



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Hvordan forholder utdanningssystemet seg til sosial ulikhet?

En kvalitativ dokumentstudie

Mari Wikstøl Andersen

Masteroppgave i sosiologi ved lektorutdanningen 8.-13.trinn, SOS- 3981, mai 2021



Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg stortingsmeldinger forholder seg til sosial ulikhet. Studien retter fokuset mot hvordan to utvalgte stortingsmeldinger omtaler sosial ulikhet, og i hvilken grad stortingsmeldingene omtaler det. I tillegg undersøker studien hvilke tiltak som iverksettes, og hva forholdet mellom intensjonen stortingsmeldingene har når det gjelder sosial ulikhet, og hvilke føringer som legges i læreplanene. Dette er en dokumentanalyse av et utvalg stortingsmeldinger i sammenheng med læreplanene. I dokumentanalysen kommer det frem at stortingsmeldingene bruker ulike begreper når de omtaler sosial ulikhet. Her bruker de henholdsvis sosial utjevning og sosial inkludering, som begreper for å omtale hva som er utdanningssystemets mål. Stortingsmeldingene peker på ulike faktorer som påvirker elevene innenfor utdanningssystemet, hvor sosial bakgrunn blir trukket frem som hovedfaktor. Hvilke elever som lykkes i utdanningssystemet, kan dermed bli påvirket av elevenes sosiale bakgrunn.

Videre kobles funnene i dokumentanalysen til ulike sosiologiske teorier utviklet av Pierre Bourdieu, samt annen forskning på feltet. Fokuset rettes spesielt mot Bourdieus kapital og symbolsk makt. Diskusjonen vil primært handle om hvordan vi kan forklare ulikhetene innenfor utdanningssystemet, og hvordan ulike faktorer både er med på å inkludere og ekskludere elever. Her peker vi blant annet på innføringen av nye læringsaktiviteter og hvordan dette kan bidra til å inkludere eller ekskludere enkelte elever. Studien vil også rette et fokus på sammenhenger mellom stortingsmeldingenes mål om tidlig innsats og tilpasset opplæring, og kompetansemålene i læreplanene.

Forord

Min masteroppgave markerer avslutningen på 5 fantastiske år ved lektorutdanningen 8.-13. trinn ved Universitetet i Tromsø. I arbeidet med denne oppgaven har jeg lært mye, samt støtt på flere utfordringer som har vært krevende.

Studielivet mitt på UiT har vært preget av latter og glede, samt noe frustrasjon og sene kvelder. Gjennom studieløpet har jeg tilegnet meg ny kunnskap, som jeg vil bruke videre i livet både som lektor og privatperson. I samarbeid med andre har nye og kreative ideer blitt til, samtidig som at vi har utviklet oss sammen gjennom studiene.

Jeg vil spesielt takke veilederen min, Unn- Doris K. Bæck, for god veiledning, råd, tilbakemeldinger og engasjementet for min masteroppgave. Det har vært utrolig viktig for meg.

Jeg vil rette en stor takk til alle mine medstudenter og gode venner for fine år med latter og glede, samt mye hardt arbeid. Dere har alle vært med på å gjøre studietiden uforglemmelig. En spesiell takk til Hanne og Bettina, uten dere ville ikke studietiden blitt like artig og minnerik.

Til slutt vil jeg takke mamma, pappa og mine nydelig søstre Tonje, Ida Helene og Vilde, for fantastisk støtte og oppmuntrende ord gjennom hele denne perioden. Jeg hadde ikke klart meg uten dere som mine nærmeste støttespillere.

Tromsø, 16.mai 2021

Mari Wikstøl Andersen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Valg av problemstilling.....	2
1.2 Begrunnelse for valg av tema	3
1.3 Oppgavens struktur	4
2. Introduksjon av forskningsfeltet	5
2.1 Hvilke faktorer kan føre til sosial ulikhet?	5
2.1.1 Skolens rolle	6
2.2 Sosiale ulikhet innenfor utdanningssystemet.....	7
3. Teori	11
3.1 Bourdieus sosiale verden	11
3.1.1 Habitus	12
3.1.2 Kapitalens former	12
3.2 Klassebegrepet.....	14
3.3 Symbolsk makt.....	15
3.4 Bourdieus syn på utdanningssystemet	16
4. Metode	17
4.1 Valg av metode.....	17
4.1.1 Hva er et dokument?	18
4.1.2 Valg av datamateriale.....	18
4.2 Strategi for analysen.....	20
4.3 Etikk, reliabilitet og validitet	22
4.3.1 Reliabilitet.....	22
4.3.2 Validitet.....	23
5. Empiri og analyse	25
5.1 Presentasjon av Stortingsmelding nr. 16 "Tidlig innsats for livslang læring"	25
5.1.1 Nasjonale prøver som verktøy for kartlegging av elevenes ferdigheter og utfordringer	27
5.1.2 Hvordan omtaler stortingsmeldingen utfordringer rundt språk i utdanningssystemet?	28
5.1.3 Sosial utjevning som mål for mindre sosial ulikhet.....	29
5.1.4 Hvilke tiltak fremmer Stortingsmelding nr. 16 for å kunne forhindre økt sosial ulikhet?	30
5.1.5 Hvordan kan skoleinterne faktorer bidra til å reprodusere sosial ulikhet?.....	31

5.2 Presentasjon av Stortingsmelding nr. 6 "Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap"	33
5.2.1 Økt lærerkompetanse som verktøy for kartlegging av elevenes utfordringer og ferdigheter	35
5.2.2 Hvordan omtaler stortingsmeldingen utfordringer rundt språk i utdanningssystemet?	36
5.2.3 Sosial inkludering som mål for mindre sosial ulikhet	37
5.2.4 Hvilke tiltak fremmer Stortingsmelding nr.6 for å kunne forhindre økt sosial ulikhet?	38
5.2.5 Hvordan kan skoleinterne faktorer bidra til å reprodusere sosial ulikhet?	40
5.3 På hvilken måte og i hvilken grad omtaler stortingsmeldingene sosial ulikhet?.....	41
5.4 Hva kommer frem i LK06 og LK20?	42
5.4.1 Kunnskapsløftet LK06	42
5.4.2 Kunnskapsløftet LK20	44
5.4.3 Oppsummering av LK06 og LK20 i sammenheng med stortingsmeldingene	46
5.5 Oppsummering av empiri og analyse.....	47
6. Diskusjon	49
6.1 Hvordan omtales sosial ulikhet i stortingsmeldingene, og er det fokus på dette?	49
6.2 Hvilke tiltak introduseres i arbeidet mot mindre sosial ulikhet?	51
6.2.1 Kartlegging av elevenes ferdigheter og utfordringer.....	51
6.2.2 Læringsstrategier og leksehjelp	53
6.3 Innføring av nye læringsaktiviteter- et paradoks for målet om sosial inkludering?	57
6.4 Oppsummering av diskusjonen	60
7. Avslutning og konklusjon.....	63
7.1 Tilpasset opplæring og læringsaktiviteter.....	64
7.2 Veien videre.....	66
8. Referanseliste	67

1. Innledning

Formålet med denne studien er å rette fokuset mot hvordan stortingsmeldinger forholder seg til sosial ulikhet. Dette er interessant å se på fordi utdanningssystemet har utviklet seg til å bli et tilbud for flere grupper i samfunnet (Bæck, 2017). Dette har gjort at befolkningens utdanningsnivå har økt i takt med utviklingen (Bæck, 2017). Det er flere faktorer som påvirker hvorvidt elevene lykkes innenfor utdanningssystemet. Vi kan blant annet peke på sosial reproduksjon av familiebakgrunn, utdanningsnivå og geografisk bakgrunn som årsaker til dette (Bæck, 2017). Skolen vil være lik for alle, hvor man satser sterkt på at alle elever skal ha lik tilgang på kvalitet i grunnskolen, og tilgang til både videregående opplæring og høyere utdanning, samt stipend og lån under utdanningsløpet (Bæck, 2017). Målet med dette er å bekjempe skjevheter og urettferdighet i samfunnet, hvor man gjennom bedre kvalitet i grunnskolen og øvrige tiltak, skal bidra til at elevenes familiebakgrunn får mindre betydning for deres resultater (Bæck, 2017). I lys av dette vil det være interessant å finne ut hvordan et utvalg stortingsmeldinger omtaler dette, samt finne ut hvilke tiltak som iverksettes for å kunne gi like muligheter til alle, og hindre økt sosial ulikhet. Et utdanningssystem som tilsynelatende skal være likt for alle, kan jo være et problematisk utgangspunkt i seg selv. Vi mennesker er selvstendige, originale individer med ulike egenskaper og interesser. Hvordan kan vi dermed forvente at alle passer inn, og mestrer et og samme system, som blir i tillegg blir omtalt som teoritungt, lite motiverende, kjedelig og ensformig?

Debattene rundt utdanningssystemet, lærere og karakterpress florerer på nettet. Kronikkene hagler rundt hva som er riktig, ideer til hva vi bør forbedre, og hvordan vi bør gjøre dette. Skoleelev Irene Fauske Crnic (2018) kritiserer utdanningssystemet for mangel på kompetanse blant lærerne, og for å være et system med for mye fokus på karakterer. Videre fremmer hun et sterkt ønske om en karakterfri hverdag, hvor opplæringen heller avsluttes med eksamener i vært fag, som da utgjør standpunkt karakteren (Crnic, 2018). Stortingsrepresentant Mathilde Tybring-Gjedde mener resultater på kartleggingsprøver av elevenes grunnleggende ferdigheter, avslører at grunnleggende ferdigheter ikke blir vektlagt nok i Oslo-skolen. Lærer Hanne Jahren (2020) ytrer i sin kronikk, at fritt skolevalg favoriserer elever, og gir økt frihet til elever med toppkarakterer fra ungdomsskolen. Leder for inntaksutvalget i Oslo, Berit Lødding (2020) mener at regjeringen ikke ser på nok muligheter for elevene, og trekker frem hvordan regjeringen begrenser seg til bare to prinsipper, nærskole eller karakterer, når det kommer til inntak til skoler. En 13 år gammel elev skriver ” Jeg ønsker læring, ikke lekser” (Sandve, 2020). Nevnte kronikker og artikler er bare en liten brøkdel av det som kommer opp

når jeg søker på elev og læring i Aftenposten. Det er dermed ingen tvil om at temaet engasjerer, og vi ser at karakterer, læring og lærere kanskje er det som engasjerer aller mest.

UngData- undersøkelsen fra 2019 viser at det fortsatt er systematiske forskjeller knyttet til ungdom med ulik sosial bakgrunn, med tanke på hva de gjør og hvordan de har det (Bakken, 2019). Undersøkelsen peker på at elever med familier med høy sosioøkonomisk status, gjør det bedre, enn elever fra lavere sosiale lag (Bakken, 2019). Denne rapporten fra UngData-undersøkelsen (2019), viser at problemstillinger knyttet til sosial ulikhet i samfunnet fortsatt er gjeldende, og at vi, i et samfunn med et utdanningssystem for alle, fortsatt har utfordringer rundt sosial ulikhet blant unge, med sosial bakgrunn som en av årsakene (Bakken, 2019). Med dette som utgangspunkt, vil det være interessant å undersøke hvordan utdanningssystemet forholder seg til den sosiale ulikheten. I tillegg til dette vil det være interessant å se på tiltakene som iverksettes gjennom stortingsmeldingene, og hvordan dette henger sammen med læreplanene.

1.1 Valg av problemstilling

Formålet med denne studien er å rette fokus på hvordan utdanningssystemet forholder seg til problemstillinger knyttet til sosial ulikhet. Dette vil bli undersøkt ved å se på hvordan sosial ulikhet omtales i sentrale utdanningspolitiske dokumenter, nærmere bestemt stortingsmeldinger og læreplaner. Jeg vil også se på hvilke tiltak som trekkes frem. I tillegg ønsker jeg å se på intensjonen i stortingsmeldingene, når det gjelder sosial ulikhet, og de føringer som legges i læreplanene. Analysen gjennomføres ved hjelp av dokumentanalyse, og jeg vil i tillegg til dette benytte meg av sosiologiske teorier knyttet til utdanningssystemet, for å forstå funnene ytterligere. For å kunne belyse tematikken har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål, som vil danne strukturen for studien min.

Mine forskningsspørsmål er:

1. *"I hvilken grad og på hvilken måte omtales sosial ulikhet i stortingsmeldingene?"*
2. *"Hvilke tiltak trekkes frem for å hindre økt sosial ulikhet?"*
3. *Hva er forholdet mellom intensjonene i stortingsmeldingene når det gjelder sosial ulikhet og de føringer som legges i læreplanene?"*

1.2 Begrunnelse for valg av tema

Studien jeg har valgt å gjennomføre er viktig, for innhente informasjon knyttet til hvordan Kunnskapsdepartementet arbeider for å begrense sosial ulikhet innenfor utdanningssystemet. Dette er relevant for mitt fremtidige yrkesliv som lektor innenfor utdanningssystemet. Årsaken til at jeg ser på studien min som så viktig, er for å kunne finne ut hvordan, og i hvilken grad sosial ulikhet omtales, og hvilke tiltak som iverksettes og hvordan dette kommer frem gjennom læreplanene. Har kunnskapsdepartementet en bevissthet rundt sosial ulikhet, og på hvilke måter jobber de for å unngå det? Utdanningssystemet, bestående av barnehage, grunnskole, videregående opplæring og utdanning, skal bidra til å danne kompetente samfunnsborgere. For å danne nettopp dette, bruker vi som samfunn ulike metoder for å tilnærme oss andre mennesker. Utdanningssystemet er ekstra interessant å utforske, fordi det er et system mange har en mening om, og erfaring med, på godt og vondt. Alle mennesker i det norske samfunnet, uavhengig av hvem du er og hvor du kommer fra, blir plassert sammen, innenfor samme utdanningssystem. Derfor er det viktig å forske hvilke føringer som legges, mål for utdanningssystemet, og hvordan systemet jobber for å inkludere alle.

Sosial ulikhet er, i følge Schiefloe (2011), kjent som et samfunnsmessig fenomen. Schiefloe (2011) mener begrepet handler om en systematisk ujevn fordeling av goder. Denne ujevnheten opprettholder seg stabilt og vi kan se et mønster i hvordan godene blir fordelt. Schiefloe (2011) peker på inntekt, eiendom, makt og status som eksempler på goder som er ulikt fordelt i samfunnet. Han nevner også at sosial ulikhet har konsekvenser for ulike sider ved menneskers liv og livskvalitet. Dette kan for eksempel handle om språk, holdninger, utdanningsmotivasjon, helse og livsstil (Schiefloe, 2011). For å kunne forstå begrepet må vi kunne innse at samfunnet er bygget opp av ulike lag, sosial klasse, og sosial status som danner vår sosioøkonomisk status. Individets sosioøkonomiske status, fungerer som en samlebetegnelse for individets plassering i samfunnet og samfunnets hierarki (Schiefloe, 2011: 284). Sosial ulikhet handler dermed om at godene i samfunnet er fordelt på en systematisk ujevnt måte, hvor individer innenfor samme samfunn har tilgang på ulike goder ut fra både økonomi, status, sosiale forhold, livsstil og utdanning (Schiefloe, 2011).

Innenfor utdanningssystemet finnes det elever med ulike kjønn, legning, interesser, faglig nivå, utfordringer, egenskaper og motivasjon. Her forventes oppførsel i tråd med bestemte normer og verdier, uavhengig av hvem man er. Dette kan skape både splid, fortvilelse, frustrasjon og irritasjon, samtidig som at det skal bidra til læring, inkludering, toleranse og

mangfold. Når så mange ulike mennesker skal passe inn i et system, så blir man nysgjerrig på: Hva gjør man for at det skal fungere? Derfor har jeg tatt ett dypdykk inn i to stortingsmeldinger som omtaler sosial ulikhet. Tematikken vil være høyest relevant for utdanningssystemet fremover, og tiltakene som innføres nå, vil vi kanskje se virkningen av i fremtiden, hvor våre elever skal ut i arbeidslivet, på egne ben som kompetente samfunnsborgere. Til syvende og sist er det også svært relevant i mitt fremtidige yrkesliv å være bevisst på hvordan jeg som lektor, kan bidra til å motvirke at skolen er en arena for reproduksjon av sosial ulikhet.

1.3 Oppgavens struktur

Studien vil være, i all hovedsak, strukturert etter mine tre forskningsspørsmål. På denne måten vil jeg lage en oversiktlig presentasjon av studien. I *kapittel 2* vil jeg ta for meg tidligere forskning, med spesielt fokus på sosial bakgrunn og sosial ulikhet innenfor utdanningssystemet. I *kapittel 3* fortsetter jeg med en teoretisk forankring av Pierre Bourdieus teori om habitus og kapital, med et økt fokus på symbolsk makt og Bourdieus syn på utdanningssystemet. I *kapittel 4* beveger jeg meg videre til metode, hvor jeg forklarer hvilken metoden jeg har brukt, hvilket datamateriale jeg har valgt og fremgangsmåten for datainnsamlingen. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg skal gjennomføre analysen og valg knyttet til dette. Jeg avslutter med et fokus reliabilitet og validitet i arbeidet med datamateriale. I *Kapittel 5* kommer analysen av datamateriale, kalt empiri og analyse. Her vil jeg gå detaljert gjennom mine funn, først ved en presentasjon av hver stortingsmelding og funnene i dem, og deretter undersøke hvilke føringer som legges i læreplanene. I *Kapittel 6* gjennomfører jeg en diskusjon. Her ser jeg sammenhenger mellom empirien, Bourdieus teori, tidligere forskning og annet materiale som kan være med å forklare funnene i datamaterialet. Som siste og avsluttende kapittel, *Kapittel 7*, avslutter jeg med en oppsummering og konklusjon. Her vil jeg sammenfatte hele studien og svare på min problemstilling.

2. Introduksjon av forskningsfeltet

Formålet med studien er å undersøke i hvilken grad, og på hvilken måte, sosial ulikhet omtales i utvalgte stortingsmeldinger og hvilke tiltak som trekkes frem for å hindre økt sosial ulikhet. I tillegg tar jeg for meg forholdet mellom intensjonene i stortingsmeldingene når det gjelder sosial ulikhet og føringene som legges i læreplanene. Studien tar primært for seg hvordan stortingsmeldingene forholder seg til sosial ulikhet, og hvilke føringer som legges i læreplanen. Det finnes lite forskning direkte knyttet til hvordan sosial ulikhet omtales i stortingsmeldingene, men tematikken rundt sosial ulikhet i skolen og hvordan sosial bakgrunn kan ha noe å si for ulikhetene innenfor utdanningssystemet, er blitt forsket på. I denne delen presenterer jeg eksisterende forskning på sosial bakgrunn og hvordan det kan være med på å påvirke elevenes forhold til utdanningssystemet, samt sosial ulikhet innenfor utdanningssystemet

2.1 Hvilke faktorer kan føre til sosial ulikhet?

Utdanningssystemet har, i følge Nordahl (2015), et ansvar for å være en bidragsyter til at det demokratiske velferdssystemet vi har i dag, skal kunne føres videre gjennom generasjoner. For å kunne nå dette målet må ungdommer i Norge i dag få muligheter til å utnytte og realisere sine potensialer gjennom læring og utvikling i deres skolegang, og utdanningssystemet må dermed kunne bidra til dette (Nordahl, 2015). For å lykkes med dette må barn og unge møte et inkluderende læringsmiljø, og bli en del av et fellesskap, hvor hvor skolene skal tilby varierte pedagogiske aktiviteter, og en god og differensiert undervisning. I tillegg til dette skal utdanningssystemet bidra til at alle unge skal inkluderes i et fellesskap, hvor de også skal kunne oppleve vennskap og utvikle seg godt sosialt (Nordahl, 2015:61).

Forskning utført av Beck (2012), viser at sosial bakgrunn har mye å si for læringsresultater i skolen, og at sosial bakgrunn både kan være viktig for de opplæringsresultatene elevene oppnår, men også for elevenes ønske om å gjennomføre videre opplæring. Han peker på at sosial bakgrunn påvirker elevenes valg av utdanning og framtidig yrke (Beck, 2012).

Forskningen belyser problematikken knyttet til at elever fra arbeiderklassen, ser ut til å prestere dårligere enn elever fra middelklassen i teoretiske fag. Når det kommer til praktiske fag, er dette en svært liten del av utdanningssystemet, og praktisk anlagte elever får færre muligheter til å utvikle sitt potensiale (Beck, 2012). Hvor elevene kommer fra, interesser og foreldrenes utdanningsnivå, påvirker hvorvidt elevene lykkes, i tillegg viser forskningen en

klar sammenheng mellom foreldrenes utdanning og elevenes standpunktkarakterer (Beck, 2012).

Forskning gjennomført av Markussen (2010), viser også at elevenes valg av utdanning påvirkes av foreldrenes utdanningsnivå. Markussen (2010) retter blant annet fokus mot at elever med foreldre med høyere utdanning, har færre muligheter til å avslutte opplæringen, enn elever med foreldre med grunnskole som høyere utdanning. Han kommenterer også at elever oftere velger studieforberedende fordi det er anbefalt av noen andre, ikke fordi det er drevet av interesser, slik som på andre utdanningsretninger (Markussen, 2010). Forskning gjennomført av Askvik (2019) viser at elevenes valg av utdanning har sammenheng med foreldrenes utdanning. Hun peker på at elever med foreldre med grunnskolen som høyeste utdanning, ofte velger lavere utdanning. Valget er påvirket av hva elevene ser på som trygge og kjente fagfelt, hvor disse utdanningene ofte er kortere, og har behov for mer kjente egenskaper (Askvik, 2019). Hun trekker inn sosial mobilitet og at elevenes valg av utdanning påvirkes av dette, og da spesielt risikoen for å få en nedadgående mobilitet. For å unngå nedadgående sosial mobilitet blir man da nødt til å velge høyere utdanning enn sine foreldre, som igjen fører til reproduksjon av den sosiale ulikheten mellom de sosiale lagene (Askvik, 2019).

Seehuus og Reisel (2017) peker på at kvinner med høyt utdannede foreldre, ofte utfordrer mannsdominerte yrker. Kvinner med høy sosial bakgrunn må i større grad utfordre systemene og velge høyere utdanninger for å oppnå oppadgående mobilitet, enn det kvinner med lavt utdannede foreldre må, for å oppnå oppadgående mobilitet (Seehuus & Reisel, 2017).

Funnene deres viser at det derfor er kvinner med høy sosial bakgrunn, som mest sannsynlig bryter med normene å velger et mannsdominert yrke, enn kvinner med lav sosial status (Seehuus & Reisel, 2017). Seehuus og Reisel (2017) peker også på hvordan samme forskning ser ut for menn. Resultatet i deres forskning viser at sosial status har mindre å si for deres valg av utdanning, som igjen vil si at flere menn velger utdanning uavhengig av sosial status enn kvinner (Seehuus & Reisel, 2017).

2.1.1 Skolens rolle

Forskning gjennomført av Bakken og Danielsen (2011) peker på ulikheter i skolene ut fra hvilke område og sosiale klasse lærerne på skolen er en del av. Kvaliteten på undervisningen og arbeidsmetoder, varierer ut fra lærernes kompetanse, pedagogiske tilnærming og ledelse (Bakken & Danielsen, 2011). Deres forskning viser at lærere med høy status og utdanning

tilnærmer seg elevene annerledes, og setter andre krav, enn lærere med lavere status i områder med elever fra lavere klasser (Bakken & Danielsen, 2011). Problematikken som oppstår handler derfor om at hvilken skole elevene tilhører, kan påvirke elevenes karakterer, læring og generell oppførsel, som igjen påvirker deres forutsetninger for å kunne gjennomføre videregående opplæring (Bakken & Danielsen, 2011). Jenssen og Roald (2014) mener læreren, og lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene, som en av de viktigste faktorene for elevens læring. Videre forklarer de begrepet tilpasset opplæring som et politisk signal, hvor skolene skal behandle tilpasset opplæring ut fra skolens lokale kontekst, som igjen da betyr at tilpasset opplæring kan bli utført på ulike måter ut fra hvilken skole man tilhører (Jenssen & Roald, 2014). Dette fører til at opplæringen blir dannet ut fra skolens kultur, verdier, normer og maktforhold (Jenssen & Roald, 2014). Skolekoden er ofte særdeles stabil, noe som gjør at nye endringer er vanskelig å gjennomføre (Jenssen & Roald, 2014). Dette ser vi i situasjoner hvor det for eksempel blir innført nye læreplanreformer, hvor endringene som innføres, innføres i henhold til skolekoden. Det vil derfor bli ulikheter i hvordan skolene stiller seg til, og gjennomfører tilpasset opplæring (Jenssen & Roald, 2014).

Furlong (2013), mener utdanningssystemet ikke utvikler seg i takt med ungdommen, og selv om både økonomien, ungdommers liv og interesser har endret seg, har ikke det pedagogiske innenfor utdanningssystemet endret seg i samme retning. Videre mener han at organiseringen av utdanning, ofte er basert på en antagelse om at alle elever vil velge utdanning og skolearbeid, foran andre aktiviteter de interesserer seg for (Furlong, 2013). Beck (2012) peker på at utdanningssystemet er teoritunget, og flere fra arbeiderklassen, særlig gutter, opplever skolen som lite interessant. Videre peker han på mangel på trivsel, mindre tid på lekser, mangel på interesse og at arbeiderklassen er mer marginaliserte enn middelklasseelevne, som årsaker til dette (Beck, 2012). Avslutningsvis nevner han misnøyen blant arbeiderklasseelevne når det gjelder mangelen på praktiske og kreative oppgaver, hvor elevene kan utfolde seg i de elementene de mestrer og har kjennskap til (Beck, 2012).

2.2 Sosiale ulikhet innenfor utdanningssystemet

Hvor elevene kommer fra, hvem foreldrene deres er og interesser, kan påvirke elevenes følelse av tilhørighet, motivasjon og mestring i skolen (Beck, 2012). Lauglo (2010) belyser sammenhengen mellom barn med innvandrerbakgrunn og deres sosiale kapital i tråd med

utdanning. I videregående opplæring er forskjellene på resultatene til barn av innvandrere og barn av majoritetsbefolkningen større enn i grunnskolen (Laugo, 2010). Forskning viser at foreldre med lavere utdanning, har større problemer med å forstå elevenes pensum, hvor høyere opp i utdanningssystemet elevene kommer (Laugo, 2010). Karianne Westrheim og Kari Hagatun (2015) tar for seg hvordan utdanningssystemet i Norge hadde som mål om å bli mer mangfoldig, gjennom kompetanseløftet som så dagens lys i 2014, kalt *Kompetanse for mangfold* (Westrheim & Hagatun, 2015: 163). Målet med dette var at utdanningssystemet skulle samarbeide med universiteter og høyskoler, for at de som jobber innenfor utdanningssystemet, skal få økt sin kompetanse når det gjelder utfordringer knyttet til minoritetsspråklige barn (Westrheim & Hagatun, 2015).

Hansen (1999) tar for seg utdanningspolitikk og sosial ulikhet, hvor hun peker på at antall studieplasser på de ulike utdanningene er politisk styrt. Videre utdyper hun at konturene av klasseskille innenfor høyere utdanning er forsterket, hvor det å gå på høyskole, istedenfor universitet, skaper et klasseskille. Årsaken til dette er at høyskolen har status som en utdanningsinstitusjon for elever som ikke har mulighet til å komme inn på universitetet. I tillegg har elitefagene hatt færre studieplasser, og det blir dermed hardere kamp om gjeldende plasser. Hansen (1999: 128) mener at norsk skole underbygger sosiale forskjeller, hvor den organiseringen vi har i dag, kan skape og reprodusere sosial ulikhet gjennom det hun kaller for en såkalt "fix- it- kultur". Denne kulturen grunner i at Norge stadig innfører nye tiltak og programmer, som skal løse ulike problemer i skolen, hvor et avdekket problem blir løst med et allerede innarbeidet program (Hansen, 1999:128). Dette gjør at lærerne får mange programmer å forholde seg til, og hvor ulike problemer heller blir løst ved hjelp av et program, istedenfor gjennom tilpasset opplæring for elevene (Hansen, 1999).

Utfordringene knyttet til hvordan utdanningssystemet kan være med på å utjevne denne sosiale ulikheten som utspiller seg i det norske utdanningssystemet er flere. Bakken (2009) peker på hvordan elever med høyt utdannende foreldre gjør det bedre innenfor utdanningssystemet, fordi elevene tar med seg sin språklige og kulturelle kompetanse, tilegnet seg i hjemmet, inn i utdanningssystemet (Bakken, 2009). Videre mener Bakken (2009) at denne kompetanse er med på å hjelpe elevene til å kunne tilegne seg teoretisk kunnskap, som kan føre til at elevene blir avhengige av læringsprosessen, fordi de nå har ulike fag som utfordrer dette på skolen.

Seeberg, Seland og Hassan (2014) peker på utfordringer knyttet til leksehjelp. Resultatene i deres forskning viser at skolenes praktisering av leksehjelp varierer noe som fører til at tilbudet elevene får blir ulikt (Seeberg et al. (2014). Målet om sosial utjevning, gjennom innføringen av leksehjelp, kan dermed heller føre til mer sosial ulikhet. Videre peker forskningen på at både voksentetthet, pedagogisk kompetanse, timetall, innhold og deltakerandel, har innvirkning på hvordan tilbudet faktisk blir, og hvilke elever dette er gunstig for (Seeberg et al, 2014). Gjennomføringen av leksehjelp påvirkes av skoleledelsen, økonomi og skolens tilgang på ressurser (Seeberg, et al, 2014). Dette er med på å skape sosial ulikhet, fordi elevene får ulike tilbud, og elevenes læring påvirkes av hvordan skoleledelsen har valgt å gjennomføre leksehjelpen (Seeberg, et al, 2014). Videre kommer det også fram at hvilke elever som deltar på leksehjelp har store variasjoner, og om elevene fikk tilsatt nok tid til hjelp eller ikke påvirket hvor mye elevene benyttet seg av tilbudet. Noen steder kom det også fram at de som kanskje hadde trengt tilbudet mest, ikke benyttet seg av det (Seeberg et al, 2014).

Hansen (1999) peker på noen utfordringer velferdsstaten har på vei mot målet om retten til lik utdanning for alle. Utfordringene hun peker på handler om hva som egentlig ligger i begrepet utdanning. Er betydningen at det skal være lik rett til utdanninger med liten verdi på arbeidsmarkedet, samtidig som at elite- utdanningene skal forbeholdes eliten, så vil det være vanskelig å kategorisere dette som "lik rett" til utdanning (Hansen, 1999). Videre peker hun på at "lik rett" handler om at sannsynligheten for å få høyere utdanning skal være helt uavhengig av hvilken klasse man tilhører, og at dette kan være vanskelig å oppnå (Hansen, 1999). "Lik rett til utdanning" kan også handle om formelle rettigheter, og at alle skal ha like formelle rettigheter, som for eksempel at alle skal kunne søke på høyere utdanning og at alle har rett til finansiering av utdanningen gjennom stipend og lån, og med dette argumenterer for at alle i Norge har lik rett til utdanning (Hansen, 1999). Hva som blir sett på som obligatorisk utdanning har endret seg de siste årene, og mange ungdommer i dag ser på høyere utdanning som en obligatorisk del av utdanningssystemet (Furlong, 2013).

Tidligere forskning på feltet tar klart for seg hvordan sosial ulikhet belyses innenfor utdanningssystemet, og da med spesielt fokus på familiebakgrunn og sosial bakgrunn (Askvik, 2019; Bakken, 2009; Lauglo, 2010). Forskning viser at elevenes sosiale bakgrunn påvirker hvordan elevene gjør det på skolen og hvilken høyere utdanning de velger (Askvik, 2019; Bakken, 2009; Seehus & Reisel, 2017). Årsakene til dette kan både være foreldrenes utdanning og risikoen for å få en nedadgående mobilitet (Seehus & Reisel, 2017). Forskning

viser også at skolene innenfor samme utdanningssystem har ulike praktiseringer av tilpasset opplæring etter skolens verdier og kode, som igjen kan skape ulikheter blant elevene i Norge (Bakken & Danielsen, 2011; Jenssen & Roald, 2014). Det pekes også på utdanningssystemet og hvorvidt det faktisk er lik rett til utdanning for alle, og hvordan elever faktisk benytter seg av tilbudene utdanningssystemet i Norge har (Furlong, 2013; Hansen, 1999).

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere mitt teoretiske rammeverk for studien. Jeg har valgt å bruke Pierre Bourdieus teorier, hvor jeg forklarer hvordan Bourdieu ser på utdanningssystemet og hans begreper knyttet til dette. Begrepene jeg vil forklare er habitus, kapital og klasse. I tillegg til dette vil jeg gå inn på hans teori om symbolsk makt. Bourdieus teorier kan være hensiktsmessige for å kunne forklare funnene mine, og kunne se sammenhenger mellom mål, tiltak og forstå hvordan dette fungerer i praksis.

3.1 Bourdieus sosiale verden

I følge Bourdieu (2006) er det sosiale rommet der avgjørelsene skjer, og der aktørene tar sine valg som påvirker deres kapital. Aktører lever i ulike sosiale rom, og hvor du befinner deg påvirkes av din økonomiske og kulturelle kapital (Bourdieu, 1995). Videre snakker han om klassebestemt habitus, og for å kunne opprettholde sin kapital, blir folk værende i sine klasser og sine sosiale lag, samtidig som at de vil bygge relasjoner for å kunne få stadig sterkere økonomisk og kulturell kapital. I det sosiale rommet foregår aktørenes handlinger og tanker, samt hva de gjør og hvordan de gjør det, ut fra deres kapital (Bourdieu, 1995).

Grenfell og James (1998) mener at Bourdieu bruker ordet kapital når han skal forklare sosiale produkter som kommer til syne på ulike arenaer, og i ulike systemer. Kapital handler om hvilke relasjoner og kompetanse hver aktør har, og deres sosiale interaksjoner i hverdagen (Joas & Knöbl, 2009: 386-389). Kapital tiltrekker seg kapital, og på denne måten kan utdanningssystemet være et eksempel på hvordan elevene trenger en viss kapital for å kunne ha forutsetningene til å lykkes i utdanningssystemet, fordi elever er oppvokst på ulike steder med ulike interaksjoner og relasjoner i hverdagen, som igjen påvirker deres kapital (Grenfell & James, 1998: 21). Utdanningssystemet og da spesifisert som skolen eller universitet/høyskole er et eksempel på det *det sosiale feltet* (Grenfell & James, 1998: 19-21). *Det sosiale feltet* er der strukturene finner sted og hvor de sosiale interaksjonene utspiller seg, og dette igjen befinner seg i en del av det *det sosiale rommet* (Grenfell & James, 1998: 19-21). Det er innenfor *det sosiale feltet* vi finner klassestrukturene, og det er det som inngår i hvordan og hvor de ulike sosiale interaksjonene finner sted i de ulike sosiale lagene (Bourdieu, 1998). Mennesker er sosialisert i ulike sosiale felt, hvor man innenfor det sosiale feltet, lærer seg hvordan man skal oppføre seg i samsvar med de sosiale normene innenfor det sosiale feltet man er en del av (Joas & Knöbl, 2009: 384). Videre mener Bourdieu, i følge Joas og Knöbl (2009: 378-379), at aktørene forstår reglene innenfor det sosiale feltet og har internaliserte

strategier om hvordan man skal ta gode valg slik at man kan lykkes i henhold til normene og reglene innenfor det sosiale feltet.

3.1.1 Habitus

Bourdieu (1995) forklarer begrepet habitus som et helhetlig prinsipp om at indre og rasjonelle kjennetegn på individets posisjon i samfunnet, kommer til uttrykk gjennom individets handlinger, livsstil, valg, goder og virksomheter. Videre omhandler habitus ulike former, hvor former og posisjoner har utviklet seg i takt med hverandre. Disse formene er både differensiert og differensierende, og dette handler om hvordan individet har opptjent seg en viss habitus, samtidig som at individets habitus bidrar til å skille mennesker fra hverandre i samfunnet (Bourdieu, 1995). Habitus inngår i Bourdieus handlingsteori, og er kjernen i denne (Aakvaag, 2008:160). Hvordan vi handler påvirkes av habitusformene og hvilke posisjon man er i som individ, hvor ulike habitusformer genereres ut fra hvilke klasse og inndeling du er en del av i samfunnet (Bourdieu, 1995).

Bourdieu (1995) mener at begrepet om habitus har ulike funksjoner, som redegjør hvordan individers goder og virksomheter er forbundet med hverandre. Aakvaag (2008: 160) mener at Bourdieus begrep om habitus omhandler både det kroppslige, altså at vår væremåte og våre handlinger er preget av instinkt og refleksive forståelser av hva som er riktig, og om hvordan vår habitus faktisk er menneskers identitet. Derfor kan vi se sammenhenger mellom våre handlinger og væremåte, hvor våre handlinger og væremåte viser stor grad av regelmessighet og sammenheng gjennom hele livet (Aakvaag, 2008: 160). Habitus forklarer den aktive prosessen, hvor tidligere erfaringer omdannes til det som føles naturlig korrekt i framtiden, og man danner seg derfor erfaringer og en type mening om hvordan det er rett å handle i den bestemte situasjonen (Grenfell & James, 1998: 14). Habitus gjør det derfor mulig for individer å kunne produsere egne tanker, hvor individets persepsjon og handlinger er en del av denne produksjonsprosessen (Grenfell & James, 1998: 14).

3.1.2 Kapitalens former

Kulturell kapital handler om hvor mye kulturell kompetanse et individ har (Joas & Knöbl, 2009: 387). Bourdieu (2006) nevner tre former for kulturell kapital. Den første formen for kulturell kapital er den kroppsliggjorte. Den handler om hvilke valg som er tatt gjennom bevisstheten og kroppen. Deretter snakker han om den objektiverte tilstanden, som handler om hva man har i form av kulturelle goder, altså hva man eier av kunst, instrumenter og bøker. Den siste formen handler om en institusjonalisert tilstand, som handler om at man

overfører det han kaller for originale egenskaper innenfor den kulturelle kapitalen, for eksempel til sine barn (Bourdieu, 2006). Den kulturelle kapitalen tilegnes gjennom både bevisste og ubevisste handlinger, og graden av individets kulturell kapital er en samling av medfødte egenskaper og tillært fortjeneste. Økonomisk kapital handler om hvor mye ressurser og goder du har, og kulturelle goder henger ofte sammen med økonomisk kapital (Bourdieu, 2006). For å kunne opparbeide seg kulturell kapital i form av kunst og instrumenter, må man også ha økonomisk kapital til dette (Bourdieu, 2006). Den økonomiske gevinsten må gå på bekostning av andre, og det er den dominerende klassens monopol på gevinster, som har gjort det mulig å gjøre om alt til økonomi, uavhengig av hva det gjelder (Bourdieu, 2006).

Sosial kapital handler om individets ressurser når det kommer til å kunne tilegne seg goder og hvilken nettverk man befinner seg i (Joas & Knöbl, 2009: 387). Har man et varig nettverk, hvor man har anerkjennelse og bekjenskaper med samme sosial kapital, danner man en felles sosial kapital som gruppe. Hvis dette nettverket består av individer med sterke ressurser og bekjenskaper, har man tilegnet seg høy sosial kapital. Nettverket kan bestå av materielle praktiske goder, men det kan også bli sosialt instituert og den sosiale kapitalen kan komme gjennom for eksempel familienavn, skole, klasse etc. (Joas & Knöbl, 2009). Bourdieu (2006) mener at volumet av individets sosiale kapital avhenger av individets størrelse på nettverket, hvilke forbindelser man har, og i hvor høy økonomisk, kulturell og symbolsk kapital man har. Videre nevner han hvordan aktører reproducerer sosial kapital. Den sosiale kapitalen reproduseres gjennom relasjoner fra tidlig alder, hvor man er en del av samme nettverk som foreldrene, og bygger opp den sosiale kapitalen, samtidig som at man overtar foreldrenes sosiale kapital. Videre mener han at man kan tilegne seg sosial kapital gjennom sin totale kapital av økonomisk og kulturell kapital, eller så kan den sosiale kapitalen være arvet gjennom familienavn og bedrifter, som igjen da bidrar til at man får varige og gode relasjoner innenfor sitt nettverk (Bourdieu, 2006).

Symbolsk kapital handler om kapital i generell form, altså kapitalen i hvilken som helst form bare kapitalen er representert, og dermed da forstått symbolsk (Bourdieu, 2006). Joas og Knöbl (2009:386) forklarer symbolsk kapital som hvordan folk ser på deg som aktør og hvor mye anerkjennelse du får for din økonomiske kapital. Videre mener de at den symbolske kapitalen representerer hvor mye symbolsk verdi du har, altså hvordan andre mennesker ser på deg og og din økonomiske verdi (Joas & Knöbl, 2009: 386). Relasjoner med andre forutsetter en form for habitus, hvor individets habitus er sosialt konstruert gjennom kognitive prosesser (Bourdieu, 2006). Symbolsk kapital handler dermed om alle former for kapital i

samhandling med andre, så lenge de man samhandler med har forståelse og kjennskap til kapitalen individet har, gjennom aktørens habitus (Bourdieu, 2006).

3.2 Klassebegrepet

For å kunne forklare det Bourdieu (1995) kaller for *det sosiale rommet* blir det viktig å forstå hvordan rommet er organisert. Bourdieu (1995) beskriver klassebegrepet som et begrep for å kunne skille ulike homogene grupper fra hverandre. Klassene kan vi ikke bare beskrive som en helhet, vi må også beskrive helheten av forholdene som klassifiseres og knytte dette mot determinerende egenskaper (Bourdieu, 1995). Klassene blir først omtalt som teoretiske klasser, hvor man da har fiktive grupperinger som eksisterer på papiret slik at forskerne har noe å legge føringer rundt, men dette gir en risiko for at de teoretiske klassene kan oppfattes som virkelige klasser, hvor vi som befolkning kan oppfatte det som virkelighet (Bourdieu, 1995). Bourdieus (1995) begrepet om klasser kan svare til ulikheten som finnes i det virkelige samfunnet og praksisområdene vi kjenner til.

Bourdieu (1995:217) mente at skjemaene for habitus er grunnlaget for de opprinnelige formene for klassifiseringene i samfunnet. Habitus virker under bevisstheten og språket og er derfor utenfor det man kan granske og styre med viljen. Disse skjemaene danner grunnlaget for det Bourdieu (1995:217) kaller feilaktige verdier ned i de mest automatiske gester og kroppsspråk. Dette betyr at hvordan vi beveger oss, kroppsspråket vårt, våre verdier og bevegelser påvirkes av vår habitus og dette er igjen er med på å danne våre klasser i samfunnet. I vår habitus dannes våre grunnleggende prinsipper for konstruksjon og vurdering av den sosiale verden, hvor de som uttrykker arbeidsdeling kommer mest frem (Bourdieu, 1995: 217). Bourdieu (1995) trekker fram klasser, aldersgrupper og kjønn som en del av denne inndelingen. Våre klasser kan påvirkes av aktørens smak, og vår smak er en form for praktisk mestring av samfunnsmessige fordelinger, som gjør aktøren i stand til vite hva som oppleves som riktig og bra i den posisjonen aktøren har i det sosiale rommet (Bourdieu, 1995: 218). Dermed mener Bourdieu (1995) at sosiale aktører ikke bare er produsenter av de elementene som klassifiseres, men de utfører også klassifiserende handlinger som i seg selv er klassifiserte. Det betyr at aktørene tar avgjørelser eller har interesser, som er innenfor den klassen de allerede tilhører, og på denne måten opprettholder klassene seg (Bourdieu, 1995).

Bourdieu (1995: 220) peker også på våre kognitive strukturer, som anvendes i den sosiale verdenen basert på praktisk kunnskap gjennom kroppslige og sosiale strukturer. Han peker på at en fornuftig oppførsel i verden forutsetter en praktisk kunnskap om den sosiale verden som anvender visse klassifikasjonsskjemaer og mentale strukturer som uttrykker en vis form for verdier og normer. Til slutt peker han på at det er historiske skjemaer for persepsjon og vurdering som frembringer den objektive klassesdelingen, altså samfunnsklasser og alders- eller kjønnsbestemte klasser, og disse virker uten at de sosiale aktørene er bevisste på dette (Bourdieu, 1995). Derfor er det mulig å bringe frem en felles og meningsfull verden, hvor alle har en felles mening om hva som er fornuftige handlinger og meninger (Bourdieu, 1995:220).

3.3 Symbolsk makt

Symbolsk makt, er det Bourdieu (1996), kaller den usynlige makten som foregår i samfunnet vårt. Det utøves med en delaktighet av aktører som ikke vet at de ligger under makten, og som ikke vet at de utøver den (Bourdieu, 1996: 38). Den symbolske makten definerer seg mellom de aktørene som utøver makt og de aktørene som makten utøves på. Dette vil si at den symbolske makten ikke bor i det Bourdieu (1996:46) kaller de ”symbolske systemene”, men i selve strukturen i det feltet hvor tro reproduseres og produseres hele tiden. Den symbolske makten er underordnet, omdannet og forvandlet, som betyr at den ikke kan kjennes igjen og legitimeres av andre former for makt (Bourdieu, 1996).

Bourdieu (1996) bruker omdannelsen fra ulike former for kapital til symbolsk kapital som eksempel. Han mener at modeller som beskriver sosiale forhold som styrkeforhold, og det han kaller *kybernetiske modeller*, blir overført til kommunikasjonsforhold på ulike betingelser knyttet til hva en beskriver som lov for omdannelsen. Dette styrer hvordan begrepet har endret seg og hvordan ulike former for kapital blir til symbolsk kapital (Bourdieu, 1996: 45-48). Denne omdannelsen og forvandlingen gjør at styrkeforholdene i begrepene gjennomgår en stor prosess der de elementene, som begrepene utelater anerkjennes. Årsaken til dette er at styrkeforholdene innenfor begrepet symbolsk makt kan frembringe det vi kaller reelle virkninger, uten at noen trenger å anstrenge seg for mye da det allerede er implementert, og aktører i samfunnet kanskje ikke er bevisste på hvilken rolle de har og hva de er en del av (Bourdieu, 1996: 45-48).

3.4 Bourdieus syn på utdanningssystemet

Bourdieu & Passeron, 1990 mener at utdanningssystemet er preget av elevenes kapital og habitus, og dette påvirker hvordan de lykkes i utdanningssystemet. Videre mener de at utdanningssystemet skal gi alle muligheter til å lykkes, uavhengig av individuelle utgangspunkt, men at utdanningssystemet ikke er konstruert slik. De peker på at de elevene som tar høyere utdanning og elevene som fullfører høyere utdanning, ikke samsvarer med utdanningssystemets muligheter for at alle skal lykkes. Videre mener de at høyere utdanning domineres av elever med høy kulturell kapital, og at man ser sammenheng mellom elever som lykkes og foreldre med høyere utdanning. Utdanningssystemet kritiseres for å bidra til å dekke over og legitimere systemet som bidrar, gjennom makt og privilegier, til den ujevne fordelingen av titler og høyere utdanning hvor alle egentlig har samme rett, men ikke samme forutsetninger for å lykkes (Bourdieu & Passeron, 1990).

Bourdieu og Passeron (1990) kritiserer utdanningssystemets fokus på å få best mulig elever, og for å forutsette at elevene må ha individuelle ferdigheter for å kunne lykkes i et slikt system. Dermed forutsetter utdanningssystemet at elevene har et sett med innlærte normer om hvordan skolens ideologi skal være, og hvordan man skal oppføre seg. De kritiserer utdanningssystemet for å være konstruert slik at alle elever gjennomfører samme oppgaver og skal lære det samme, uavhengig av lærer, skole og individuelle ferdigheter. Årsaken til dette, er at undervisningen og utdanningssystemet er konstruert av en profesjonell gruppe mennesker, hvor deres sosiale kapital spiller inn på hva som er normalt å kunne eller ikke. Elevenes utdanning har sammenheng med deres kapital og status, og de mener at elevenes kapital bidrar til deres høyere utdanning. Dermed stiller de seg kritisk til utdanningssystemet og vitnemålets reliabilitet (Bourdieu & Passeron, 1990:164-165). I tillegg til dette omtaler Grenfell og James (1998) at Bourdieu også hadde en teori om at elevenes lærere var med på å påvirke elevenes resultater og læring. Det kommer fram at lærerens pedagogiske kompetanse i høyere utdanning, kan være med å påvirke hvilke synsvinkel elevene får på gitte temaer, som igjen gjør at hva elevene lærer, reflekterer lærerens valg av tema, synsvinkel og lærernes kompetanse på feltet (Grenfell & James, 1998).

4. Metode

For å finne ut hvordan stortingsmeldingene forholder seg til sosial ulikhet, vil det være hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsmetode. I tillegg til stortingsmeldingene, vil jeg se på hvilke føringer som legges i læreplanen som lærerne bruker i den praktiske skolen. I dette kapittelet vil jeg beskrive valg av metode, og hvordan jeg har brukt metoden for å besvare mine forskningsspørsmål. Kapittelet vil ta for seg prosessen rundt innsamlingen av datamateriale, strategi for analysen og grunnleggende prinsipper for kvalitativ metode.

4.1 Valg av metode

Min studie har et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg bruker kvalitative forskningsmetoder, for å kunne forske på sosiale fenomener. I kvalitativ forskning er forskeren opptatt av hvordan noe gjøres, sies, framstår, utvikles eller oppleves (Brinkmann & Tanggaard, 2012: 11).

Forskningen forplikter seg til en menneskelig verden av mening og verdi, hvor vi gjennom forskningen kan få et innblikk i menneskers egne perspektiver på, og beretninger om, verden de lever i (Brinkmann & Tanggaard, 2012: 12). Gjennom kvalitativ forskning har man et ønske om å skaffe seg så god informasjon som mulig for å kunne forstå menneskelivet gjennom menneskenes tanker, meninger og følelser, og derfor sier vi at kvalitativ forskning handler om et forsøk om å forstå menneskelivet innenfra gjennom å oppsøke mennesker i selve livet og hvor de befinner seg og lever (Brinkmann & Tanggaard, 2012: 12). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til dokumentene for å kunne avdekke hvordan et utvalg stortingsmeldinger forholder seg til sosial ulikhet, samt se hvilke føringer som legges i læreplanene, med bakgrunn i sosial ulikhet.

Bratberg (2018) argumenterer fram analyse av tekst som en god forskningsmetode i kvalitativ forskning, ved blant annet å legge frem flere ulike positive aspekter ved kvalitativ forskning gjennom tekst. Han mener at tekst kan gi kunnskap om konkrete og faktiske forhold i samfunnet. Ved en systematisk behandling av tekst som datamateriale vil vi kunne trekke slutninger og se sammenhenger i flere forhold rundt tematikken og rundt forfatterens ideer og intensjoner om datamateriale (Bratberg, 2018). Politiske dokumenter kan, følge Bratberg (2018), gi oss som forskere kunnskap om bestemte aktørers ideer, gi tilgang til ulike oppfatninger om virkeligheten vi lever i, og hvordan aktørene forholder seg til dette. For meg vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig for å kunne trekke ut hvordan stortingsmeldingene forholder seg til sosial ulikhet. Gjennomføringen av dokumentanalysen

vil være hensiktsmessig å samle i et eget kapittelet hvor det innsamlede datamateriale vil bli gjennomgått med utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål (Lynggaard, 2012).

4.1.1 Hva er et dokument?

For å kunne gjøre en dokumentanalyse kan det være hensiktsmessig, i utvalgsfasen, å vite hva et dokument faktisk er. En klassisk definisjon finner man hos Asdal og Reinertsen (2021:15) som viser til Briet (1951) sin definisjon på hva et dokument er:

”ethvert konkret eller symbolsk tegn som er bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen”.

(Asdal & Reinertsen, 2021: 15).

Lynggaard (2012) beskriver dokumenter som et språk som er fiksert i tekst og tid, hvor begrepet tekst kan omfavne bilder, teknologi og fysiske objekter, altså alt som kan fortelle oss noe. Dokumentene utgjør altså nedskrevet språk, som også er datert til en dato slik at det skal være mulig å innhente informasjon på når dokumentet er skrevet ned (Lynggaard (2012). I følge Asdal og Reinertsen (2021) bruker vi dokumenter til å tilegne oss kunnskap i flere former, og et dokument er ofte en del av flere ulike elementer. På denne måten brukes dokumenter til ulike behov, og dokumentene settes i omløp og bevegelse, hvor de virker både sammen og separat (Asdal & Reinertsen, 2021).

4.1.2 Valg av datamateriale

Dokumentanalyse er en hensiktsmessig metode for å belyse min problemstilling. Grunnen til dette er at jeg vil undersøke hvordan utdanningsinstitusjonen og politikken henger sammen, og gjennom å analysere stortingsmeldingene få et innblikk i hvordan de forholder seg til sosial ulikhet. Stortingsmeldingene jeg har valgt er: Stortingsmelding nr. 16 ” ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Stortingsmelding nr. 6 ”Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når man gjennomfører dokumentanalyse av utvalgte dokumenter, kan innholdet man finner skape rom for å finne nye kilder, som kan sees i sammenheng med hverandre. Dette er for å skape mer dybde og kunne omfatte forskningens problemstilling på en mer egnet og fullverdig måte (Grønmo, 2004). Dermed har jeg også valgt å se hvordan stortingsmeldingenes intensjoner når det gjelder sosial ulikhet i sammenheng med føringene som legges i læreplanen, nærmere bestemt Kunnskapsløfte LK06 og Kunnskapsløfte LK20, herfra kalt: LK06 og LK20.

Stortingsmeldingene til Kunnskapsdepartementet er utarbeidet ut fra tidligere dokumenter, dokumenter på statistikk, tidligere forskning og spørreundersøkelser, samtidig som at avgjørelsene blir lagret som en Stortingsmelding. Avgjørelsene som blir tatt blir bekreftet i et dokument med forslag til endringer og bekreftelse på hvorfor og tidligere funn (Asdal & Reinertsen, 2021). Stortingsmeldinger som kommer fra ulike departementer har stort sett samme utforming, hvor hensikten er å skrive en melding til Stortinget med informasjon om departementets arbeid. Vi kan tenke på dokumenter som et sted der vi forskere blir inspirert, og som er med på å øke vår forståelse for hva dokumenter faktisk er og hva de gjør i og for samfunnet vårt (Asdal & Reinertsen, 2021:38). Stortingsmeldingene fra Kunnskapsdepartementet i Norge er tilgjengelig på nettet for alle mennesker. Det samme er læreplanene som utdanninginstitusjonen har plikt til å følge. Dette gjør at dokumentene jeg har valgt er tilgjengelig for alle. Stedene dokumentene er tilgjengelig er både i arkiver, på nettet og i organisasjoner som departementene eller organisasjoner innenfor utdanning. Institusjonell etnografi og studier innenfor organisasjoner kan gi oss et innblikk i dokumenter som genererer verdifull empiri, som igjen da kan gi oss tilgang til dokumentarbeid i praksis og dokumenter som er i bruk (Asdal & Reinertsen, 2021). I analysen kan det gi meg som analyserer en økt forståelse av både organisasjonen i seg selv, arbeidet de legger ned, sakene som utspiller seg og dokumentenes rolle i dette (Asdal & Reinertsen, 2021: 41-42).

Vi kan se på dokumenter som et verktøy for å skaffe oss informasjon, men også for å få noe til å skje, realisere noe, overtale noen eller sette en sak i bevegelse. Det er en konkret grunn til at noen velger å bruke et dokument. Dette er et menneskeskapt redskap får å kunne gjøre en spesifikk handling mulig, og kan sammenlignes med hvordan teknologien fungerer.

Dokumenter har revolusjonert måten vi mennesker kan kommunisere, kartlegge, handle og styre på, over lange avstander og på stadig kortere og kortere tid. Dokumenter kan ofte være verktøy for å gjøre noen handlinger mulig på helt andre steder enn der de er (Asdal & Reinertsen, 2021). Vi kan tenke oss at stortingsmeldingene er konstruert for å gi regjeringen et konkret bilde av hvordan utdanningssystemet ser ut i dag, og hvilke fokusområder syset skal legge vekt på. Dette er politiske dokumenter, hvor fokusområder og ressursbruk er forhandlet frem av politiske utvalgte. Når dette vedtas på Stortinget og iverksettes, vil det gi direkte konsekvenser for befolkningen, på for eksempel hvilke fokusområder vi har og hvordan vi ønsker å drive utdanning i Norge. Konsekvensene ser vi blant annet gjennom lærernes undervisningsfokus, og hvordan utdanninginstitusjonen bruker sine midler og

ressurser til elevene. Det er viktig å huske på at dokumentene er et hjelpemiddel og et verktøy, som man ikke må ha en ren instrumentell tilnærming til (Asdal & Reinertsen, 2021).

4.2 Strategi for analysen

Dokumentanalysen jeg skal gjennomføre tar utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål. Analysen tar primært for seg stortingsmeldingene som datamateriale, men for å kunne vise forholdet mellom intensjonene stortingsmeldingene har, når det gjelder sosial ulikhet, og føringene som legges i læreplanene, har jeg valgt å bruke LK06 og LK20 som sekundære dokumenter. Det er viktig for meg å presisere at hoveddelen av analysen handler om stortingsmeldingene, hvor LK06 og LK20 brukes for å kunne forklare hvilke føringene som legges, når det gjelder arbeid for å hindre sosial ulikhet.

Forskningsspørsmålene mine er :

- 1. I hvilken grad og på hvilken måte omtales sosial ulikhet i stortingsmeldingene?*
- 2. Hvilke tiltak trekkes frem for å hindre økt sosial ulikhet?*
- 3. Hva er forholdet mellom intensjonene i stortingsmeldingene når det gjelder sosial ulikhet og de føringene som legges i læreplan?*

For å finne svar på forskningsspørsmålene, har jeg valgt å ta for meg Asdal og Reinertsens (2021) metode om praksisorientert dokumentanalyse. En praksisorientert dokumentanalyse handler om å bruke dokumentet til å trekke praktiske sammenhenger mellom dokumentene jeg har valgt Asdal og Reinertsen (2021). Videre forklarer de at en praksisorientert dokumentanalyse er noe som foregår med dokumentene og i dokumentene. De presenterer seks ulike måter å tilnærme seg dokumenter på, nemlig sted, verktøy, håndverk, tekst, sak og bevegelse, hvor det finnes både metodiske grep og analytiske begreper. Disse grepene knyttes til ulike former for praksisorientering, hvor det handler om å analysere dokumentene som en form for praksis i seg selv og det aktørene gjør med dokumentene, og hvordan dokumentene er en større del av et praksisfelt (Asdal & Reinertsen, 2021). I min studie har jeg valgt å fokusere på sted og verktøy.

I tillegg til å analysere mitt datamateriale med fokus på sted, har jeg fokus på stortingsmeldingene, og LK06 og LK20, som verktøy. Dokumentene fungerer som et verktøy innenfor utdanningssystemet hvor Kunnskapsdepartementet legger føringer på hvilke fokusområder utdanningssystemet skal ha. Jeg vil sette fokus på hvilke funksjoner og effekter datamaterialet mitt har, og hvordan dette kommer frem i LK06 og LK20. Ved hjelp av denne metoden vil jeg kunne avdekke informasjon om hvordan Kunnskapsdepartementet er med på å styre hvordan utdanningssystemet fungerer, hvilke tiltak som iverksettes, og det vil også være mulig å avdekke hvilke fokusområder Kunnskapsdepartementet har i de ulike årene og hvordan dette kommer ut som en forlengelse i K06 og LK20.

Dokumentanalysen skal være etterprøvable for leseren og det skal være mulig for leseren å gå tilbake til analysen og se funnene og konklusjonen som blir diskutert (Bratberg, 2018: 15). Jeg har strukturert analysen i tre deler, hvor jeg først tar for meg ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og ”Tett på- tilpasset opplæring for et inkluderende fellesskap” (2019). Deretter har jeg en oppsummering av funnene mine i stortingsmeldingene i sammenheng med hverandre. Innenfor de to øvrige delene har jeg strukturert hver del inn i fem mindre deler. De fem delene tar for seg hvordan stortingsmeldingen omtaler sosial ulikhet, verktøy for å hindre reproduksjon av sosial ulikhet, hvilke begreper stortingsmeldingene bruker, tiltak som iverksettes og skoleinterne faktorer. Avslutningsvis går jeg gjennom læreplanene og funnene mine som siste del.

Hvordan dokumentet er skrevet og dokumentets struktur, kan være med å påvirke hvordan jeg som forsker tolker dokumentet. Frimann (2004) belyser hvordan man må fokusere på språk, kultur og sammenhengen mellom enhet og kulturens kontekst når man skal analysere tekst. Er språket i dokumentet uklart og upresist kan dette svekke dokumentets troverdighet, samtidig som at ulike lesere kan tolke dokumentet ulikt, som igjen kan skape forvirring (Lynggaard, 2012). Frimann (2004) legger vekt på at en type tekst er konfigurert og strukturert etter sitt formål og strukturert etter sin kontekst. På denne måten kommuniserer teksten i henhold til sitt formål, med tanke på hvordan den er strukturert (Frimann, 2004). Strukturen setter blant annet rammer for hvilke elementer som kommer først i stortingsmeldingen og læreplanene. Stortingsmeldingene er skrevet inn i en kontekst. De er skrevet av et politisk organ, som skal gi et innblikk i hva målet for utdanningssystemet er for henholdsvis 2006-2007 og 2019-2020. De har en bestemt måte å skrive på og er ment for å opplyse om hvordan utdanningssystemet skal jobbe for å nå målene. Videre fungerer LK06 og LK20 som en forlengelse av hva Kunnskapsdepartementets overordnede mål er for opplæringen, konkret ut i skolene.

Dokumenter fra et spesifikk departement vil bære preg av prioriteringer, synsmåter, forståelse for saker og argumentasjonsmåter (Asdal & Reinertsen, 2021).

LK06 og LK20 er ikke like høyprofilert som stortingsmeldingene, men det er de dokumentene som brukes i det daglige og fungerer som et viktig ledd mellom praktiserende lærer og Kunnskapsdepartementet. Læreplanene er dokumenter som lærerne skal bruke aktivt og som gir føringer for hvordan undervisningen skal foregå, hva elevene skal lære og vurderes etter. Å bruke læreplaner som datamateriale er hensiktsmessig både for å se hvordan begrepene i kompetansemålene har endret seg, men også hvordan arbeidspraksisen for lærerne endrer seg i tråd med at læreplanene utvikler seg. LK06 og LK20 finnes på internett med tilgang for alle. Det gjør det mulig for alle å undersøke hvordan utdanningssystemet egentlig fungerer og hvilke mål elevene vurderes etter.

4.3 Etikk, reliabilitet og validitet

En viktig del av studien er hvordan man behandler dokumentene under innsamlingsprosessen og under analysen (Grønmo, 2004). Dokumentene som inngår i min dokumentanalyse er offentlige. Dette gjør at alle som vil, kan få tilgang på dokumentene. Uavhengig av hvilke dokumenter man velger å bruke, er det viktig å behandle dokumentene på en forsvarlig måte (Asdal og Reinertsen, 2021). Det samme gjelder LK06 og LK20. Både stortingsmeldingene, og LK06 og LK20, er tilgjengelige for alle og de inngår også i offentlige dokumenter. Når man bruker politiske dokumenter og andre offentlige dokumenter er det viktig å henvise korrekt, slik at det er mulig å identifisere dokumentene. I tillegg til dette er det viktig å se på dokumentene utenfra, hvor man prøver å tolke uten å legge føringer fra tidligere erfaringer og kunnskap. Her er det viktig å være bevisst når man gjennomfører analysen slik at man er rasjonell i arbeidet med datamaterialet og ikke lar egne meninger og synspunkter legge føringer for analysen. I arbeidet med politiske dokumenter, og LK06 og LK20 er dokumentene godt gjennomarbeidet med et klart mål, som igjen fører til at det er enkelt å være etisk bevisst under hele forskningsprosessen.

4.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig det innsamlede datamateriale er (Grønmo, 2004). At dokumentene er pålitelig handler om at man skal kunne gå inn i det innsamlede datamateriale og avdekke samme funn som kommer fram i analysen (Bratberg, 2018). Det betyr igjen at det skal kunne være mulig for andre forskere å gå detaljert igjennom analysen og gjenta samme

funn som forskeren (Bratberg, 2018). For meg som har brukt en praksisorientert dokumentanalyse med innholdet i stortingsmeldingene som utgangspunkt, vil det være mulig å avdekke samme funn som analysen. Årsaken til dette er at analysering av innholdet i dokumentet ofte gjør at vi må bruke sterke kvalitative teknikker som gjør det vanskelig å kunne trekke usanne konklusjoner og sammenhenger (Bratberg, 2018). Dette forutsetter selvfølgelig at man holder seg til riktig innhold i datamaterialet og unngår å tolke for mye under analyseringen av datamateriale.

Vi kan dele begrepet reliabilitet inn i to hoveddeler: stabilitet og ekvivalens (Grønmo, 2004). Stabilitet handler om at dokumentene er stabile, hvor de ikke har endret seg underveis i forskningsprosessen (Grønmo, 2004). Datamaterialet mitt består av politiske dokumenter, i form av stortingsmeldinger, hvor både avsender og mottaker kommer tydelig fram. Dokumentene omhandler et skoleår av gangen og dokumentene blir ikke endret etter de er publisert. Det samme gjelder lærerplanene, når det først er publisert er det ikke mulig å endre dette. Både stortingsmeldingene, og LK06 og LK20, er grundig gjennomgått og gjennomarbeidet med tydelige mål som kommer frem og er bevisstgjort i prosessen. I tillegg til dette kommer det tydelig fram hvem dokumentene er ment for og hva de ønsker å informere om. Datamaterialets ekvivalens handler om hvorvidt datamaterialet samsvarer med annet innsamlet datamateriale på samme tidspunkt (Grønmo, 2004). Datamaterialet mitt er innsamlet på samme tidspunkt og målet var å avdekke eventuelle endringer i fokuset på sosial ulikhet i stortingsmeldingene og hvordan dette viser seg i lærerplanene som en forlengelse av stortingsmeldingene. Jeg bruker to stortingsmeldinger med 13 års differanse, hvor da datamateriale vil ha ulike tilnærminger til temaet. Selve datamaterialet omhandler samme tema, og tilhører samme departement og type politiske dokumenter.

4.3.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt funnene som kommer frem er gyldige både når det gjelder sammenhenger og generalisering (Bratberg, 2018). Man kan stille seg spørsmålet: Måler den empiriske analysen, det datamaterialet faktisk legger frem? (Bratberg, 2018:120). For å styrke forskningen vil det være hensiktsmessig å se de første analyserte dokumentene i sammenheng med andre dokumenter. Derfor har jeg valgt to stortingsmeldinger, LK06 og LK20, for å styrke funnene mine, og for å enklere se sammenhenger mellom hva som kommer frem i de politiske dokumentene, og hva kompetansemålene i lærerplanene som skolene forholder seg til faktisk sier. Ved å bruke flere dokumenter i analysen vil dette styrke analysens validitet, da

det kan være enklere å etterprøve slutningene som trekkes, samtidig som at slutningene som faktisk trekkes kan være mer korrekte (Bratberg, 2018).

I en del sammenhenger innenfor kvalitativ forskning, er det relevant å stille seg spørsmålet om årsakene til det som presenteres i dokumentene, og om det kan være noen årsaker til at akkurat noen deler kommer fram i dokumentene (Bratberg, 2018). Jeg har valgt å bruke primærkilder, hvor datamaterialet ikke er behandlet eller tolket før meg. Mine politiske dokumenter er originaldokumenter som er skrevet for et bestemt formål, og hvor dokumentene er framstilt på en klar, strukturert og oversiktlig måte. De politiske dokumentene tar klart for seg prosessene som de har gjennomgått og det er ingen tvil om hvem som er mottakeren for dokumentene. De politiske dokumentene er meldinger til stortinget med informasjon om utdanningssystemet, med et bestemt formål å informere. Det samme gjør læreplanene. LK06 og LK20 er utviklet av utdanningsdirektoratet hvor formålet er å gi god informasjon og retningslinjer ut til skolene og lærerne på hva elevene skal lære etter ulike trinn og hvilke fokusområder undervisningen skal ha. Det kommer tydelig frem hvem som er avsender og hvem målgruppen.

5. Empiri og analyse

Formålet med studien retter fokuset mot i hvilken grad og på hvilken måte stortingsmeldingene omtaler sosial ulikhet, hvilke tiltak som trekkes frem og hva forholdet mellom intensjonene i stortingsmeldingene er når det gjelder sosial ulikhet og føringene som legges i lærerplanen. I dette kapitlet skal jeg presentere min empiri som i hovedsak består av Stortingsmelding nr. 16 ”... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og Stortingsmelding nr. 6 ”Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO” (2019), utarbeidet av Det Kongelige Kunnskapsdepartement henholdsvis for 2006-2007 og 2019- 2020. I tillegg til dette vil jeg presentere LK06 og LK20, hvor hovedfokuset vil være å presentere hvilke føringer som legges i læreplanen, og hvordan føringene som legges, kan bidra til eller redusere sosial ulikhet. Det vil være interessant å se på hvordan det som omtales i stortingsmeldingene, kommer frem i lærerplanene.

For å kunne identifisere stortingsmeldingene i dette kapitlet har jeg valgt å kalle Stortingsmelding nr. 16 for ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og Stortingsmelding nr. 6 for ”Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap” (2019). Valget er tatt på bakgrunn av hva som identifiserer stortingsmeldingene på best mulig måte, slik at det er enklere å ha oversikt over stortingsmeldingene i studien.

5.1 Presentasjon av Stortingsmelding nr. 16 ”Tidlig innsats for livslang læring”

I introduksjonen til Stortingsmelding nr. 16 ”... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, legger regjeringen vekt på at den vil føre en aktiv politikk for å kunne redusere ulikhetene i samfunnet. En grunnleggende målsetting er å redusere klasseskillene og den økonomiske skjevfordelingen vi ser i dag, samt bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering (Kunnskapsdepartementet, 2006: 7). Regjeringen vil jobbe for at makt, goder og plikter blir mest mulig rettferdig fordelt rundt i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006: 7). Videre kommer det frem at det overordnede målet er å kunne danne et samfunn bestående av mennesker som lever i et fellesskap, hvor alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Visjonen om et fellesskap, preget av mindre forskjeller blant enkeltmennesker, krever en helhetlig politikk der ulikhet bekjempes på flere ulike områder (Kunnskapsdepartementet, 2006: 7).

I ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) legges det vekt på at utdanningssystemet blir påvirket av hvilke endringer som skjer på andre områder i samfunnet. Er det slik at ulikhetene i samfunnet øker, så må utdanningssystemet jobbe for å motvirke dette i større grad enn tidligere. Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i et senere arbeidsliv, bedre økonomi og helse, større samfunnsdeltakelse og mindre kriminalitet. I tillegg til dette viser forskning, gjengitt i ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006), at utdanningssystemet har en positiv betydning for enkeltpersonenes selvrealisering (Kunnskapsdepartementet, 2006: 8). Stortingsmeldingen fremmer en tanke om at inkludering av alle individer fører til et felleskap av læring, som igjen da stimulerer til livslang læring. Dette kan igjen bidra til at hver enkelt elev kan skape et bedre liv og forbedre sine sosiale relasjoner rundt seg. Utdanningssystemet skal bidra til læring, slik at grunnlaget for videre læring gjennom den enkeltes egne innsats, kan komme på en enklere og mer naturlig måte (Kunnskapsdepartementet, 2006: 8).

Familiebakgrunn blir trukket frem i omtalelsen av sosial ulikhet innenfor utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er viktig å være klar over elevenes familiebakgrunn fordi barn, når de kommer inn i utdanningssystemet, vil være preget av både familiebakgrunn, nærmiljø og eventuell barnehageerfaringer. Det trekkes frem at elever som har blitt positivt utfordret, både språklig og motorisk fra tidlig alder, vil ha et forsprang på resten av elevene. Årsakene til dette pekes på å være at barn som starter sin skolegang i samme alder, har ulike utgangspunkt og ulike forutsetninger for å lykkes. Dette kan handle om hvor mye de har lært, som for eksempel å lese eller skrive, eller hvordan de har lært å oppføre seg og ulike normer for språk og oppførsel. Dette er med på å kunne påvirke hvordan elevene takler skolehverdagen og hvor raskt de klarer å tilegne seg utdanningssystemets normer og forutsatte ferdigheter etter en viss alder. Stortingsmeldingen trekker frem barnehagen som den viktigste bidragsyteren for å kunne jevne ut forskjellene som oppstår når elevene begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Årsakene til at barnehagen blir trukket frem som den viktigste bidragsyteren til sosial utjevning, er at barn da blir en del av utdanningssystemet på et tidligere tidspunkt, og alle får dermed samme mulighetene til å lære det samme fra tidlig alder (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det legges særlig vekt på norskopplæring i tidlig alder slik at alle elever, uavhengig av sosial bakgrunn, familiebakgrunn eller morsmål, skal ha muligheter til å kunne lære språket og bruke det i sosial samhandling med andre fra en tidlig alder. Fokuset rettes mot at alle elever skal lære språket slik at det ikke blir store ulikheter i

språkkompetansen senere i utdanningssystemet, når kravene for godt språk blir høyere, både innenfor vurdering og det sosiale mellom elevene (Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.1.1 Nasjonale prøver som verktøy for kartlegging av elevenes ferdigheter og utfordringer

”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) presiserer at mulighetene ligger i tidlig innsats, og regjeringen legger vekt på at alle har et læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2006: 12). Har man ikke et utdanningssystem med læringsutvikling hos elevene i barne- og ungdomsskolealder, vil flere mennesker i samfunnet havne på utsiden av kunnskapssamfunnet og utdanningssystemet har da feilet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Årsaken til dette omhandlet at utdanningssystemet er laget slik at alle får en mulighet til å utvikle kompetanse, får vi ikke dette til har vi ikke lykkes med å lage et utdanningssystem som alle kan være en del av. Konsekvensen av dette, fremmet av stortingsmeldingen, kan være at framtiden vil kollapse, da utdanningssystemet bare rekrutterer elever som selv mener at de passer inn, som igjen hindrer mangfold innenfor utdanningssystemet og bidrar til et mer differensiert samfunn. Derfor rettes blikket mot hvordan regjeringen kan forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Stortingsmeldingen retter fokus mot tilpasset opplæring og for å kunne gjennomføre god, tilpasset opplæring, er det en forutsetning at man kan kartlegge elevenes utfordringer på et tidlig. En tidlig innsats med tilpasset opplæring vil bidra til å fremme læring for elevene det gjelder. Tidlig innsats og tilpasset opplæring er nøkkelen til et mer sosialt utjevnet utdanningssystem kommer det frem i ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006). For å kunne gjennomføre tilpasset opplæring, forutsettes det at utfordringene kartlegges tidlig slik at man kan avdekke eventuelle mønster for hvordan disse utfordringen oppstår, i hvilket fag de oppstår og hva utfordringene er. Deretter legges en plan på hvordan man kan bidra i forhold til dette. Det er viktig at dette skjer i løpet av grunnopplæringen, slik at man kan gripe inn så fort som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2006). For å kunne bidra til tidlig innsats, bør vi ha noen måleenheter å måle etter og kunne observere ut fra. Her blir vurdering gjennom kompetansemål viktig, men det rettes også et økt fokus på testing av elevene. Økt fokus på testing kom inn i utdanningssystemet som følge av PISA- undersøkelsen, og ulike tester ble innført på 2000-tallet (Utdanningsdirektoratet: PISA, 2020). Som følge av dette ble nasjonale prøver innført i det norske utdanningssystemet og avholdt for første gang i 2004, og etter en

evaluering og vurdering av prøvene, har det blitt avholdt nasjonale prøver på 5.trinn og 8. Trinn fra 2007 og 9. Trinn fra 2010 (Seland, Vibe og Hovdhaugen, 2013).

” Tidlig innsats for livslang læring” (2006) konkretiserer at nasjonale prøver skal kartlegge elevenes ferdigheter i lesing, skriving og regning i engelsk, norsk og matematikk, etter de ferdighetene som er integrert i kompetansemålene i LK06 etter 4. og 7.trinn. Videre står det at prøvene skal gi alle instanser innenfor utdanningssystemet informasjon om nivået på elevene, og dermed danne grunnlaget for utviklingstiltak for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kan oppfattes som et sprik mellom stortingsmeldingens fokus på tidlig innsats og innføringen av nasjonale prøver. Årsaken til dette handler om når elevene skal gjennomføre nasjonale prøver som grunnlaget for kartlegging av elevene. Elevene vurderes både på 2. Trinn og 4. Trinn i oppnådde kompetansemål, før elevene blir kartlagt via nasjonale prøver på 5. Trinn. Elever kan dermed bli oversett og fratatt muligheten til tilpasset opplæring fra tidlig barneskolealder, og mulighetene stortingsmeldingen egentlig tilsier at elevene skal få, ikke settes i gang før 5. Trinn.

5.1.2 Hvordan omtaler stortingsmeldingen utfordringer rundt språk i utdanningssystemet?

I lys av tematikken rundt sosial ulikhet trekkes språk og en god språkopplæring frem som en utfordring utdanningssystemet må ta tak i for å kunne bidra til et mer sosialt utjevnet utdanningssystem. Årsakene til dette er at elevenes språk kan påvirke elevenes sosiale liv på grunn av misoppfattelser og mangelen på forståelse. Dette kan igjen være en utfordring for elever, fordi språklære ofte forutsetter å kunne praktisere språket gjennom sosiale interaksjoner i hverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Stortingsmeldingen peker blant annet på at språkutfordringer gjør at elever kan få utfordringer med å få seg venner fordi de forstår færre ord, og vi kan se en sammenheng mellom de som har språkutfordringer og de som har sosiale utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre peker de på at språkutviklingen elevene har før barneskolealder er svært viktig, og mener også at elever med språkutfordringer bør få tilbud om språkopplæring fra en tidligere alder. Hvis elevene får tilbud om språkopplæring i tidlig alder vil sjansen for at kompetansen i norskfaget bli høyere, og det kan bli enklere å være en del av de sosiale forholdene som danner seg i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Forslaget og målet er at elever skal få tilbud om språkopplæring før de er fylt fem år (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er viktig med tidlig innsats når det gjelder språk, fordi tidlige kjennskap til godt språk og tidlig utvikling gjennom

kreative aktiviteter og stimulering, bidrar til at elevene kan lykkes i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006)

5.1.3 Sosial utjevning som mål for mindre sosial ulikhet

”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) bruker begrepet sosial utjevning som mål for mindre sosial ulikhet. Målet er å utjevne sosiale forskjeller og iverksette tiltak som hindrer økt sosial ulikhet innenfor utdanningssystemet. For å kunne nå dette målet må sannsynligheten for at alle kan lykkes i utdanningssystemet være like stor for alle, uavhengig av sosial bakgrunn. Forutsetningene for at dette skal kunne bli en realitet, handler om å forstå årsaken til forskjellene, og hvilke tiltak som bør iverksettes for å utjevne disse forskjellene. Mange av forskjellene kan knyttes opp til foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om en har minoritetsbakgrunn eller majoritetsbakgrunn. Det nevnes også at det vil alltid forekomme individuelle forskjeller for læringsutbytte og deltakelse. Regjeringens mål er derfor at flere elever enn i dag skal lykkes å nå sine mål, og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2006: 8).

Måten regjeringen omtaler sosial utjevning og begynnelsen mot målet om en sosial utjevnet befolkning, er basert på OECD- rapporten *Equity In Education, Thematic Review Norway*, fra januar 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006: 9). Der anbefales det at den grunnleggende utdanningsstrukturen vi har i Norge er god nok til å videreføres, og at den gjennom finansiering og deltakelse, bidrar til utjevning i form av utbygging av barnehager, tiårig grunnskole og tilgang til videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kommer tydelig fram at regjeringen vil videreføre prinsippet om gratis skolegang både i grunnopplæringen og i høyere utdanning. Dette for å kunne sikre høyest mulig deltakelse hos alle samfunnsgrupper. Barnehager har blitt lagt under Kunnskapsdepartementets vinger, og er en frivillig del av utdanningssystemet. I barnehagen skal grunnlaget for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn legges. Her vil barna få utfordringer ut fra interesser, kunnskaper og ferdigheter de besitter. Barnehagen blir en læringsarena, og med full barnehagedekning fra staten er dette noe som kan bidra til sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2006: 9-10).

Stortingsmeldingen forklarer at for å kunne bidra til et sosialt utjevnet samfunn må tilpasset opplæring og avdekking av eventuelle utfordringer gjøres tidlig. For å kunne unngå sosial ulikhet i skolen så må enhver elev møtes med læringsforventninger, og lærerne må kunne fange opp om det er noen elever som ikke følger læringsutviklingen. På denne måten er det

viktig at alle lærere følger med på resultater, og innsatsen være at man følger med på elevenes vurderinger og resultater underveis i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre kommer det frem at systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging fra læreren må fokuseres på og at det bør bli satt av mer tid til det. På denne måten vil hver enkelt elev få mer oppmerksomhet, veiledning og hjelp med ulike utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Sosial utjevning omtales som noe som skapes gjennom langsiktig og systematisk arbeid over tid, og effekten av en politikk for sosial utjevning vil ikke blir synlig før på lengre sikt (Kunnskapsdepartementet, 2006). For å sikre fremtidig velferd og verdiskaping, både i offentlig og privat sektor, er det viktig å ha kompetente arbeidstakere, og hele samfunnet vil ha nytte av at befolkningen har talenter og kompetanse, slik at Norge kan være en bidragsyter til nyskaping (Kunnskapsdepartementet, 2006: 11). Med et bredt spekter av utdanningstilbud både for den enkeltes og samfunnets behov, vil det skape et godt grunnlag for at alle skal kunne finne noe de kan delta på. Fullført yrkesutdanning gir et godt grunnlag for videre deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, som igjen gir muligheter for videreutvikling og kompetanse gjennom et helt arbeidsliv. Fullført studieforberevende videregående opplæring gir mulighet til å søke seg til videre studier, som igjen bidrar til deltakelse i et arbeids- og samfunnsliv på noe lengre sikt (Kunnskapsdepartementet, 2006: 12).

5.1.4 Hvilke tiltak fremmer Stortingsmelding nr. 16 for å kunne forhindre økt sosial ulikhet?

Nasjonale prøver blir trukket frem som et viktig verktøy for å kunne avdekke elevenes utfordringer. Dette er et verktøy, hvor man får kartlagt elevenes ferdigheter i samsvar med kompetansemålene i Kunnskapsløftet, innenfor de grunnleggende ferdighetene. Videre kommer det frem at de nasjonale prøvene skal gi informasjon ikke bare til elever, men også lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere og de regionale utdanningsmyndighetene, om hvor det nasjonale nivået ligger og bruke det som grunnlag for målrettede utviklingstiltak (Kunnskapsdepartementet, 2006). Innføringen av nasjonale prøver gir dermed økt fokus på testing av elevene for å kunne avdekke elevenes utfordringer.

”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) retter fokuset mot bedre samarbeid mellom skolenivå, og at skoleledere har gode kunnskaper om elevenes utvikling i skolerresultater (Kunnskapsdepartementet, 2006). Har lærerne mer kunnskap om elevene, vil kvaliteten på

den tilpassede opplæringen øke (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre trekkes rådgivning for elevene i overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring, og videre i valg av utdanning frem (Kunnskapsdepartementet, 2006). De påpeker viktigheten av rådgivningstjeneste, og utdannings- og yrkesrådgivning, da god veiledning kan hindre omvalg og frafall i videregående opplæring. De retter også fokuset mot at elever med foreldre med mindre kjennskap til utdanningssystemet og mulighetene de ulike retningene gir til senere opplæring, har god nytte av rådgivning og god veiledning slik at de kan få tilstrekkelig kunnskap som kan påvirke resten av deres skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2006). Til tross for dette viser undersøkelser av skoler med ulike rådgivningstilbud, og at flere elever føler at de ikke får tilstrekkelig veiledning, noe som igjen danner ulikheter, hvor flere av elevene blir stående på egne ben i valget om videregående opplæring og videre utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Årsaker til dette kan være blant annet at noen skoler baserer seg på at hver enkelt elev selv skal ta initiativ til å gå til rådgiveren, noe som igjen kan føre til at ikke alle benytter seg av tilbudet, eller at elever ikke vet at et slik tilbud faktisk eksisterer, og på denne måten kan flere velge feil retninger innenfor høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I tråd med viktigheten av tidlig innsats hos elevene for å kunne oppnå god tilpasset opplæring, peker stortingsmeldingen på at det må være en god dialog mellom skolenivåene (Kunnskapsdepartementet, 2006). En god dialog mellom nivåene, hvor eventuelle nye lærere får gode dokumenter om elevene, vil det være enklere å kunne gå i gang med tilpasset opplæring med en gang, samtidig som at elevene slipper å gå gjennom de ulike testene gjentatte ganger. Hvis elevene ofte må svare på de samme spørsmålene, kan elevene etterhvert utelukke viktige elementer. For å skåne elevene for dette og for få riktig og god dokumentasjon på utfordringer og utvikling, er det viktig at samarbeidet fungerer. Det kommer frem at god dialog og dokumentasjon av elevene vil hjelpe utdanningssystemet og lærerne til å kunne tilpasset opplæringen bedre (Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.1.5 Hvordan kan skoleinterne faktorer bidra til å reprodusere sosial ulikhet?

Innsatsen i ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) har som hovedretning at alle elever skal tilegne seg nødvendig kompetanse og grunnleggende ferdigheter i grunnskolen, slik at også flest mulig elever gjennomfører videregående opplæring med gode resultater.

Kunnskapsdepartementet er opptatt av at alle elever utvikler den kompetansen de trenger for å

kunne mestre en eventuell videreutdanning, arbeid, og aktiv samfunnsdeltakelse gjennom grunnopplæringen i utdanningssystemet. Det er dermed høyest nødvendig å legge en tanke om et bredere kunnskapsnivå til grunn for opplæringen i grunnskolen. Det presiseres at grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter er avgjørende, for å kunne overleve i det moderne arbeids- og samfunnslivet som har utviklet seg. Tanken handler om at en gjennomgående god og tilstrekkelig tilgang, kvalitet og sammenheng i utdanningssystemet kommer alle til gode, men at det har spesielt stor betydning for de menneskene i samfunnet som står i fare for å ikke lykkes i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006: 11).

I følge ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) vises det at kommuner og fylkeskommuner har ulik tilgang på ressurser, noe som igjen gjør at vurdering av ressursituasjoner lokalt ikke samsvarer med vurdering av ressursituasjoner nasjonalt. Det kommer frem at regjeringen vil legge til rette for å kunne gjøre endringer til det bedre og prioritere offentlig skole, men for å kunne oppfylle dette er regjeringen avhengig av at kommunene og fylkeskommunene kan følge opp med nødvendige midler til tiltakene. Det betyr at kommunene og fylkeskommunene må ha tilgang på nødvendige ressurser ut fra hvilke tiltak regjeringen iverksetter, for å kunne utvikle utdanningssystemet til det bedre (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre påpeker stortingsmeldingen at kommunen og fylkeskommunene har ansvar for å etablere gode nok systemer for kvalitetsvurdering som kan gi informasjon om skolens ressurser, kvaliteten på opplæringen og elevenes utbytte av den opplæringen de får tilbudt (Kunnskapsdepartementet, 2006:71). Det er opp til skoleeier å passe på at elevene har tilgang på den opplæringen de har rett på, og skoleeier har som oppgave å avdekke brudd på regler, sørge for økonomiske endringer eller endring av personale om det er nødvendig for å styrke elevenes læringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Den norske grunnopplæringen beskrives som sterk, hvor alle barn og unge har rett og plikt til en tiårig grunnskoleopplæring, og hvor unge har rett til videregående opplæring. Videre peker de på forskning hvor det kommer fram at samhandlingen mellom elever og lærere er god, og hvor samhandlingen oppleves som positiv og inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2006). Regjeringen vil prioritere effektive tiltak rettet mot lærere, skoleledelse, skoleeier og nasjonale myndigheter, hvor målet er å sikre seg at skoleeier har noen rammebetingelser til sette i gang tiltak for en forbedring av utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tiltakene gikk ut på at regjeringen ga kommunesektoren god nok økonomi til å kunne

gjennomføre LK06, jobbe med kompetanseutvikling for lærerne og det utviklingsarbeidet som kreves ved en ny reform (Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.2 Presentasjon av Stortingsmelding nr. 6 ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap”

Stortingsmelding nr. 6 ”Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO” (Kunnskapsdepartementet, 2019), tar for seg hvordan utdanningssystemet og måten det jobber på kan bidra til sosial inkludering. Regjeringen fremmer at trygger rammer med trygge barn som trives, lærer bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019: 7). Stortingsmeldingen retter søkelys på viktigheten av at kunnskap gir individer muligheter til utvikle sine egenskaper og evner på en best mulig måte, og på denne måten bli rustet til å kunne leve et selvstendig liv. Videre peker de på at kunnskap også er avgjørende for samfunnsutvikling, og at det er selve grunnlaget for verdiskaping, velferd og det demokratiet vi har i Norge i dag (Kunnskapsdepartementet, 2019: 7). Den retter et fokus mot grunnverdiene i norsk utdanningssystem, og viser til at disse er essensielle for å kunne løfte alle barn uavhengig av bakgrunn. I tillegg til dette er det viktig for å kunne skape et samfunn med mindre forskjeller og samme muligheter for alle. Videre skriver kunnskapsdepartementet at delaktige borgere innenfor arbeidslivet bidrar til et bærekraftig velferdssamfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Derfor satser regjeringen stort på utdanning og kunnskap til alle mennesker i det norske samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019:7). De mener at en tanke om et inkluderende fellesskap, og en innsats for å gjennomføre det, er avgjørende for å kunne sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringens mål for skoleåret 2019-2020 er at alle barn og unge skal ha like muligheter til en allsidig utvikling og læring, hvor dette er uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019: 7). Utdanningssystemet er til for å bidra til at alle skal kunne oppleve en følelse av mestring, og verdien av å tilegne seg kunnskap og være en del av et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019: 7).

”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) belyser viktigheten av tidlig innsats for å kunne avdekke eventuelle problemstillinger og utfordringer. Det kommer frem at tidlig innsats kan være avgjørende for om elevene velger videregående utdanning eller ikke. Tidlig innsats er essensielt for å kunne forsikre at flest mulig elever velger høyere utdanning og lykkes innenfor utdanningssystemet. Årsaken til dette handler om at elever bør utvikle sine ferdigheter etter sitt nivå, og om utfordringene blir avdekket tidlig, kan det være enklere å

tilpasse opplæringen slik at eleven forstår, istedenfor at eleven går et utdanningsløp med minimale sjanser for å lykkes, som igjen kan føre til dårlig selvtillit og svekket motivasjon. Forskningen som presenteres viser at både elevenes sosiale bakgrunn, kjønn og utdanningstilbud påvirker elevenes resultater (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevenes sosiale bakgrunn handler om hvorvidt familien har høyere utdanning eller ikke, hvor man er oppvokst og hvilke innlærte normer og regler man har før utdanningsløpet er startet. Foreldrenes utdanningsnivå kan påvirke hvilke ferdigheter elevene har tillært seg før utdanningsløpet og dermed påvirker elevenes forutsetninger for å kunne lykkes i utdanningssystemet (Kunnskapsdirektoratet, 2019). Stortingsmeldingen belyser også betydning av kjønn og utdanningstilbud der elevene er. Her kommer det frem at hver kommune og fylkeskommune får utdelt midler fra staten til utdanning, men at de står noe fritt til å fordele pengene slik de ønsker. Dette kan være med på å påvirke hvilke utdanningstilbud, kompetanse og ressurser elevene vil få tilgang til under utdanningsløpet sitt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre kommer det frem at elever som gjør det godt på nasjonale prøver på 5.trinn har størst sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Resultatene på nasjonale prøver på 5.trinn bærer preg av elevenes sosiale bakgrunn og kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det blir også nevnt at elever med foreldre med høyere utdanning ofte har gått i barnehage fra tidlig alder, og har mindre behov for spesialundervisning enn elever med foreldre med grunnskole som høyeste utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Årsakene til at elever med foreldre med høyere utdanning ofte lykkes bedre i utdanningssystemet enn barn av foreldre med grunnskole som høyere utdanning, peker mot hvem som sender barna sine i barnehagen. Barnehageopplæringen skal bidra til at barn får økt sosial kompetanse og kompetanse innenfor språk, regning og lesing i en tidlig alder. I tillegg til dette kan de utvikle sine sosiale og kreative ferdigheter, hvor de stadig møter på utfordringer og planlagte aktiviteter som er laget for at elevene skal kunne utvikle seg. Dette gjør at elevene utvikler seg tidlig, slik at de har med seg gitte ferdigheter som kan gjøre at de lykkes bedre i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utfordringen ved at barn med høyt utdannede foreldre er de som benytter seg av tilbudet om barnehageplass, gjør at elever som har vært i barnehagen har tilegnet seg ferdigheter andre barn som ikke har vært i barnehagen har, noe som igjen gjør at elevene som sammen starter utdanningsløpet har helt ulike forutsetninger for å kunne lykkes (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til dette er det en reell sjanse for at utdanningssystemet og kompetansemålene i LK20, forutsetter og er

bygget på, at du skal tilegne deg visse ferdigheter i barnehagen. Dette kan føre til økt sosial ulikhet blant elevene i utdanningssystemet, fordi deres tilegnede ferdigheter og kunnskaper før utdanningsløpet, er svært forskjellig, og elever uten ferdighetene som forventes, kan føle at utdanningssystemet blir vanskelig og oppleves som fremmed. Utfordringen ligger dermed, som stortingsmeldingen retter fokus på, å få alle elever til å starte i barnehagen slik at vi gjennom inkludering og læring i barnehagen, med kompetente pedagoger, har elever som starter med et mer utjevnet utgangspunkt enn det som har vært utfordringen tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.2.1 Økt lærerkompetanse som verktøy for kartlegging av elevenes utfordringer og ferdigheter

”Tett på- tidlig innsats for et inkluderende fellesskap” (2019) legger frem at enhver barnehage og skole skal kunne følge opp enhver elev i sine utfordringer, og at alle barn skal ha rett til barnehageplass. De legger også vekt på betydning av å kartlegge barnas norskkunnskaper før de begynner på barneskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Årsaken til dette er for å kunne avdekke eventuelle utfordringer og kunne legge til rette for at alle elever skal få tilpasset undervisning eller spesialundervisning, får å utvikle seg ut fra sitt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre peker stortingsmeldingen på den viktige betydningen av et godt skole- hjem samarbeid for å kunne få en nøyaktig kartleggingsprosess. Målet med blant annet denne kartleggingsprosessen er å kunne skape en skole for alle elever uavhengig av sosial bakgrunn, kunnskapsnivå og erfaring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Stortingsmeldingen fokuserer på at alle elever innenfor utdanningssystemet skal møte kvalifiserte og kompetente lærere. Det er behov for økt kompetanse når det gjelder å kunne fange opp og oppdage hvilke elever som har behov for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til dette er det etterspørsel etter økt kompetanse innenfor tilpasset opplæring til enkeltelever og tverrfaglig samarbeid, hvor målet er å skape et inkluderende miljø for elevene. Regjeringen legger vekt på at kommuner og fylkeskommuner må rette fokuset mot å ansette kompetente fagpersoner som bidrar til å tilrettelegge for elevene med særskilte behov, og kommuneansatte og skoleeiere må ha god kompetanse innenfor ledelse og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En tanke og mål om tidlig innsats i utdanningssystemet kan danne grunnlaget for å kunne avdekke og kartlegge elevenes utfordringer og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En slik kartlegging, hvor elevenes utfordringer avdekkes av kompetente pedagoger og lærere, gjør at utdanningssystemet kan tilby tilpasset opplæring, slik at alle får muligheter til å kunne forstå og tilegne seg kunnskap etter enkeltelevens kunnskapsnivå og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Stortingsmeldingen legger stor vekt på lærerkompetanse og at elevene som har rett til spesialundervisning, også skal møte kompetente pedagoger som har tilstrekkelig kompetanse og kunnskap på feltet (Kunnskapsdepartementet, 2019). De fremmer viktigheten av at alle elever skal ha krav på kompetanse og få opplæring av kompetente lærer, som også skal være en del av å kunne avdekke og dokumenterer utfordringer og utvikling underveis i opplæringen. Det er økt fokus på at lærerne skal avdekke utfordringer gjennom observasjon og kompetanse, og dette stiller høyere krav til lærerens kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.2.2 Hvordan omtaler stortingsmeldingen utfordringer rundt språk i utdanningssystemet?

”Tett på- tidlig innsats for et inkluderende fellesskap” (2019) beskriver viktigheten av språk og at dette har en stor betydning for barnas sosiale liv. Videre utdyper de at barn som har utfordringer knyttet til språket eller er flerspråklige faller, ofte faller utenfor fellesskapet blant barn og unge. Det kommer tydelig fram at elever i grunnskolen og videregående, med et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett på norskopplæring, og om det er behov, tospråklig fagopplæring. Videre kommer det frem at 42 600 elever har vedtak om særskilt norskopplæring i grunnskole. Derfor er det høyest nødvendig å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk for å kunne gi tilpasset opplæring, og for å kunne sikre elevenes rettigheter til særskilt norskopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019: 38). For å kunne gjøre denne kartleggingsprosessen mer effektiv kommer det frem at utdanningsdirektoratet har utviklet et nytt kartleggingsverktøy i tråd med LK20, som skal gjøre det enklere for læreren å kartlegge elevenes kompetanse og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Stortingsmeldingen peker på at barnehagen og grunnskolen har plikt til å samarbeide i overgangen, noe ungdomsskoler og videregående ikke har. Videre kommer det frem at regjeringen vil styrke samarbeide mellom ungdomsskoler og videregående opplæring, hvor rådgivere- og veiledningstjenester skal bidra til at kommunen og fylkeskommunen skal få en bedre samarbeid. Tettere samarbeid kan gjøre det enklere for eleven å kunne takle overgangen mellom ungdomskolen og videregående (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.2.3 Sosial inkludering som mål for mindre sosial ulikhet

Der vi i ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) omtalte begrepet sosial utjevning, brukes det i ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) begrepet sosial inkludering. Målet i denne stortingsmeldingen er at utdanningssystemet skal bidra til et mer sosial inkluderende samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I ”Tett på- tidlig innsats for et inkluderende fellesskap” (2019), forklares sosial inkludering som et fenomen der barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019: 11). Elevene skal føle seg trygge og de skal få en følelse av at de er betydningsfulle individer som får medvirke til hvordan utdanningstilbudet blir tilbudt. Når vi snakker om et inkluderende fellesskap er det snakk om at alle barn og elever er en del av utdanningsinstitusjonen og en del av samfunnet. For å kunne oppnå inkludering må man være åpen for fleksible løsninger, hvor alle har rett tilbud om nødvendige løsninger hvis man har behov for annen undervisning enn den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019: 11-12). Det avgjørende for å oppnå inkludering er at elevene får en opplevelse av å kunne være seg selv fullt og helt i et inkluderende fellesskap, og at alle har like muligheter til å få opplæring tilpasset sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019: 11).

Stortingsmeldingen peker på dette som viktig fordi alle elever har ulike interesser, ulike bakgrunn, ulike erfaringer og de utvikler seg i forskjellig tempo (Kunnskapsdepartementet, 2019: 11-12). Kunnskapsdirektoratet viser til FNs barnekonvensjon der det slås fast at utdanningssystemet til elevene, skal bidra til å utvikle elevenes personlighet, talenter, og fysiske og psykiske evner så langt det er mulig (Kunnskapsdepartementet, 2019:11) De nevner også Salamanca- erklæringen fra 1994 som fremmer at utdanningssystemet skal legge til rette for at utdanningen skal foregå i et inkluderende miljø, uavhengig av elevenes fysiske, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell eller etnisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2019: 11)

I en tid preget av raske endringer og et økende mangfold i samfunnet retter ”Tett på – tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019), fokuset mot at utdanningssystemet er en viktig arena for å skape et fellesskap blant barn og unge. Mangfold gir elevene en mulighet til å utvikle toleranse og respekt for at vi er ulike individer som har ulike egenskaper, i tillegg får elevene mulighet til å lære om andre språk og kulturer. Dette gir et grunnlag for å kunne ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet i tråd med hvordan samfunnet utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Stortingsmeldingen peker på dette som viktig fordi alle

elever har ulike interesser, ulik bakgrunn, ulike erfaringer, og de utvikler seg i forskjellig tempo. Det skal være et økende fokus på å kunne tilpasse et hvert nivå, og at alle elever skal ha rett til opplæring etter sitt nivå og hva de har forutsetninger for å kunne klare (Kunnskapsdepartementet, 2019: 11-12) Flere elever med ulike utfordringer får tilbud om spesialskoler eller spesialklasser, og mange som benytter seg av et slikt tilbud opplever større sosial tilhørighet med elever der, enn det de gjør i ordinære klasser. Til tross for dette er det likevel et mål fra regjeringen sin side at alle elever skal kunne oppleve god nok tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i det ordinære tilbudet utdanningsinstitusjonen tilbyr (Kunnskapsdepartementet, 2019: 12)

5.2.4 Hvilke tiltak fremmer Stortingsmelding nr.6 for å kunne forhindre økt sosial ulikhet?

Tiltak stortingsmeldingen fremmer for å hindre økt sosial ulikhet er blant annet at alle elever skal få en god overgang mellom de skolenivåene, og da med spesielt fokus på overgangen fra ungdomsskolen til videregående, slik at elever med svake resultater fra ungdomsskolen skal få en god tilpasset overgang til videregående skole. Videre forklares det hvordan regjeringen vil få dette til, og det er da ved hjelp av gode rådgivnings- og veiledningstjeneste (Kunnskapsdepartementet, 2019). Flere rådgivere opplever et økende behov for særskilt tilrettelegging i overgangen, og de søker bedre kompetanse og ressurser slik at de kan hjelpe elevene så godt som mulig med overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) legger stor vekt på spesialpedagogisk kompetanse, og at alle skoler må ha tilgang på tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse slik at alle elever med særskilte behov skal kunne få opplæringen de har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre kommer det frem at realiteten ikke alltid er slik. Skoler over hele landet bruker assistenter uten tilstrekkelig utdanning til å utføre spesialundervisning, som igjen betyr at reglene om at alle har rett på kompetente undervisere ikke fungerer i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elever, med et annet språk enn norsk som morsmål, har rett på særskilt språkopplæring, hvor målet er at kvaliteten skal være høy og at alle skoler har tilstrekkelig kompetanse i norsk som andrespråk (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å kunne sikre bedre kompetanse har det blitt innført masterutdanning for lærere i grunnskolen. Denne innføringen skal styrke lærernes kompetanse, og nærmere bestemt lærerens kompetanse rettet mot tilpasset opplæring, tidlig innsats og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre kommer det frem at det har

blitt økt satsing på videreutdanning for både lærere og ledere i skolen, hvor 34 000 lærere har fått tilbud om videreutdanning fra 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kommer frem at kompetansekravene for undervisning i fagene norsk, matte og engelsk er på barnetrinnet 30 poeng og på ungdomstrinnet 60 poeng. Økt krav om studiepoeng i undervisningsfagene har ført til at flere lærere tar etterutdanning, slik at de har tilstrekkelig kompetanse i fagene de underviser i (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et av hovedtiltakene i stortingsmeldingen handler om at utdanningssystemet skal følge samfunnet og teknologien som utvikler seg. I forbindelse med LK20 skal skolene fornye seg slik at opplæringen er i tråd med samfunnets nye teknologi, kunnskaper og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hovedfokuset skal være på dybdelæring hos elevene, hvor skolen skal legge grunnlaget for kritisk tenking og refleksjon, samt at opplæringen skal være skapende og kreativ (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fagene skal dermed også bli mer praktiske og utforskende, hvor det blir økt fokus på tverrfaglig opplæring. Det har blitt utviklet tre tverrfaglige temaer: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling, som skal fungere som overordnede temaer for undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å kunne gjennomføre slike gode, kreative prosjekter vil det være økt fokus på digitale ferdigheter, og opplæringen vil i stor grad foregå gjennom digitale hjelpemidler. Viktigheten av digitale hjelpemidler nevnes, og det positive med digitale hjelpemidler er at det kan tilpasses hver enkelt, hvor alle har tilgang til gode hjelpemidler og opplæring innen IKT. I tillegg til dette kan eventuell tilpasset opplæring ikke blir så synlig da det foregår på en datamaskin. Det nevnes også at ved hjelp av teknologi, kan opplæringen føre til økt inkludering, motivasjon og engasjement, men det kan også være en risiko for ekskludering om ikke de digitale hjelpemidlene tilpasses elevene på riktig måte (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et annet tiltak som presenteres er lekser tilpasset elevenes nivå og tilgang på leksehjelp. Lærerne kan gi lekser til elevene slik at elevene skal få mer utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hovedargumentet for at lekser er hensiktsmessig, er at leksene kan bidra til å videreutvikle elevenes arbeidsvaner, disiplin og evne til problemløsning. I tillegg til dette fremmer også ”Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap” (2019) lekser som et verktøy slik at foreldrene til elevene kan følge med på hva elevene jobber med på skolen. De trekker frem forskning som viser til at elever som får tilbakemelding på leksene av læreren, oppnår bedre resultater enn elever som ikke får tilbakemelding. Videre trekkes det frem at lekser kan være positivt for noen elever, og

negativt for andre elever som strever med fagene. For at elevene skal oppleve en følelse av mestring og bidra til læring må leksene oppleves som meningsfylt, positivt og motiverende. Leksene må derfor tilpasses hver enkelt elev slik at de oppleves som overkommelige. Stortingsmeldingen peker på at om leksene blir leksene for vanskelig og overveldende, kan dette føre til at elevene mister lærelysten. Det kommer frem at hva som blir gitt i lekse, og mengden på leksene er opp til skolen og lærerne. Leksene skal brukes som et pedagogisk virkemiddel hvor det forventes at lærerne gir lekser i tråd med undervisningen og hvor mengden er i tråd med tidligere forskning på feltet (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at alle elever skal kunne gjennomføre leksene, har det siden 2010 vært tilbud om leksehjelp i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Leksehjelpen skal støtte læringsarbeidet, og bidra til mestring og gode rammer for selvstendig arbeid. Leksehjelpen er ikke en del av den formelle opplæringen, så reglene for kompetansekravet for undervisningspersonalet på leksehjelpen gjelder ikke, noe som igjen betyr at elevene kan møte assistenter uten formell kompetanse når de er på leksehjelp (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er kommunene som regulerer midler til leksehjelpen, og hvordan de prioriterer midlene varierer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Stortingsmeldingen peker på at jo flere elever som deltar på leksehjelp, jo større sannsynlighet er det for at elevene møter en kompetent pedagog, fordi legger kommunene ressurser i leksehjelpen. I tillegg til dette legges det vekt på at hvis leksehjelpen blir redusert til færre timer, vil de timene som faktisk blir stående være ledet av en med formell kompetanse fordi da strekker de økonomiske midlene til (Kunnskapsdepartementet, 2019). Noen skoler i Norge har valgt å være leksefrie, men de må fortsatt tilby leksehjelp på lik linje med andre kommuner. Leksehjelpen skal da bidra til hjelp med arbeid som ligner på noe elevene kunne fått i lekser, som for eksempel gruppearbeid eller lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.2.5 Hvordan kan skoleinterne faktorer bidra til å reproducere sosial ulikhet?

Kommunene og fylkeskommunene må passe på, og følge med på at de har kompetente fagpersoner som har riktig kompetanse til å kunne dekke elevenes behov (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til dette legger regjeringen vekt på at alle skoler og barnehager uavhengig om de er en del av den private sektor eller offentlige sektor, skal ha handlingsrom til å utvikle kompetanse og kvalitet selv, og finne sine egne løsninger for hva som er best for deres skole og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). De forklarer at vi i

Norge har en desentralisert ordning hvor hver kommune og fylkeskommune får mulighet til å velge etterutdanningstiltak etter lokale behov og hvilke kompetanse som trengs på skolene i kommunen eller fylkeskommunen (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å ivareta prinsippene om et godt utdanningssystem for alle, har staten gitt mye ansvar til kommunene og fylkeskommunene. Kommunen og fylkeskommunen har en viktig rolle når det kommer til tverrfaglig samarbeid. De får noen forpliktelser de skal følge av regjeringen, hvor regjeringen har klare forventninger om at alle jobber målrettet for en felles kultur for tverrfaglig samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det legges også vekt på at kommunene har frihet, innenfor gitte rammer, til å organisere hvordan samarbeidet skal fungere og hvordan de skal løse dette i praksis. Statens rolle er å legge til rette for at alle har tilgang på oppdatert informasjon og faglig støtte, og det er mange av kommunene i landet som allerede er i gang med et målrettet arbeid om samhandling og tverrfaglig samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.3 På hvilken måte og i hvilken grad omtaler stortingsmeldingene sosial ulikhet?

”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) omtaler begge hvordan utdanningssystemet forholdet seg til temaet sosial ulikhet. De retter i stor grad fokus på hva de legger i begrepet, hvor de har to ulike begreper som omtaler samme mål. Både sosial utjevning og sosial inkludering handler om å kunne få et samfunn hvor alle mennesker føler seg likt behandlet, og at alle føler seg inkludert i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019). For å kunne få til dette, har Kunnskapsdepartementet innført flere tiltak for hvordan vi skal gå fram for å kunne bidra til et mer inkluderende samfunn. Tiltakene har blant annet vært mer fokus på tidlig innsats, hvor eventuelle utfordringer skal avdekkes i tidlig alder og hvor elevene skal få tilstrekkelig spesialundervisning av kompetente lærere eller pedagoger. Det gjennomføres nasjonale prøver hvor lærerne får kartlegge hvilket nivå elevene er på i lesing, skriving og regning, som kan brukes for lage tilpasset undervisning. Videre har vi sett på språkutfordringer og hvordan det blir tilbudt morsmålsopplæring for elever med annet morsmål enn norsk (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vi har videre fått et innblikk i hvordan skoleinterne faktorer kan være en bidragsyter til å opprettholde sosial ulikhet, hvor henholdsvis ulike kommuner kan ha ulike prioritering av ressursene, som igjen fører til at skolene har ulike muligheter ut fra hvilke ressurser de har til rådighet. I henhold til studien, hvor formålet er å avdekke hvordan stortingsmeldingene

forholder seg til sosial ulikhet, kan vi se at det er et stort fokus på å utjevne forskjellene, stortingsmeldingene nevner flere tiltak som iverksettes for å kunne oppnå dette. Begge stortingsmeldingene fremmer ulike tiltak for å hindre sosial ulikhet. Tiltakene er blant annet testing, tidlig innsats, tilpasset opplæring, spesialundervisning, lærerkompetanse og nye læringsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.4 Hva kommer frem i LK06 og LK20?

5.4.1 Kunnskapsløftet LK06

Viktigheten av tilpasset opplæring er også i tråd med LK06 hvor kunnskapsdepartementet legger vekt på å møte hver enkelt av elevenes behov. LK06 fremmer blant annet at utdanningssystemet skal ha fokus på grunnleggende ferdigheter for alle elever, tilpasset opplæring og mer frihet for hver enkelt skole til å organisere sin skolehverdag både når det gjelder læringsmetoder og organisering. Ved innføringen av LK06 kom det fram 11 grunnprinsipper skolene måtte følge som skulle bidra til bedre og mer tilpasset læring til hver enkelt elev. I tillegg til dette var målet: Om skolene følger disse grunnprinsippene så blir skoletilbudet like bra for alle uavhengig av hvor elevene bor (Utdanningsdirektoratet, 2006). I LK06 omtales nasjonale prøver som et verktøy for å kartlegge elevenes ferdigheter i lesing, skriving, matematikk og engelsk, hvor målet er at resultatene kan brukes som et utgangspunkt til å kunne tilpasse opplæringen og undervisningen til elevenes nivå (Utdanningsdirektoratet, 2006). Slike tester brukes derfor til å kunne kartlegge hvor elevene ligger og eventuelt hvor man må starte å jobbe og hvilke elever som har utfordringer med hva (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det som er gjennomgående i LK06 er at man bruker vurdering av elevene både for å si noe om hvilket nivå elevene er på, men også kartlegge eventuelle utfordringer. LK06 har et stort fokus på underveisvurdering og vurderingen skal være med på å fremme læring underveis i skolegangen sin. Underveisvurderingen er også et godt verktøy for å følge med på elevenes utvikling frem mot standpunkt karakteren de søker seg inn på videregående opplæring eller andre studieløp med (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det som kan stride litt med hverandre er at Nasjonale prøver blir innført i 2007 for 5.trinn og 8. Trinn for å kunne avdekke elevenes eventuelle utfordringer og bidra til tilpasset opplæring. Stortingsmeldingen har en sterkt fokus på tidlig innsats. Det som er bemerkelsesverdig er å se på kompetansemålene i LK06, og hvilken kompetanse elevene skal ha og være vurdert i fra 2.trinn og 4. trinn , altså før kartleggingsprosessen av eventuelle utfordringer og testing av

elevene gjennom nasjonale prøver er gjennomført. I kompetansemålene i Læreplan for norsk 2. Trinn, står det blant annet at elevene skal kunne:

” skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur ”

”lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm ”

” bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster ”

(Utdanningsdirektoratet, 2006).

I kompetansemålene i Læreplan for Norsk etter 4. Trinn skal elevene blant annet kunne:

” bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortell om egne erfaringer og uttrykke egne meninger ”

”beskrive ordklasser og deres funksjon ”

” skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift og bruke tastatur i egen skriving ”

(Utdanningsdirektoratet, 2006).

Ut fra dette utvalget av kompetansemålene for norsk etter 2.trinn og 4. Trinn, kan vi se at elevene dermed blir vurdert ut fra kompetansemålene, før den obligatoriske kartleggingsprosessen er i gang. Elevene kan dermed gå 4-5 år på skolen og bli vurdert, uten å få muligheten til å kartlegge sine utfordringer og ferdigheter. Når kompetansemålene har tydelige mål og elementer for lesing og skriving som elevene skal kunne, vil det være grunn til å mistenke at flere elever kan ha store utfordringer med å tilegne seg kompetanse som må til for å kunne nå kompetansemålene, og dette blir dermed ikke avdekket før vurderingen av deres kompetanse allerede er gjennomført henholdsvis etter 2.trinn og 4.trinn.

LK06 retter et økt fokus på at alle skolene skal sikre tilpasset opplæring for alle elever, hvor hovedfokuset i større grad skal handle om læring for elevene. Det nevnes blant annet at et av hovedmålene er at alle elever skal tilegne seg de fem grunnleggende ferdighetene, i tillegg til den kompetansen elevene trenger for å bli gode samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet,

2006). I tillegg til dette skal alle elever ha samme mulighetene til å kunne utvikle sine evner, uavhengig av sosial eller etnisk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2006). For å kunne gjennomføre dette legges det frem at LK06 skal sikre tilpasset opplæring for alle elever og det vil legges vekt på læring i større grad enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2006). En forutsetning for å kunne bidra til tilpasset opplæring er viktigheten av skolens samarbeid med hjemmet og at foreldrene har medansvar i barnas skolegang. Videre kommer det frem at opplæringen skal skje både i samarbeid med foreldrene, og en gjensidig forståelse mellom skole og foreldre om hva elevene skal lære og få kompetanse i, gjennom skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

5.4.2 Kunnskapsløftet LK20

Overordnet del i LK20, belyser at lærere blir utsatt for kompliserte pedagogiske spørsmål hvor man må bruke sin vurderingsevne i situasjonen, og det blir viktig å ha et klart fokus på hva, hvordan og hvorfor elevene lærer og hvordan man selv som lærer kan være med på å lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2020:17). Med dette som grunnlag vil jeg nå kommentere sammenhengen mellom stortingsmeldingens intensjon når det gjelder sosial ulikhet og eventuelle føringer som legges i LK20.

LK20 er strukturert i flere ulike deler. Vi vil her ta for oss kompetansemålene i LK20 med tilhørende overordnet del. Den overordnede delen retter et stort fokus mot grunnleggende ferdigheter og viktigheten av disse. De grunnleggende ferdighetene skal inkluderes i alle fag, hvor alle lærere i ulike fag har ansvar for at de grunnleggende ferdighetene blir ivaretatt og fokusert på (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg til dette fokuseres det nå på hvordan skole som institusjon er forpliktet til å utvikle og praktisere grunnleggende verdier for opplæringen, hvor skoleeiere, skoleledere og lærere sammen har et ansvar for å kunne bidra til god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er økt fokus på tilpasset opplæring i forbindelse med LK20 enn tidligere, hvor det også er økt fokus på å fremme læring hos alle elever, hvor alle skal få tilpasset undervisning eller spesialundervisning etter deres behov (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Hvis vi tar et dypdykk inn i kompetansemålene i Læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020) ser vi at kompetansemålene etter hvert trinn fortsatt er gjeldende. Det er et økt fokus på undervisningsvurdering og det står tydelig at undervisningsvurdering skal brukes for å kunne fremme læring. Det vi kan bemerke oss er hvordan elever som trenger spesialundervisning og tilpasset opplæring, skal kunne klare å tilegne seg ferdighetene kompetansemålene forutsetter? Hvis vi

går nærmere inn på kompetansemålene i Læreplan for norsk etter 2. Trinn så ser vi at elevene skal kunne

”utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk”

” skrive tekster for hånd og med tastatur”

” lese sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse”

(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Gjennom kompetansemålene har vi både en vurderende side og en førende side.

Kompetansemålene er et godt verktøy for lærerne, slik at lærerne har noen retningslinjer for opplæringen og for å sikre at alle elever lærer det samme uavhengig av skole. Det som blir utfordringen er vurderingen, med tanke på økt fokus på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Uansett om du har rett på spesialundervisning og tilpasset opplæring eller ikke, skal alle elever blir vurdert ut fra de samme kompetansemålene. Det vil si at uavhengig av forutsetninger vurderes elevene etter det samme, som igjen gjør at elevene blir differensiert fra hverandre ut fra kompetansen de viser ut fra kompetansemålene. I tillegg til dette kan kompetansemålene tolkes noe fritt, på grunn av noe vide begreper, ut fra hvilken lærer man har, noe som igjen påvirker elevenes kompetanse etter endt opplæring fra de ulike nivåene.

Grunnleggende prinsipper for opplæringen handler om at alt som praktiseres i skolen skal være i tråd med LK20, slik at opplæringen blir systematisk og samarbeidet mellom ulike nivåer innenfor utdanningsløpet blir så godt som mulig, hvor dette igjen kan bidra til gode overganger for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg til dette er det et økt fokus på at elevenes kompetanse i faget skal følge deres utvikling i de grunnleggende ferdighetene. Dette skal bidra til at lærerne og skolene kan opprettholde verdiene som er betydningsfulle og handler om at hver enkelt elev skal føle seg sett og inkludert gjennom undervisningen, i tillegg til elevenes utvikling av kompetanse og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). LK20 retter økt fokus på identitetsutvikling og kulturelt mangfold, som skal gi elevene en historisk og kulturell kompetanse slik at de kan bli kompetente samfunnsborgere, gjennom å utvikle sin egen identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor er også de tverrfaglige temaene innført, for å kunne

bidra til identitetsutvikling og kulturelt mangfold, samt inkludering og samfunnskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kompetansemålene skal bidra til både vurdering, men også en forsikring om at alle elever, uavhengig av skole, utvikler samme kompetanse slik at karakterer og vurderinger blir rettferdige. Dette er for at alle skal ha like muligheter til å kunne komme inn på høyere utdanning, og for å forsikre at alle elever har utviklet en gitt kompetanse. Både profesjonelt samarbeid innenfor ledelsen og mellom skoler trekkes frem som viktig for å kunne sikre god opplæring for elevene. I tillegg til dette trekkes skoleledelsens rolle frem både når det gjelder viktigheten av faglig kunnskap, men også pedagogisk kompetanse, for å igjen kunne bidra til et mer tilpasset utdanningssystem for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020). LK20 innfører både kjerneelementer og tverrfaglige temaer, som det er viktig at legges vekt på i undervisningen, både for at elevene skal lære om dette, men også for å skape gode relasjoner både mellom lærer og elev, og mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tråd med dette, er det nå et økt fokus på både dybdelæring og samarbeidslæring, hvor underveisvurdering og egenvurdering kan bli ekstra viktig for at læreren skal kunne få et innblikk i egne tanker og utfordringer hos elevene, samtidig som at dette skal bidra til at elevene skal tilegne seg kompetanse om vurdering av eget innsats og arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.4.3 Oppsummering av LK06 og LK20 i sammenheng med stortingsmeldingene

Formålet med å trekke inne LK06 og LK20 er å kunne se føringer som legges i læreplanene, når det kommer til sosial ulikhet. I analysen kommer det frem at LK06 og LK20, har flere av de samme synspunktene og ideer tiltak for å hindre økt sosial ulikhet. I gjennomføringen av dokumentanalysen har vi avdekket en strid mellom vurdering gjennom kompetansemålene og tilpasset opplæring. Stortingsmeldingene omtaler at alle elevene skal få tilpasset opplæring og tidlig innsats, samtidig som at LK06 og LK20 legger føringer for hva elevene skal kunne etter alderstrinn. Dette igjen strider med hverandre, fordi det kan være elever som ikke har forutsetning til å skaffe seg den kompetansen kompetansemålene krever. Det har derfor vært hensiktsmessig å se stortingsmeldingene i sammenheng med læreplanene for å se om de faktisk virker sammen og har samme mål eller om det er noe som ikke samsvarer. Vi ser også at selv om læreplanene i all hovedsak har endret seg over tid, har flere av de samme kompetansemålene bestått og har samme betydning.

Det er de samme kravene til hva elevene skal kunne på hvert klassetrinn, men kompetansemålene har større rom for tolkning, og frihet for læreren til å kunne velge hva undervisningen skal fokusere på og danne prosjekter, i LK20 enn i LK06. Samtidig ser vi at det fortsatt er fokus på de fem grunnleggende ferdighetene og at dette fokuseres mer på i alle fag i LK20 enn i LK06. Det vil si at alle lærere har ansvar for å kunne ivareta de fem grunnleggende ferdighetene i undervisningen uavhengig av fag. I tillegg til dette har kompetansemålene og det overordnede målet endret seg med tiden, da kjerneelementene ble en del av LK20. Innføringen av kjerneelementene skal danne dybdelæring og økt forståelse hos elevene, samtidig som at det skal føre til gode og kunnskapsrike, dannede samfunnsborgere etter endt utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.5 Oppsummering av empiri og analyse

Stortingsmeldingen ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) bruker begrepet sosial utjevning, hvor målet er at utdanningssystemet skal bli mer sosialt utjevnet. Videre peker de på årsaker til sosial ulikhet, med grunnlag i sosial bakgrunn. Sosial ulikhet omtales i store deler av stortingsmeldingene, hvor tiltak og informasjon som kommer frem er i tråd med hvordan man skal jobber for at utdanningssystemet skal bli mer sosialt utjevnet. ”Tett på-tidlig innsats for livslang læring” (2019) bruker begrepet sosial inkludering, som mål for utdanningssystemet. Stortingsmeldingene har et tydelig fokus på sosial inkludering, hvor de belyser flere tiltak som iverksettes for å hindre økt sosial ulikhet. Videre omtales sosial ulikhet, som noe som grunner i sosial bakgrunn, slik som i ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006). Begge stortingsmeldingene har stort fokus på hindre økt sosial ulikhet, og de peker på flere tiltak som skal iverksettes.

Tiltakene som fremmes i ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) har først og fremst hovedfokus på økt testing av elevene, med nasjonale prøver som hovedfokus som kartleggingsverktøy. Videre er det stort fokus på at tidlig innsats er nøkkelen for et sosialt utjevnet utdanningssystem, med fokus på spesialundervisning, språkopplæring, og rådgivningstjenester. Tiltakene som fremmes i ”Tett på-tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019), har hovedfokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring. De peker på at alle har rett på tilpasset opplæring, hvor opplæringen skal gjennomføres av kompetente pedagoger. I tillegg til dette retter de et stort fokus på lærerens kompetanse og lærerens rolle, når det kommer til å oppdage eventuelle utfordringer hos elevene. I tillegg til dette er det

fokus språkopplæring, dybdelæring og samarbeidslæring, i målet om et mer inkluderende utdanningssystem.

I stortingsmeldingenes intensjon når det gjelder sosial ulikhet, og føringer som legges i læreplanene, kan vi se at kompetansemålene strider noe med innføringen av både nasjonale prøver og læringsaktiviteter. Kompetansemålene har utviklet seg, fra LK06 til LK20, til å bli mer åpne for tolkning på grunn av nye begreper og færre kompetansemål. Funnene viser at nasjonale prøver som kartleggingsverktøy kan stride noe med tanken om tidlig innsats hos elevene, hvor funnene viser at elevene vurderes etter kompetansemål både på 2.trinn og 4. trinn i LK06, før de gjennomføre nasjonale prøver. LK20 retter spesielt blikket mot verdier og prinsipper, hvor elevene skal lære gjennom tverrfaglige temaer og kjerneelementer. Det rettes også økt fokus på digitale ferdigheter og kreativitet. Stortingsmeldingenes intensjoner om tilpasset opplæring for elever med utfordringer hvor elever skal lære ut fra sine forutsetninger, kan vi også si at strider noe med kompetansemålene i LK20, da elevene uavhengig av om de har rett til tilpasset opplæring eller ikke, uansett skal vurderes etter samme kompetansemål.

6. Diskusjon

Så langt i min studie har jeg tatt for meg på hvilken måte utdanningssystemet har fokus på og omtaler sosial ulikhet i to stortingsmeldinger. I empirien har jeg sett på hvordan stortingsmeldingene omtaler utfordringene og sett dette i sammenheng med LK06 og LK20. Diskusjonen er strukturert med utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål som jeg presenterte i kapittel 1. Jeg vil diskutere funnene i sammenheng med relevant forskning og Bourdieus teori.

6.1 Hvordan omtales sosial ulikhet i stortingsmeldingene, og er det fokus på dette?

”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) omtaler temaet sosial ulikhet. De har begge en god og lang forklaring på hva de legger i begrepene sosial utjevning og sosial inkludering. I tillegg til dette fremmer de ulike mål for å nå et mer sosial utjevnet og sosialt inkludert utdanningssystem. Begge stortingsmeldingene har stort fokus på sosial ulikhet, og viser både til ulik forskning, hvorfor det er viktig å fokusere på sosial ulikhet, og gir innspill til tiltak som kan iverksettes. Det kommer fram at utfordringene ofte ligger i hvordan skolen skal tilrettelegge best mulig for alle elevene. Det rettes fokus på årsakene til hvorfor det dannes sosial ulikhet, og peker på familiebakgrunn og språk som hovedårsakene til dette. Det trekkes frem at familiebakgrunn, også kalt sosial bakgrunn, er det som påvirker elevenes ferdigheter, valg og verdier. Elever blir en del av utdanningssystemet med ulik kapital, altså at elevene har ulike ferdigheter, normer, verdier og tillært kunnskap før de blir en del av utdanningssystemet (Bourdieu, 2006). Kapitalen varierer ut fra elevenes sosiale bakgrunn, og hvordan elevene tilpasser seg utdanningssystemet kan variere ut fra deres evne til å tilpasse seg (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2006). Derfor kan det som oppfattes som riktig oppførsel variere ut fra elevenes kapital, og de elevene som har samme kapital som utdanningssystemet, vil få en fordel fordi de allerede forstår og har kunnskaper om hva som er riktig og galt innenfor utdanningssystemet. Elever som ikke har samme kapital som utdanningssystemet forutsetter, vil kunne feile. Det vil derfor være en reell sjanse for at elevgruppene blir ujevne, fordi elevene blir en del av samme system med ulik kapital (Bourdieu & Passeron, 1977).

Stortingsmeldingene peker på hvordan kommunene og fylkeskommunene får tildelt økonomiske goder fra staten, som de har ansvar for å disponere selv. I følge Kunnskapsdepartementet (2007), har staten det overordnede ansvaret for forskrifter, lover og vedtekter i grunnsopplæringen, men det er kommunene og fylkeskommunen som har ansvar for drift og administrasjon. Dette kan bidra til sosial ulikhet fordi kommuner og fylkeskommuner har ulike områder de må fordele pengene på. Hvis en kommune må bruke store deler av budsjettet til å pusse opp en skole, så er det elevene som får mindre ressurser og læremidler å jobbe med. I andre enden kan andre kommuner bruke pengene på gode læremidler, ekstra undervisningskompetanse og aktiviteter. Det blir dermed en splid i hva elevene får utdelt av læremidler, som igjen påvirker deres kompetanse. Dette vil si at utfordringer kan være avhengig av hvilken kommune eller fylkeskommune elevene er en del av, og tilgangen på goder kan variere som igjen kan føre til ulik opplæring for elevene innenfor samme utdanningssystem.

Kommunene og fylkeskommunenes økonomi og status kan påvirke interne faktorer i skolen. Et økt fokus på lærernes kompetanse i ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) forutsetter at skolene får kompetente søkere, og dette kan bli en utfordring hvis skolene har lavere status og økonomi. Skoler med høy sosial status har mulighet til å rekruttere flere søkere med relevant kompetanse, og hvor flere søkere man har, jo mer sannsynlig er det at man får besatt stillingene med relevant utdanning. Skoler med lav status kan ha utfordringer med å rekruttere søkere, og de må dermed ansette lærere med lavere utdanning og øke bruk av assistenter. Gjennom reproduksjon av sosial kapital gjennom generasjoner, kan dette føre til at utdanningssystemet vil fortsette å forbli sosialt ulikt (Bourdieu, 2006; Joas & Knöbl, 2009). Undervisningen kan dermed variere fra skole til skole ut fra hvilke lærere som jobber der, i tillegg til dette varierer også skolens pedagogiske tilnærming og ledelse (Bakken & Danielsen, 2011). Hvilken skole man går på kan påvirke både elevenes karakterer, læring og generell oppførsel, som igjen påvirker elevenes forutsetninger til å lykkes og være i stand til, og ha mulighet til å gjennomføre videregående opplæring (Bakken & Danielsen, 2011). Dette gjør at opplæringstilbudene elevene står ovenfor innenfor samme utdanningssystem er ulike. Noen møter gode kvalifiserte lærere, mens andre ikke har mulighet til dette, ettersom at de tilhører skoler med lavere kapital, som igjen påvirker elevenes læring og muligheter til høyere utdanning. Selvbestemmelse i kommunene kan skape ulikheter både når det gjelder ressurser og tilgang på lærere, men også når det gjelder innføring av kartleggingsverktøy (Palm & Ryen, 2014). Ulike

kartleggingsverktøy skal avdekke elevens utfordringer, for å kunne sikre at alle får tilgang på tilpasset opplæring. Har kommunene ulikt fokus og tilgang til ulike kartleggingsverktøy, samt begrenset tilgang på kompetente lærere, kan tilbudet på tilpasset opplæring for elevene variere (Palm & Ryen, 2014).

6.2 Hvilke tiltak introduseres i arbeidet mot mindre sosial ulikhet?

Stortingsmeldingene introduserer ulike tiltak, hvor hensikten er å bidra til henholdsvis sosial utjevning og sosial inkludering. Disse tiltakene innebærer hvordan Kunnskapsdepartementet mener at vi burde gå fram, hva vi burde ha som mål og hvordan vi skal gjennomføre dette for å kunne bidra til mindre sosial ulikhet innenfor utdanningssystemet. Tiltakene som blir beskrevet handler i hovedsak om tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Innenfor tilpasset opplæring understrekes det at opplæringen skal fremme læring og mestring, hvor målet er at alle elever skal få en god opplevelse innenfor utdanningssystemet. Navnene på stortingsmeldingene ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) viser også til hvor viktig det er for Kunnskapsdepartementet å vise hva som er målet for skoleåret og hva alle innenfor utdanningssystemet skal jobbe mot.

6.2.1 Kartlegging av elevenes ferdigheter og utfordringer

I arbeidet mot et mer sosialt utjevnet utdanningssystem, peker ”Tidlig innsats for livslang læring” på et viktig tiltak. Som følge av PISA-undersøkelsen innførte staten obligatoriske nasjonale prøver i 5. trinn og 8. trinn fra 2000 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Innføringen av nasjonale prøver kom som følge av undersøkelsens resultater, hvor Norge fikk et innblikk i hvor dårlige ferdigheter norske elever hadde innenfor lesing, skriving og regning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Nasjonale prøver ble et verktøy i kartleggingsprosessen, og det rettes et stort fokus på viktigheten av dette i stortingsmeldingen. For å kunne kartlegge elevenes ferdigheter og utfordringer, måtte elevene testes. Et økt fokus på testing ble innført, hvor alle elevene da skulle kartlegges på bakgrunn av disse testene. Formålet med kartleggingsprøver er å kunne avdekke eventuelle individuelle behov for oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg til nasjonale prøver, ble det i 2007 innført et vurderingsverktøy kalt ”Kartleggingsmaterieell” (Palm & Ryen, 2014). Dette skulle være med på å avdekke elevenes utfordringer og spesielt da

utfordringer innenfor språk. I dagens mangfoldige og flerkulturelle samfunn, vil elever ha ulike tilnærminger og kunnskaper om det norske språket. Derfor er det viktig å kunne kartlegge eventuelle utfordringer tidlig. Selv om vurderingsverktøyene skal være i orden, kommer det frem at vurderingen av elever med norsk som andrespråk er mangelfull, og det er stor variasjon på vurderingsformer og kompetansen rundt vurdering av språk (Palm & Ryen, 2014). Palm og Ryen (2014) peker på flere ulike tester man kan utføre. Utfordringene handler om at hver kommune og skole står fritt til å velge hvordan de vurderer elevenes språkkunnskaper og hvilke kompetanse lærerne har på utfordringene, som igjen skaper ulikheter for mulighetene elevene har til læring (Palm & Ryen, 2014).

I Stortingsmeldingen ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) introduserer de nasjonale prøver som hovedverktøyet for å kunne kartlegge elevenes ferdigheter. Om elevene har ulike utfordringer og dette ikke blir oppdaget av læreren, er det mulig at elevenes utfordringer ikke blir oppdaget før gjennomførte nasjonale prøver. Nasjonale prøver skal være med på å kartlegge elevenes utfordringer og ferdigheter fra 5.trinn, men er det kanskje for sent? Ser vi på kompetansemålene i Læreplan i norsk fra 2.trinn, tilsier det ene kompetansemålet at elevene skal kunne ” *bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster*” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette vil si at en elev etter fullført 2.trinn skal kunne gjennom sine egne erfaringer og kunnskap forstå og kommentere innholdet i tekster som eleven har lest. Har eleven utfordringer som ikke har blitt fanget opp, vil eleven bli vurdert etter kompetansemål uten å ha fått tilbud om tilpasset opplæring først. Et slikt kompetansemål forutsetter at eleven har kunnskaper og egne erfaringer å kunne referer til, og det er en forutsetning at elevene har slike kunnskaper for å kunne forstå det de leser. Her har kanskje Bourdieu (Bourdieu, 2006; Bourdieu & Passeron, 1990) rett i sine teorier om en forutsetning av en viss kapital og habitus i utdanningssystemet for å kunne lykkes. Vi kan stille oss selv spørsmålet: Hvilken gruppe elever har større sannsynlighet for å kunne lykkes i vurderingen av et slikt kompetansemål? Utdanningssystemet legger dermed føringer, slik at elever som har habitus og kapital til å kunne skaffe seg slike kunnskaper skal kunne lykkes, mens elever som ikke har slike forutsetninger vil føle at de feiler, uten å forstå hvorfor (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu 1995; Grenfell & James, 1998; Aakvaag, 2008).

I ”Tett på – tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) er det rettet større fokus på lærernes kompetanse, og at det er lærerne som skal avdekke elevenes utfordringer gjennom observasjon og informasjon. Det stilles krav til at lærerne skal være det observerende øye, og hvor lærernes kompetanse legges til grunn for å kunne avdekke eventuelle problemer. Der

”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) fokuserte på testing og nasjonale prøver for å kunne avdekke eventuelle utfordringer, er det nå lærerens ansvar å avdekke utfordringene på et tidlig stadium. På denne måten settes det høyere krav til lærerne og deres kompetanse og oppmerksomhet til å kunne avdekke eventuelle utfordringer. Når læreren har avdekket utfordringene, finnes det kartleggingsverktøy for å kunne kartlegge om det er reelle utfordringer. Resultatet på prøvene gir informasjon om elevene er under en bekymringsgrense, og oppgavene som forekommer i kartleggingsverktøyet er derfor oppgaver elevene skal kunne klare, slik at man får et reelt bilde på hvilke elever som faktisk er under bekymringsgrensen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kartleggingsverktøyet, som er laget allerede fra 1. trinn, er viktig for å kunne avdekke utfordringer og hindre frafall senere i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2021). At kartleggingsverktøyet er funksjonelt allerede fra 1. trinn, gjør at det er mulig å avdekke utfordringene tidlig i utdanningsløpet, og sjansene for at eleven får tilstrekkelig tilpasset opplæring og ikke havner bakpå øker. Det er nettopp dette som er målet for hele utdanningssystemet: å bidra til sosial inkludering gjennom tidlig innsats, slik at alle har like muligheter til å kunne fullføre videre opplæring og lykkes i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

6.2.2 Læringsstrategier og leksehjelp

I tillegg til flere andre tiltak, står tiltaket om økt læringsaktivitet, dybdelæring og digital kompetanse sterkt i ”Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap”. I forbindelse med LK20 viser det seg at utdanningssystemet skal tenke nytt når det kommer til opplæring. Fokuset skal ligge på at elevene skal få en dypere forståelse av temaene, hvor temaene skal gå på tvers av fag, og læringsaktiviteten skal foregå gjennom gruppearbeid, kreative midler og digitale hjelpemidler (Utdanningsdirektoratet, 2020). En slik læringsmetode skal fremme motivasjon, kreativitet, refleksjoner og kompetanse rundt temaer på et dypere plan. Det skal være et samspill mellom dybdelæring og breddelæring, hvor målet er at elevene skal få en mer helhetlig forståelse (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). En slik opplæring som beskrives her kan føre til en mer differensiert opplæring, hvor elevene istedenfor å bytte fag til hver time med hvert sitt tema, nå har perioder hvor de jobber med samme tema i alle fag (Olsen et al., 2016). Forutsetninger for å kunne gjennomføre dybdelæring, er å kunne planlegge gode kreative oppgaver som gjør tematikken interessant for elevene over lengre tid (Olsen et al., 2016).

Dybdelæring, samarbeidslæring og fokus på kreativitet, åpner dører for at elevene oftere skal kunne jobbe i grupper. Det blir økt fokus på gruppearbeid, som kan bli en utfordring, da forskning viser at elevene ofte misliker gruppearbeid, og elever er ofte negative til arbeidsmetoden og har negative erfaringer med dette (Olsen et al., 2016). Årsaker til dette kan være gruppesammensetning, individuelle forskjeller og manglede samarbeidsevner. I tillegg kan gruppearbeidet føre til økt stress i forbindelse med karakterer, fordi elevene må samarbeide på tvers av faglig nivå (Olsen et al., 2016). Selv om gruppearbeid kan være en gode metode for å kunne gjennomføre kreative prosjekter og økt motivasjon, vil arbeidsmetoden ofte få negative konsekvenser der elever kan bli påvirket av selve arbeidet, og hvem de er på gruppe med, istedenfor at arbeidsmetoden fremmer læringen (Olsen et al., 2019). Vi kan se sammenhenger mellom kompetansemålene og gruppearbeid, da kompetansemålene er mål elevene blir vurdert etter. I en gruppe, vil det være ulike elever med ulike forutsetninger for oppnå høy måloppnåelse. Dette kan skape dårlig gruppedynamikk, da elevene har ulike forutsetninger for å kunne oppnå måloppnåelsen gruppa ønsker. Dette kan skape karakterpress, hvor noen elever tar kontroll og andre kan trekke seg unna arbeidet, fordi omfanget av oppgaven kan bli for stor og på for høyt nivå for enkelte gruppe-medlemmer. Karakterpresset kan også føre til et jag av karakterer, hvor enkelte elever tar alt ansvar for å få god karakter, istedenfor at arbeidet skal fremme læring for hele gruppa. Dette kan igjen føre til at elevene mister motivasjonen som følge av mangelen på mestring og forståelse av arbeidet som skal gjennomføres.

Vurderingen av arbeidet kan være vanskelig å få korrekt, fordi det kan være vanskelig for læreren å ha kontroll på elevenes rolle og arbeidsoppgaver i gruppa. Vurderingen av gruppearbeidet kan dermed være preget av feilmarginer og misforståelser, fordi enkelte elever kan få vurdering gjennom arbeid andre elever har gjort. Det kan dermed bli vanskelig å oppdage hvilke utfordringer elevene har underveis i gruppearbeidet. Det stilles derfor høye krav til læreren, som deltakende part, for å kunne avdekke utfordringer underveis i slikt arbeid. Gruppearbeid skaper også utfordringer for å kunne gjennomføre underveisvurdering. Alle elever har krav på underveisvurdering, hvor også viktigheten av egenvurderingen blir trukket fram (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal være i stand til å vurdere sitt eget arbeid og egen innsats, som igjen kan være viktig for å kunne avdekke eventuelle utfordringer og tanker rundt eget arbeid. Egenvurderingen kan dermed være et godt verktøy for at læreren skal få et innblikk i gruppeprosessen og hva eleven tenker om egne ferdigheter og rolle i gruppearbeidet.

Denne nye formen for læring og læringsaktiviteter danner en ny læringskultur, hvor det nå er mer fokus på dybdelæring, kreativitet og mestring enn tidligere. Det er også mer fokus på digitale ferdigheter og digitale hjelpemidler, som skal bidra til å fremme læring. Det som også blir nevnt i ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap”(2019) er at utviklingen av digitale hjelpemidler i undervisningen også kan bidra til ekskludering, hvis det ikke brukes på riktig måte. Elevene som er en del av utdanningssystemet, kan ha ulike forutsetninger til å kunne mestre digitale ferdigheter, og ulike forutsetninger for at hjelpemidlene faktisk kan fremme læring. Forskning viser at sosial bakgrunn har mye å si for elevenes læringsresultater og hva elevene faktisk oppnår i skolen, og hvor og hvilke familiebakgrunn elevene har, kan enten ha positiv eller negativ effekt på elevenes læring, motivasjon og ferdigheter (Beck, 2012). Årsakene til at sosial bakgrunn påvirker elevenes muligheter til å kunne mestre digitale ferdigheter og kreative løsninger, kan forklares gjennom Bourdieus (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2006; Joas & Knöbl, 2009) begrep om kapital, hvor utdanningssystemet forutsetter at alle elever har grunnlaget for å kunne mestre digitale ferdigheter, samt muligheter til å øve på dette hjemme. Utdanningssystemets forventning om hvilke ferdigheter elevene besitter, påvirker hvordan elevene mestrer skolehverdagen. Derfor det slik elever som har hatt tidlig tilgang på digitale midler fra de var barn, vil ha økt sannsynlighet for å kunne mestre dette innenfor utdanningssystemet, i forhold til elever som ikke har hatt tilgang på noen eller svært få digitale midler (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2006; Joas & Köbl, 2009).

Både ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og ” Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap”(2019) beskriver viktigheten av samarbeid mellom skolen og hjemmet. Det kommer fram at dette er viktig, både for å kunne kartlegge elevenes ferdigheter og utfordringer, men også for at foreldre og foresatte skal kunne ta del i skolegangen og få informasjon om hva som skjer på skolen, hva de skal lære og hvordan det går med elevene. Dette samarbeidet presenteres som svært viktig for at elevene skal få en god opplevelse, og at foreldre skal være opplyst og ha informasjon om hva som foregår i undervisningen. I tillegg til dette ser vi at det settes høyere krav til læreren når det gjelder oppfølging av elevenes lekser. Lekser blir gjennomført slik at elevene skal få mer utbytte av læringen, og for at de skal lære seg å jobbe strategisk og føle på mestring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Utfordringene med lekser handler om at lekser forutsetter kunnskap hos elevene, og en forventning om at elevene skal mestre denne kunnskapen. Mestrer man det ikke, forutsettes det at elevene har noen som kan hjelpe de til å mestre leksene. Vi kan spørre oss selv: Har alle

denne forutsetningen? Her spiller familiebakgrunn og sosial bakgrunn igjen en rolle, hvor begrepet om foreldrenes kapital blir relevant (Bourdieu, 2006; Joas & Knöbl, 2009). Foreldre med en annen kapital enn utdanningssystemet, kan ha et annet syn på lekser, og en annen kunnskap enn det utdanningssystemet forutsetter, som kan skape utfordringer med tanke på elevenes tilgang til hjelp til å mestre leksene. I tillegg til dette, dannes det sosial ulikhet mellom hvilke foreldre som har kompetanse til å hjelpe elevene til å mestre leksene, og hvilke foreldre som ikke har det. Dette gjør at elevenes opplevelse av mestring, kan forutsette at foreldrene har riktig kompetanse knyttet til leksene.

Et tiltak for å unngå dette problemet er leksehjelp, hvor elever får tilbud om leksehjelp i regi av skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Leksehjelpen praktiseres av skolene, hvor kommunene fritt velger hvordan dette skal gjennomføres. Forskning, gjennomført av Seeberg et al. i 2014, viser at den pedagogiske kompetansen, timetall, innhold og deltakerandel på leksehjelpen påvirker hvordan leksehjelpen og tilbudet blir på de ulike skolene, som igjen da gjør at tilbudet elevene møter kan være helt ulikt. Videre viser forskningen at hvilke elever som faktisk benytter seg av tilbudet, er elever som trenger det minst (Seeberg et al., 2014). Det betyr at tiltak for å utjevne forskjellene på elevenes tilgang til hjelp med lekser er leksehjelp, hvor hver kommune selv regulerer hvordan denne skal foregå. Dette kan påvirke hvilke tilbud elevene får på leksehjelpen. Noen elever kan få tilgang på hjelp av pedagoger, mens andre får hjelp fra ufaglærte, da det ikke er faste retningslinjer knyttet til om det må være faglærte pedagoger som holder leksehjelp eller ikke (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan føre til ulikheter både i opplæringen, og følelsen av mestring hos elevene. I tillegg til dette kan man stille spørsmålsteget til om budskapet rundt leksehjelp blitt fremmet på en god nok måte, da flere av elevene som faktisk ville hatt effekt av tilbudet, ikke benytter seg av det. Årsaker til dette kan være flere, blant annet kommunikasjon med hjemmet, kommunikasjon med elever, tid og tilgang. I tillegg til dette innfører noen skoler leksefri skole, hvor elever ikke har lekser. Dette kan føre til mindre læring hos enkelte elevene, men det kan også føre til økt inkludering hvor da elevene jobber mer effektivt i skoletiden og har mer tid til andre aktiviteter på fritiden. Ved å innføre leksefri, forutsetter ikke lærerne at elevene har tilegnet seg kompetanse hjemme, dermed vil undervisningen kun ta utgangspunkt i det elevene har lært på skolen. Dette kan være med på å forhindre økt sosial ulikhet mellom elevene, fordi læreren ikke tar utgangspunkt i at elevene har kompetanse de skulle tillært seg hjemme. Elevene får dermed mulighet til å tilegne seg kunnskapen og lykkes, gjennom undervisningen som foregår fysisk på skolen.

6.3 Innføring av nye læringsaktiviteter- et paradoks for målet om sosial inkludering?

Læringsaktivitetene som nå utvikles innenfor utdanningssystemet, har en økt forventning om digital kompetanse hos elevene før opplæringen begynner. Den digitale kompetanse blir viktigere, både for å kunne følge med på informasjon og for å kunne bruke digitale hjelpemidler, som er innført i skolen. Elevene, som blir en del av utdanningssystemet med god digital kompetanse, vil har større sannsynlighet for å kunne føle på mestring og lykkes i vurderingene, enn elever med mindre digital kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når utdanningssystemet forutsetter en viss digital kompetanse blant elevene før skolestart, kan dette føre til ekskludering av elevene uten kompetanse utdanningssystemet forutsetter. Årsakene til dette kan blant annet være at elevene mangler ferdighetene som skal til for å kunne bruke de digitale hjelpemidlene på en hensiktsmessig måte. Det kan også være tilgangen elevene har på digitale medier, hvor elever med god tilgang og ferdigheter, vil ha god kunnskap om hensiktsmessige måter å bruke de digitale hjelpemidlene på, både når det gjelder å løse oppgaver, men også hvis man skal lage et prosjekt. Læringsaktivitetene blir innført med mål om å bidra til sosial inkludering gjennom mestring, samarbeid, kreative muligheter og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2019) Med utgangspunkt i målene med innføring av læringsaktivitetene og forutsetningene om digital kompetanse, kan vi se at innføringene kan føre til sosial ulikhet og ekskludering. Årsakene til dette kan være at elevenes personlige egenskaper, identitet og kunnskap om digitale ferdigheter, nå verdsettes og forventes før opplæringen har startet, som igjen gjør at elever som allerede har utfordringer blir satt enda mer til side enn tidligere. Paradokset ligger i økt læringsaktiviteter for elevene, som skal i utgangspunktet fremme læring for alle, men hvor disse læringsaktivitetene er tilpasset elevene med gode resultater og utdanningssystemets kapital. Dermed kan det være grunn til å tro at læringsaktivitetene favoriserer de flinkeste, i arbeidet om å faktisk inkludere alle elevene uansett nivå.

Tiltakene, som nevnt ovenfor iverksatte av ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap (2019), kan stride noe med kompetansemålene i LK20. Årsakene til dette kan være at elevene uavhengig av nivå og tilpasset opplæring, skal vurderes etter samme kompetansemål, som da igjen styrer hva du må kunne for å vurderes, uavhengig av elevens rett til spesialundervisning og tilpasset opplæring er. Begreper omtalt både i ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) og LK20 kan virke brede og bidra til økt

tolkningsarbeidet både for lærere, men også for elever. Tanken om at elevene skal jobbe med tverrfaglige temaer i ulike deler av skoleåret, kan føre til økt forvirring blant noen elever som ikke har den grunnleggende kompetansen til å se sammenhenger mellom hvordan man kan overføre temaene inn i de ulike fagene og hvordan dette er relevant. Andre faktorer kan være at elevene har manglende ferdigheter og kompetanse til å forstå hva begrepene og de tverrfaglige temaene betyr. Dermed kan de ha utfordringer med å relatere begrepene innenfor de tverrfaglige temaene til sitt eget liv og sine erfaringer. I oppgavene som blir utgitt, med en tanke om kreativitet gir ofte store diffuse begreper, hvor elevene skal lage problemstillinger innenfor temaet og dermed snevre inn tematikken i oppgaven sin inn selv. For noen elever kan dette virke som en uoppnåelig oppgave, da oppgaveteksten ikke sier noe om selve gjennomføringen eller gir et konkret spørsmål. Hvordan oppgavene legges frem på, kan skape differanser mellom lærer og elever, og mellom elevene. Dette er fordi hvordan de tolker oppgaven, kan grunne i deres tidligere kompetanse og deres evne til å lykkes med oppgaven.

Her ser vi tydelige utfordringer med kompetansemålene som kommer frem i LK20.

Kompetansemålene brukes for at både lærere, elever og foreldre skal kunne se hva elevene skal kunne og hva elevene vurderes etter. Nå som kompetansemålene er drevet av begreper som drøfte, reflektere og gjøre rede for, og hvor kompetansemålene har blitt mye bredere enn før, ligger det stort rom til tolkning i arbeidet med kompetansemålene. Dette kan føre til usikkerhet blant elevene, samtidig som at det kan skape avstand mellom lærernes tolkning, elevenes tolkning og foreldrenes tolkning. Hva skal egentlig elevene lære og hvordan skal de få dette til? Vi ser blant annet utviklingen fra LK06 i antall kompetansemål, hvor LK06 fremmer 26 kompetansemål etter 10.trinn, mens LK20 fremmer 16 kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utviklingen har gått fra å ha mange kompetansemål til å halvere antallet kompetansemål. Denne utviklingen gjør det i første omgang enklere å lese kompetansemålene da det ikke er enorme mengder med punkter, men hvor da hvert kompetansemål omfatter større deler av hva opplæringen skal inneholde, samt store begreper som kan føre til økt tolkning hos lærerne.

Det som kan være utfordringen er at kompetansemålene i LK20 nå omfatter mer i hvert kompetansemål, hvor begreper som argumentere, reflektere, drøfte og forklare brukes i en og samme setning. For noen elever kan dette oppfattes enkelt og greit, men for andre elever kan dette oppfattes som overveldende og fremmed, samtidig som at lærere kan tolke begrepene forskjellig. Jeg viser til et eksempel fra et kompetansemål i LK20 etter 10. Trinn i norsk:

”Eleven skal kunne informere, fortelle, argumentere og reflektere i muntlige og skriftlige

framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer” (Utdanningsdirektoratet, 2020: 9). Her ser vi at det i et og samme kompetansemål er det flere komponenter og flere ferdigheter som havner under samme mål, som igjen forutsetter at man klarer å skille begrepene fra hverandre. Disse begrepene som brukes, kan gi økt rom for tolkning i hva elevene faktisk skal lære. Utviklingen av LK20 kan på papiret virke enklere å forstå, med gode rammer rundt hva som skal læres, men det kan også virke uforståelig og lite overkommelig for flere andre elever. Gjennom Bourdieus (Bourdieu 2006; Joas og Knöbl, 2009) begreper om kapital og habitus, kan vi forstå det slik at elevene uten samme kapital som utdanningssystemet, kan ha problemer med å forstå begrepene som legger til grunn hva elevene faktisk vurderes i, hvor begreper brukt i kompetansemål og vurderingskriterier elevene får utdelt, kan virke vanskelige å forstå.

Innføringen av dybdelæring og en ny læringskultur har som formål å bidra til samarbeidslæring og et sosialt inkluderende utdanningssystem. Problematikken starter der teorien slutter, og hvor disse målene, aktivitetene og tiltakene skal ut i praksis i skolene. LK20 er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet, som har en type kapital. Kapitalen utdanningssystemet har og forventer, er kanskje ikke i tråd med kapitalen til alle elevene i skolen. Alle elever har ulik kapital og dermed ulike forutsetninger for å lykkes (Bourdieu, 2006; Bourdieu & Passeron, 2009). Det er viktig å være bevisst på at det ikke bare er elevene som har ulik kapital. Utdanningssystemet kan vi også si at har en gitt kapital, og denne kapitalen må man mestre for å kunne lykkes i utdanningssystemet. Kompetansemålene og målene i stortingsmeldingene kan dermed være påvirket av utdanningssystemets kapital og grunnleggende tanke om hva som er overkommelige mål, selvfølgeligheter og gode retningslinjer, i motsetning til hvordan det faktisk er for befolkningen. Dette kan være en fare for at utdanningssystemet er konstruert etter en viss kapital, hvor bare elever med samme kapital som kunnskapsdepartementet, har forutsetninger for å kunne lykkes. På denne måten er kunnskapsdepartementet, som tydelig jobber for sosial inkludering og sosial utjevning, kanskje ubevisst med på å bidra til sosial ulikhet. Årsakene til dette kan være at utdanningssystemet ikke er tilpasset majoriteten i samfunnet, eller lettere sagt, samfunnet vi lever i i dag. Dagens samfunn er preget av sosiale medier, etniske grupper og stort sosialt mangfold med ulike type utfordringer, og det være grunn til å tro at utdanningssystemet kanskje må endre seg for at det skal fungere for majoriteten.

Læringsaktiviteter som forutsetter både digital kompetanse, kreativitet og faglig kompetanse som er ment for å bidra til inkludering, kan få motsatt effekt, da dette kan bidra til

favorisering av de flinkeste med ”riktig” kompetanse, og ekskludering av resten som ikke forstår språket og kulturen innenfor utdanningssystemet. De som lykkes er dermed elevene med samme kapital som utdanningssystemet, som igjen da fører til en reproduksjon av denne kapitalen. Bourdieu (1990) forklarer dette gjennom begrepet symbolsk makt. Lærerne vurderer gjennom kompetansemålene i hvert fag, hvor lærerens vurdering av elevenes kunnskaps sees gjennom kompetansemålene i læreplanene, utviklet av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Lærerne, som da vurderer elevene og avgjør hvorvidt elevene oppnår målene eller ikke, vil dermed ut fra kompetansemålene bestemme om elevene har lykkes eller ikke. Det vil si at lærerne har en symbolsk makt, hvor lærerne ikke selv er bevisst på at de er en forlengelse av utdanningssystemets kapital, som igjen er med på differensiere hvilke elever som lykkes eller ikke. Vi kan se sammenhengen slik: Lærerne er en forlengelse av kompetansemålene, som igjen er en forlengelse av Utdanningsdirektoratet, som igjen er en forlengelse av overordnet del, som igjen er en forlengelse av Kunnskapsdepartementet. Det betyr at uavhengig av elevgruppe og samfunnsborgere, vil elevene bli vurdert etter kompetansemålene, hvor vurderinger med karakterer vil si noe om du har lykkes innenfor utdanningssystemet eller ikke.

6.4 Oppsummering av diskusjonen

”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) omtaler sosial ulikhet, og de retter fokuset på dette gjennom å presentere to ulike begreper. Begrepene sosial utjevning og sosial inkludering presenteres med formål om å forminske ulikhetene innenfor utdanningssystemet. Funnene viser at sosial ulikhet omtales i stor grad, hvor begge stortingsmeldingene fremmer tiltak som iverksettes, men må om et mer sosialt utjevnet og sosialt inkluderende utdanningssystem.

Vi ser at innføringen av læringsaktiviteter kan skape et ekskluderende utdanningssystem som favoriserer elever med høy kapital, fordi omfanget og forutsetningene for å kunne gjennomføre de nye læringsaktivitetene ikke er der for alle. Det oppstår et paradoks, hvor nye læringsaktiviteter utviklet for å skape et mer inkluderende utdanningssystem, ender med å favorisere elevene med høy kapital og ekskludere resten. I sammenheng med dette ser vi at tiltaket leksehjelp, er et godt tiltak, men med manglende nasjonale retningslinjer og problemer med rekruttering av de som faktisk trenger det mest, ikke fungerer i praksis. Tanken om lekser er med på å favorisere elever med utdanningssystemets kapital, i og med at lekser

forutsetter tilgang og mulighet til hjelp, hvor da elevenes sosiale bakgrunn og foreldrenes kapital kan påvirke om elevene lykkes eller ikke.

7. Avslutning og konklusjon

Formålet med studien er å finne ut hvordan et utvalg stortingsmeldinger forholder seg til sosial ulikhet. For å kunne finne ut av dette valgte jeg å lage tre ulike forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene som jeg har strukturert studien etter er: *I hvilken grad og på hvilken måte omtales sosial ulikhet i stortingsmeldingene?*, *Hvilke tiltak trekkes frem for å hindre sosial ulikhet?* og *Hva er forholdet mellom intensjonene i stortingsmeldingene når det gjelder sosial ulikhet og de føringer som legges i læreplanene?* For å kunne svare på forskningsspørsmålene mine har jeg gjennomført en dokumentanalyse av politiske dokumenter og læreplaner.

Studien har en kvalitativ tilnærming gjennom bruk av dokumentanalyse. Gjennom den kvalitative tilnærmingen har jeg analysert politiske dokumenter som datamateriale i sammenheng med læreplaner. Mine politiske dokumenter har vært Stortingsmelding nr. 16 ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) og Stortingsmelding nr. 6 ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019). I tillegg til dette har jeg hatt brukt læreplaner fra henholdsvis Kunnskapsløftet LK06 og Kunnskapsløftet LK20, med tilhørende overordnede del. Gjennom dokumentanalysen har jeg fått innsikt i hvordan stortingsmeldingene omtaler sosial ulikhet, i hvilken grad de er de omtaler det, hvilke tiltak som trekkes frem og forholdet mellom stortingsmeldingenes intensjoner når det gjelder sosial ulikhet og hvilke føringer som legges i læreplanen.

Utdanningssystemet har som hovedansvar å legge til rette for at barn og unge skal bli kompetente samfunnsborgere, hvor de har kunnskaper om likeverd, grunnleggende ferdigheter og bærekraftig utvikling. Alle skal ha lik rett til utdanning, hvor målet er at alle elever skal få like muligheter innenfor utdanningssystemet. Utdanningssystemet er for alle, hvor målet er at elevene også skal få likt tilbud uavhengig av hvilken skole elevene går på. Når det gjelder hvem som bestemmer på de ulike skolene, har kommune og fylkeskommune ansvar for drift av skolene, hvor de mottar ressurser fra staten som de skal disponere i hver enkelt kommune og fylkeskommune. Dette igjen gir kommunene og fylkeskommunene ansvar for hvilke ressurser elevene skal ha og hva de skal prioritere for hver enkelt skole. Videre har vi tatt for oss hvordan stortingsmeldingene omtaler sosial ulikhet og i hvilken grad, noe vi ser er et fokusområde i begge stortingsmeldingene. Det kommer tydelig fram at begge stortingsmeldingene har økt fokus på sosial ulikhet, og trekker frem ulike tiltak som iverksettes for å hindre økt sosial ulikhet. Tiltak som iverksettes er blant annet tidlig innsats

innenfor utdanningssystemet, hvor målet er å oppdage utfordringer og bidra med spesialundervisning og tilpasset opplæring tidlig i utdanningsløpet. Andre tiltak som trekkes frem er kartlegging, lærerkompetanse og nye læringsaktiviteter. I tillegg til dette har jeg rettet et fokus mot forholdet mellom intensjonene i stortingsmeldingene når det gjelder sosial ulikhet og de føringer som legges i læreplanen.

Dokumentanalysen av stortingsmeldingene ga meg innsikt i hvordan de omtalte temaet og hva Kunnskapsdepartementet har fokus på. Gjennom analysen har funnene mine stor grad handlet om tiltak som har blitt satt inn, samt økt kunnskap og innsikt i hvor mye stortingsmeldingene faktisk har fokus på tema. Gjennom dokumentanalysen har jeg funnet ut at tematikken rundt sosial ulikhet er viktig, og det er ingen tvil om at Kunnskapsdepartementet engasjerer seg i å forminske den sosiale ulikheten.

Stortingsmeldingene omtaler tematikken ulikt, hvor den ene har mål om sosial utjevning mens den andre har mål om sosial inkludering. Selv om begrepene er noe ulike, jobber de mot det samme praktiske målet om å få et utdanningssystem med mindre forskjeller mellom elevene. For å forklare sosial ulikhet peker begge stortingsmeldingene på hvordan familiebakgrunn og elevenes sosiale bakgrunn påvirker elevenes ferdigheter og utfordringer i utdanningssystemet, og de er begge enige om at for å kunne forhindre dette må det fokuseres mer på tidlig innsats slik at eventuelle utfordringer blir oppdaget tidlig, som igjen fører til tidligere innvilgning av spesialundervisning og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det som er noe ulikt er hvordan de velger å løse dette på.

7.1 Tilpasset opplæring og læringsaktiviteter

”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) retter fokuset mot testing og nasjonale prøver for å kartlegge elevene, mens ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) retter alt fokus mot at det er læreren som skal, gjennom observasjon og sin pedagogiske kompetanse, avdekke om elevene har behov for tilpasset opplæring eller eventuelle behov for å ta en kartleggingstest for å kartlegge eventuelle utfordringer. Det vil si at lærerens rolle innenfor utdanningssystemet har endret seg i den retning av at det settes høyere krav til lærerens kompetanse til å oppdage utfordringer og til å gjennomføre tilpasset opplæring hos elevene. Begge stortingsmeldingene mener at tilpasset opplæring er nøkkelen til suksess, slik at alle får mulighet til læring på sitt nivå. Utfordringene vi ser med dette er når elevene skal vurderes etter ulike kompetansemål, uavhengig av tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning eller ikke. Målene i ”Tidlig innsats for livslang læring” (2006) om

Nasjonale prøver som kartleggingsverktøy, strider noe med kompetansemålene vi finner i LK06, som viser hva elevene skal vurderes etter før Nasjonale prøver er gjennomført. Målene i begge stortingsmeldingene strider også med målene om tilpasset opplæring, i og med at alle elever blir vurdert etter kompetansemålene. Kompetansemålene er gjeldende uavhengig om elevene har krav til spesialundervisning eller tilpasset opplæring, dermed blir elevenes kompetanse vurdert uavhengig av utgangspunktet.

Funnene i dokumentanalysen ledet inn på forholdet mellom ”Tett på- tidlig innsats og et inkluderende fellesskap” (2019) sitt mål om nye læringsaktiviteter som skal fremme læring, og kompetansemålene i LK20. Med et økt fokus på dybdelæring, samarbeid, tverrfaglige temaer, og nye og kreative former for oppgaveløsning med en forventning om digital kompetanse, ledet dette mot et paradoks der bestemte arbeidsmåter forutsetter en viss digital kompetanse og forståelse for faglige temaer, som kan favorisere elever en bestemt kapital (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2006; Joas & Knöbl, 2009). Elever med en annen kapital, som allerede kanskje ikke føler seg inkludert, vil slite med å kunne gjennomføre de nye læringsaktivitetene fordi de forutsetter en grunnleggende forståelse, og de verdiene og normene som utdanningssystemet har. Dette skaper en splid mellom hva som er hensikten og hva som faktisk skjer når dette blir gjennomført i undervisningen. Årsakene til at læringsaktiviteten blir problematiske kan også være fordi oppgavene og omfanget blir større, og med avanserte begreper kan dette gjøre at svake elever gir opp og føler det blir meningsløst, fordi avstanden blir for langt unna kompetansen de besitter. I sammenheng med LK20 har funnene vist oss et økt begrepsforståelse med tverrfaglige temaer og kompetansemål som inkluderer begreper som kan være vanskelig forstå. På denne måten kan elever miste motivasjonen både fordi de ikke forstår oppgavene, ikke har forutsetninger til å klare det, mangel på digital kompetanse. I tillegg til dette kan det kan være vanskelig å forstå hva man faktisk bli vurdert etter. Dermed blir paradokset at innføringen som skal bidra til sosial inkludering, favoriserer noen og ekskluderer andre, som igjen da fører til sosial ulikhet.

Avslutningsvis kan vi konkludere med at stortingsmeldingene har et stort fokus på sosial ulikhet, hvor det blir rettet fokus på hva den sosiale ulikheten kan komme av og hvilke tiltak som skal iverksettes for å hindre at den øker. Vi kan se at stortingsmeldingene har henholdsvis sosial utjevning og sosial inkludering som hovedmål. Målet om et inkluderende utdanningssystem står tydelig frem, og de fremmer blant annet tidlig innsats, tilpasset opplæring, språkopplæring, nye former for læringsaktiviteter og leksehjelp som tiltak for å få til dette. I sammenheng med læreplanene ser vi at målene går igjen i den overordnede delen,

kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene. Samtidig ser vi at tidlig innsats og tilpasset opplæring kan stride noe med kompetansemålene i LK06 og LK20, fordi uavhengig om elevene har krav på spesialundervisning og tilpasset opplæring, vil elevene bli vurdert etter samme kompetansemål. Dermed kan vi si at ja, stortingsmeldingene forholder seg til sosial ulikhet på en slik måte at de har mål om å hindre økt sosial ulikhet, men hvor lærerplanene strider noe med målet om et utdanningssystem hvor alle kan lykkes.

7.2 Veien videre

Både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder kan være hensiktsmessige å bruke når vi omtaler sosial ulikhet. Når det gjelder hvordan stortingsmeldingene omtaler sosial ulikhet og eventuelt hvordan dette har endret seg over tid, ville jeg videre studert flere ulike politiske dokumenter. Jeg ville studert flere stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet, men også andre departement som kan være med å belyse problemstillinger rundt for eksempel økonomiske ressurser. Studien har vist at sosial ulikhet omtales i stortingsmeldingene, og at de gjennom læreplaner er med å påvirke lærerens valg og elevenes hverdag. De sammenhengene vi har sett mellom tiltak, hensikt og gjennomføring kan være interessant å forske på, også fra et elevperspektiv. Gjennom kvalitativ forskning kan man både bruke intervju og observasjon som metode for videre studier, hvor utvalget kan bestå av blant annet elever, politikere eller lærere. Det kan også være interessant å gjennomføre kvalitativ forskning som tar for seg for eksempel de nye læringsaktivitetene, og om det faktisk bidrar til sosial inkludering eller om lærerens kompetanse er god nok til å ene og alene ha ansvar for å oppdage elevenes utfordringer. Hva gjør dette eventuelt med lærerens rolle, hverdag og går dette ut over andre elever og arbeidsoppgaver? Tematikken er svært aktuell og interessant, og det vil alltid endre seg ettersom at samfunnet endrer seg og elevgruppene endrer seg.

Studien jeg har gjennomført er svært interessant for meg som lektorstudent. Funnene mine, og sammenhengen mellom stortingsmeldingenes intensjoner og læreplanene, har vært interessant å forske på, samt at funnene mine gjør at jeg får motivasjon til å ha fokus på sosial inkludering i mitt fremtidige yrkesliv. Tematikken i studien er viktig å sette fokus på fordi det omhandler noe som setter grunnlaget for utdanningssystemet, og danningen av elever som samfunnsborgere.

8. Referanseliste

Aakvaag, G, C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm AS

Askvik, T. (2019). *Utdanning er utdanning? Underrepresenterte grupper i høyere utdanning og valg knytta til fagfelt.*(Avhandling ph.d). Storbyuniversitetet, OsloMet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/7823/A-19-19-manus-Askvik-SPS.pdf?sequence=3>

Bakken, A. (2009). *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?*. Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf

Bakken, A. (2019). *UngData 2019: Nasjonale resultater*. (Nova Rapport 2019:9). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet Nova

Bakken, A. og Danielsen, K.(2011). Gode skoler- goder for alle?: En casestudie av prestasjonsforskjeller i seks ungdomsskoler. *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*. (Nova Rapport 10:2011). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/gode-skolar---gode-for-alle.pdf>

Beck, C.W. (2011). *Sosial bakgrunn- et skoleproblem?*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/sosial-bakgrunn---et-skoleproblem/>

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag AS.

Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 24(1-2), 5-26.

DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>

Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Pax Forlag AS

Bourdieu, P. og Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2.utg). London: Sage Publications Ltd.

Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Bæck, U.D.K. (2017). Utdanningssosiologiske problemstillinger. I V, D. Haugen & G. Stølen (red.), *Pedagogisk mangfold i et samfunnsperspektiv* (s. 34-51). Oslo: Universitetsforlaget

Crnic, I.F. (2018, 25.juni). Vi trenger et nytt skolesystem med dyktige lærere og null karakterer. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/gPALO0/vi-trenger-et-nytt-skolesystem-med-dyktige-laerere-og-null-karakterpre>

Furlong, A. (2013). *Youth Studies: An introduction*. Pars Square: Routledge

- Frimann, S. (2004). *Kommunikation- tekst i kontekst. Tekstanalyse med Systemisk Funktionel Lingvistik*. Institut for Kommunikation. Aalborg Universitetsforlag.
- Grenfell, M. & James, D. (1998). *Bourdieu and Education. Acts of Practiacal Theory*. London: Falmer Press
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Hansen, N. M (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 51(1), 101-133. Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2010-01-05>
- Jahren, H. (2020, 1. desember). Fritt skolevalg er også nederlag, bussing og tvangsplassering. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/qAyGyl/fritt-skolevalg-er-ogsaa-nederlag-bussing-og-tvangsplassering>
- Jenssen, E.S. og Roald, K. (2018). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (red.). *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 217-234). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Joas, H. & Knöbl, W. (2009). *Social Theory. Twenty Introductory Lectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen stod igjen: *Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Sted: Kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Sted: Kunnskapsdepartement.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Utdanning- fra barnehage til voksenopplæring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kd_f4133b_web.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. (NOVA Notat 6: 2010). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra https://oda.oslomet.no/oda-xmllui/bitstream/handle/20.500.12199/5166/4331_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lødding, B. (2020, 1. desember). Regjeringen ser to prinsipper for inntak: nærskole og karakterer. Ingen av disse er gunstige for Oslo. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/mBK7g4/ny-nasjonal-inntaksmodell-for-videregaaende-skoler-er-lite-treffsikker>

Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.153-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring f r Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*,4(1). Art.17.
DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1057>

Nordahl, T. (2015). Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet. *Paideia* (9), 61-69.

Olsen, M. H., Mathisen, A.F. og Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere- en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art.7, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1099>

Sandve, A.L.A. (2020, 8. oktober). Jeg ønsker læring, ikke lekse. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/0KnKq6/jeg-oensker-laering-ikke-lekser>

Schiefloe, P.M. (2011). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Seeberg, M.L., Seland, I. & Hassan, S. (2014). ”Har vi hatt leksehjelp nå? Sosial utjevning når alle skal med. *Sosiologi i dag*, 44 (4), 36-56.

Seehus, S. og Reisel, L. (2017). Betydningen av sosial bakgrunn for kjønnsdeling i høyere utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 48(3), 284- 310.
DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-03-02>

Seland, I., Vibe, N. og Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver*. (Rapport 2013: 4). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/nifu_np.pdf

Tybring- Gjedde, M. (2020, 26. November). Grunnleggende ferdigheter blir ikke vektlagt nok i Oslo-skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/dl7E8z/et-villet-resultat-av-ap-og-svs-skolepolitikk>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 6.mars). Rammeverk for kartleggingsprøver på 1.-4. Trinn.

Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover-pa-1.-4.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 4.mars). Kartleggingsprøver. Hentet fra

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#formal-kven>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk*. (NOR01-05).

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06).

Utdanningsdirektoratet: PISA. (2020, 25.august). PISA. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr ”kompetanse for mangfold” i utdanningssystemet?: Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 168-180. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>

