forholde seg til dette faget, fordi at de selv ikke tror på Gud. Andre mener at det blir vanskelig å være konkret i dette faget. Dette sier en av de guttene fra østkantskolen:

Jeg føler liksom at i religionsfaget er det liksom lagt vekt på å forstå folk, på en måte, og se deres synspunkt. Sånn at man får perspektivet innenfra, og utenfra. (...) Jeg synes det er greit å lære noe konkret om de forskjellige religionene, og vite om dem, men så er det sånn..., alle har sånne forskjellige tankeganger, og menneskesyn, og alt det... Det liker jeg ikke så godt. Ja, å være konkret er litt vanskelig.

Det kommer tydelig frem at det blir mye å ta hensyn til (ulike personer, situasjoner, grunnsyn eller historiske kontekster), og derfor også mye drøfting og argumentasjon. Sånn sett gir ikke religionsfaget én fasit, ifølge eleven. På en annen side kan det samme faget være å foretrekke, fordi her kan man hente mye fra egne hverdags erfaringer. I kombinasjon med disse erfaringene kan de etiske dimensjonene ved kunnskapsinnholdet i faget danne et grunnlag for refleksjon. Elevene i denne undersøkelsen vurderer derfor samfunnsfaget og religionsfaget å ligge nærmest den kunnskapsform, som Gustavsson (2001) kaller for «fronesis» (se kapittel 3.5). Dette gjelder alle elevgrupper i begge skolene, både i øst og i vest. Elevene i KOID ser på disse fagene som en kilde til utvikling av «en praktisk klokskap» eller «politisk-etisk klokskap». Denne kunnskapsformen forbindes med handling, kanskje ikke i den direkte forstand, som gjelder produktivitet, men en slags tankeprosess som fører til økt bevissthet, som også kan betegnes som refleksiv bevissthet (Dale, 2005; 2010). Refleksiv bevissthet

medfører kreativitet på tanke nivå. Den faglige innsikt viser seg å være viktig for å ta viktige valg og beslutninger på det mer praktiske planet. Det er derfor kanskje elevene legger så stor vekt på skolefagenes verdi med hensyn til danning i en vid forstand.

«Fronesis» vurderes også å ha en global dimensjon (Nussbaum, 1997), noe som er svært relevant med tanke på et liv i et fremtidig flerkulturelt og demokratisk samfunn. Det ser ut som flere av elevene i denne undersøkelsen er opptatt av samfunnsfaget og religionsfaget, fordi disse bidrar til å forstå mennesker fra andre samfunn og kulturer, og utvikle etiske holdninger til dem. Også Bø og Hovdenak (2011b) finner at mange elever på ungdomstrinnet peker på religionsfagets kunnskaper som svært viktige, fordi fagets innhold bidrar til å handle med mellommenneskelig respekt og forståelse. Flere hevder at de vil vite hva det passer å si, og hva som ikke passer dersom de vil unngå å såre andre på grunn av deres tro eller religiøse overbevisning.

5.5 Fag med ulike kunnskapsdiskurser

Ifølge Bernstein, kan også samfunnsfaget relateres til to ulike kunnskapsdiskurser, både til den vertikale og til den horisontale kunnskapsdiskurs. På den ene siden har deler av samfunnsfaget bare teoretiske representasjoner, det vil si abstrakte begreper og fenomener. På den andre siden oppleves faget å ha en praktisk relevans for elevene (Rasmussen og Rasmussen, 2010). Den første kan defineres som kognitiv kunnskap, mens den andre ligger nærmere handlingskompetanse. Forholdet mellom den faglige og sosiale læringen drøftes nærmere i punkt 5.6.

Slik jeg tolker Bernstein (2000), kan grenser mellom de ulike kunnskapsformene forflytte seg, og derfor kan disse oppfattes som overlappende. La oss se på noen andre fag, for eksempel matematikk og fysikk. I denne sammenheng kan tidligere elevuttalelser brukes for å illustrere, hva Bernstein mener. Elev 8 og 9, omtaler fysikk og matematikk som både praktiske og teoretiske fag samtidig (se kapittel 5.2.1). Dette ser vi best hos Elev 8, som forteller om at i fysikk kan hun beregne hvor fort personen løper hundremeters distanse, samtidig som hun er begeistret over å kunne beregne hvor fort små partikler beveger seg.

Disse partiklene er usynlige for menneskets øye, og det vil si at disse eksisterer bare på et abstrakt nivå. Også andre elever i dette prosjektet (KOID) påpeker at matte er interessant, fordi faget er mer praktisk, og fordi at de kan beregne fotballbanens kvadratmeter eller bilens fart. Andre sier imidlertid at de ikke liker matte nettopp fordi at faget er alt for abstrakt. Meningene er delte her, men en ting er klart – elevene forteller at de blir mer interessert i faget, dersom lærere på en eller annen måte engasjerer dem i fagenes egenart. Det kan nesten tolkes som om elevene kan være glad i hvilket som helst fag, dersom de har flinke og dyktige lærere, som kan formidle faget på en måte som fanger deres interesse. Her legger flere vekt på måten lærere velger å forklare det faglige lærestoffet. De gode lærere, slik elevene forteller, bruker svært forskjellige måter for å nå alle elever. Også Bernstein vil etter min mening gi større rom for lærere når det gjelder bruk av ulike kunnskapskoder (kolleksjonsorientert og integrasjonsorientert kunnskapskode). Slik jeg forstår det, sier Bernstein at i noen sammenhenger kan det være umulig å relatere lærestoffet til elevenes livsverden, blant annet fordi noen fenomener har utelukkende teoretiske representasjoner. Dersom dette ikke er mulig vil elevene gjerne ha forklaringer på hvilken måte denne kunnskapen de utvikler i klasserommet kan være verdifull og relevant. Her kommer dannelsesmessige aspekter i bildet, som ikke alle elever klarer å se for seg uten læreres hjelp.

Med andre ord, for en del elever, både de som har høye faglige ambisjoner, og de som ønsker bare å bestå i fagene, kan den teoretiske kunnskap oppfattes som mer meningsfull når de kan relatere til egne erfaringer eller når de får vite hvorfor det er viktig å lære det de lærer. Men det finnes også elever, som mener at det er interessant å følge med den faglige undervisningen, fordi at lærere er flinke til å sette kunnskapsinnholdet i faget i et større perspektiv. Dette kommer tydelig frem i denne elevuttalelsen:

Og du sitter i timene, og analyserer høyt i klassen, og vi snakker om litteraturhistorie. Og jeg synes det er gøy å se at hun [læreren] knytter det historiske med det litterære sammen, og så har det en betydning.

Det er altså ikke bare nærhet mellom det som skjer på skolen og i elevenes miljø, som teller. Eleven kan også se på faglige kunnskaper som et mål i seg selv og oppleve glede over å mestre utfordringer. Det kan derimot tolkes som om elevenes engasjement kan skyldes

læreres kompetanse til å legge forholdene til rette for en faglig stimulans. Hva som virker stimulerende på elever skal vi se nærmere i punkt 5.8 og 5.9.

I dette delkapittelet har vi sett at de fleste skolefag kan relateres til begge kunnskapsdiskurser samtidig, i hvert fall deler av disse fagene. Dette kan ha konsekvenser for om og hvordan den horisontale kunnskapsdiskurs kan bli brukt for å konkretisere det faglige lærestoffet. Jeg tolker Bernstein i den retning at han oppfordrer lærere til å ta utgangspunktet i fagenes egenart for å vurdere om, og i hvilken grad det kan være mulig å bygge på elevenes hverdagskunnskaper i den skolefaglige undervisning. Det er imidlertid flere elementer som skal tas hensyn til for å oppnå en «god undervisning» og realisere skolens dannelsesformål (Engelsen, 2003). Ideelt sett bør skolens innhold legge vekt på balanse mellom slike kriterier som fag, elever og samfunn.

5.6 Om relasjonen mellom faglig læring og sosial læring

«Jeg tror det er mer enn det man tenker at man har lært på skolen egentlig. Man lærer jo ikke bare det man lærer i fagene heller. Vi lærer jo andre ting også. For vi hadde vært ganske sånn sosialt tilbakestående, hvis vi ikke hadde hatt en skole å gå til».

I likhet med den ovenfor siterte eleven, mener flere elever i KOID at det faglige kunnskapsinnholdet har andre dimensjoner enn kun det kognitive. Rasmussen og Rasmussen (2010) påpeker imidlertid at forholdet mellom den faglige og den sosiale læringen (dannelses og sosialisering) kommer tydeligere frem i noen fag enn i andre. Vi har sett i punkt 5.2 og 5.5 at også elevene er enige i at de ulike skolefagene og kunnskapsformene «glir inn i hverandre». Som vi har sett i punkt 5.4 mener flere elever i KOID at ved å lese ulike faglige tekster, og diskutere ulike problemstillinger lærer de å møte mennesker fra andre kulturer med respekt, toleranse og empati. Ved siden av religionsfaget er også samfunnsfaget svært populært blant elevene. Elevene oppfatter samfunnsfagets kunnskapsinnhold som svært relevant for utvikling av demokratisk forståelse og medborgerskap, og som en del av egen framtidorientering.

Likevel, kan det tenkes at de ulike fagenes egenart gjør at avstand mellom intellektuell (kognitiv) og sosial kunnskap (sosial dannelse) blir mer eller mindre eksplisitt i skoleundervisningen.

Rasmussen og Rasmussen (2010) knytter forholdet mellom *faglig læring* og *sosial læring* i skolen til forholdet mellom *den offisielle læreplanen* og *den skjulte læreplanen*. Forfatterne mener at elevenes sosialisering og sosiale dannelse foregår delvis som en del av det faglige innholdet i skolen (faglig læring), og delvis gjennom «uskrevne» normer og regler, som ligger implisitt i skolens undervisningsrammer (sosial læring). Den førstnevnte er organisert i skolefag og kommer til uttrykk i *den offisielle læreplanen*, mens den andre hører til *den såkalte skjulte læreplanen* (Jackson, 1968 hos Engelsen, 2006). Engelsen (2006) påpeker at den uskrevne læreplanen har like sterk innvirkning i den praktiske hverdagen i skolen, som de offisielle læreplanene. Det finner sted når de implisitte samspillsregler og rammer for undervisning, forsterker elevenes interesse for skolen. Et eksempel på det kan være at skolen vektlegger disiplin, orden og konsentrasjon om de arbeidsoppgavene i timene. Det som ligger implisitt her, er at elever skal utvikle interesse for kunnskap, og for målrettet arbeid.

Rasmussen og Rasmussen (2010) påpeker at den sosiale læringen kommer mest eksplisitt til uttrykk i samfunnsfag i skolen. De overordnede målene i samfunnsfaget er å gi elevene kunnskap om samfunnet og dets historiske endringer på den ene siden, og ruste dem til deltakelse i et demokratisk samfunn på den andre siden. Her skiller man mellom kunnskapsområder, slik som viten om demokrati som politisk idé, og mellom ferdighetsområder, slik som kommunikative og sosiale ferdigheter. «Det er i denne form, som teoretisk og praktisk dannelse til demokratisk medborgerskap, at den sosiale læring mest tydeligt indgår i skolens læreplan» (Rasmussen og Rasmussen, 2010, s.138). I andre fag, mener forfatterne, er ikke den sosiale dannelsen så eksplisitt. Den kan foregå som en del av den «skjulte» læreplanen. Det kan derfor oppfattes som om det i skolen foregår en dobbel sosialisering: På den ene siden oppfordres elevene til aktivitet og intellektuell selvstendighet, og på den andre siden forventes de også å tilpasse seg skolens undervisningsrammer og samarbeidsformer, tidsstruktur og (makt)forhold. Denne tankegang ble senere utdypet av kritiske utdannings sosiologer, som trakk paralleller mellom «skolelivet og arbeidslivet i industrisamfundets store, upersonlige og bureaukratisk styrede arbeidsorganisasjoner» (Rasmussen og Rasmussen, 2010 referer til Levin, 1987, s.140). Ut ifra et slikt perspektiv kan man se på skolen som et sted, som belønner elevenes tilpasningsevner fremfor å utvikle elevenes initiativ. I virkeligheten mener Rasmussen og Rasmussen, står skolen ovenfor stadig

flere og mer komplekse utfordringer, som en følge av strukturelle forandringer og moderniseringsprosesser i samfunnet. Økt fokus på evalueringskultur i skolen i de fleste vestlige samfunn, kan også ha bidratt til at ubalanse mellom den faglige og den sosiale læringen kan oppfattes å være større enn før. Dette kan kanskje forklare at spenningsforholdet mellom den offisielle og den skjulte læreplanen har økt i det moderne samfunns skole. Likevel, sammenliknet med andre europeiske land, har den skandinaviske folkeskolen klart å beholde fellesskapsorienterte verdier, som kommer til uttrykk i form av dannelse til et demokratisk medborgerskap. Komparative studier av skolesystemet i Danmark, England og Frankrike viser også at danske elever var mer positive til skolen, læring og lærere (Osborn, 2005 hos Rasmussen og Rasmussen, 2010). Rasmussen og Rasmussen mener at dette har sammenheng med den danske og skandinaviske skoleutviklingshistorie og kultur, som er sterkt preget av demokratiske verdier, og fokus på mestringsmodeller framfor prestasjonsmodeller i undervisningen.

Også norske resultater av PISA-undersøkelser viser at norske elever trives godt i skolen, og at den sosiale dimensjonen ved læringen betones sterkt i den norske skolemodellen (Kjærnsli, 2007; Kjærnsli og Olsen, 2013). I en norsk sammenheng har enhetsskoleideer i ulikt grad preget og påvirket kunnskapsidealene, innholdet og arbeidsmåter i skolen (Engelsen, 2003). Hovdenak (2011) legger imidlertid vekt på at spenningsforholdet mellom utdanningssystemets makro- og mikronivåer har eksistert til alle tider, men at det har vært underkommunisert i skolens diskurser.

5.7 Kolleksjonsorientert eller integrasjonsorientert kunnskapskode – hva foretrekker elevene, og hva ligger bak deres tilbakemeldinger?

Som nevnt tidligere (kapittel 5.2) ser elevene på skolen som en unik læringsarena, fordi den introduserer dem for den allmenne og generaliserbare kunnskapsformen. I denne sammenheng trekker elevene frem både den horisontale kunnskapsstruktur (språk, samfunnskunnskap,

historie), og den hierarkiske kunnskapsstruktur (matematikk og fysikk), som eksempler på den allmenne og universelle kunnskapsform.

Materialet viser også at flere elever opplever skole som et sted for å lære fag. Det faglige lærestoffet gir dem innføring i viktige samfunnstemaer, men elevene påpeker at uten skole hadde de ikke lært å tenke og reflektere på en måte som bidrar til utvikling av sosiale ferdigheter, positiv læringsidentitet og demokratisk dannelse. Noen elever klarer å uttrykke dette bedre enn andre. Det kommer tydelig fram i intervjumaterialet at de fleste verdsetter de sosiale og dannelsesmessige aspekter ved skolegang (se punkt 5.2 og punkt 5.5-5.6).

Mange elever forteller at et godt læringsmiljø rundt dem spiller en svært viktig rolle for at de kan fokusere på den faglige læringen. Her trekker elevene frem slike faktorer som ingen eller lite mobbing i klasserommet, følelse av sosial tilhørighet, sosial anerkjennelse og positive lærer-elev relasjoner. Dette er helt i tråd med andre forskeres studier av elevenes læringsmiljø (Sørli og Nordahl, 1998; Nordahl, 2005, 2010; Ogden, 2013; Lødding og Vibe, 2010; Bugge, 2010).

Som nevnt, mener elevene at skolen er spesielt viktig for dem med tanke på faglig læring og utvikling. Likevel er de klare over at også sosial trivsel er viktig, men dette tar de enten som en selvfølge eller som «det lille ekstra», som skal inn for at de kan konsentrere seg om den faglige læringen. Dette at elevene ser ut til å være mest opptatt av den faglige kunnskap kan trolig forklares med at kunnskapskravene er høyere i videregående skole enn på ungdomstrinnet. Derfor mener flere at de gjerne vil ha en «skikkelig» undervisning i fagene. En jente fra østkantskolen forklarer det slik: *Men så er det kanskje sånn at videregående er litt hardt, og at man vil konsentrere seg mer om det faglige og stå på den siden.* Så legger hun til:

Jeg synes det er utfordrende, jeg. Du får ikke femmeren eller sekseren sånn lett. Det er noe man må jobbe for. Jeg merker jo at det blir vanskeligere og vanskeligere. (...) I hvert fall i realfagene. Du må bare stå på og stå på, og lærere krever mer og mer.

Her kommer det tydelig fram at realfag, og andre skolefag, som representerer den allmenne, universelle og generaliserbare kunnskap, krever både tid og innsats fra elevenes side. Ifølge den ovenfor siterte elev, legger skolen opp til den faglige utvikling gjennom et systematisk

arbeid med skolefagene. Elevene vil derfor bruke denne tiden på skolen for å lære, og utvikle kunnskap. Med bakgrunn i Bernsteins (2000) terminologi, ser vi at elevene faktisk spør etter curriculum med sterkere innramming mellom kunnskaper fra vitenskapsområde og hverdagskunnskaper. Dette er helt i tråd med både Bernstein (2000) og Young (2008), som sier at den kontekstuavhengige kunnskap utvikles på en annen måte enn den kontekstavhengige. Hverdagskunnskaper avgrenses til en mer konkret og praktisk kontekst, og kan utvikles i løpet av hele livet ved at man inngår i stadig nye praktiske situasjoner, og lærer ved å prøve, og feile (Young, 2008). Skolekunnskap stiller imidlertid krav til faglig veiledning, og undervisning. Vi skal se senere at et stort flertall elever ved begge skolene trekker frem læreres faglige og didaktiske kompetanse, som en av de mest betydningsfulle faktorer med hensyn til faglig forståelse og mestringskompetanse i fagene. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 5.8.

Hvilke andre forklaringer kan være gyldige for å forstå hvorfor elevene foretrekker kolleksjonsorientert kunnskapskode? Haugen (2007), som forsket i norsk skole med bakgrunn i Bernsteins teorier, finner at elevenes ønske om å beholde et tydelig skille mellom skolekunnskapen og hverdagskunnskapen trolig kan ses i sammenheng med evalueringskriteriene som legges til grunn. Dette er i tråd med Bø og Hovdenaks (2011a og b) funn på både ungdomstrinnet, og på videregående skole. Også i mitt kvalitative datamateriale, som er en del av det samme prosjektet, synes videregående skole elever å være enige i at de forventer at lærere legger opp til tydelige rammer for læring og undervisning, fordi de ønsker å bestå fagene med gode karakterer. Dette er kanskje ikke så overraskende, siden elevene er på sitt siste år på videregående skole, og mange av dem ønsker å søke høyere utdanning. Karakterene blir dermed viktige for dem. De fleste foretrekker forelesninger, og utdyper at de forstår lærestoffet bedre når læreren underviser i faget, og forklarer det som er uklart underveis. De kan også stille spørsmål, og få bekreftelse på om de har forstått det som ble sagt.

Ønsket om kolleksjonskode blir særlig tydelig når elevene snakker om samarbeid og prosjektarbeid. Prosjektarbeid, som arbeidsmåte, er ikke så godt likt av elever. Flere uttrykker misnøye, og ser på det som bortkastet tid. En av elevene sier følgende:

Det er lite mening med gruppearbeid, for det de enkelte elever gjør, kan ikke alltid forsvares faglig. Det blir meningsløst å høre på de som ikke tar dette på alvor. Jeg føler at i klassen vår

har vi en tendens til å dra det så langt, og så bruker man hele timen til det. Og så sitter man der, og så har man ikke gjort det man skulle lære.

Og så legger denne eleven til at prosjektarbeid hadde kanskje hatt større mening, dersom elevene fikk individuelle karakterer. Dette fordi at mange elever opplever felles karakter som svært urettferdig i forhold til personlig innsats og engasjement i gruppearbeidet. I likhet med denne eleven, mener flere at de er lei prosjektarbeid som arbeidsmåte på skolen på grunn av svært mange så kalte 'gratis passasjerer'. Det oppleves som veldig urettferdig når disse elevene får samme karakter som dem selv.

En annen elev som ble spurt om hvilke arbeidsmåter hun synes virker best og hvorfor, svarer følgende:

Jeg synes forelesning er det beste. Da skal du kunne det, og så ferdig med det, ikke sant. Prosjektarbeid – da blir det mye bråk, og det er bare for å variere litt [undervisningen], og at undervisningen ikke skal bli for kjedelig i lengden. Men forelesningen er det beste, dvs. når jeg tar notater. Det er det de gjør i universitetene og. Forelesninger, det er jo det beste.

Flere elever mener at prosjektarbeid som arbeidsmåte kan være problematisk, fordi gruppene ikke fungerer godt nok. Det skjer ganske ofte at de mest ivrige og engasjerte elever overtar for hele gruppen, fordi enkelte elever ikke gidder å engasjere seg i prosjektarbeidet. Slike meninger kommer tydelig frem, spesielt når elevsammensetning varierer mye i forhold til faglige ambisjoner og prestasjonsnivå. Noen elever satser på en god felles karakter, mens for andre handler det bare om å stå i faget. Av den grunn foretrekker mange elever å arbeide selvstendig.

Dette er særlig interessant ettersom prosjektarbeid som metode var en sentral del av R94 (Engelsen, 2003; 2005). Innledningsvis i den generelle delen av læreplanen står det også at opplæringen har som mål å ruste barn, unge og voksne å møte livets utfordringer sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2010). Selv om elevene foretrekker å jobbe alene, finner jeg også at elevene forstår hvorfor det er viktig å lære seg å samarbeide med andre: «*Og det er jo dumt med tanke på senere i livet. Altså, man skal jo sikkert måtte jobbe med prosjekter senere, men...*».

Som sagt, er ikke prosjektarbeidet særlig populært som arbeidsmåte, i hvert fall ikke når elevene skal vurderes med karakterer. Likevel finnes det også noen nyanser her. Noen elever, spesielt de som forteller at de står sterkere i de fleste fagene, synes det er litt slitsomt å måtte «dra opp» elever som ikke gidder å arbeide, mens de mindre ivrige sier at de forstår mer ut av det faglige når de får samarbeide i grupper. Sistnevnte gjelder særlig østkantskolen, hvor det er en stor andel elever som sliter med språklige kunnskaper og leseforståelse. Disse elevene krever kompetente andre, som kan forklare dem faglige begreper, og støtte dem opp i læringsprosessen. For enkelte elever holder det med medelevenes forklaringer, men de fleste peker på flinke lærere som kan møte elevene der de er i den faglige utviklingen, og formidle faget på en måte som de forstår.

Man kan stille seg spørrende til om den integrasjonsorienterte kunnskapskode og usynlig pedagogikk kan sies å bidra til den faglige utvikling uansett hvilken elevgruppe det gjelder. Spørsmålet er hvilken kunnskapskode (eller pedagogisk kode) kan oppfattes som inkluderende for alle elevgrupper? Hvem som vinner og hvem som taper mest på skolen, og hvorfor?

Undervisning preget av en integrasjonskode (f.eks. prosjektarbeid) kan oppfattes som mer imøtekommende og inkluderende når det gjelder elevenes forutsetninger, behov og interesser på den ene siden. På den andre siden, innebærer det også at elevene forventes å ha større ansvar for egen læring. Det at elevene skal utvikle medbestemmelse og ansvar for egen læring i skolekonteksten er viktig, men spørsmålet er om alle elever klarer å tolke integrasjonsorientert kunnskapskode (eller usynlig pedagogikk)? Ifølge Bernstein (2000) kan dette være problematisk for en del elever, som er vant til en mer eksplisitt form for kommunikasjon i hjemmet. I tillegg kan man ikke regne med at alle elevgrupper vil klare seg like godt med pålagt 'ansvar for egen læring' (Haug, 2004; Dale, 2008). Dette gjelder spesielt elever som vil faktisk dra større nytte av tettere oppfølging fra lærernes side. Elstads og Turmos' (2007) undersøkelser ved fem tilfeldig valgte videregående skoler i naturfaget i Vg1 på utdanningsprogrammet Studiespesialisering, viser til noen forskjeller i tilnærming til skolearbeidet blant elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn. Forskere påpeker at disse forskjellene kan være fagspesifikke. Elstads og Turmos studie antyder at elevenes sosiale identitet kan påvirke deres holdninger til skolearbeidet. Her presiserer forskere at motivasjon og selvdisiplin til elever fra ulike etniske grupper kan variere med særtrekk i kulturelle strukturer og prosesser. De finner at elever fra noen etniske grupper fungerer bedre når undervisning har klare rammer

og struktur, og når lærere setter tydelige faglige krav og forventninger. Også i denne undersøkelsen svarer flere elever, uansett sosiokulturell bakgrunn, samt ambisjons- og prestasjonsnivå, at de foretrekker klare rammer for undervisningen (synlig pedagogikk og kolleksjonsorientert kunnskapskode), spesielt når deres skolefaglige arbeid skal vurderes med karakterer.

I kapittel 6 skal vi drøfte pedagogiske implikasjoner av Bernsteins teori om kolleksjonsorientert- og integrasjonsorientert kunnskapskode med hensyn til de ulike etniske elevgrupper.

Bernstein selv mente at hans teoretiske bidrag i større grad bør underbygges av empiriske funn. I denne sammenheng vil jeg se nærmere på Hovdenak og Bø (2010), og Bø og Hovdenaks forskning (2011 a og b), som ifølge min mening kan være svært relevant når det gjelder videreutvikling av Bernsteins ideer rundt kommunikasjonen mellom elever og lærere. Dette fordi deres funn fra både ungdomsskole og videregående skole tydelig viser at relasjoner, og kommunikasjonsformer mellom elever og lærere kan ses i sammenheng med elevenes interesse for den vertikale kunnskapsdiskurs. Bø og Hovdenak (2011a) finner at de pedagogiske relasjonene (den pedagogiske koden hos Bernstein) kjennetegnes av læreres støttende og engasjerende forhold med elevene, og gjelder like mye det faglige som det mellommenneskelige plan. Det er der, mener Bø og Hovdenak (2011a), at man kanskje kan lete etter flere forklaringer på hvorfor noen elever med ulik kulturell og sosial bakgrunn velger å satse på den vertikale kunnskapsdiskurs til tross for lite bakgrunnskunnskap hjemmefra. La oss se nærmere på Bø og Hovdenaks begreper *faglig støtte* og *personlig støtte*, som kan benyttes som gode analysebegreper for tolkning av empiriske funn i denne undersøkelsen. Som vi skal se i det følgende delkapittel, stemmer disse begrepene godt overens med Bernstein begreper synlig og usynlig pedagogikk.

5.8 Faglig og personlig støtte

Det at læreren spiller en viktig rolle i en læringssituasjon støttes av både faglig litteratur og empirisk forskning (Nordahl og Sørli 1998; Nordahl, 2005 og 2010; Dale og Wærness, 2006;

Hattie, 2009; Nordenbo m.fl., 2008). Lærer-elev relasjoner er et godt utforsket tema, men Bø og Hovdenaks (2011b) analysebegreper bidrar til å forstå hvordan lærer-elev relasjoner kan knyttes opp mot elevenes interesse for skolefagene og kunnskapen generelt.

Vi skal se først på Bø og Hovdenaks (2011b) analysebegrepene hver for seg, og underbygge dem med elevsitater. Deretter skal vi relatere disse begrepene til synlig og usynlig pedagogikk, og til begrepene klassifisering og innramming (Bernstein, 2000).

I utvikling av analysebegreper *faglig* og *personlig støtte*, er Bø og Hovdenak (2011b) mest inspirert av Woolfolk Hoy og Weinsteins (2006) forskning og deres begreper: *academic* and *personal care*. Bø og Hovdenak videreutvikler disse begrepene med bakgrunn i egen forskning, og definerer disse på følgende måte:

Faglig støtte viser til at elevene får støtte og hjelp til å løse spørsmål som bidrar til faglig fremgang, utvikling av kunnskap og forståelse for ulike fag og faglige sammenhenger, og at elevene blir møtt med realistiske forventninger til skolefaglig innsats og resultater. *Personlig støtte* handler om at elevene føler seg verdsatt som den de er med sin personlige egenart og sine egenskaper. Det handler om å bli møtt med respekt som elev og om å bli rettferdig behandlet (Bø og Hovdenak 2011b, s.7).

Lærer-elev relasjoner er et hovedtema også i det kvalitative intervjumateriale, som jeg forholder meg til i denne oppgaven (KOID). Det viser seg at elevene er svært opptatt av sine relasjoner med lærere, og at dette tema dukker opp hver gang elevene skulle fortelle om favorittfagene sine eller om hva de forbinder kunnskap i skole med.

«*Det går veldig mye på hvordan læreren er*», svarer en av elevene når han blir spurt om de favorittfagene på skolen, og utdyper videre:

Hvordan hun legger opp undervisningen. Og hvor stort... eller hvor mye struktur det er, og hvor mye de også legger i det. (...) Man kan si at allikevel så ligger på en måte pensumet der. (...) [NN] har jeg jo både i nyere historie og engelsk, så det er derfor jeg liker det kjempegodt. [NN] er flink fordi hun er veldig muntlig. Hun er strukturert. Hun klarer å bli kjent med hver og en elev. Tar seg tid til elevene. Hun er så allright på alle områder. Hun er så menneskelig, og faglig er hun kjempeflink, hun kan så mye.

Denne karakteristikken av en god lærer, som denne eleven gir her stemmer godt overens med nyere forskning om lærer-elev relasjoner. En rekke nasjonale og internasjonale studier viser hvilken ressurs læreren er i skolen, og den betydning læreren kan ha for en elevs faglige fremgang og interesse for skoleaktiviteter (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Bø og Hovdenak, 2011a; Nordahl m.fl., 2009; Woolfolk Hoy og Weinstein, 2006; Deci og Ryan, 2006, Marzano, 2005).

Elevene i denne undersøkelsen forteller gjerne mye positivt om sine lærere. De trekker frem flere aspekter ved den gode lærer-elev relasjonen. Jeg har imidlertid valgt å fokusere på noen av disse som har størst betydning for elevenes interesse for skolefagene. Disse er: 1) læreres evne til å presentere lærestoffet, 2) betydning av struktur, og 3) faglige tilbakemeldinger. Punkt 1 er hovedsakelig blitt drøftet i kapittel 5.3, mens de to sistnevnte belyses i det følgende delkapittelet. Det er viktig å påpeke at alle tre ovenfor nevnte forholdene ved læreres undervisning i faget, faller under læreres fagdidaktiske kompetanse og klasseledelse. Likevel ønsker jeg å skille dem ut for å se disse aspekter ved lærer-elev relasjonen i sammenheng med klare undervisningsrammer; kolleksjonsorientert kunnskapskode og synlig pedagogikk (Bernstein, 2000).

5.8.1 Struktur og faglige tilbakemeldinger

Én av de mest interessante funnene i denne undersøkelsen er at elevene ved begge skolene rangerer favorittfagene etter hvor godt de liker lærerne som underviser dem. Én av elevene sier følgende: «*Men egentlig aller mest at lærerne er viktig. Jeg tror en god lærer kan gjøre ethvert fag spennende*». Som nevnt tidligere, ser elevene læreres evne til å presentere det faglige lærestoffet i sammenheng med god fagforståelse, og læringsutbytte. Det kommer ganske tydelig frem hos en annen elev:

Jo, jeg har begynt å like det [norsk] det året her. Jeg vet ikke hvorfor. Kanskje [NN]. Hun var den nye læreren, ikke sant. Kanskje jeg begynte å like det fordi jeg får litt bedre karakterer nå, men jeg jobber mer også.

Denne eleven forteller at den nye læreren har bidratt til at han viser større interesse for norskfaget. Her kommer det også tydelig frem at den faglige fremgang i faget resulterte i

bedre karakterer. Forskning viser at både mestring i faget, og gode karakterer kan påvirke elevenes lærelyst og arbeidsinnsats i skolen (Bakken, 2003; Øia, 2011). Skolemotivasjon øker parallelt med gode faglige resultater. Gode karakterer ses på som en naturlig måte å øke faglige engasjement, og vekker positive reaksjoner hos alle elevgrupper, både de som forteller at de klarer seg godt på skolen, og de som klarer seg noe dårligere.

Elever i begge skolene, Oslo øst og Oslo vest, ser eget læringsutbytte og mestring i faget i sammenheng med måten læreren legger opp undervisningen på. Her legger elevene stor vekt på betydning av en god struktur i undervisningen. Dette kommer tydelig frem hos denne eleven, som forteller om en lærer som underviser klassen i nyere historie og engelsk:

Det er så planlagt, der er så god orden på det. Vi er der, og vi skal dit, og nå skal vi gjøre det og det for å komme hit. (...) Vi kan ha forelesninger, vi kan ha oppgaver, vi skal oppsummere oppgavene. Vi tar oss tid for å gå gjennom ting, som vi må gå igjennom. Og da skal alle skjønne det. Da har vi nådd målene våre.

Et stort flertall elever mener at lærere som er gode til å organisere lærestoffet på en strukturert og oversiktlig måte, og setter opp tydelige faglige krav får størst betydning for hvor godt de forstår det faglige temaet og hvor mye de lærer. Dette er i tråd med flere forskere (Nordenbo m.fl., 2008; Marzano, 2003; Throndsen og Turmo, 2010), som peker på læreres fagdidaktiske kompetanse med hensyn til elevenes læring og faglige utbytte.

En annen elev fra den samme klassen, forteller om en lærer som er flink til:

Å sette opp ordentlige systemer. [NN] er flink på det, jeg skjønner ikke hvordan hun klarer det, men hun lager bare ..., til alle klarer hun å lage et system på en måte hvor man klarer å lage skuffer. (...) og da..., jeg husker i hvert fall, husker det veldig godt.

I likhet med denne eleven, mener flere elever at en målrettet og planlagt undervisning innebærer blant annet at lærere viser forståelse for at stoffet kan være vanskelig for elever, og da velger de å strukturere det på en måte som kan relateres til elevenes forkunnskaper, men også til å lære elevene å bruke ulike strategier for å lagre nye kognitive skjemaer, hente disse frem og anvende i ulike læringssituasjoner (Ormrod, 2008). Struktur i undervisningen ser ut

til å være et svært viktig element i undervisningen for ulike elevgrupper, både de som er vant til å jobbe selvstendig, og de som krever tettere oppfølging fra læreres side for å skaffe seg oversikt over det faglige lærestoffet. Begge elevgruppene forteller at struktur og oversikt er uvurderlige med tanke på forberedelser til prøver og eksamener.

Deretter synes elevene å være enige i at det er lettere å lære av lærere som er gode klasseledere. Det samme funn gjør både Nordenbo m.fl. (2008) og Ogden (2009), og ser lærerens klasseledelse i sammenheng med et godt læringsmiljø. Dette kommer godt til uttrykk i denne elevuttalelsen:

[NN] og [NN]. De synes jeg er utrolig flinke begge to. Men jeg synes de er ganske forskjellige i måten de både er og underviser i. Kanskje det de har til felles det er at de rett og slett, altså, de er flinke til å ha det rolig i klassen. De har autoritet og vi respekterer dem, samtidig som de kan på en måte ha en litt mer kameratslig tone med oss da. (...) Og så har de, selvfølgelig, mye kunnskap.

Eleven ser med respekt på de to lærerne som klarer å sette tydelige regler i klasserommet, og orden og disiplin i timene. Flere elever forbinder klare undervisningsrammer med et godt og produktivt læringsmiljø.

Det viser seg også at noen elever foretrekker at læreres faglige kommunikasjon er preget av sterkere grad av «innramming». I det følgende eksempelet forteller eleven om det første møte med sin lærer, som fikk mest positiv respons fra de fleste elever som ble intervjuet ved den ene skolen: *«Man kan ikke være for snill, for da får elevene fri, for da tenker man at 'nå kan jeg slappe av'. Jeg tror det lønner seg å være streng første dagen. Det tror jeg [NN] var. Veldig hyggelig, men streng»*. Flere av elevene legger vekt på læreres evne til å etablere klare samspillsregler, beholde arbeidsro i timene og sette tydelige faglige krav til elevene.

Sistnevnte kommer til uttrykk på en følgende måte: *«De fagene du klarer å følge med, så du vet hva du skal: i norsk, nynorsk og historie. Det er de beste fagene»*. Med andre ord, den gode læreren vurderes ut ifra evne til å skape klare undervisningsrammer og sette tydelige faglige krav og beholde ro i timene. I tillegg er disse lærerne svært flinke til å bruke varierte undervisningsmåter. Variasjon ses på som positivt kjennetegn ved læreres undervisning når lærere bruker den på en gjennomtenkt måte (Hovdenak og Bø, 2010), og stimulerer til økt

engasjement hos de ulike elevgruppene. Også Bernstein (2000), slik jeg tolker han, er opptatt av at lærere kan veksle mellom de ulike kunnskapskodene for å nå alle elevene i klasserommet. Det er viktig å påpeke at disse to lærerne, som de ovenfor siterte elevene forteller om, er godt likt av de fleste elever på skolen. De underviser elevene i norsk, engelsk og nyere historie. Derfor vurderer også elevene disse fagene som favorittfagene.

Med bakgrunn i elevuttalelser ser vi at læreren har en tydelig rolle i klasserommet. Skoleungdom på sitt siste år i videregående skole legger vekt på at de trenger en lærer, som kan fortelle dem hva som er viktig. Dette er et sentralt funn i denne oppgaven. Det er kanskje ikke overraskende, fordi elevene er opptatt av å lære så mye som mulig, og bestå avslutningseksamener med gode karakterer. Undersøkelsen viser at de unge foretrekker asymmetriske relasjoner med lærere, så lenge de blir også sett som mennesker. Her kan man vise til Dales (1999) betegnelse «asymmetrisk subjekt-subjekt relasjon». Denne understreker at læreren ses på som en faglig myndig voksenperson i skolen, og at kommunikasjonen med elevene kan være asymmetrisk selv om individene ses som likeverdige mennesker.

En annen dimensjon ved den asymmetriske relasjonen, som elevene ser ut til å verdsette, er hvordan læreren klarer å beholde ro i klassen. Dersom læreren er godt likt og flink, mener elevene at disiplinen også er en selvfølge. Med andre ord, respekt og autoritet kreves for at elevene skal være rolige i timene. Både PISA-undersøkelsene (Kjærnsli, 2007) og Elevundersøkelser (f.eks. Wendelborg, 2011) har vist at bråk og uro er et problem som den norske skolen sliter med. Som nevnt er de fleste elevene svært opptatt av å gjøre det bra på skolen, og mange savner derfor mer disiplin i klasserommet.

Den siste faktor som elevene nevner som svært viktig for dem, er gode faglige tilbakemeldinger fra lærere, som *«er flinke til å gi korte og enkle svar på en måte. Det åpner jo også for at du gidder å spørre, fordi man regner med at da får man faktisk et nyttig svar da»*, sier én av elevene.

Lærere som gir hint hvordan elevene kan forbedre seg faglig, er høyt verdsatt av elevene. Først og fremst fordi de forbinder konstruktive faglige tilbakemeldinger med bedre fagforståelse og læringsutbytte. Og så blir tydelige tilbakemeldinger viktige når den faglige forståelse skal vurderes med karakterene. Også derfor mener elevene at tydelige faglige krav fra lærere kan være en stor fordel. Jeg har valgt to eksempler fra de to skolene, hvor elevene uttaler seg om den gode læreren som uttrykker klare krav og forventninger:

Elev 1: Nei, jeg trenger, jeg må jo ha en lærer som sier hva som er det viktigste, og hva som ikke er det viktigste. Når man leser til prøver så er man kanskje strukturert, kanskje ustrukturert. Men uansett, vil man alltid i det jeg hører, alt i det lærer sier er viktigst: 'Det er viktig, det må du få med deg', ikke sant.

Elev 2: [Læreren] tar meg i samtalen og spør meg, liksom passer på at jeg forstår det som skal forstås. Læreren som gjør sånn at alle er med, uten at det er noen som sitter igjen liksom.

Som sagt, oppfatter elever at tydelige tilbakemeldinger og klare faglige forventninger bidrar til et bedret læringsutbytte og gode skolefaglige resultater. Dette gjelder begge skolene i Oslo området. For noen av elevene fra østkantskolen, som forteller at de møter både språklige faglige utfordringer i skolen er det spesielt viktig at de kan regne med en tett oppfølging fra læreres side. Det betyr at gode lærere er de som kan møte elevene der de er, vise interesse for dem, og følge dem opp i den faglige utvikling (Deci og Ryan, 2002; Vygotsky, 2004).

I tillegg til klare krav og kommunikasjon fra læreres side, ser det ut som noen elever i større grad spør etter oppmuntring fra lærerne enn de mer selvstyrte elever. Dette kan kanskje forklares med at disse elevene ikke kan regne med støtte og hjelp hjemmefra.

Jeg har også valgt å presentere en elevuttalelse, som beskriver måten læreren viser engasjement i elevenes læringsprosesser ved å gi dem en skikkelig oppfølging etter en gjennomført prøve i historiefaget:

Når det er flere som har gjort det samme på en prøve som er feil, så tar de det opp i klassen. 'Dere må huske på at forskjellen på den kalde krigen og årene før er to forskjellige perioder', for eksempel. Det var det veldig mange som svarte feil på for eksempel. Ikke sant. Da henger man allikevel ikke ut noen elever, men man prøver å ta det opp på en god måte. Og det er det veldig mange som setter pris på, for da skjønner man, ... husker man det».

Lærere som er flinke til å legge opp til en strukturert undervisning og gir konstruktive tilbakemeldinger på det faglige skolearbeidet, verdsettes i like stor grad av elevene fra begge skolene. Likevel, viser mitt datamateriale at noen elever har større behov for veiledning og tettere oppfølging. Dette er i hvert fall iøynefallende i de tilfellene, hvor elevene sliter med å forstå hva som kreves fra dem for å nå faglige krav eller når de ikke behersker språket godt nok til å forstå hva læreren prøver å formidle.

5.8.2 Et ønske om mer differensiert undervisning?

Elevene vurderer gode lærere ut ifra evnen til å undervise hele klassen, samtidig som de enkelte elever blir sett og fulgt opp av lærere. Det kommer ganske tydelig frem at elevene forventer større differensiering i undervisning. Det er svært synlig på østkantskolen, der elevsammensetning er mer heterogen når det gjelder etnisitet, sosial bakgrunn og faglige prestasjoner. Elevene forteller om at de gode lærere prøver å bli godt kjent med dem, og satser på å følge opp deres faglige utvikling. En av elevene forteller om en lærer som:

[Læreren] sørger for å få med seg alle uansett, og allikevel ikke lar det gå utover de andre elevene som kanskje har fått med seg, slik at læreren kanskje gir andre oppgaver som de kan løse som er litt utfordrende, så går han og setter sammen med den eleven som ikke har fått det til og sørger for at denne eleven på en måte får det til det da.

Det er klart at de rammebetingelsene lærere møter i skolehverdagen gir dem litt forskjellig utgangspunkt for å iverksette tilpasset opplæringen i klasserommet. Prinsippet om tilpasset opplæring har vært sterkere prioritert i M74 og M87 enn i læreplaner fra 1990-tallet (Engelsen, 2003). I tillegg finner Engelsen et gap mellom opplæringens mål om individuell tilpassing og det regjerende elevsynet. Hun refererer til Telhaug (1997), som viser til et skifte i elevsynet fra mentalhygienisk⁴ perspektiv på eleven i M87 mot sterkere vekt på elevenes skoleprestasjoner i de generelle retningslinjene for grunnskolens læreplaner (L93), og videre i L97. Til tross for at dagens læreplaner vektlegger sterkt prinsippet om tilpasset opplæring, forventes det samtidig at lokalt arbeid med læreplaner skal finne sted innenfor rammen av fellesskapet (Engelsen, 2003). Eckhoff (2001) mener at det ideologiske skiftet i praktisering av tilpasset opplæring i 1990-årenes læreplaner tilsier et svært optimistisk syn på eleven. Dette elevsynet har kanskje gått noe for langt i forhold til de skoletrøtte elever, mener han. Dale (2010) mener imidlertid at tilpasset opplæring bør ses og praktiseres i dagens skole ut ifra prinsippet om en mer differensiert undervisning. Ifølge ham handler differensiert undervisning i større grad om undervisning tilpasset den enkelte elevs faglige progresjon, mens tilpasset opplæring ble praktisert mer ut ifra skillet mellom faglig sterke og faglig svake

⁴ Mentalhygienisk perspektiv viser til sterkere vektlegging av tilpassende krav til elevene ut fra deres interesser, vekst og utviklingsprosesser, samt et godt læringsmiljø, som støtter opp under disse prosessene (Telhaug, 1997, 2005). I et slikt perspektiv fokuserer man mer på undervisningsprosesser enn resultater.

elever. Ifølge Dale ble de praktisk-estetiske fag «reservert» for den sistnevnte elevgruppen. Stortingsmelding nr.22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter* legger vekt på at « (...) målet om tilpasset opplæring krever pedagogisk differensiering i læringsarbeidet i klasserommet. Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier» (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring var inkludert i R94, er det grunn til å tro at denne reformen gjør det noe vanskeligere å iverksette tilpasset opplæring i praksis. Med lavere grad av handlingsfrihet for lærere kan også rommet for å følge opp de enkelte elevenes individuelle behov svekkes. Dette er kanskje mer synlig på østkantskolen. De følgende elevsitatene viser til at variasjonene mellom elevenes behov kan være store:

Elev 1: «Jeg synes det har blitt kjedelig. Det er sånn, jeg lærer ikke hvordan jeg skriver norsk engang, jeg lærer om norsk litteratur (...)».

Elev 2: «(...) Ikke sant, selve norsken! Ikke prate om grammatikk, jeg kan gloser nå. Men da hvis folk i klassen ikke kan bøye et verb riktig, da er ikke det mitt problem, da får de slite for det».

Mens den første eleven fremdeles har behov for å lære de grunnleggende og fundamentale ferdighetene i norskfaget, føler den andre eleven at han mestrer språket godt. Det kan tolkes som om den sistnevnte eleven vil ha mer av den vertikale kunnskapsdiskursen fra læreplanens fagplan i stedet. Ellers ser det ut som elevene i KOID tar grunnleggende ferdigheter som en selvfølge. En av elevene sier følgende: «Uansett hvilke fag du leser, eller hvilke fag du driver med, du må være flink i norsk. Selv om du leser biologi, du må være flink i norsk for å få det, ikke sant. Så det er viktig».

Jeg finner imidlertid også andre eksempler, som viser at elevene oppfatter den vertikale kunnskapsdiskurs som hjelp til utvikling av begreper og språklige kunnskaper. Dette kommer tydelig frem i følgende elevuttalelser:

Elev 1: «Religion så..., man blir flink til å snakke. Fordi det er med sånn, argumenter og diskusjoner. Da blir man på en måte flinkere i språket».

Elev 2: «Og det er jo noe av det som er viktigst i norsk, å kunne uttrykke seg og formulere seg bra. Og det er kanskje noe av det jeg liker med rettslære også, at man kan..., skal kunne formulere seg kort og konsist. (...) Samtidig som jeg liker å analysere og resonere og drøfte, og det er absolutt noe man får gjort i norskfaget. Ja, jeg ser absolutt nytten. Jeg kan rett og slett ikke se for meg en jobb hvor ikke det er en fordel å kunne skrive godt. Men samtidig så, jeg synes også det er interessant».

Her ser vi at skolefagene oppfattes som en kilde til utvikling av både gode språklige kunnskaper, og kognitive strukturer (Piaget, 1975). Eleven 2 sier at han blir mer klar og konsistent i sine formuleringer ved å studere norsk i skolen. Det skolefaglige språket, som er rik på begreper, strukturerer og ordner tenkningen, og omvendt (jfr. Vygotsky, 2004). Evne til å tenke strukturert, bidrar til en velordnet språklig formulering. Derfor kanskje er elevene opptatt av at lærere er «muntlige». Det kan tolkes som om elevene mener at lærere som er flinke til å uttrykke seg, også er flinke til å organisere lærestoffet og formidle kunnskap. Dette stemmer godt med Vygotsky (2004) som ser på skoleundervisning som helt grunnleggende for elevenes språklige og intellektuelle utvikling. Også Dale (2001) legger stor vekt på et systematisk og intellektuelt arbeid med skolefagene i form av fagundervisning i skolen i forhold til språkutviklingen. Han mener at *«en god undervisning frigjør elevene i den betydning at de erverver seg potensial for å bevege seg på en bevisst måte mellom forskjellige begrepssystemer»* (Dale, 2001, s.247). Det er også i tråd med Bernstein (2000), som skiller mellom ulike kunnskapsdisipliners «språk» og struktur, og knytter disse til ulike kunnskapskoder. Dette kan kanskje også forklare hvorfor elever i videregående skole i denne undersøkelsen legger så stor vekt på «skikkelig» undervisning i skolen, og lærere som er flinke til å bruke varierte undervisningsstrategier, og som kan ivareta deres ulike forutsetninger og behov.

Også nyere forskning viser at kjennskap til begreper, både de faglige og de hverdagslige, er helt avgjørende for å kunne lese det skolefaglige innholdet med forståelsen og mestre de faglige kravene på skolen (Sweet og Snow, 2003; International Reading Panel, 2000; Bråten, 2004). Elevene som sliter på skolen, er ofte de som ikke har tilstrekkelige språklige kunnskaper. Disse elevene er mest avhengig av at lærere ser deres behov på et tidlig tidspunkt, og kan gi dem den hjelpen de trenger.

De gode relasjoner med lærere omfatter altså blant annet at elever kan forvente at de blir møtt av kompetente lærere der de er på det faglige nivået, og får støtte i den faglige progresjonen.

Dette er imidlertid ikke det eneste aspektet som avgjør om elevene tør å bruke innsats og arbeide hardt med de faglige målene.

Like viktig for elevene fra begge skolene er å bli møtt med respekt og bli sett som individer.

5.8.3 «Å bli sett av en lærer» - om det mellommenneskelige aspektet

En god relasjon mellom lærer og elev beskrives av elevene ut fra flere aspekter. De aller fleste mener at det har noe å gjøre med om læreren viser interesse og omsorg for elevene, og om hun «klarer å møte elevene på en god måte».

For det første synes elevene at lærere som viser forståelse for deres behov og interesser, behandler dem med respekt og anerkjennelse. En elev forteller følgende om de to lærerne som alle liker:

Altså [NN] og [NN1]. Jeg tror de er flinke til å se hvordan elevene er, og deres... spesielle personlighetstrekk ved dem, og at de også anerkjenner de og gir uttrykk for at de vet det.

Elevene mener at det også er lettere å få øye på faget når man føler seg sett og verdsatt av læreren. De mener at det skaper bedre sosial trivsel, og påvirker deres holdninger til skolen og lærerne. Det er lettere å vise respekt for lærere som viser respekt for elever, mener flere elever i KOID. Relasjonsbygging er altså en to veis prosess, og handler om et godt samspill mellom elever og lærere. En annen elev mener at det er vanskelig å beskrive en kontakt med læreren som god når læreren ikke kan huske navn på elevene. Hun mener at læreren som har god kontakt med elevene er flink til å ha en eller annen type kontakt med alle i klassen. En tredje elev forteller at måten lærere kommuniserer med elevene på er veldig viktig og bidrar til å bygge gode relasjoner med dem. Eleven forteller følgende om favorittlæreren:

Hun har veldig god kontakt med elevene, (...) hun er i førtiårene, hun er liksom etablert, men allikevel så er hun veldig ungdommelig og er på en måte på samme nivå som oss når vi prater sammen og sånn. (...) Hun gjør en innsats for eksempel for å bli kjent med elevene. Jeg vet ikke helt hvordan hun gjør det. Men vi prater ikke bare fag når vi er i timen, vi kanskje begynner med litt sånn, ja, hverdagslige ting, og sånn, litt sånn forskjellige hendelser som har

skjedd og sånn, tar hun opp det, også prater vi litt sammen og så får hun vite hva vi synes og, og på den måten så blir vi jo kjent.

Denne elevuttalelsen viser tydelig at eleven setter pris på lærere som behandler alle elever på en likeverdig måte. Det er viktig at læreren tar seg tid til å bli kjent med elevene og viser interesse for elevenes skolefaglige liv, og hva elevene er opptatt av i fritiden. En annen elev, jente sier følgende:

Vi snakker ikke bare om det faglige. Hvis man for eksempel har vært på et eller annet, så er det ofte at når man kommer tilbake, så spør læreren ofte ut om det, om hvordan var det. At det er litt andre ting man går inn på. Det synes jeg er litt koselig, for det savnet jeg veldig hos videregående lærere da jeg begynte her i første [klasse].

Denne eleven legger vekt på at gode relasjoner med lærere skapes når elevene føler at de blir spurt, forstått og lyttet til. Dette betyr blant annet at elevene får anledning til å uttrykke sine meninger og bli respektert for det.

I tillegg legger elevene vekt på at lærere kan ta hensyn til deres interesser og behov når det gjelder den faglige kunnskap: «*De spør gjerne om det er noe vi vil lære mer om det vi vil innenfor faget, ikke sant. Det gjør [faget] mer interessant*». Eleven er opptatt av at læreren bryr seg om hva elevene mener ville gjort faget mer interessant. Dette viser den gode tilnærmingen til elevene.

Deretter er elevene opptatt av at læreren behandler dem på en rettferdig måte. Rettferdighet oppleves av elevene å være en del av den personlige støtten. Den forbindes ofte med at lærere lar være å mene noe om elever ut fra første inntrykk, som kan være misvisende. Dersom dette skjer føler elevene at lærere ikke ser forbedringspotensialet i dem, og sier at det kan påvirke deres faglige engasjement og innsats.

En elev forteller at noen lærere har en tendens til å gi større oppmerksomhet til de flinke elevene, noe som også kan føles som ikke helt rettferdig, fordi selv om hun ikke er så rask til å heve en hånd i timen, betyr det ikke at hun ikke kan svarene på de faglige spørsmål som læreren stiller. En annen elev forteller om læreren, som ga henne ufortjent ros for det faglige

skolearbeidet. Eleven mente at ros var uadekvat i en situasjon hvor arbeidsoppgaven var alt for lett. Dwecks (1999) forskning viser at det å gi ros til flinke elever for lette oppgaver kan oppleves som meningsløst, og kan hindre at de søker utfordringer. Elevene skal helst roses for arbeidet som ligger utenfor sonen av deres optimale utvikling, eventuelt for arbeidsinnsats, men helst ikke for «flinkhet». Det betyr at ros bør være tilpasset elevenes forutsetninger og ambisjonsnivå. Av den grunn gjelder det først og fremst å sette faglige krav som er tilpasset elevenes faglige nivå, slik at også ros oppleves som fortjent og motiverende.

Den siste dimensjon i den personlige støtten er læreres evne til å bruke litt humor i undervisningen. Flere mener at når lærere har overskudd til å spøke i timene, skaper det større variasjon i undervisningen, gir større arbeidsglede og kan fungere som et godt middel til å komme i kontakt med elevene. Bø og Hovdenaks (2011b) funn fra ungdomsskolen viser at humor «kan være med på å underbygge eller fremheve også faglige poenger» (s.13).

Som vi har sett i det forrige delkapittelet, er den personlige støtten ofte vanskelig å atskille fra andre aspekter ved læreres undervisning. Den er vevd inn i alle aspekter ved læreres kommunikasjon med elevene, både på det faglige og på det mellommenneskelige nivå. Både jenter og gutter i begge skolene synes å være like mye opptatt av gode relasjoner med lærere. Det samme gjelder de ulike elevgrupper; de mer ivrige og ambisiøse, og de som møter større utfordringer og viser mindre interesse for det skolefaglige arbeidet. Begge elevgruppene er opptatt av at lærerne er «muntlige», flinke til å undervise, og at de kommer godt overens med elevene. I begge tilfeller synes læreres engasjement å ha stor betydning for elevenes interesse for fagene. Elevene er samstemte her uansett prestasjonsnivå, personlige interesser og framtidige planer. Flere påpeker at de ser på lærerne som viktige støttespillere og veivisere.

Oppsummert, tyder funnene i denne undersøkelsen på at de unge trenger en lærer som kan fortelle dem hva som er viktig. I motsetning til 70-tallstankegangen og den radikale pedagogikken, som la vekt på symmetriske relasjoner mellom lærer og elev (Dale og Wærness, 2006), ser vi at i den senmoderne samfunnsskolen foretrekker elever asymmetriske relasjoner med lærere, så lenge de blir sett som individer. Her kan man vise til Dales (1999) betegnelse «asymmetrisk subjekt-subjekt relasjon». Denne understreker at læreren ses på som en faglig myndig voksenperson i skolen, og at kommunikasjonen med elevene kan være asymmetrisk selv om individene ses som likeverdige mennesker.

6 Oppsummering og utfordringer videre

Funnene som er presentert og diskutert her gir grunn til å tro at elevene på sitt siste år i videregående skole (KOID) forventer å finne klare rammer for undervisningen og for kommunikasjonen med lærere. Det viser seg at de «faglige» relasjoner med lærere (Bø og Hovdenak, 2011) kan vurderes ut ifra sterkere grad av innramming (Bernstein, 2000). Forholdet mellom lærer og elev beskrives her som asymmetrisk. Det er læreren som legger til rette og justerer forholdene slik at elevene kan utforske den aktuelle læringskontekst. På det «personlige» planet er lærer-elev relasjon preget av svakere grad av innramming, og kan derfor beskrives som symmetriske. Elevene forventer at de blir behandlet av lærere som likeverdige. Likevel, er det lærere som er ansvarlige for å skape en god sosial trivsel og et godt arbeidsmiljø.

I denne sammenheng vil Bernsteins (2000) teori om kunnskapskoder ha viktige pedagogiske implikasjoner med hensyn til hvordan undervisningsopplegget organiseres og legges til rette for å ivareta de ulike elevgruppers behov og forutsetninger. Det er viktig å påpeke at ifølge Opplæringslovens § 1-3, og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet i prinsipper for opplæringen heter det blant annet at: *«Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre»* (St.meld. nr.22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter*, s.20). Det vil si at både de ressurssterke elever, og de som ikke er det, vil i praksis trenge litt ulik pedagogisk tilnærming. Innsikt i Bernsteins (2000) teori om kunnskapskoder, gir et godt grunnlag for refleksjon over: 1) hva som er målet med undervisningen på de ulike tidspunkt, og 2) hvilken kunnskapskode som kan være best egnet for å ivareta de ulike elevgruppers behov. Med bakgrunn i undersøkelsens funn kan det hevdes at undervisningen kan være noe mer differensiert enn den er i dag for å kunne møte alle elever der de er, og legge forholdene til rette for faglig stimulans og utvikling av gode vaner og holdninger til skolen, læring og kunnskap generelt.

I utgangspunktet trives alle elevgrupper i KOID best med kolleksjonskode, både de mest ambisiøse og ivrige elever, og de som stiller noe svakere i de fleste skolefagene. Dette fordi

elever som skal forberede seg til avslutningseksamener på videregående skole, satser på å gjøre det så bra som mulig både kunnskapsmessig og karaktermessig. Derfor er de unge også opptatt av god struktur i undervisningen og konstruktive tilbakemeldinger fra lærere, samt læreres evne til å justere de faglige kravene etter den faglige progresjonen. Alle disse komponentene faller under en kolleksjonsorientert kunnskapskode (Bernstein, 2000).

Kolleksjonsorientert kunnskapskode og synlig pedagogikk ser ut til å passe bedre for elever som trenger å bruke mer tid på fagforståelse. De er i større grad avhengige av mer støtte fra lærere for å henge med skolens faglige innhold. Her varierer de individuelle behovene litt, men hovedsakelig handler det om slike vansker som utilstrekkelig kjennskap til de faglige begrepene og dårligere kunnskaper i norsk, som kan hindre lesing av de faglige tekster med forståelse. Samtidig som disse elevene vil kreve større engasjement fra lærernes side for å legge forholdene til rette for bedret fagforståelse, kan de også dra visse fordeler av gruppearbeid. Dette gjelder særlig de elevene fra østkantskolen, som i varierende grad mestrer norsk kunnskaper. Det ser ut som et samarbeid med mer kompetente medelever språkmessig oppfattes som en stor fordel. De mer ambisiøse og engasjerte elevene på begge skolene er imidlertid mindre fornøyd med prosjektarbeid som undervisningsmåte. De vil gjerne gå videre med lærestoffet og løse flere oppgaver som er tilpasset deres evnenivå. Selv om det kan hevdes at den sistnevnte elevgruppen klarer seg bedre med *integrasjons-orientert* kunnskapskode og *usynlig pedagogikk* enn de andre elevgruppene, ser også de på tydelige undervisningsrammer som en klar fordel med hensyn til fagforståelse.

Deretter gir Bernsteins kunnskapskoder innsikt i at de ulike kodene kan brukes forskjellig avhengig av hva som er målet med undervisningen. De ulike elevgruppene mener at *kolleksjonskode* og *synlig pedagogikk* fungerer best når de skal prestere og blir vurdert med karakterer (Haugen, 2007). Dette gjelder spesielt forberedelser til prøver og eksamener. *Integrasjonskode* vil være bedre egnet når målet med undervisningen er å ta hensyn til elevenes læringsprosesser, med fokus på faglig dybde, sammenhenger og evne til å generalisere og trekke store linjer mellom ulike kunnskapsområder. Integrasjonskode kan også brukes til å vekke interesse, nysgjerrighet og fascinasjon i skolefagene. Her har lærere større rom til å ta hensyn til og relatere det faglige lærestoffet til elevenes livsverden. I denne sammenheng kan Bernsteins (2000) teori om ulike kunnskapsdiskurser bidra til å gjøre lærere oppmerksomme og mer bevisste på om og når det er mulig og faglig forsvarlig å rekontekstualisere elevenes bakgrunnskunnskaper i skolens faglige innhold. Vanligvis blir

det viktig å tenke gjennom hva som kan gjenkjennes som felles lokalt reservoar (Bernstein, 2000; Hovdenak, 2011; Hovdenak og Bø, 2010). Som vi har sett, viser også utdanningsforskning at ikke alle hverdags erfaringer kan fremme meningsfull læring i skolekonteksten (Chouraliaki, 2001; Wortham, 2006; Haugen, 2007; Hovdenak og Bø, 2010). Vi har sett underveis at de forskjellige elevgruppene legger vekt på variasjon i undervisningen, noe som bare bekrefter at ingen undervisning er god for alle elever. Differensiering mellom de ulike kunnskapskodene kan derfor brukes av lærere for å ta hensyn til fagenes egenart ved planlegging av undervisningen, og som et grunnlag for refleksjon over egen undervisningspraksis.

Både Bernstein (2000) og Young (2008) legger vekt på at den spesialiserte kunnskapen vil være helt sentral i et fremtidig samfunn, derfor vil det også kreve at lærere har god fagkompetanse, og er flinke til å formidle, oppmuntre, vekke interesse, og nysgjerrighet hos elevene for den generaliserbare kunnskapsformen. Av den grunn ser de ovenfor nevnte utdanningsforskere på skillet mellom de ulike kunnskapsformene (horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs) som avgjørende i forhold til hva kunnskap i utdanningsinstitusjonene skal handle om. Det er vanskelig å forestille seg andre varianter i utdanningen, fordi i fremtiden blir man opptatt av både kunnskapsutvikling, og innovasjon. De vitenskapelige kunnskapsformer vil være sentrale i forhold til å utvikle evne til selvstendig og kritisk tenkning, evne til problemløsning og generalisering av kunnskap på tvers av fagområder. Alt dette vil elevene kunne utvikle ved et systematisk arbeid med skolefagene i form av skoleundervisning. Likevel, ser vi i dag at noen skolefag, slik som matematikk har ufortjent lav status blant elevene i norsk skole. Ifølge Young (2008), og Moore og Muller (1999) kan dette skyldes postmodernistisk og relativistisk syn på kunnskap, som et resultat av sosial konstruktivistiske læringsteoriers dominerende posisjon i skole- og læreplantenkning helt siden 1970-tallet.

I tråd med Bernstein (2000) og Young (2008) kan det også hevdes at elevene i denne undersøkelsen så på skolen som en kilde til den vertikale kunnskapsdiskursen. De har vurdert skolen og utdanning generelt som grunnleggende viktig for egen framtidorientering og muligheter for positiv identitetskonstruksjon. Elevene i videregående skole i denne undersøkelsen forventer å utvikle den generaliserbare og allmenngyldige kunnskapsformen. Elevene mener at gjennom arbeid med skolefagene og ved hjelp av læreres undervisning får de innsikt i viktige faglige og samfunnsmessige problemer. Elevene peker på skolefagenes

dannelsesmessige dimensjon. Det skolefaglige innholdet oppfattes å være fremtredende for å utvikle demokratisk medborgerskap, der de etiske problemstillingene ser ut til å komme ofte til uttrykk gjennom fagene med horisontal kunnskapsstruktur, slik som samfunnsfag, religion, norsk eller historie. Dette kan også ses i sammenheng med «fronesis» som en form for kunnskap (Gustavsson, 2001).

Gustavsson (2001) og Nussbaum (1997) argumenterer for at i framtidens skole bør man legge vekt på «fronesis». Den praktiske klokskap eller politisk-etiske klokskap vil være svært relevant i et mangfoldig og globalt samfunn. Denne kunnskapsformen ivaretar elevenes behov for framtidorientering, der respekt og forståelse for andre mennesker og kulturer, ses av elevene som helt sentral i forhold til utvikling av et demokratisk medborgerskap. Av den grunn kan vi observere skolens økende rolle med hensyn til elevenes identitetsforming i det senmoderne samfunn (Hovdenak og Bø, 2010). Utdanning skal derfor oppfattes som viktig for å forstå og henge med i den samfunnsutvikling som de er vitner til. Også her vil lærere spille en viktig rolle med hensyn til å skape tydelige og stabile rammer rundt elevene og for deres selvstendige eksistens i et samfunn preget av omfattende endringer (Ziehe, 2006; 2011). Derfor kan elevenes behov for «struktur» i undervisningen også tolkes som noe mer enn å gjelde kun skolen. Elevenes behov for struktur forsterkes i dagens samfunn, fordi de unge er nødt til å skape egen identitet, i stedet for å arve den gjennom tidligere generasjoner. Ikke alle elever vil klare å orientere seg i et mangfold av muligheter, som det senmoderne samfunnet byr på. Skoleungdom vil derfor se opp til lærere som viktige forbilder, støttespillere og veivisere. Det kan være viktig å gjøre lærere mer bevisste på denne rollen de står overfor, og sette søkelyset mot den betydning lærer-elev relasjoner har for utvikling av kunnskap og identitetsforming hos elevene. Kunnskap utvikles sammen med andre mennesker, og i møte mellom elev og lærer utvikles interesse for faget. Dette fordi følelser og lidenskaper kan appellere og vekke interesse for budskapet. Ifølge Nussbaum (1997) vil de menneskelige aspekter i form av lidelser kunne bidra til å øke menneskets rasjonelle aspekt. Rasjonalitet og emosjoner er ikke atskilt fra hverandre, men utvikles i samklang med hverandre. En helhetlig tilnærming til eleven, som ivaretar elevens kognitive, emosjonelle og sosiale aspekter vil kunne bidra til at eleven bruker alle sider ved sin personlighet i læringsprosesser. Når følelser engasjeres i kunnskap (Nussbaum, 1997), vil læringsutbytte og resultater glede og motivere til arbeidsinnsats og utholdenhet. I den forstand kan man si at eleven holder med på noe for læringens egen skyld, og at kunnskap er en verdi i seg selv (Young, 2008).

Dersom vi skulle tro elevene i prosjektet KOID, er deres læringsprosesser, faglige utbytte og skoleresultater avhengige av i hvilken grad lærere er flinke til å veksle mellom ulike kunnskapskoder, samt synlig og usynlig pedagogikk. Sistnevnte innebærer blant annet ulike måter lærere bruker for å kommunisere med elevene på og «orientere» dem til bestemte «meninger» (Wiese, 2010; Bernstein, 2000). Også her vil det være viktig å utvikle mer kunnskap og gjøre lærere mer bevisste på de ulike elevgruppers behov i forhold til hvilken kommunikasjonsform som fungerer best i klasserommet. Denne kunnskapen kan forhåpentligvis bidra til å legge forholdene til rette for at undervisning fungerer hensiktsmessig i forhold til de ulike elevgruppers sosiale og kulturelle bakgrunn. Som nevnt i kapittel 5.8 finner forskere noen forskjeller i tilnærming til skolearbeidet mellom minoritets elevene og majoritets elevene (Elstad og Turmo, 2007). Det viser seg at noen elever med minoritetsbakgrunn fungerer bedre når undervisning har klare rammer og struktur, og når lærere setter tydelige faglige krav og forventninger. Enkelte elever forteller at det betyr mye når de har lærere som kan oppmuntre og motivere til arbeidet. Fekjær (2006) påpeker at det er viktig å ta hensyn til det at det er store forskjeller mellom de ulike nasjonalitetsgruppene (Fekjær, 2006). Den økende diversiteten i elevenes etniske bakgrunn i skolen kan derfor kreve at lærere har mer kunnskap om disse forskjellene for å kunne håndtere de utfordringene den flerkulturelle og senmoderne skolen står overfor. I NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* pekes det på at det flerkulturelle perspektivet må framheves i læringsmiljøet.

De ulike kunnskapsteoretiske tilnærminger presentert i denne oppgaven bidrar med nye måter å tenke kunnskap på i skolen i det 21-århundret (Bernstein, 2000; Moore og Muller, 1999; Young, 2008). Med bakgrunn i Young (2008) ser vi at sosial realisme som kunnskapsposisjon ivaretar på en bedre måte kunnskapens subjektive og objektive aspekter sammenliknet med sosial konstruktivisme. Mens den subjektive dimensjonen ved kunnskap er bundet til bestemte kontekster, er den objektive dimensjonen tilknyttet den allmenngyldige, overførbare og dekontekstualiserte kunnskapsformen. Begge kunnskapsformene ser ut til å være viktige for dagens elever, noe som kommer tydelig frem i denne delen av prosjektet KOID. Likevel, er den sistnevnte av størst verdi med hensyn til kunnskapsutvikling, både i skolen og utenfor den. Elevene viser forståelse for at forholdet mellom de ulike kunnskapsformene er sammensatt, og at de kan overlappes hverandre. De unge gir uttrykk for at den vitenskapelige kunnskapsform er verdifull i seg selv, samtidig som den setter hverdagskunnskap i et nytt perspektiv, og bidrar til at nye måter å tenke på blir stadig tydeligere også i praktiske situasjoner.

Oppgavens empiriske funn tyder på at det sosialrealistiske kunnskapssynet i større grad tar hensyn til både samfunnets og elevens utvikling. Sosial realisme peker på lærere som viktige forbilder og støttespillere i utvikling av den vertikale kunnskapsdiskursen. Også dette aspektet underbygges empirisk i alle delprosjektene tilknyttet KOID (Hovdenak og Bø, 2010; Thorkildson, 2010; Bugge, 2011; Bø og Hovdenak, 2011a; Maarud Lauritzen, 2011). I hvilken grad sosial realisme som kunnskapsteori skal få en viktig posisjon i fremtidens skole er et spørsmål og en utfordring i diskursen om videreutvikling i skolen.

Litteraturliste

Alvesson, K. Og Sköldberg, M. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ*

Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers

Bronfenbrenner, U. (1995): *The bioecological model from a life course perspective*. I: P.Moen, G.H.Elder og K.Luscher (red.): *Examining lives in context*. Washington DC: APA

Bråten, I.(2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bugge, V.(2011): *Selvvurdering i skolekonteksten*. Masteroppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitet i Oslo

Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011a): *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*. Tidsskrift for ungdomsforskning 1, s.69-85.

Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011b): *Elever som verdensborgere*. Norsk pedagogisk Tidsskrift 3, s.216-227.

Bøyum, S. (2010). *Kunnskap og vurdering*. I: Hovdenak, S.S. og Erstad, E. (red): *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Chouliaraki, L.(2001): *Pædagogikkens sociale logik – en introduksjon til Basil Bernsteins utdannessociologi*. I: Chouliaraki, L. og Bayer, M.: *Basil Bernstein Pædagogikk, diskurs og magt*. Akademisk Tid & Tanke

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. I: *Review of Educational Research*, Vol.77, No.1, s. 113-143

Dale, Engelsen og Karseth (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf?epslanguage=no

(14.04.2014)

Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, E.L. (2001). *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dale, E. L. (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt forlag.

Dale, E.L. og Wærness, J. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*.

Universitetsforlaget

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo:

Universitetsforlaget

Daniels, H. (2001): *Vygotsky and pedagogy*. London & New York: Routledge/ Falmer

Daniels, H. (2008): *Vygotsky and research*. London: Routledge

Deci, E.L og Ryan, R.M (2002). (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press

Deci, E.L, Ryan, R, M. og Stone, D.N. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34, 75-91

Denzin, N. og Lincoln, Y (2005): *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*, I: Denzin, N og Lincoln, Y (eds): *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dweck, Carol S. (1999): *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press.

Elstad, E. og Turmo, A. (2007): *Strategibruk, motivasjon og interesse for realfag: forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever*, Tidsskrift for Ungdomsforskning, nr. 2, 2007-11-22

Engelsen, B. U. (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelsen, B. U. (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor. Revidert mot L06 Læreplan for kunnskapsløftet 5. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelsen, B.U. (2009): *Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06*. I: Dale (red.): *Læreplan – et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eckhoff, N.(2001): *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo: Det Norske Samlaget

Fekjær, S.N. (2006). *Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge*. Tidsskrift for samfunnsforskning, 47(1), 57-93.

Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press

Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport*. Norges forskningsråd

- Haug, P. (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haugen, C. (2007). En problematisering av læringsprinsippet «å bygge på elevenes bakgrunnskunnskap». I: S.S.Hovdenak, R.Riksaasen og V.Wiese (red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (s.62-82). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Hargreaves, A. (2004). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Heggen, K. og Øia, T. (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hirst, P.(1993).The foundations of the national curriculum: Why subjects? I: P. O’Hear & J.White (red.), *Assessing the national curriculum*. London: Paul Chapman
- Holter, H. og Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hovdenak, S.S. (2000): *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hovdenak, S.S. (2011): *Utdanningssosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S.S. og Bø, A.K. (2010): *Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv*. I Hovdenak, S.S. og Erstad, E. (red): *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S.S. og Erstad, E. (2010): *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjærnsli, M. m. fl. (2007): *Tid for tunge løft*. Universitetsforlaget.

Kjærnsli, M. og R. V. Olsen (red.) (2013) *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2004): *Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter reform 97*. I Klette, K. (red.): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole 2004*, s. 21-37. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2008): *Når elever får ansvaret for å forvalte egen ulykke*. I *Bedre skole*, nr. 8, s. 9-13

Kleven, T. A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub AS

Kleven, T. A. (2008): *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. I: *Nordisk Pedagogikk -2008* nr. 03

Kleven, T.A., Hjordemaal, F.R. og Tveit, K. (2002). Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning, I: T.A.Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*.

Korgaard, O. (1999): *Kunnskabsløpet – uddannelse i videnssamfundet*. København

Kunnskapsdepartementet (2003): *NOU 2003:16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Kunnskapsdepartementet (2004): *St.meld. nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring*

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket Kunnskapsløftet*

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no (07.05.2014)

Kunnskapsdepartementet (2007): *St.meld. nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Kunnskapsdepartementet (2011): *Utdanning og forskning*.

http://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning_og_forskning.html?id=930 (03.04.2014)

Kunnskapsdepartementet (2011): *St.meld. nr.22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-*

Muligheter <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/2.html?id=641259> (07.05.2014)

Lincoln, Y. S. og Guba, E. G. (2003): *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Sage.

Lødding, B. og Vibe, N. (2010). ”Hvis noen forteller om mobbing...”. *Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. Rapport 48/2010. NIFU.

Lund, T. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.

Maxwell, Joseph A. (1996): *Qualitative research design .An interactive approach*. California: Sage Publications.

Mead, G.H. (1974, [1934]): *Mind, self and society*. Chicago: University Press.

Moore, R. (2004). *Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Polity

Moore, R. & Muller, J.(1999): *The discourse of ‘voice’ and the problem of knowledge and identity in the sociology of education*. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 189-206

Maarud, K.L. (2011): *Kunnskap i skolen: Glimt fra elevers syn på viktige kunnskapsformer*. Masteroppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitet i Oslo

National Reading Panel (2000). Report of the National reading Panel. Washington, DC: National Institute for Child Health and Human Development

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordenbo S., Larsen, M.S., Tiftikçi, N. , Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skolen. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

NOU 2010: 7 Mangfold og mestring: <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/NOU-ar/2010/NOU-2010-7/2.html?id=606153> (lest 07.05.2014)

Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal

Opplæringsloven § 1-3: http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#%C2%A71-1 (07.05.2014)

Ormrod, Jeanne E.(2008) : *Human Learning*. New Jersey: Merhill Pretice Hall

Riksaasen, R. (red.) (2010): *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Solstad, K.J. (1981): Det kunnskapsteoretiske utgangspunkt. I: Høgmo A.J., K.J. Solstad og T. Tiller (red.). *Skolen og den lokale utfordring - en sluttrapport fra Lofotenprosjektet*, s.38.54

Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København : Akademisk Forlag

Sweet, A. P og Snow, C. E. (2003): *Rethinking reading comprehension*. London: The Guilford Press.

Sørli, M-A., og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. NOVA 12 a:98.

Thronsen, I. og Turmo, A. (2010). Læringsmiljøet i skolen, I: Marit Kjærnsli & Astrid Roe (red.), *På rett spor - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Universitetsforlaget.

Thorkildson, F. (2010): *Sosial kompetanse og relasjoner i skolen*. Masteroppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitet i Oslo.

Townsend, T. (2007). School effectiveness and improvement in the Twenty-First Century: reframing the future. I *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer

Utdanningsdirektoratet (2010): *Den generelle delen av læreplanen*.

<http://www.udir.no/Storedokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal>

(08.02.2014)

Weinstein, R.S. (2002): *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*.

Cambridge, MA: Harvard University Press

Wentzel, K.R. (2005): *Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School*.

I: Elliot A.J. og Dweck C.S. (red.): *Handbook of Competence and Motivation*. NY. London:

The Guilford Press

Wendelborg, C. (2011): *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av*

Elevundersøkelsen 2011. NTNU: Samfunnsforskning AS

Wiese, V. (2007). *Læringsmiljø, pedagogiske relasjoner og orientering til mening*. I:

Hovdenak, Riksaasen og Wiese (red): *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*.

Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C.S.(2006). Student and teacher perspectives on classroom

management, s. 181-223. I: Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (red.). *Handbook of classroom*

management: research, practice, and contemporary issues. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Wortham, S. (2006): *Learning identity. The joint emergence of social identification and*

academic learning. New York: Cambridge University Press

Vygotsky, L.S (2004). *Thinking and speech*. London: Harvard University Press

Young, M.F.D.(red.) (1971): *Knowledge and Control. New Directions of for the Sociology of*

Education. London: Collier-MacMillan

Young, M. (2008): *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London:Routledge

Øia, T. (2011): *Ungdomsskoleelever: motivasjon, mestring og resultater. NOVA rapport nr.9 institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA-rapport)*

Ziehe, Thomas (2006): *Post-aftraditionalisering. Unges ændrede generationsforhold i dag. I: Tom Ritchie (red.): Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. Billesø og Baltzer, Danmark

Vedlegg 1 – en forenklet modell av forholdet mellom en vertikal og en horisontal diskurs

En forenklet modell av forholdet mellom en vertikal og en horisontal diskurs
(Hovdenak, 2011, s. 70)

Horisontal diskurs		Vertikal diskurs	
Kunnskap som er: sett på som hverdagskunnskap common sense kontekstbunden		Kunnskap som er: vitenskapelig og offisiell generaliserbar kontekstuavhengig	
muntlig i sin uttrykksform		kollektiv	
Lokalsamfunnets reservoar av kunnskaper	Individets repertoar av kunnskaper	Hierarkisk struktur	Horisontal struktur
Segmentert kunnskap	Segmentert kunnskap	Utviklingen skjer kumulativt og man opererer på et gradvis høyere abstraksjonsnivå	Teori utvikling har en sentral plass, men den er ikke kumulativ, segmentert

Vedlegg 2 – Intervjuguide for prosjektet

KOID

Innledende om hvilke overordnede temaer vi kommer til å berøre og hvorfor vi gjerne vil vite hva elevene mener, tror og opplever.

I. LIVET PÅ SKOLEN – generelt

På hvilke måter opplever du at skolen er viktig for deg?

Hva liker du best på skolen?

Hvilke sider av deg selv får du vist best på skolen?

Er det noe du savner på skolen?

På hvilke måter føler du at du lykkes på skolen?

A. RELASJONER

TIL LÆRERNE

Kommer du godt overens med de fleste av lærerne dine? Hvordan?

Vet lærerne hva du kan? På hvilke måter viser de det?

Syns du at lærerne gir deg mulighet til å uttrykke dine meninger?

Hva gjør du om det er noe du ikke forstår?

Hvordan vil du beskrive den beste/dyktigste læreren du har?

Er lærerne flinke til å oppmuntre deg og rose deg når du gjør noe bra?

Lytter lærerne virkelig til hva du sier? Hvordan vet du det?

Føler du at lærerne behandler deg rettferdig? Forklar!

Hvordan mener du lærerne viser interesse for din læring?

Hva syns du om de kravene lærerne setter til deg på skolen?

TIL MEDELEVER

Hva er det som er bra med å samarbeide med i timene?

Hva gjør du i friminuttene?

Er du mest sammen med jenter eller gutter i friminuttene? Hvorfor, tror du?
Tilbringer du mye av fritiden med elever i klassen?

KLASSEMILJØET

Hva er det beste med klassen din?

Tror du det blir trist å slutte i 10.klasse, og ikke gå sammen med flere av klassekameratene på videregående?

På hvilke måter viser dere omsorg for hverandre i klassen?

Er de andre i klassen like interessert i skolen som deg selv?

Er det noe du synes er vanskelig i/med klassen?

B. SKOLEFAG OG KUNNSKAPSFORMER

Kan du forklare hva det er som gjør at du liker(fag) så godt?

Hva er det med(fag) du ikke liker?

Hva syns du om norsk og det du lærer i norskfaget?

Hva betyr faget KRL for deg, og kan du utdype hvorfor?

Er det noe du gjerne skulle ha lært mer om på skolen? Hva?

På hvilke måter opplever du at det du lærer på skolen er viktig for deg?

Tror du din skolegang er viktig for dem hjemme?

Mener du at dine fritidsaktiviteter og hobbyer er til nytte for deg i skolesammenheng?
(hjelper deg)

På hvilke måter får du nytte av den kunnskapen du får hjemme i skolen?

Hva syns du om de faglige kravene som blir stilt til deg på skolen?

C. LÆRING OG LÆRINGSSTRATEGIER

Kan du fortelle om hvordan du opplever at du lærer du best?

Hvordan forbereder du deg til en prøve?

Hvordan forbereder du deg til skriftlige oppgaver?

Hvordan forbereder du deg til muntlige framføringer?

Kan du forklare hvordan arbeider du med en tekst?

Hva syns du om å samarbeide om oppgaver versus det å jobbe individuelt?

II. IDENTITET OG ROLLEMODELLER

Hvordan tror du de som kjenner deg godt i klassen vil beskrive deg som person?

Hva er du mest fornøyd med hos deg selv – generelt og i skolesammenheng?

Er det sider ved deg selv du ikke får vist på skolen?

Er det noen egenskaper du gjerne skulle hatt mer av i skolesammenheng?

Hvordan tror du lærerne oppfatter deg?

Hva mener du er viktigst å framelske hos deg selv?

Er det noen du ser spesielt opp til, (som du ser som et forbilde)?

III. FRAMTID – HÅP – DRØMMER

Synes du (videre) utdanning er viktig? Hvorfor?

På hvilke måter syns du skolen hjelper deg fram mot voksenlivet?

Hva tror du at du holder på med om 5 år?

Hvilke kunnskaper mener du at du trenger for framtiden?

Beskriv drømmejobben.

III. AVRUNDING AV INTERVJUET

Er det noe du tenker på som du gjerne vil ha sagt før vi avslutter?

Hva syns du har vært viktigst eller mest interessant å prate om her i dag?