

Kristian Aasvang Farstad

Den målstyrte skolen

En kvalitativ analyse av sosial utjevning i den målstyrte skolen

Bacheloroppgave i Sosiologi

Veileder: Brita Bungum

Mai 2020

Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Brita Bungum, for å ha kommet med gode tips gjennom hele prosessen, i tillegg til gode innspill og konstruktiv kritikk som har hjulpet på i skrivingen av oppgaven.

I tillegg vil jeg rette en takk til medstudenter og andre for gode diskusjoner og innspill knyttet til oppgaven.

Denne oppgaven er skrevet i en tid hvor man har måttet tilpasse seg etter varierte omstendigheter i samfunnet. Jeg vil derfor takke NTNU og forelesere, samt veileder for gode digitale løsninger når fysisk møte ikke har vært mulig.

Trondheim, mai 2020

Kristian Aasvang Farstad

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	3
1.1 Tematikk og bakgrunn.....	3
1.2 Aktualisering av tema.....	4
1.3 Oppgavens problemstilling.....	5
1.4 Oppgavens oppbygging.....	6
2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	6
2.1 Tidligere forskning.....	6
2.2 Bernsteins kodeteori.....	7
2.3 Bourdieus kapitalanalyse og kritikk av utdanningssystemet.....	8
2.4 Presisering av forskningsspørsmål.....	9
3.0 Metode.....	10
3.1 Datagrunnlag.....	10
3.2 Datainnsamling og bearbeiding.....	11
3.3 Forskerrollen og etiske vurderinger.....	12
3.4 Kvalitetsvurdering.....	13
3.4.1 Pålitelighet.....	13
3.4.2 Gyldighet.....	13
3.4.3 Generaliserbarhet.....	14
3.5 Datamaterialets kontekst.....	14
4.0 Analyse.....	15
4.1 Sosial utjevning til tross for ulike bakgrunner?.....	15
4.1.1 Sosioøkonomisk status og vansker.....	15
4.1.2 Motargumenter og svar på delproblemstilling.....	18
4.2 Målstyring en ulikhetsfaktor?.....	19
4.2.1 Forventninger og standarder.....	19
4.2.2 Kategorisering av elever.....	20
4.2.3 Ulikheter mellom elever i lys av teori.....	21
5.0 Avslutning.....	22
5.1 Oppgavens funn.....	23
5.2 Har Kunnskapsløftet etterlevd sitt formål?.....	24
5.3 Videre forskning.....	24
Litteraturliste.....	26

1.0 Innledning

1.1 Tematikk og bakgrunn

I denne oppgaven skal jeg ta for meg skolesektoren, og hvordan den har blitt påvirket av målstyring som en trend innenfor den offentlige sektoren. Fokuset på denne oppgaven er på hvilke konsekvenser målstyringen kan ha hatt for elevene. I de siste tiårene har vi sett en endring hvor offentlig sektor blir likere den private sektoren. Dette har skjedd ved at offentlige institusjoner har implementert ideer fra privat næringsliv, hvor mål- og resultatstyring samt effektivitet har preget ulike grener innenfor den offentlige sektoren. Disse utviklingstrekkene har bidratt til en større grad av standardisering, hvor kvantifiseringen legger føringer for arbeid med måloppnåelser for videre sammenligning med andre tjenester. Trenden kjenner man best som New Public Management (forkortes heretter til NPM) (Almklov, Ulset & Røyrvik, 2017, s. 153-155). Med en kvantifisering av mål og resultat i offentlig sektor, står også *key performance indicators* sentralt hvor kravene om oppnåelse av mål blir større (Røyrvik, 2017, s. 27).

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, fikk man en reform i skolesektoren hvor målstyringen for alvor kom på dagsordenen i skolen. Tydelige mål for hver enkelt elev skulle legge rammeverket for bedring av kompetansen til norske barn (Regjeringen, 2020). Som et ledd i denne mål- og resultatstyringen, er årlig testing av elever på grunnskolenivå sentralt i form av nasjonale prøver. Dette gjøres for å kartlegge elevenes ferdighetsnivå innenfor regning, lesing og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2019). Testingen er et resultat av det såkalte PISA-sjokket på 2000-tallet, der det viste seg at norske elever lå under OECD-gjennomsnittet. Med tiltak fra staten, fikk man en kvantifisering av elevenes skoleprestasjoner, som igjen har lagt føringer for rangering av både elever og skoler (Bjørnstad, 2019). Som et ledd i innføringen av Kunnskapsløftet, ønsket regjeringen å bidra til å skape en større sosial utjevning hvor alle skulle ha mulighet til å utvikle sine evner uavhengig av både sosial og etnisk bakgrunn (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2005, s. 3). Videre i oppgaven vil jeg sette søkelyset på konsekvensene av målstyring i skolen med tanke på den sosiale utjevningen, og om Kunnskapsløftet faktisk har etterlevd sitt mål.

Strukturelt sett har Kunnskapsløftet bidratt til å endre den norske skolen. Deriblant ønsket man å gjøre en satsning på tilpasset opplæring, hvor skolene fikk økt lokal handlefrihet. Dermed fikk hver skole muligheten til å legge opp undervisningen slik det passer dem. Dette har også medført en tydelig målplan for hva hver elev skal gjennom i løpet av hvert trinn på

grunnskolen. Med større målsetninger for en bedre skolehverdag for elevene, skal Kunnskapsløftet også ta sikte på å sikre likeverdig opplæring med fokus på identitetsdanning og mulighet for alle til å utvikle sine ferdigheter (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2005, s. 4-5). Med disse målene, har man i tillegg lagt til rette for større samarbeid mellom hjem og skole der foreldrene har fått en større involvering i elevenes skolearbeid. (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2005, s. 4-5).

1.2 Aktualisering av tema

Gjennom flere år med regelmessig testing av norske elever, har målstyringen i norsk skolesektor vært gjenstand for debatt i mediene. Kritikken baseres i stor grad på den økte konkurransen på alle nivå, i tillegg til at bedringen av resultatene har uteblitt. Heller har press på karakterer ført til psykiske problemer hos elever, i tillegg til en hyppig rapporteringsplikt fra lærere. Av partier på venstresiden, er det enighet hos SV og SP om at Norge må ut av PISA-undersøkelsen, og at fokuset på målstyring i skolen blir mindre (Andresen, 2019). Blant de som forsvaretesting av elever, baseres argumentasjonen på det faktum at testene avdekker forhold som ellers ikke ville kommet frem i lyset. De er likevel bevisst på at testene kan skape unødvendig konkurranse, men mener testene først og fremst skal gi nødvendig informasjon om elevenes situasjon (Skar, Jølle & Aasen, 2019). Samtidig er trenden med målstyring og effektivisering med på å styrke den samfunnsmessige relevansen ved at dette er en tendens de siste tiårene som har blitt debattert rundt. Faktumet at dette har skapt debatt og splittelse i politikken, synliggjør den samfunnsmessige relevansen ved at dette jevnlig tas opp i media.

Tidligere forskning på dette temaet viser at gapet mellom svake og sterke elever har økt, og at Kunnskapsløftet dermed ikke har bidratt til å være sosialt utjevner (Eriksen, 2012). Med innføring av Kunnskapsløftet som en reform i skolesektoren, førte dette med seg signifikante endringer i hvordan lærernes arbeidsoppgaver ble utført. Bente Rasmussen er en sosiolog som har NPM i offentlig sektor som forskningsfelt (Rasmussen, 2016, s. 199). For skolen har dette medført større handlingsrom for hver skole hvor ansvaret har blitt delegert til de ulike enhetene. Det tas utgangspunkt i en bestiller-utfører-modell hvor staten bestiller tjenester som kommunene og skolene utfører i form av levering av utdanning til elevene (Rasmussen, 2016, s. 203). Med ulike krav, har lærere fått en større rapporteringsplikt, hvor større kontroll fra øvre hold har bidratt til å gjøre omfattende endringer i lærerprofesjonen. For både elever og lærere, omfattet dette en rekke mål som skulle nås gjennom hvert skoletrinn. Med et større handlingsrom hos hver skoleeier, ble kvalitetsvurdering satt på dagsordenen, hvor kartleggingsprøver og nasjonale prøver skulle måle elevenes kompetanse innenfor ulike fag

(Rasmussen, 2016, s. 204). Med disse nye arbeidsoppgavene, har det møtt motstand hos lærere, hvor ikke bare utførelsen av arbeidet synes å være godt nok, men at rapporteringsplikten får stor innvirkning på deres arbeid, og skaper stort press hos dem (Rasmussen, 2016, s. 205-206).

Ved at lærerne opplever store endringer i deres arbeidsutførelse, ønsker jeg videre å se på hvordan denne nye praksisen har gått utover elevene og den sosiale utjevningen. På den måten synes jeg det er sosiologisk interessant å fokusere på en situasjon der endringer på makronivå kan ha hatt en innvirkning hos elevene på mikronivå.

Selv har jeg fått merke denne økte vektleggingen av målstyring i skolen på nærhold. Jeg velger å påstå at jeg var elev i målstyringens tidsalder, ved at jeg var en del av de første kullene som gjennomførte nasjonale prøver. Med gjennomføring av gjentatte kartleggingsprøver og nasjonale prøver i ulike fag, minnes jeg de hyppige tilbakemeldingene vi fikk basert på resultatene av prøvene. I etterkant har jeg fått andre perspektiver på denne nyliberale skolen som i større grad fokuserer på målstyring. Interessen min i dette feltet er på hvordan dette kan påvirke den enkelte elev, noe som er grunnen til at jeg velger å forske på dette. Jeg er samtidig åpen for jobb i skolen i fremtiden, noe som er med på å trigge interessen min. Ved å studere elevenes påvirkning av målstyring, ønsker jeg å se på hvordan det kan oppleves en form for ulikhet. Med bakgrunn i dette, ønsket jeg å se på hvorvidt det er en sosial utjevning i skolen under Kunnskapsløftet.

1.3 Oppgavens problemstilling

Med utgangspunkt i tematikken om målstyring i skolesektoren og hvordan dette kan ha hatt en innvirkning på elevene, ønsker jeg å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvilke konsekvenser har målstyring i skolen hatt for den sosiale utjevningen blant elever?»

Denne problemstillingen vil jeg besvare med utgangspunkt i kvalitativ metode, hvor jeg med dokumentstudier skal benytte datamateriale fra forskningsfeltet som omhandler temaet. Med bakgrunn i problemstillingen, ønsker jeg å se på ulike publikasjoner som tar for seg konsekvenser av Kunnskapsløftet. Dette omfatter evalueringer som tar sikte på å beskrive utfallet av reformen, og som etter beste evne beskriver elementer ved den sosiale utjevningen etter innføringen av Kunnskapsløftet.

1.4 Oppgavens oppbygging

I oppgavens løp vil jeg ta utgangspunkt i en struktur som bidrar til å besvare det spørsmålet jeg stiller i problemstillingen. Først vil jeg presentere teorier som forklarer ulikhet og hvordan noen har bedre forutsetninger for skolefremgang enn andre. Deretter vil jeg gjøre rede for metoden jeg har gått frem med. Her vil jeg også begrunne de valgene jeg har tatt, og drøfte over min rolle i forskningsprosessen. I analysekapittelet vil jeg presentere dataen jeg har funnet, og innlemme dette i en større diskusjon med bruk av teoriene jeg presenterte i teorikapittelet. Avslutningsvis vil jeg peke på og drøfte over de konkrete funnene, hvor jeg eksplisitt besvarer problemstillingen i lys av mitt teoretiske utgangspunkt. I tillegg vil jeg besvare hvorvidt målstyring har etterlevd sitt formål om fremgang hos alle.

2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

For å bygge et sosiologisk rammeverk rundt det hele, vil jeg i dette kapittelet presentere ulike sosiologiske bidrag som kan knyttes til problemstillingen min. Ved at jeg med min problemstilling ønsker å se på konsekvensene av målstyring for den sosiale utjevningen i skolen, er det viktig med en teoretisk forankring som kan forklare dette. Med mitt valg av teoretiske perspektiver, får jeg muligheten til å forklare ulike forutsetninger noen har for å gjøre det bedre på skolen. Innledningsvis vil jeg presentere tidligere bidrag innenfor sosiologisk forskning som tar for seg lignende tema.

2.1 Tidligere forskning

På dette forskningsfeltet har man tidligere sett ulike bidragsytere ta for seg lignende temaer. Det er viktig å påpeke at disse bidragene ikke er en del av empirien, men heller bidrag innenfor forskningsfeltet som griper an lignende tema jeg tar utgangspunkt i.

Til tross for at deres artikkel ikke omhandler Kunnskapsløftet og norske forhold, har Caro, Sandoval-Hernández og Lüdtke tidligere forsket på målstyring i skolen. På den måten, kan dette sees i en sammenheng med en internasjonal trend. I lys av min oppgave, har jeg et likt teoretisk rammeverk som denne oppgaven, hvor de med deres forskning har hatt en hensikt å se testing av elever i lys av konstruksjon av kulturell, økonomisk og sosial kapital. Til tross for at deres forskning ikke tar for seg norske forhold, er det likevel interessant å se dette i en forskningsmessig internasjonal sammenheng, hvor temaet kan sies å være mer utbredt. En stor del av artikkelen tar i tillegg for seg påvirkning av familiebakgrunn, hvor dette kan sies å være en bakenforliggende faktor til elevenes skoleprestasjoner. Av funn som ble gjort i deres kvantitative analyse, kom det blant annet frem at foreldrenes sosioøkonomiske status kan

være med på å påvirke den sosiale utjevningen i skolen. Som de nevner vil dette også gjøre utslag på elevenes skoleprestasjoner. Tester som har vært tatt utgangspunkt i er blant annet PISA og PIRLS, som begge er med på å kartlegge elevenes skoleprestasjoner (Caro, Sandoval-Hernández & Lüdtke, 2014).

Av norske bidrag til forskningen på sosial utjevning i skolen, har blant annet Anders Bakken i en kortere artikkel fra 2004 sett på hvorvidt det har vært en økende sosial ulikhet i skolen. Noe Bakken er bevisst på, er at skolens reproduksjon av ulikhet ikke er et nytt fenomen (Bakken, 2004, s. 83). Som en indikator på kulturell kapital hos elever, har Bakken vært bevisst på tilgangen elever har hatt på bøker i hjemmet. En figur som blir presentert viser den tydelige sammenhengen mellom bøker i hjemmet og skoleprestasjoner. Disse tallene er fra 1992 og 2002, og omfattes derfor ikke av Kunnskapsløftet, men temaet står likevel i oppgavens relevans. Dette er heller gjeldende for reformen fra 1997. (Bakken, 2004, s. 84-85). Andre modeller derimot, viser også en klar sammenheng, hvor foreldrenes utdanningsbakgrunn har hatt en innvirkning på elevenes skoleprestasjoner (Bakken, 2004, s. 86). Avslutningsvis påpeker Bakken at det tidligere har vært konkludert at reformen fra 1997 ikke har bidratt til en likeverdig opplæring til alle elever med ulike forutsetninger. Heller var tendensen en noe økende ulikhet blant elevene. Med nye tiltak om eksempelvis elevbasert undervisning, så man på reproduksjon av ulikhet der ressurser hjemmefra fikk større betydning for skoleprestasjoner (Bakken 2004, s. 88-89). Med reformen fra 2006 hvor målstyring kom på dagsordenen i den norske skolen, fikk man muligens andre forhold i skolen enn i 1997. Derfor er det interessant å se på tidligere resultater når jeg i denne oppgaven skal se på sosial utjevning i lys av målstyring i skolen.

2.2 Bernsteins kodeteori

I beskrivelsen av de forskjellene mellom middelklassen og arbeiderklassen i det britiske klassesamfunnet på 1960-tallet, poengterte sosiologen Basil Bernstein at barn sosialiseres innenfor visse koder fra de er små av. Forskjellene kommer til uttrykk ved at oppvekstvilkårene har en innvirkning på deres språklige kompetanse. De som sosialiseres innenfor *utvidet kode*, har generelt et mer omfattende ordforråd, og blir lært opp til å benytte et mer avansert språk i sosialiseringprosessen. Med dette oppnår de større konkurransefortrinn som gir dem et friere handlingsrom. Dette kjennetegner i hovedsak middelklassebarn med høyt utdannede foreldre. *Begrenset kode* derimot, kjennetegner den

sosialiseringen som ifølge Bernstein skjer innenfor arbeiderklassefamilier. Utdanningsnivået blant foreldrene har en tendens til å være lav, i tillegg til at den sosialiserte koden kan sies å være tilpasset muntlig form. Dette går på bekostning av det skriftlige uttrykket, hvor grammatikken kan sies å være enkel. En som er sosialisert innenfor begrenset kode vil derfor ha mer begrensede muligheter ved at de ikke har de språklige egenskapene som skal til for å oppnå visse goder. I skolen for eksempel, er det meste bygd på en utvidet kode. Dette gjør at barn som er sosialisert innenfor en begrenset kode, får større vanskeligheter med formidling av kunnskap ved at en tekst blir oppfattet som avansert (Bernstein, 2003).

Sett i lys av ulike forutsetninger for å prestere godt på skolen, er Bernsteins kodeteori innlysende å benytte. Dette av den grunn at den eksplisitt forklarer hvordan oppvekstvilkår og sosialisering bidrar til å legge rammeverk for elevens skoleprestasjoner. På den måten kan en elevs bakgrunn bidra til å forklare dens forutsetninger til å oppnå de kravene som blir gitt til dem. Ved å se teorien i lys av Kunnskapsløftets målsetninger, har man muligheten til å se på hvorvidt reformen faktisk har tatt hensyn til at elevene er av ulik sosial bakgrunn.

2.3 Bourdieus kapitalanalyse og kritikk av utdanningssystemet

Pierre Bourdieu på sin side, griper an ulikhet mellom mennesker ved å se på deres besittelse av ulike typer kapital. Summen av den kapitalen en person besitter, legger føringer for en persons posisjon i et felt. De kapitaltypene han peker på er økonomisk, kulturell, og sosial kapital. *Kulturell kapital* kan baseres på en persons kompetanse innenfor visse felt. *Sosial kapital* derimot, er de ressursene man oppnår gjennom sosiale relasjoner, (Bourdieu, 1986, s. 16). I denne oppgaven derimot, blir hovedfokuset på kulturell kapital og hvordan den kan ha hatt en innvirkning på elevers sosioøkonomiske status. Disse strukturene forklarer Bourdieu gjennom begrepet *habitus*, som er settet av tillærte tankesett gjennom internalisering av kulturelle og sosiale elementer. Ved at habitus er kjennetegn på visse grupper, kan det sies at denne inndelingen av mennesker også legger føringer for klassestrukturer. Det kan dermed tenkes at også her vil oppvekstvilkår spille en viktig rolle når det kommer til hvilken habitus man har, fordi mye av kunnskapen og de kulturelle elementene stammer fra oppveksten (Bourdieu, 1986, s. 18-19). I sammenheng med begrepet habitus, presenterer Bourdieu også begrepet *felt* i et ledd for å skape en integrasjon mellom mikro- og makronivå. (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 516, 522-523). Mens habitus er de kognitive strukturene som mennesker lever gjennom i den sosiale verdenen, kan felt sies å være nettverk av relasjoner som eksisterer utenfor mennesket. Det er i feltet aktørene fyller sine posisjoner, som er bestemt ut ifra hvor mye kapital en aktør besitter (Bourdieu, 1986, s. 19-20). Eksempelvis kan man si at

skolen er et felt. Ved at elever fra ulike bakgrunner møtes på et felt, kan man med utgangspunkt i Bourdieus teorier om felt og habitus også kunne beskrive sosial utjevning i skolen under Kunnskapsløftet.

I tillegg til å forklare hvordan mennesker skiller seg fra hverandre gjennom en kapitalanalyse og utvikling av habitus, pekte også Bourdieu på utdanningssystemet. Han beskrev det hele som symbolsk vold, hvor den øvrige befolkningen må tilpasse seg overklassens språk og symbolske systemer. Gjennom å peke spesielt på utdanningssystemet, satte han søkelyset på den reproduksjonen av sosial klasse og motsetninger. Dette skyldes overklassens makt i politikken, hvor deres sett av språklige elementer blir lagt til grunne i konstruksjonen av utdanningssystemet (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 523).

Ved at Kunnskapsløftet er en reform som kan sies å være utarbeidet av de med politisk makt, kan Bourdieus kritikk mot skolesystemet være relevant der man kan se på hvorvidt den er tilrettelagt de med eksempelvis læringsvansker. Dermed vil denne teorien være relevant for å beskrive en eventuell reproduksjon av ulikhet i skolen under Kunnskapsløftet. Som nevnt kan skolen sees på som et felt, hvor elevenes habitus dermed kan studeres i lys av ulike forutsetninger elever har til å oppnå gode prestasjoner i skolen. Dette omfatter dermed den kapitalen de besitter som avgjørende. Jeg vil også si at Bourdieus teorier og Bernsteins kodeteori er med på å utfylle hverandre i den grad at sosialisert kodesett kan sies å henge sammen med oppnåelse av kulturell kapital som et ledd i ulike forutsetninger mennesker har. Begge er også oppmerksomme på skolesystemet og dens tilpasning til de sterke elevene, noe som er med på å gjøre det innlysende å bruke deres teoretiske perspektiver i denne oppgaven. Det er med bruk av disse teoriene jeg ønsker å bygge et sosiologisk rammeverk rundt oppgaven min, der jeg vil se mine funn i lys av Bernstein og Bourdieu sine begrepsapparat for å skaffe en forståelse rundt sosial ulikhet i skolen. Med denne innsikten får jeg dermed en mulighet til å forklare Kunnskapsløftets konsekvenser for sosial utjevning.

2.4 Presisering av forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket, ønsker jeg å dele opp problemstillingen min i to delproblemstillinger. Som nevnt i innledningen ønsker jeg å se på hvilke konsekvenser målstyringen i skolen har hatt for den sosiale utjevningen. Med disse to delproblemstillingene mine, får jeg i tillegg belyst den overordnede problemstillingen min.

- Spørsmål 1: Hva har elevenes bakgrunn hatt å si for deres fremgang ved en økende målstyring i skolen?
- Spørsmål 2: Bidrar målstyring til økende ulikheter mellom elever?

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for og presisere metoden jeg har brukt for å velge ut og bearbeide den dataen som legger grunnlaget for oppgaven min. Først vil jeg presisere hvilket datagrunnlag jeg baserer oppgaven på, før jeg gjør rede for hvordan jeg har gått frem for å velge ut dataen. Deretter vil jeg drøfte over min rolle som forsker og gjøre en vurdering på forskningens kvalitet. Som nevnt innledningsvis vil jeg ta utgangspunkt i en *kvalitativ metode*. I motsetning til *kvantitative metoder* hvor man søker etter årsakssammenhenger, er kvalitative metoder fokusert på informantenes egne detaljrike forståelser av fenomenet som forskes på (Tjora, 2017, s. 24). I denne oppgaven vil jeg benytte meg av dokumentstudier. Dette er en «ikke-påtrengende» metode hvor studien baserer seg på dokumenter som er produsert for et annet formål enn min forskning. Eksempler er dagbøker, men også politiske dokumenter og lovverk (Tjora, 2017, s. 182-183). Etter å ha gjort søk etter potensielt datamateriale, har jeg valgt to artikler som jeg anser som relevante. Disse er:

- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). For store forventninger. Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.
- Sunnevåg, A. K., & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen.

3.1 Datagrunnlag

Når det kommer til det grunnlaget for dataen jeg tar i bruk, er det viktig at dette skjer på et grunnlag som gjør valget av data strategisk. Med valg av datamateriale, gjør jeg et *kriterieutvalg*. Dette brukes ofte ved dybdeintervjuer, og er et utvalg av deltakere med individuelle kriterier for å være en del av utvalget (Tjora, 2017, s. 44). Selv om jeg ikke bruker dybdeintervju for å innhente data, har jeg gjort et kriterieutvalg. Dette fordi de dokumentene jeg har valgt oppfyller visse kriterier. Med innhenting av dokumenter på internett har jeg satt meg selv ulike kriterier for hvilke dokumenter som kan være aktuelle i forskningsprosessen. Dette omfatter publikasjoner som tar for seg konsekvenser av målstyring i skolen, og hvordan dette har hatt en innvirkning på elevene. Det er i tillegg et kriterium at

sosial utjevning blir et tema for publikasjonen, hvor dette kommer i lys av målstyring. For å få best mulig datagrunnlag, har jeg lett etter helhetlige publikasjoner som tar for seg temaet på en omfattende måte. I tillegg har et viktig kriterium vært at avsenderen skal være troverdig, og vise inngående kunnskap om den målstyrte skolen og konsekvenser av målstyring i skolen. Dette har jeg gjort for å en mest mulig troverdig kunnskap om temaet jeg vil forske på. Ved at dette er en kvalitativ analyse av temaet, søker jeg etter å finne data som presenteres på en fortolkende måte, hvor konsekvensene av målstyring kommer tydelig frem (Tjora, 2017, s. 24). Oppsummert punktvis, har jeg tatt utgangspunkt i følgende kriterier:

- Publikasjonen tar for seg forhold hvor målstyringen har spilt en stor rolle.
- Sosial utjevning er et gjennomgående tema i teksten.
- Konsekvenser av målstyringen presenteres.
- Forfatterne viser inngående kunnskap om sosial utjevning i skolen.

3.2 Datainnsamling og bearbeiding

Innledningsvis, vil jeg påpeke at jeg har tatt utgangspunkt i en *abduktiv* tilnærming. I utgangspunktet er det basert på en *induktiv* tilnærming hvor teori- og konseptutvikling utelukkende er basert på empirien. Det som gjør at abduksjon skiller seg fra induksjon, er at man med en abduktiv tilnærming supplerer med andre teoretiske bidrag. Dette gjør at man får utviklet teorier og konsepter med utgangspunkt i tidligere bidrag (Midré, 2009, s. 254-255).

For å velge ut de dokumentene som skal brukes i denne oppgaven, har jeg med søk på internett funnet de dokumenter jeg mener oppfyller oppgavens formål. Dette omfatter i all hovedsak forskning som tar for seg konsekvensene av målstyring i lys av Kunnskapsløftet. Jeg har også gått gjennom offentlige rapporter for å finne datamateriale som kan være av interesse. Dette har jeg gjort gjennom søk på nettsider knyttet til offentlige organ, samt søk i databaser for å finne relevant forskningsartikler. Med et kriterieutvalg, har jeg valgt publikasjoner som kan være til nytte i analysen min. Når jeg har gått gjennom publikasjonene, har jeg i tillegg vært selektiv og tatt for meg kapitlene som står i oppgavens relevans. Ved at den ene utvalgte rapporten er nokså lang, har jeg også med en søkefunksjon funnet viktige nøkkelord som kan lede meg til det relevante i dokumentet.

Bakgrunnen min for valget av datamaterialet, er av den grunn at de på ulike måter presenterer sosial utjevning i lys av den nyliberale skolen fra 2000-tallet. Til tross for at de er av ulik lengde, får de frem poeng som legger til rette for en god analyse. Bakken og Elstad sin rapport, som inngår i NOVA, er fokusert på de eksterne faktorene rundt eleven som

utslagsgivende for den sosiale utjevningen. Dette omfatter faktorer som foreldres sosioøkonomiske status. I tillegg skal det sies at den er en evaluering av Kunnskapsløftet (Bakken & Elstad, 2012). Sunnevåg og Nordahl derimot, griper dette an litt annerledes. De er i likhet med Bakken og Elstad bevisst på den sosiale arven, men er i større grad fokusert på de individuelle faktorene hos eleven sett i lys av skolestrukturen. Med det menes behandling av elever med vansker i skolen (Sunnevåg & Nordahl, 2008). Ved å bruke disse artiklene i analysen, får jeg frem to ulike aspekter ved sosial utjevning, hvor den ene er fokusert på mikronivå, mens den andre ser det hele med strukturer fra meso- og makronivå. På den måten tar jeg utgangspunkt i to artikler som tar for seg samme tema, men som dekker ulike aspekter ved fenomenet.

I bearbeidningen materialet jeg har samlet inn til denne oppgaven, har jeg kodet disse. *Koding* vil si at man fremhever og setter søkelyset mot viktige poenger ifra datamaterialet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 284). I mitt tilfelle har jeg gjort dette for å skaffe meg god oversikt over de dokumentene som har blitt brukt i analysen. For en effektiv og oversiktlig koding, har jeg brukt dataprogrammet HyperRESEARCH for å finne de elementene fra dataen som er relevante for analysen. Jeg mener programmet vil være passende til min dokumentanalyse, grunnet mengden data som skal analyseres. Med relevante funn i dataen, har jeg laget koder i HyperRESEARCH basert på funnene jeg har identifisert og gjort mine refleksjoner rundt. Ved at kodingen min stammer fra den innsamlede dataen min, kan det sies at dette er en form for *empirisk koding*, fordi kodingen utelukkende baseres på funnene fremfor forutbestemte kategorier (Tjora, 2018, s. 38). I analysen av datamaterialet, har jeg valgt å se på hvordan forskningsartikler ser på hvilke konsekvenser målstyring har hatt for den sosiale utjevningen i skolen. Jeg har naturligvis sett på likheter av aspektene som presenteres, men også hva som skiller dem uten at jeg nødvendigvis setter dem opp mot hverandre. Først og fremst har jeg vært interessert i det som har blitt forsket på, og hvilke konsekvenser som blir presentert.

3.3 Forskerrollen og etiske vurderinger

I rollen min som forsker, er det viktig at forskningen utføres etisk forsvarlig. Med mitt valg av dokumentstudier, er ikke dette bare en metode for analyse av dokumenter som er produsert for andre formål. Det er også en ikke-påtrengende metode, som vil si at jeg ikke har involvert noen deltakere i denne forskningen (Tjora, 2017, s. 182-183). Årsaken til valget mitt av dokumentstudier, har først og fremst basert seg på det faktum at temaet kan sies å være sensitivt. I tillegg baseres problemstillingen min på forhold som omhandler barn. Dermed

ville for eksempel et intervju vært mindre aktuelt av etiske hensyn. Ved å analysere tidligere bidrag i dette forskningsfeltet, får jeg i stedet for gjort en nyansert analyse av andre innfallsvinkler når det kommer til hvorvidt målstyring har bidratt til sosial utjevning i skolen. Det vil derfor være forsvarlig av meg som forsker å ta ulike syn i betraktning når jeg skal besvare problemstillingen min.

3.4 Kvalitetsvurdering

I kvalitativ forskning, har man visse kriterier som skal sørge for at forskningen bevarer en viss kvalitet som gjerne er knyttet til hvordan forskningen blir presentert. De jeg vil bruke er; pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2017, s. 231-232).

3.4.1 Pålitelighet

Pålitelighet er et kvalitetskriterium som baserer seg på et ideal hvor forskeren helst skal være så nøytral og objektiv som mulig. Alt av forskernes egne syn og engasjement kan sies å være støy ved at dette kan påvirke forskningens endelige resultat. Tross dette, er man likevel bevisst på at forskningen aldri vil være helt nøytral. Det vil derfor være viktig for en forsker å gjøre rede for dens posisjon i selve arbeidet. (Tjora, 2018, s. 83-84). Ved at målstyring og ulikhet i skolen er et tema jeg har uttrykt interesse for, vil dette naturligvis bidra til å true forskningens kvalitet. Med mitt valg av dokumentstudier, vil det dermed være avgjørende at jeg direkte siterer i fra tekstene i analysekapittelet. At en sak som dette har flere sider, er det viktig at det tas hensyn til ved at jeg belyser andre syn. Dette har jeg blant annet gjort bevisst i kodingen, hvor jeg også har hentet ut funn som kan sies å være noe overraskende.

3.4.2 Gyldighet

Gyldighet kan først og fremst sies å være et kriterium der det er som mål at man i forskningen faktisk svarer på de spørsmålene man ønsker å stille, og at det dermed er en klar sammenheng mellom forskningsspørsmål og det som har blitt studert. Noe som er med på å styrke en forsknings gyldighet, er en klar beskrivelse av hvordan forskningen har utformet seg. Dette kommer blant annet frem ved at man gjør rede for de metodevalgene man har tatt, slik at man muliggjør en kritisk tenkning rundt metodevalgene. (Tjora, 2018, s. 80-81). I metodekapittelet mitt i denne oppgaven, har jeg redegjort for de valgene jeg har tatt. Ved at jeg har valgt dokumentstudier, har jeg i tillegg gjort rede for fremgangsmåten som står i stil til oppgavens relevans. Dette kommer frem av både valg av utvalgsriterier og innsamling, men også fremgangsmåte med bearbeiding av materialet. Alt i alt har det vært viktig for meg å forklare hvorfor jeg har valgt de dokumentene som jeg har valgt. Med mine forskningsspørsmål, har

jeg i tillegg invitert leseren til å skaffe seg en forståelse av hvordan jeg har valgt å gå frem for å svare på oppgaven.

3.4.3 Generaliserbarhet

Til slutt har vi *generaliserbarhet*. Dette er et kvalitetskriterium som sies å være et mål innenfor samfunnsforskningen (Tjora, 2017, s. 238). Med generaliserbarhet menes at forskningen kan ha en viss gyldighet til andre forskningsresultat. Tjora bruker ofte begrepet konseptuell generalisering for å beskrive slik type generaliserbarhet. Det innebærer at en forskers funn kan knyttes opp til andre bidrag som har kommet frem til lignende resultat for større gyldighet. (Tjora, 2018, s. 71-72). Ved at jeg har tatt utgangspunkt i en forskningsrapport og en forskningsartikkel i min dokumentanalyse, er det ikke forutsatt at disse nødvendigvis representerer sannheten. Med min inkludering av teorier fra Bernstein og Bourdieu, samt tidligere bidrag innen skoleforskningen, får jeg knyttet opp funnene mine til disse bidragene innenfor sosiologien. På den måten kan man si at min analyse bærer preg av en teoretisk forankring som bidrar til å underbygge mine funn.

3.5 Datamaterialets kontekst

I dokumentstudier vil det være hensiktsmessig å gjøre rede for datamaterialets kontekst. Sunnevåg & Nordahl sin forskningsartikkel «Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen» tar som sagt for seg de individuelle vanskene hos noen elever i lys av skolens mål for elevene elevene og prinsippet om at alle uansett bakgrunn skal kunne yte sitt beste. Denne artikkelen ble i 2008 publisert i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 287-288). I metodekapittelet kommer det frem at denne artikkelen er en evaluering av LP-modellen (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 291). Dette er en modell Thomas Nordahl har solgt ut til skoler i Norge og Danmark, og baserer seg på en kunnskapsbasert klasseromsledelse med fokus på tiltaksutvikling og evaluering. Forkortelsen LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse, noe som er viktige formål med modellen (Tønnessen, 2019). Bakken og Elstad sin rapport derimot, er først og fremst en evaluering av Kunnskapsløftet, og tar som sagt for seg sosial utjevning i lys av de forventingene som har blitt satt til elevene etter at Kunnskapsløftet ble innført (Bakken & Elstad, 2012, s. 24-25). Som nevnt er dette også en NOVA-rapport, som vil si at denne er arbeidet ut ifra et formål som tjener Kunnskapsdepartementet, hvor deres mål er å skaffe kunnskap om sosiale forhold i statlige institusjoner (Bakken & Elstad, 2012, s. 2).

4.0 Analyse

I dette kapittelet vil jeg analysere de to utvalgte publikasjonene. Dette skjer innenfor et rammeverk hvor jeg skal drøfte rundt problemstillingen min, som dreier seg om konsekvensene målstyring i skolen har hatt for elevene. Med disse funnene, vil jeg deretter knytte empirien opp til sosiologiske teorier og tidligere bidrag innenfor forskningen som jeg presenterte i teorikapittelet. Gjennom kapittelets løp, vil jeg legge frem publikasjonenes syn på temaet som blir presentert, som jeg dermed vil ta sikte på å gjøre en helhetlig analyse av.

4.1 Sosial utjevning til tross for ulike bakgrunner?

Til tross for en enhetsskole tuftet på likhet og likeverd mellom elevene, kan det også sies å være en møteplass mellom elever fra ulike sosiale sjikt. Ikke bare er det en møteplass mellom elever med ulik sosioøkonomisk status, men også hvor elever med individuelle vansker har sin plass (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 287). Med Kunnskapsløftets målsetning om at alle skal ha muligheten til å utvikle sine evner til tross for den bakgrunnen man har, skal jeg nå ta for meg dette (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2005, s. 3). Dermed skal jeg nå se på hvorvidt reformen med målstyring i skolen har bidratt til å ta hensyn til de med mindre forutsetninger til å oppnå gode resultater og gjøre fremgang. Jeg vil i denne delen besvare spørsmålet om hva elevenes bakgrunn i form av sosioøkonomisk status og vansker har hatt å si for deres fremgang.

4.1.1 Sosioøkonomisk status og vansker

I begge publikasjonene kom det tydelig frem at statistikk viser en signifikant forskjell mellom ulike grupper når det kommer til forskjeller på karakterer i grunnskolen. Med evalueringen av Kunnskapsløftet, har man sett på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn som en faktor for deres skoleprestasjoner. Ved at flere elever fra høyere sjikt i større grad får toppkarakterene, ser man en tendens hvor forskjellene kan sies å være økende. Hvorvidt dette skyldes realisering av Kunnskapsløftets målsetninger om økt kunnskap hos elevene, kan diskuteres. Likevel er tendensen slik at de fra lavere sjikt i større grad ikke gjør like stor fremgang. Som Bakken og Elstad påpeker i sin evaluering av Kunnskapsløftet, er det slik at fremgangen hos de i lavere sjikt kan sies å være marginal (Bakken & Elstad, 2012, s. 92). I publikasjonen deres, tolkes dette på forskjellige måter. Først og fremst er de bevisst på at karakterfordelingen har blitt mer polarisert der de sterkeste elevene har tilegnet seg enda mer kunnskap. Samtidig har de tolket hvordan lærernes vurderingspraksis har påvirket dette. Når målstyring innebærer belønning, har det dermed blitt lettere for lærere å belønne de flinkere elevene. Ved at de i

høyere sjikt oftest får toppkarakterene, vil det dermed bli lettere å belønne dem, noe som igjen kan få konsekvenser for den sosiale utjevningen. På den måten kan det tenkes at de i øverste sjikt i større grad blir belønnet for deres høyere kunnskapsnivå, hvor deres bakgrunn får mer å si (Bakken & Elstad, 2012, s. 74-75).

Ved at karakterfordelingen er såpass polarisert, er i tillegg tendensen at en større andel av elevene ikke får standpunktskarakter. Dette er noe Bakken og Elstad i sin forskning påstår skyldes hyppigere bruk av spesialundervisning, og forekommer oftere etter innføringen av Kunnskapsløftet. Slik det fremkommer i datamaterialet, omfatter dette i større grad de med lavere sosioøkonomisk status (Bakken & Elstad, 2012, s. 63, 107). Som Sunnevåg og Nordahl nevner, er det spesielt de med vansker og påviste diagnoser som i stor grad blir utsatt for en ellers mer polarisert karakterfordeling (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 292). Om dette nevner de følgende:

«Elever uten vansker har et gjennomsnitt i standpunktkarakterer på 3,91, mens de tre gruppene ADHD-diagnose, atferdsproblem og fagvansker til sammen har et gjennomsnitt i karakterer på 2,71. Det betyr en forskjell i snitt mellom disse gruppene på 1,20 karakter. Dette utgjør 1,59 standardavvik og må betraktes som en svært stor forskjell. Elever med ADHD-diagnose, atferdsproblemer og fagvansker utgjør til sammen 8,4 % av elevene i undersøkelsen. Mange av elevene i disse vanskekategoriene vil ha relativt gode intellektuelle forutsetninger, men de har likevel et svært dårlig faglig læringsutbytte.» (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 292).

Med bakgrunn i det faktum at elever med vansker får et mindre faglig utbytte, samtidig som at de med lavere sosioøkonomisk status i større grad gjør mindre fremgang, er det med et kritisk blikk man kan se på hvorvidt målstyring i skolen bidrar til en sosial utjevning. Praksisen med å frita enkelte elever fra å få standpunktskarakter i visse fag, kan til en viss grad tenkes å være et tiltak for å gi de muligheten å lykkes på andre arenaer. Likevel blir det påstått at det er med på å dequalifisere noen elever (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 296). Dette skjer på tross av at Kunnskapsløftet skal sikre alles mulighet til å gjøre fremgang. Ved å gi noen elever fritak basert på ulike vansker, kan det dermed sees på som utslagsgivende for den sosiale utjevningen ved at man ekskluderer noen elever fra å gjøre denne fremgangen som ønskes. På den måten får også elevenes bakgrunn mye å for deres prestasjoner. I tillegg til dette har man sett at vansker hos elever fanges opp sent (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 296). Sunnevåg & Nordahl nevner følgende:

«Dette kan skyldes at elevene da ligger så langt etter i noen fag at det blir et mer synlig behov for en spesialpedagogisk ressurs. De individuelle faglige og sosiale problemene til elevene kommer klart til uttrykk uten at det dermed kan fastslås at dette skyldes individuelle vansker hos eleven eller et generelt manglende og lite tilpasset opplæringstilbud gjennom barneskolen og inn i ungdomsskolen.»
(Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 296).

Dette suppleres i tillegg med faktumet at det har oppstått en større individualisering hvor man oftere plasserer elever i mindre grupper som kan oppfattes som vanske kategorier (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 297). Dette vil jeg komme nærmere inn på senere.

Et viktig element ved innføringen av Kunnskapsløftet, er at foreldre i en større grad ble involvert i det som har med elevenes skolearbeid å gjøre. Med en fast kompetansemålplan om hva elevene skal kunne, er også samarbeidet mellom hjem og skole blitt større (Bakken & Elstad, 2012, s. 245). For ikke å snakke om det, skal skolen også bære et ansvar med å bygge opp identiteten til elevene, samtidig som at elevene skal kvalifiseres til å bli aktive samfunnsborgere (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 288). Som jeg nevnte tidligere vil skolen ofte fungere som en møteplass mellom elever av ulike bakgrunn. Ved at foreldre i en økende grad skal involveres i elevenes skolearbeid, får dermed hjemmet et større ansvar, og muligens mer å si for hvordan elevene presterer på skolen. Som det blir påpekt, er ikke det alle foreldre som har de samme forutsetningene til å hjelpe barna med å nå de ulike kompetansemålene (Bakken & Elstad, 2012, s. 245).

Noe Bakken og Elstad videre peker på i sin analyse, er at det er ulikheter i hvorvidt foreldre involverer seg i elevenes skolearbeid. Mens foreldre med høyere sosioøkonomisk status i større grad engasjerer seg i elevenes skolearbeid i tillegg til at de med sin kunnskap har større mulighet for det, er det andre fra lavere sosiale lag som heller kan møte på problemer. På den måten kommer ulikheten tydeligere frem når elevene i utgangspunktet skal arbeide mer selvstendig med hjelp i fra hjemmet. For en som kommer fra et velstående hjem, vil det derfor være større sjans for dem å oppnå bedre karakterer grunnet deres bakgrunn (Bakken & Elstad, 2012, s. 248). Sunnevåg og Nordahl er også bevisst på lignende forhold, med tanke på at de påpeker at flere skoler har arbeidsplaner med prinsippet om ansvar for egen læring som en type individualisering (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 290).

Ved å se dette i lys av Bourdieus kapitalanalyse, kan en tendens synes hvor enhver elevs besittelse av kulturell kapital får innvirkning på den sosiale utjevningen i skolen. Ved at målstyringen i tillegg legger til rette for mer foreldreinvolvering, kan elevenes bakgrunn få mer å si (Bakken & Elstad, 2012, s. 245). Konstruksjonen av kulturell kapital kan også skje i

tilfeller hvor en stor andel elever med vansker blir fritatt fra både ordinær undervisning og standpunktskarakterer (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 298). I likhet med forskningen til Caro, Hernández og Lüdtke hvor elevenes bakgrunn danner et bilde av deres kulturelle kapital, kan det i tillegg sees i en norsk kontekst hvor målstyring også kan bidra til et slikt konstrukt (Caro, et al., 2014). Når målstyringen i den norske skolen i en større grad legger til rette for foreldreinvolvering, kan det også være med på å konstruere elevenes kulturelle kapital som et ledd i en sosial arv (Bakken & Elstad, 2012, s. 245). I lys av Bernsteins kodeteori, kan de som er sosialisert i en utvidet kode få et mye større forsprang ved at de potensielt kan bli motivert av foreldrene sine til å gjøre det bedre, samtidig som de i sosialiseringen oppnår bedre ordforråd. Når skolen i tillegg kan sees på som et felt, kan i tillegg elevenes habitus bli klarere hvor de med større kulturell kapital internaliserer de normene og elementene fra hjemmet (Bourdieu, 1986, s. 19-20). Ved å se på datamaterialet i lys av Bourdieus og Bernstein teorier, kan det dermed sies å konstrueres et skille mellom elevene, hvor deres bakgrunn får mye å si for deres fremgang.

4.1.2 Motargumenter og svar på delproblemstilling

Bakkens tidligere forskning på reformen fra 1997 viser også at foreldres bakgrunn får stor rolle for elevens prestasjoner (Bakken, 2004, s. 86). I tillegg til dette, har Bourdieu blant annet kritisert skolesystemet for å være et felt hvor de fra høyere klasser oppnår større fordeler (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 523). På den måten kan man stille seg spørsmålet om det nødvendigvis er målstyringen som skaper ubalanse i den sosiale utjevningen. Siden sosiologien tilsynelatende har vært bevisst på skolens reproduksjon av ulikheter i lange tider, er det dermed ikke bare målstyringen som nødvendigvis har bidratt til sprik mellom elevene. Til tross for at datamaterialet viser et økt sprik, er det ikke nødvendigvis målstyringen ene og alene som hindrer en sosial utjevning. En forklaring som blir brukt derimot, er at toppkarakterene gis ut oftere, og at det stort sett er det øvre sjikt som har hatt mest å vinne på dette. Ved at Kunnskapsløftet da har levd etter sitt formål med å øke elevenes kunnskapsnivå, følges det stort sett de samme mønstrene man har sett tidligere (Bakken & Elstad, 2012, s. 238).

I tillegg har det blitt observert at det ikke er store forskjellene mellom skoler som praktiserer reformene i stor grad og de som gjør det i mindre grad (Bakken & Elstad, 2012, s. 241). Med utgangspunkt i dette, kan det også ligge andre forhold til grunne for en økt ulikhet enn mer målstyring i skolen. Noe annet som er verdt å påpeke, er at nasjonale prøver viser lite som tyder på ulikheter knyttet til resultatene. Tendensen har vært at «svake» elever gjør det bedre.

Av mulige årsaker til dette er at lærere kanskje forbereder elevene til prøvene, men også faktum at ulikheten først og fremst stammer fra karakterer på ungdomstrinnet, og at Kunnskapsløftet kanskje har fungert bedre på barneskolen (Bakken & Elstad, 2012, s. 103).

Dersom man skal se dette fra et helhetlig perspektiv derimot, så har ikke Kunnskapsløftet i stor grad levd opp etter sitt formål. Ved at den observerte ulikheten er større, får dette store konsekvenser for den sosiale utjevningen. Dette oppstår som sagt ved at toppkarakterene gis ut i mye større grad, i tillegg til at det økende samarbeidet mellom hjem og skole har ført til at familiebakgrunn får enda mer å si enn det har gjort tidligere. I tillegg har Sunnevåg og Nordahl belyst det faktum at elever med vansker i stor grad oppnår lavere karakterer, hvor ulikheten knyttet til ungdomstrinnet skyldes at vansker ble fanget opp sent (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 292). For å besvare spørsmålet om hvorvidt elevenes bakgrunn har hatt mye å si for faglig fremgang i lys av målstyring, kan det dermed sies at både vansker og vilkår i hjemmet har hatt en påvirkning på elevenes utvikling, hvor deres kulturelle kapital får mye å si. Selv om Bakkens tidligere forskning viser lignende tilstander, har målstyringen vært en faktor som har forsterket dette (Bakken, 2004). Ved å sette forskjellige mål til både elever og foreldre av hva man skal igjennom, er man i tillegg med på å sette en standard for hva som er «akseptabel» prestasjon i skolen (Bakken & Elstad, 2012, s. 245). Videre i oppgaven kommer jeg til å komme nærmere innpå dette når jeg skal svare på hvorvidt målstyring har ført til ulikhet.

4.2 Målstyring en ulikhetsfaktor?

Til nå har jeg diskutert hvorvidt målstyring har tatt hensyn til elever av ulik bakgrunn, og hva det har å si for elevene. I denne delen ønsker jeg å ta for meg hvorvidt målstyring har bidratt til å skape en ulikhet mellom elever, og hvilke konsekvenser det kan ha hatt for den sosiale utjevningen. Med det vil jeg besvare den andre delproblemsstillingen min som tar for seg spørsmålet om hvorvidt målstyring har bidratt til å skape en ulikhet mellom elevene i grunnskolen.

4.2.1 Forventninger og standarder

Ved at reformen i 2006 bidro til klare forventninger til hver elev, innebar det også en større rapporteringsplikt for lærere. Som et ledd i løftet av elevenes kunnskap, sto i tillegg tilbakemeldinger sentralt som et element for å sikre dette løftet. Med testing av elevene i de ulike fagene får man kartlagt deres kunnskap som igjen legger grunnlag for hyppige

tilbakemeldinger om deres progresjon i skolearbeidet. Selv om tanken bak en slik praksis er god med et ønske om å forbedre elevenes prestasjoner, kan det likevel være med på å sette en standard for hva som er «god» prestasjon og ikke (Bakken & Elstad, 2012, s. 245).

«Når skolesystemet i enda større grad enn tidligere utsetter elevene for denne typen hyppige tilbakemeldinger, kan effekten bli et forsterket sprik mellom de skoleflinke og de mindre skoleflinke elevene, som i neste omgang kan føre til økende sosioøkonomiske forskjeller i karakterer eller økende forskjeller mellom gutter og jenter.» (Bakken & Elstad, 2012, s. 245).

Inntrykket dette systemet med forbedringer av elevenes prestasjoner gir, er at man på den måten kan få et skille mellom «sterke» og «svake» elever. Når lærere kommer med tilbakemeldinger til elevene om hvordan de ligger an, tolker Bakken og Elstad dette som en «moralsk bedømming». Intensjonen med å motivere til forbedring er god, men gjentatte negative tilbakemeldinger kan tolkes som at eleven ikke tilfredsstiller skolens standarder (Bakken & Elstad, 2012, s. 245). En ulikhet kan dermed tenkes der elever kan bli «stemplet» ut ifra deres prestasjoner. Med mål om at absolutt alle skal gjøre det bedre, sies det i Bakken & Elstad sin rapport at reformen med målstyring «spiller på lag» med de i øvre sjikt. Det kommer av at god prestasjon i større grad belønnes, og bidrar dermed til å bygge opp deres kunnskap. Dermed kan sies at skolens standarder er bygd rundt en utvidet kode, noe som går på bekostning av de som er sosialisert i begrenset kode (Bakken & Elstad, 2012, s. 244-245).

Dette gikk jeg litt inn på i forrige del, men det kan tenkes at dette muligens bidrar til å skape en ulikhet i den forstand at belønningsfaktoren skiller de «sterke» og «svake» elevene. Slik jeg tolker det, blir man belønnet ut ifra de standardene man oppfyller ut ifra skolens målsetninger. Som nevnt tidligere, er skolen preget av elever med ulike bakgrunner. Ved at de svake elevene kanskje ikke blir belønnet i like stor grad, kan man argumentere for hvorvidt dette bidrar til å skape en ulikhet. Dette kommer også frem ved at toppkarakterene gis ut oftere, mens flere og flere står uten fullverdige vitnemål. På den måten ser man et enda større sprik hvor de flinkeste gjør det enda bedre, mens de som sliter mer, heller får fritak fra fag, der dette har blitt lettere å gjøre med årene (Bakken & Elstad, 2012, s. 107, 237). Sett i lys av dette spriket, kan man si at det i en stor grad har blitt en større ulikhet mellom sterke og svake elever.

4.2.2 Kategorisering av elever

Som et resultat av Kunnskapsløftet, har i tillegg valgfrihet av metodeopplegg i undervisningen vist seg å være et element som har vært med å prege den norske skolen (Sunnevåg & Nordahl,

2008, s. 290). Med at Sunnevåg og Nordahl er opptatt av de individuelle faktorene ved hver elev som skapende for resultatene, har de i tillegg sett på hvordan dette har skapt et skille mellom de med og uten vansker. Som det påpekes, er det ofte de med påviste diagnoser som mottar spesialundervisning (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 295). Slik de tolker det, blir elever puttet i vanskekategorier basert på diagnoser i et skoleklima hvor skoleledelsen ønsker å oppnå et hegemoni der deres interesser og motiver spiller en viktig rolle i en ellers målstyrt skole. De tolker det hele som en avlastningsordning hvor ordinær undervisning i større grad tilpasses de sterkere elevene (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 297). Slik Sunnevåg & Nordahl ser på det, er det lite som tyder på at man har forskningsbasert undervisning, hvor hver skole med sin metodefrihet heller handler ut ifra kategoriseringsperspektiv der flere elever blir ekskludert. Ifølge dem kan dette medføre at noen elever blir deklassert fra å bli aktive samfunnsborgere ved at de fra skolen av blir satt i vanskekategorier. (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 298). Sunnevåg og Nordahl argumenterer med følgende påstand; «*Videre er det også skjedd en viss individualisering av opplæringen som også åpner for større bruk av egne grupper og klasser der nettopp elevenes individuelle vansker og problemer er begrunnelsen for at de havner der*» (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 298).

Deres syn på målstyringen i form av skillet mellom elever i klasser, kan dermed sies å være nokså negativ. Med sin kritikk av metodefrihet, baserer de det hele på et kategoriseringsperspektiv hvor de observerer en tendens der man skiller elever fra hverandre basert på deres individuelle vansker og prestasjoner i skolen. Slik jeg analyserer det ut ifra deres argumentasjon, får jeg assosiasjoner til et stigma rundt elever med vansker. Ved at elever med vansker blir tatt ut i grupper utenfor ordinær undervisning, kan det i tillegg være med på å sette dem i en posisjon der de ikke oppfyller skolens standarder. I tillegg blir de gruppert etter hvilke vansker de har. På den måten synes også her hvordan elevenes kulturelle kapital kommer til syne, hvor skolen kan sies å være tilpasset de sterke elevene. Dette kan dermed legge grunnlag for elevenes habitus, hvor man i større grad skiller mellom «sterke» og «svake» elever.

4.2.3 Ulikheter mellom elever i lys av teori

Med utgangspunkt i datamaterialet, kan man stille seg spørsmål om hvilke konsekvenser en deling av klasser har hatt å si for den sosiale utjevningen i lys av økende grad av målstyring. Basert på de påstandene som fremkommer i det utvalgte datamaterialet, ser man klare

tendenser til at skolen i stor grad legges opp i favør de sterke elevene. Det Sunnevåg og Nordahl etterlyser derimot, er mer standardiserte metoder for å sikre bedre tilbud til de svakere elevene (Sunnevåg & Nordahl, 2008, s. 298). Faktumet at noen elever i større grad har kommet skjevere ut med en større målstyring i skolen, kan knyttes til den oppfatningen Bourdieu hadde av skolesystemet, men også Bakkens tidligere forskning på skolereformer. Dette kan knyttes til handlefriheten hver lærer har til å legge opp undervisningen. Som Caro & co. har vært bevisst på, har man i tillegg sett et konstrukt av kulturell kapital som følge av testing og målstyring (Caro, et al., 2014). Når sterke elever i den norske skolen blir belønnet for sin fremgang, mens de svake blir satt i ulike grupper, er det med på å tydeliggjøre et skille hvor dette kan sees i lys av konstruksjonen av kulturell kapital.

Ved at hver lærer får stor handlefrihet, er det også fastsatte mål som skal nås for hvert trinn. Når dette er mål bestemt av de med politisk makt, kan det dermed knyttes til Bourdieus syn på skolesystemet der overklassens uttrykk blir vektlagt i utformingen (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 523). Det kan knyttes til Bakken og Elstads fokus der målstyringen i form av Kunnskapsløftet har bidratt til å sette for høye krav til elevene (Bakken & Elstad, 2012, s. 245). Ved at en gruppe er sosialisert innenfor utvidet kode, er det fortsatt en gruppe som kan risikere å komme dårlige ut. Som Bernstein også påpeker, er skolesystemet i stor grad basert på utvidet kode, noe som kan gjøre at visse grupper risikerer å ikke stille til skolens forventninger (Bernstein, 2003). Derfor har jeg i analysen min valgt å se det hele i lys av noe jeg kaller for et «målstyringsparadoks». Med at jeg kaller dette et paradoks, velger jeg å definere det som den tilstanden hvor skolens mål om fremgang hos alle elever ikke nødvendigvis har strukket til, grunnet elevenes særdeles ulike forutsetninger. Med ulik besittelse av kulturell kapital, samt sosialisering i ulike koder, har ikke nødvendigvis skolens mål og standarder vært like forenelige hos alle elevene. Slik datamaterialet har vist, er forskjellene økende, i tillegg til at spesialundervisning bidrar til å sette et skille mellom elevene, hvor også flere står uten fullstendige vitnemål. Selv om det kan argumenteres for at skolen alltid har vært bygget rundt de sterkeste, kan det sies at målstyringen har bidratt til å sette det hele på spissen, hvor de sterkeste elevene har kommet enda sterkere ut av dette (Bakken & Elstad, 2014 s. 245).

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg hatt sosial utjevning i skolen i lys av målstyring som hovedtema. Med utgangspunkt i dette temaet, valgte jeg å se på problemstillingen: «Hvilke konsekvenser

har målstyring i skolen hatt for den sosiale utjevningen blant elever?». For å besvare denne problemstillingen, valgte jeg å utføre dette med en kvalitativ metode i form av dokumentstudier. Dette med utvalg av to forskningsartikler som omhandler temaet for denne oppgaven med ulike aspekter representert. Med bakgrunn i den overordnede problemstillingen, utformet jeg i tillegg følgende underproblemstillinger: «Hva har elevenes bakgrunn hatt å si for deres fremgang ved en økende målstyring i skolen?» og «Bidrar målstyring til økende ulikheter mellom elever?».

5.1 Oppgavens funn

Til nå har jeg diskutert konsekvensene målstyring har hatt for skolens sosiale utjevning. Først og fremst viser datamaterialet en signifikant forskjell mellom de i øvre sjikt og nedre sjikt. Samme tendensen finner vi hos de med og uten vansker. I tillegg er det flere elever som står uten fullverdige vitnemål. Med det er det flere som dermed kan få noe forhindret fremgang, da fritak fra ulike fag kan bidra til at de ikke får den samme muligheten grunnet deres vansker. Noe som også er med på å skape et sprik er det faktum at toppkarakterene i større grad blir gitt til de sterke elevene, i tillegg til faktumet at flere svake står uten karakterer. Når noen elever med vansker blir plassert i vanske kategorier, er det i tillegg med på å skape en form for ulikhet. Ved at jeg har sett dette i lys av Bernstein og Bourdieus teorier, har jeg fått innsikt i en situasjon der den målstyrte skolen viser seg å være tilpasset de som er sosialisert innenfor utvidet kode, hvor også kulturell kapital spiller en viktig rolle. De i øvre sjikt vil dermed ha større sjanse til å gjøre fremgang i den målstyrte skolen, hvor alle med ulike mål, skal bli flinkere. En mulig årsak til dette kan knyttes til den økte graden av foreldreinvolvering, hvor elevene blir mer avhengige av sine foreldre i skolearbeidet.

I tillegg kan det oppstå et skille mellom elever ved at tilbakemeldinger og eventuelle belønninger bidrar til å skille elevene basert på deres resultater. Når elevenes kulturelle kapital får mye å si for hvorvidt de gjør store fremgang på skolen eller ikke, kan det dermed tenkes at dette vil ha en innvirkning på den sosiale utjevningen der noen grupper kommer sterkere ut enn andre. Selv om ikke nasjonale prøver viser en ulikhet, er det hovedsakelig karakterer på ungdomsskolenivå som synliggjør dette. Med utgangspunkt i datamaterialet i lys av teoriene fra Bernstein og Bourdieu, kan man si at målstyring har hatt stor effekt på den sosiale utjevningen. Som sagt kommer dette av økt betydning av elevenes sosialiserte koder, i tillegg til at deres habitus med vekt på kulturell kapital, bidrar til å styrke noen elever. Når noen grupper oftere blir satt i vanske kategorier ved at de ikke oppfyller skolens standarder,

kan dette i tillegg sees i lys av Bourdieus kritikk av skolesystemet, der den i stor grad er tilpasset de sterke elevene.

5.2 Har Kunnskapsløftet etterlevd sitt formål?

Om man ser på samfunnsmessige implikasjoner, kan dette knyttes til debatten rundt Kunnskapsløftet og hvorvidt den har etterlevd sitt formål. Som nevnt flere steder i oppgaven, innebar innføringen av Kunnskapsløftet en målsetning om at alle elever skulle kunne utvikle sine evner, i tillegg til at dette skulle ta hensyn til elevenes bakgrunn (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2005, s. 3). Med årlig testing og kartlegging, har man fått god oversikt over elevenes ferdigheter. Tross dette, ser man store sprik i elevenes karakterer på ungdomsnivå, noe som gjenspeiles i begge publikasjonene. I tillegg har Kunnskapsløftet satt klare mål til elevene, som tilsynelatende ikke alle har muligheten til å tilfredsstille. Man kan dermed stille seg tvilende til hvorvidt Kunnskapsløftet har etterlevd sine formål. Når i tillegg elever plasseres i såkalte vanske kategorier, nevner Sunnevåg og Nordahl blant annet at det kan bidra til en dequalifisering av noen elever. Mye av dette kan forklares i skolens metodefrihet knyttet til undervisningen. Avslutningsvis i analysekapitlet, valgte jeg å definere hele tilstanden som et målstyringsparadoks ved at prinsippene rundt sosial utjevning med Kunnskapsløftet ikke nødvendigvis har stått i stil med de faktiske forholdene. Til tross for dette, har man likevel klart å skaffe god kunnskap om elevenes ferdigheter som kan være gull verdt i videre utvikling av skolesystemet.

5.3 Videre forskning

I nær fremtid innføres det nye læreplaner for både grunnskolen og videregående opplæring. Dette innebærer dermed mer dybdelæring hvor det ellers har vært en oppfatning om at foregående læreplaner har vært for omfattende. Med et fortsatt fokus på fremgang hos elevene, ønsker man nå fokus på praktisk læring og tverrfaglighet hvor man i større grad har fokus på demokrati og bærekraftighet. I tillegg får lærere økt støtte til planlegging og gjennomføring av undervisningen (Regjeringen, 2019). I fremtiden vil det kanskje være aktuelt å se på denne reformen og hvorvidt den sikrer sosial utjevning, slik jeg har forsket på i denne oppgaven.

I henhold til sosial utjevning i skolen, ville det også vært interessant og sett dette i lys av etniske skiller mellom elever i skolen. Med et stort mangfold av kulturer, kunne det vært aktuelt å se på hvorvidt minoritets elever skiller seg fra de med majoritetsbakgrunn. Samme

spørsmål kan også knyttes til kjønnsdimensjonen, hvor ulikheter knyttet til kjønn kan være interessant å forske på.

Litteraturliste

- Almklov, P. G., Ulset, G., & Røyrvik, J. O. D. (2017). Standardisering og måling i barnevernet. I Larsen og Røyrvik (red). *Trangen til å telle. Objektivisering, måling og standardisering som samfunnspraksis*. (s. 153-183). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Andresen, Ø. (2019, 17. desember). Fiasko for den målstyrte skolen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-pisa/fiasko-for-den-malstyrte-skolen/223576>
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning 2004*, 4(01): 83–91.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger. Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (7) Hentet fra http://www.nova.no/asset/5587/1/5587_1.pdf
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. (4. utg.). London: Routledge.
- Bjørnstad, R. (2019, 16. desember). Karakterjag og testing svekker mestring, sosial kompetanse og psykisk helse. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/samfunn/real FAG/karakterer/tester/karakterjag-og-testing-svekker-mestring-sosial-kompetanse-og-psykisk-helse/2-1-724612>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 15-29). Westport: Greenwood.
- Caro, D. H., Sandoval-Hernández, A., & Lüdtke, O. (2014). Cultural, social, and economic capital constructs in international assessments: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 433-450.
- Eriksen, N. (2012, 15. juni). Kunnskapsløftet ikke sosialt utjevnende. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-nova/kunnskapsloftet-ikke-sosialt-utjevnende/700679>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midré, G. (2009). Grounded Theory: Klassikerne, revisjonistene og den vitenskapsteoretiske diskusjonen i samfunnsfagene. *Sosiologisk tidsskrift*, 17(03), 240-260.

Rasmussen, B. (2016). Tilbake til byråkratiet? Weber, byråkratiet og lærerstreiken. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(02), 199-207. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2016-02-04>

Regjeringen. (2019, 18. november). Fornyer skolens innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

Regjeringen. (2020, 2. mars). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2014). *Sociological Theory* (9. utg.). New York: McGraw-Hill.

Røyrvik, Emil A. (2017). 'Sosialitet i målstyringsens tid' i Larsen og Røyrvik (red.) *Trangen til å telle. Objektivisering, måling og standardisering som samfunnspraksis*. Scandinavian University Press, s. 25-54.

Skar, G. B., Jølle, L. J. & Aasen, A. J. (2019, 1. mars). Gjerne flere tester i skolen – bare de er gode. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2019/03/gjerne-flere-tester-i-skolen-bare-de-er-gode>

Sunnevåg, A. K., & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(04), 289-301.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Trondheim: Cappelen Damm.

Tønnessen, E. (2019, 18. oktober). Skoleforsker fra Innlandet i hardt vær. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/rolf-fasting-simon-malkenes-skoledebatt/skoleforsker-fra-innlandet-i-hardt-vaer/413546>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

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

