

Utdanning og ulikhet

Forklaringsmodeller og systemer for mulige tiltak -
er ”tilpasset opplæring” en løsning?

Anna L. Ottosen

anna.ottosen@hihm.no

Paper presentert på tredje nordiske konferansen om pedagogikkhistorisk forskning
Lärarhögskolan i Stockholm 28.-29. september 2006

Problemet

Sosial bakgrunn virker bestemmende for rekrutteringen til høyere utdanning i Norge. Det eksisterer systematiske forskjeller som er knyttet til elevenes sosiale bakgrunn. Denne situasjonen vedvarer til tross for at det lenge har vært, og fremdeles er en klar uttalt målsetting i norsk utdanningspolitikk å fremme likhet i befolkningen i forhold til utdanning. Hvordan forklares ulikheten, hvordan kan vi gruppere de tiltakene som brukes og er en økt satsing på en tilpasning av undervisningen til den enkelte elev et svar på utfordringene knyttet til sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning?

I. Bakgrunn

Det finnes en rekke norske studier av rekrutteringen til høyere utdanning. Studier som er gjort gjennom både 70,80 og 90-tallet i Norge dokumenterer et høyt nivå av sosial ulikhet. (NOU 1976:46, Aamodt 1982, Severeide 1988, Lindbekk 1993,1998, Hansen & Rogg 1991, Knudsen m.fl. 1993, Hansen 1995,1997). Dette er et fenomen Norge har til felles med andre industrialiserte land. Shavit & Blossfield (1993) presenterer tall fra en rekke land, og dokumenterer et forholdsvis likt mønster av store og stabile forskjeller i disse landene. Til tross for at mange av landene har gjennomført flere og omfattende utdanningsreformer, ser ikke dette ut til å ha påvirket rekrutteringsmønstrene.

Både i Norge og Sverige har det også gjennom de siste årene vært gjennomført nye store studier omkring utdanning og ulikhet. (Nordli Hansen 1999, 2003, Broady m. fl. 2000). En overordnet konklusjon kan sammenfattes slik: Utbyggingen av utdanningssystemet har ikke bidratt nevneverdig til sosial utjevning i forhold til individers klassebakgrunn. (Nordli Hansen & Mastekaasa 2003). Det samme kan sies om innvandrerbakgrunn. Gapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever i forhold til skoleprestasjoner øker. (Bakken 2003) Bare når det gjelder kjønn har utviklingen vært annerledes enn det man har funnet for klassebakgrunn og innvandrerbakgrunn. Tendensen her er at kvinner tar like mye eller mer utdanning enn menn. dette gjelder ikke bare i Norge. I vesteuropeiske land er det nå flere kvinner enn menn i høyere utdanning. (UNESCO 2000)

Forskningen peker altså i samme retning; utdanningssystemet sementerer ulikhet i forhold til sosial og etnisk bakgrunn og viser at elevenes muligheter ikke er likt fordelt, de er tvert i mot systematisk ulikt fordelt. Spørsmålet om utvikling og reproduksjon av sosial ulikhet i utdanningssystemet er viktig, fordi økende likhet har vært, og er, et sentralt politisk mål. "Lik rett til utdanning" er et sentralt slagord i oppbygging og vedlikehold av velferdsstaten. Grunnen til dette er at utdanningssystemet oppfattes som et redskap for å gi alle samfunnsmedlemmene like muligheter. Men, som Kenneth Howe slår fast i innledningen til "Understanding equal educational opportunity": "A general and inarticulate commitment to equality of educational opportunity, then, doesn't take us very far in the direction of understanding what it requires, or, accordingly, very far in the direction of specific policies and practices." (Howe 1997:3). For å trenge dypere inn blir det nødvendig å se på noen underliggende spørsmål, og i den videre behandlingen vil jeg se nærmere på følgende:

- 1 Likhet og utdanning. Ulike argumenter for likhet.
- 2 Hvilke ulike forklaringsmodeller kan brukes for å forklare sosiale utdanningsforskjeller?
- 3 Hvordan systematisere mulige tiltak i ulike grupperinger?

Avslutningsvis vil jeg forsøke å bestemme hva slags tiltak "tilpasset opplæring" er - satt inn i et slikt rammeverk.

Men først, som en del av bakgrunnen; et lite glimt inn mot likhetsbegrepet.

II. Likhhet

Her tar jeg som utgangspunkt at et rettferdig samfunn har et ansvar med hensyn til å sikre likhet mellom innbyggerne. Andreas Føllesdal (1999) drøfter ulike argumenter for likhet i artikkelen ”Hvorfor likhet - hva slags likhet? Normative føringer på forskning om makt og demokrati.”

1.

Det første argumentet er relatert til å **fjerne stigmatiserende ulikhet i status**. ”Ulikhet i fordeling kan forstås som et signal om mindreverdighet, og dermed innebære offentlig stigmatisering.” (Føllesdal 1999:157) Dette argumentet gjelder når ulikheten bryter med tanken om å behandle alle berørte parter som likeverdige. For eksempel kan dette gjelder å sikre alle stemmerett. Å ikke ha stemmerett innebærer at en ikke er vurdert som interessant og/eller kompetent til å være med å bestemme.

2.

Fjerne nød ved at samfunnsinstitusjonene sikrer et minimum av behovstilfredsstillelse. Her opereres det med terskelnormer som for eksempel i ulike trykdeordninger.

3.

Hindre dominans. Den enkelte skal ha en viss grad av kontroll over eget liv, heller enn at andre har det. Andre skal ikke systematisk kunne dominere våre mulighetsrom.

4.

Likefordeling av frambrakte goder. Parter som bidrar likt til å frambringe visse goder, har også like krav på å nyte godt av disse godene.

5.

Sikre prosedyrerettferdighet. For at ulike prosedyrer som regulerer samfunnet skal fungere rettferdig, må aktørene være likestilt. Det vil si at det må være en start- eller **sjanselikhet** med hensyn til visse goder og viktige samfunnsmekanismer. ”Sjanselikhet innebærer at alle medlemmer i forskjellige grupper skal ha samme sannsynlighet for å nå ulike resultater i en slutfordeling, uavhengig av gruppetilhørighet.” (Føllesdal 1999:149)

Føllesdal understreker at det her er snakk om argumenter for ulike former for likhet – eller mot visse former for ulikhet. Argumentene som Føllesdal presenterer her er relatert til likhet i forhold til å få dekket ulike behov, eller ordninger som sikrer individet mot ulik behandling.

Resultatlikhet er ikke tatt inn i disse argumentene - bare sjanselikhet. Dette betyr ikke, understreker han, at resultatlikhet ikke er et legitimt politisk mål, men at likeverdighet ikke krever dette. Likeverdighet krever kun at individene er sikret like sjanser – altså sjanselikhet.

Det kan være en riktig slutning ut fra denne gjennomgangen, men det er samtidig en slutning som kan brukes i argumentasjoner for å opprettholde ordninger som sementerer en generell streben og systematisk politisk arbeid for større grad av rettferdighet. Det kan bli for lett å argumentere med at alle har fått/ er gitt de samme mulighetene – altså sjanselikhet. Når resultatet likevel blir ulikt, forklares det med for eksempel individuell frihet i forhold til de valg som tas og de preferanser individet har. Vi skal se nærmere på ulike forklaringer, men først litt mer inngående om sjanselikhet. John Rawls (2003) drøfter ideen om det han kaller rimelig sjanselikhet, og understreker at rimelig sjanselikhet skal rette opp svakhetene ved begrepet ”formelt like muligheter” – at for eksempel alle karriereveier er åpne for talenter. Rawls understreker at rimelig sjanselikhet ikke bare forutsetter at offentlige stillinger og sosiale posisjoner skal være formelt

åpne, men også at alle skal ha en rimelig sjanse til å oppnå dem. Rawls utdyper og spesifiserer ideen om rimelig sjanse slik:

Forutsatt at det finnes en fordeling av medfødte anlegg, skal de som er på samme nivå når det gjelder talenter og ferdigheter, **og har den samme viljen til å bruke dem**, ha de samme utsiktene til å lykkes, uansett hva slags sosial klasse de kommer fra, altså hvilken klasse de er født inn i og utvikler seg innenfor fram til den alderen da de antas å kunne opptre selvstendig. **I alle deler av samfunnet skal det stort sett være like utsikter til og kultur for å hevde seg for de som er likt begavet og likt motivert.** (Rawls 2003:104)

Satt inn i en norsk sammenheng med sterk vekt på verdier som rettferd, likhet og likeverd, og med en langvarig systematisk politisk innsats for å jevne ut forskjeller i befolkningen, må det kunne slås fast at det er og lenge har vært politisk vilje til å sikre størst mulig grad av nettopp ”rimelig sjanselighet” – likevel viser altså forskningen med all mulig tydelighet at grupper av individer kommer systematisk dårlig ut i forhold til ulike samfunnsordninger og goder. Vi så hvordan Føllesdal knyttet sammen begrepene prosedyrrettferdighet og sjanselighet, og vi kan slå fast at elever fra lavere sosiale lag og etniske minoriteter er ikke sikret samme prosedyrrettferdighet som elever fra høyere sosiale lag og majoritets elever i forhold til muligheter for å skaffe seg høyere utdanning i Norge. Det er mye som tyder på at ikke alle elever i Norge har en rimelig sjanselighet. Dette er en økende tendens. Altså har denne tendensen blitt forsterket, mens vi samtidig har lagt stadig sterkere vekt på en forventning om likeverdig og tilpasset undervisning i den norske grunnskolen. Hvordan kan ulikheten forklares, og kan de tradisjonelle modellene for å forklare ulikheten også forklare en økende ulikhet?

Jeg har uthevet utdrag av sitatet fra Rawls over. Dette kan ses på som reservasjoner i forhold til full sjanselighet. Kanskje mye av forklaringene på ulikhetene ligger i nettopp disse reservasjonene?

III. Ulike forklaringsmodeller knyttet til sosiale utdanningsforskjeller

I boka ”Education, Opportunity and Social Inequality” av den franske sosiologen Raymon Boudon - først utgitt i 1973 - gjøres innledningsvis følgende avgrensninger:

Two topics of particular importance in contemporary sociology are *inequality of educational opportunity and mechanisms of social mobility (or immobility)*. By inequality of educational opportunity (IEO) I mean differences in level of educational attainment according to social background. By social mobility, or immobility, I mean differences in social achievement according to social background. When taken in this restricted sense, social immobility can also be called inequality of social opportunity. (Boudon 1974:xi)

Marianne Nordli Hansen (1986) har tatt for seg norske bidrag i forhold til forskning omkring sosiale utdanningsforskjeller, og sett på hvordan disse forskjellene er blitt forklart. For å få fram en forklaringsstruktur støtter hun seg til Raymond Boudon, og bruker tre hovedtradisjoner. Disse kaller Boudon teorier om verdi, kultur- og sosial posisjon. Forskjellene mellom disse ligger i hvilke faktorer som antas å være hovedårsak til utdanningsulikheter.

Verdi-teori brukes om forklaringer som legger vekt på betydningen av normer og verdier for utdanningsadferd. Betydningen av ulike verdier og normer vektlegges forskjellig, men det er et fellestrekk ved disse forklaringene at personer fra lavere sosiale lag beskrives som å ha mindre interesser for ytelse innenfor skolesystemet enn personer fra høyere sosiale lag. Denne ulikheten i interesse vil gi to viktige utslag, skriver Nordli Hansen (1986:5): ”For det første vil ungdom fra lavere sosiale lag i mindre grad velge videregående utdanning enn ungdom fra høyere lag. For det andre vil barn og ungdom fra lavere lag oppnå dårligere skoleprestasjoner enn barn og ungdom fra høyere lag.” Dette mønstret forklares altså med ulikhet i normer: Normer innen miljøet opprettholder atferd og holdninger som vedlikeholder dette mønstret. Marianne Nordli Hansen viser til Tore Lindbekk som den utdanningssosiologen som har vært en hovedtalsmann for verditeorien i Norge.

Kulturteorien kjennetegnes ved at forklaringene retter seg mot sosiale prestasjonsforskjeller. Prestasjonsforskjellene betraktes som årsak til sosiale rekrutteringsforskjeller. Nordli Hansen skisserer to hovedretninger innenfor kulturteori – som forklaring i forhold til sosiale utdanningsforskjeller: En retning hvor sosiale utdanningsforskjeller forklares med ”kulturell deprivasjon” eller ”ressurssvakhet”. Her er ideen, skriver Nordli Hansen, at tidlig sosialisering gir barn ulik mengde intellektuell ballast. Hun viser til Gudmund Hernes og Knud Knudsen som representanter for denne teoriretningen. Den andre retningen innenfor kulturteori representerer bidrag hvor vekten legges på kulturelle forskjeller. De kulturelle forskjellene er sterkere vektlagt enn at ulike miljøer har ulike muligheter til intellektuell stimulans. Her viser Nordli Hansen til Anton Höem, og skriver: ”I hans framstilling legges det vekt på at skolen formidler en dominerende kultur som man må være sosialisert inn i for å kunne lykkes innenfor. De som befinner seg fjernt fra denne kulturen sosialt og/eller geografisk, vil lett oppleve kunnskapsformidlingen i skolen som formålsløs og fremmed.” (Nordli Hansen 1986:6)

Den tredje retningen hos Boudon, kalles **sosial posisjonsteorien**. Her er sosiale forskjeller i utdanningsvalg, og de effekter av dette som oppstår gjennom de ulike valgene, det sentrale. Boudon forsøker både å forklare de individuelle valgforskjellene, og hvorfor effektene av disse valgene blir så betydningsfulle. Dette, mener Boudon, dreier seg om sosial posisjonering. Utgangspunktet er at alle valgene er basert på vurderinger av kostnader og gevinster. Kostnadene og gevinstene kan være økonomiske og/eller sosiale og vil vurderes ulikt og variere med sosial bakgrunn. Det som vurderes som nyttig og riktig i en familie, vil ikke nødvendigvis vurderes slik i en annen familie. Boudons forklaring på sosiale utdanningsforskjeller er en antagelse om at utdanningsvalgene er nyttemaksimerende handlinger; de er resultat av vurderinger av fremtidige kostnader og belønninger. Nordli Hansen framhever at en styrke ved denne teorien er at det her vektlegges perspektiver knyttet til prosess; at utdanningsvalg er en prosess hvor det bør skilles mellom det Boudon kaller primær- og sekundære effekter. De primære effektene er resultat av kulturelle forskjeller som påvirker barns skoleprestasjoner. De sekundære effekter er resultat av at utdanningsvalg varierer mellom sosiale grupper. Selv om ungdom fra ulike sosiale lag har like skoleprestasjoner, er det ikke nødvendigvis slik at de velger videre utdanning etter samme mønster, eller med samme hyppighet.

En gruppe forskere med tilknytning til forskingsavdelingen ved Statistisk sentralbyrå publiserte i 2005 et notat med tittel *Skoleresultater 2004 En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Materialet viser at familiebakgrunn har ”stor betydning” for skoleresultater. Det vil si at foreldrenes utdanningsbakgrunn har sterk sammenheng med

fordeling av standpunkt- og eksamenskarakteter i ulike fag. Dermed kan det se ut til at de primære effektene – som Boudon bestemmer som et resultat av kulturelle forskjeller som påvirker barns skoleprestasjoner er så sterke, at de nødvendigvis må legge premisser og begrensninger på det Boudon kaller de sekundære effektene: Valgmulighetene begrenses av resultatene du oppnår. Det vil igjen si at det er de kulturelle forskjellene som blir bestemmende.

IV. Systemer for mulige tiltak.

I et demokratisk samfunn utgjør prinsippet om likeverd og like vilkår en vesentlig grunnpilar. Utdanning har stor relevans for sosial rettferdighet, og det er ulike tilnærminger for hvordan utfordringen om sosial rettferdighet møtes gjennom ulike tiltak relatert til organisering av og innhold i ulike deler av utdanningssektoren.

Kenneth Howe (1997) skiller mellom formelle systemer, kompensatoriske systemer og deltager-systemer. Tiltak med utgangspunkt **formelle systemer** baseres i den oppfatning at likhet i forhold til utdanningsmuligheter, er sammenfallende med den formelle strukturen. Hvis vi sørger for at alle formelle systemer, strukturer og bestemmelser behandler alle likt, har vi et rettferdig system som sikrer likhet. Likhet med hensyn til lik formell tilgang til utdanning er helt nødvendig, men i følge Howe ikke nok for å sikre likhet. Her er Norge og de nordiske landene gode eksempler på at Howe har rett. Howe oppsummerer sitt syn på betydningen av de formelle rammene slik:

In order, then, for educational opportunities to be meaningful...- they cannot be construed in terms of the formal features of educational institutions alone. Again, they must be construed in terms of the interaction between these features and the characteristics that individuals bring to educational institutions. (Howe 1997:28)

Iris Marion Young (2000) hevder at illusjonen om likhet mellom alle samfunnsborgere bidrar til å opprettholde forskjeller. Hun fastslår at så lenge utgangspunktet er at det eksisterer signifikante forskjeller i evner, kultur og verdier, vil universelle individuelle rettigheter produsere ulikhet og urettferdighet. Likebehandling befester altså, i følge Young - ulikhet. Grete Brochmann tar utgangspunkt i Young og viderefører og drøfter disse perspektivene opp mot det hun kaller særtiltak og særbehandling (Brochmann 2003:15). Young mener at personer som av ulike årsaker har dårligere forutsetninger for å lykkes - må hjelpes. Brochmann kritiserer Young for å ikke forholde seg til de ulike faremomentene som ligger i å satse på særtiltak, og de stigma som ofte følger med særbehandling. Utfordringen blir altså å skape sosial rettferdighet ut fra forskjell.

Kompensatoriske systemer er nettopp basert i en erkjennelse av at det eksisterer ulikhet, og at det er hvordan de formelle systemene møter individene, og omvendt, som blir bestemmende. En kompensatorisk tilnærming baseres i en erkjennelse av hvordan interaksjoner mellom individer og trekk ved utdanningsinstitusjoner kan fungere slik at det øker eller minsker verdien av de formelle utdanningsmulighetene. Howe skriver: "The goal is to help shape desirable educational careers by compensating for characteristics of individuals that disadvantage them in educational institutions." (Howe 1997:29). Howes teorier om likhet og utdanning har utgangspunkt i USA, og han slår fast at kritikken av kompensatoriske tiltak har kommet både fra høyre- og venstresiden. Fra høyresiden er kritikken basert på at kompensasjon krever at myndighetene griper inn og fratår individet initiativ og ansvar. Kjernepunktet i kritikken fra venstresiden er at en kompensatorisk tilnærming er lite sensitive i forhold til å fange opp hva som er kildene til ulikheten, og en

påpekning av at disse kildene er å finne i de underliggende økonomiske strukturer, spesielt relatert til sosial klasse.

Oppsummert, og med basis i Howe, kan en si at en kompensatorisk tilnærming har en fordel framfor systemer av tiltak med utgangspunkt i den formelle forklaringsmåten. Fordelen er erkjennelsen av faktorer knyttet til interaksjon og sammenheng mellom individ og formelle systemer, og hvordan enkelte forhold virker slik at de gir noen individer og grupper et dårligere utgangspunkt i forhold til utdanning. Problemet med en kompensatorisk tilnærming er det implisitte perspektivet om hva som er av verdi i innholdet i utdanningen, ikke problematiseres. Howe skriver: "It therefore fails to afford educational opportunities of equal worth to individuals who have had no part in shaping the educational practices and curricular content that are deemed educationally worthwhile " (Howe 1997:31). Slik vil kompensatoriske tiltak ha utgangspunkt i den kulturelle og sosiale forståelsen som de som har hegemoni og definisjonskraft i samfunnet. Dermed vil kompensasjonen kunne bli gjort ut fra andre premisser enn de det gjelder ønsker (Haug 1999).

Det tredje og siste systemet, er deltager- systemet. Dette perspektivet har som utgangspunkt å unngå de svakheter som ligger innebygget i både det formelle og det kompensatoriske perspektivet. Her legges det vekt på behovet for å utfordre og forhandle om standard og utøvelse innenfor utdanningsfeltet. Deltager- perspektivet åpner opp mot et ideal om forhandling Iris Marion Young (1990) tar klart avstand fra å tenke videre i kompensatoriske tiltak, hvor målet er å gi kompensasjon til de som er annerledes til de blir normale, men i stedet "denormalisere" institusjonene. En slik denormalisering vil i følge Young, innebære å formulere regler basert på pluralisme:

We..must begin within the general historical and social conditions in which we exist.This means we must develop participatory democratic theory not on the assumption of an undifferentiated humanity, but rather on the assumption that there are group differences that some groups are actually potentially oppressed or disadvantaged.

I norsk sammenheng blir det interessant å se nærmere på hvor de ulike utdanningspolitiske tiltakene hører hjemme: Hvilket system hører de inn under og hvilke perspektiver er det som løftes fram?

V. Likhet, likeverdighet og tilpasset opplæring

Elevene er ikke like, men de har lik verdi. Derfor skal de sikres – ikke en lik, men en likeverdig undervisning. Lik behandling og undervisning av elever blir ikke rettferdig, fordi elevene er ulike og dermed skal møtes ulikt og tilpasset. I St. meld. nr.28(1998-99) *Mot rikare mål* står følgende om likeverd:

...likeverdsprinsippet er vareteke gjennom føresetnaden om at opplæringa skal tilpassast evner, utviklingsnivå og behov hos den enkelte eleven. Det dreiar seg altså ikkje om å gi eit likt tilbod til alle, men om tilbod som er likeverdige på den måten at dei tek utgangspunkt der barna og dei unge står. Det krev både individuell tilpassing og lokalt mangfald. (s.10)

Altså skal det korrigeres for sjanseulikhhet gjennom ulikhet i tilbudene. Et differensiert og tilpasset tilbud skal sikre likhet. Eller som Halsey, Lauder, Brown & Wells (1997) skriver i introduksjonen til artikkelsamlingen *Education Culture, Economy and Society*: "...the idea of giving everyone an equal chance to be unequal."

Solstad (2004) understreker at sontringen mellom "likt tilbud" og "likeverdig tilbud" er en ny og særdeles viktig distinksjon i norsk skolesammenheng, og peker videre på at det avgjørende spørsmålet i denne sammenhengen er om rettferdig behandling av individ og grupper sikres gjennom mest mulig lik behandling, eller om behandlingen nettopp skal differensieres alt etter særtrekk ved den enkelte person eller gruppe, slik det framholds i utdraget fra Stortingsmeld.28 (1998-99).

Marianne Gullestad (1997) peker på at det stor forskjell på hva personer legger i begreper som likhet og forskjell. Selv om likheter og forskjeller ofte virker "naturlige", er de kulturbestemte i den forstand at de blir oppfattet og fortolket ved hjelp av kulturelle kategorier og verdibegreper, og Gullestad mener at vi i langt større grad enn hittil i Norge må fokusere mer på forskjeller i en videre demokratiutvikling. Hun skriver følgende:

På bakgrunn av min forskning, vil jeg si at det nå er viktig å splitte likhetsidealet i to: en del som handler om politisk makt og økonomiske levekår, og en annen del som handler om livsform og verdier... Likhet bør fortsatt være en regulativ ide når det gjelder politikk, levekår og livssjanser, mens mangfold må være den regulative ide når det gjelder levesett og verdier. (Gullestad 1997: 72-73)

Med regulativ ide forstår Gullestad som "et ideal som man vet aldri kan nås fullt ut, men som man likevel ønsker skal være styrende for beslutninger og aktiviteter" Gullestad (1997:73). Gullestad framhever altså at likhet må være en regulativ ide når det gjelder politikk, levekår og livssjanser, mens mangfold må være en regulativ ide når det gjelder levesett og verdier. Spørsmålet blir hvilke forbindelseslinjer det finnes mellom politikk, levekår og livssjanser på den ene siden og levesett og verdier på den andre siden. Hvis det er slik at premisene legges ut fra noen av disse forholdene, er det vanskelig å se hvordan en slik tilnærming skal sikre rettferdighet. "Mangfold" som regulativ ide, kan, med den positive ladning som ligger til dette begrepet, ha en tilslørende virkning i forhold til en videre sementering av ulikhet. Iris Marion Young løfter fram det samme perspektivet som Gullestad. I *Justice and the Politics of Difference* fra 1990 skriver hun at vi ikke kan oppnå rettferdighet uten at en instrumentell likebehandling erstattes med en behandling basert på en kontekstuell forståelse av forskjeller.

Med dette som bakgrunn er vi over på begrepet tilpasset opplæring. Argumentasjonen hos Gullestad og Young, slik det er referert her er den samme argumentasjonen som ligger til grunn for den svært sentrale posisjon begrepet "tilpasset opplæring" har fått i norsk utdanningspolitisk sammenheng. Young framholder altså at rettferdighet må baseres på en kontekstuell forståelse av forskjeller. Spørsmålet blir hva vi forstår med kontekstuell forståelse av forskjeller, hvilket handlingsrasjonale dette aktiverer og hva slags tilpasning en slik erkjennelse skal legge

grunnlaget for.

VI. Drøfting - Tilpasset opplæring – Hva slags tilpasning?

For å komme i inngrep med problemet må en erkjenne ulikheten og ha vilje til å finne fram til tiltak, men dette igjen fordrer at en vet noe om hvordan ulikhetene kommer til uttrykk, hva ulikhetene består i og hvordan ulikhetene kan forklares.

Som vist innledningsvis kan systematiske ulikheter i rekruttering til høyere utdanning i Norge dokumenteres med utgangspunkt og referanse til et nyansert spekter av forskningsarbeider. Hvordan kan ulikhetene identifiseres – ut over det tallmateriale vi har som dokumenterer de systematiske forskjellene innenfor norsk utdanning?

Under tittelen ”Antropologiske studier av klasse” skriver Anne Waldrop (2005) at vendingen mot klassebegrepet innenfor antropologisk forskning kan forklares med at antropologer i økende grad har vendt forskningsblikket mot kapitalistiske moderne samfunn, og at Bourdieus begrep om kulturell kapital har åpnet opp for det hun kaller en ”antropologisk nisje” innenfor klasseanalyser. Kan så antropologiske studier med basis i Bourdieus begrepssett bringe oss nærmere ikke bare en erkjennelse av problemet, men også nærmere en forståelse av eventuelle tiltak: Hvordan skal lærere og skolen møte denne ulikheten, og sikre et mer rettferdig møte mellom barn og skole?

Lennart Rosenlund (2002) har gjennomført en studie av til sammen 1 660 norske personer i forhold til det han kaller *det sosiale rommet* og *livsstilenes rom*. Med utgangspunkt i Bourdieus analytiske tilnærming, ”testes” både teori og metode i forhold til norsk virkelighet. Utgangspunktet er Bourdieus empiriske analyser i *Distinksjonen*. Strukturell kausalitet danner et utgangspunkt, og ved hjelp av to analytisk atskilte deler av den sosiale virkeligheten, den objektive og den subjektive eller symbolske konstrueres to rom; rommet av sosiale posisjoner og rommet for livsstiler. Rosenlund viser hvordan han gjennom sin studie av norsk virkelighet finner at det objektive systemet av sosiale posisjoner og systemet av livsstiler er homogene. Hva betyr det? Det betyr at forskjeller og likheter i folks posisjoner i den sosiale strukturen, og forskjeller og likheter i forhold til valg av fritidsinteresser, hjemmeinnredning, politiske holdninger osv, er strukturert etter de samme sosiale differensieringsmekanismene. Som vi har sett, er det klare funn knyttet til sammenheng mellom sosial bakgrunn og rekruttering til høyere utdanning. I dette begrepssettet vil det si at posisjon i den sosiale strukturen også virker bestemmende for, ikke bare fritidsinteresser, hjemmeinnredning og politiske holdninger, men også for utdanning. Utgangspunktet for hvordan en skal komme nærmere en løsning av problemet, må altså være både en erkjennelse av at det finnes systematiske forskjeller, og at denne forskjellen er knyttet til sosial bakgrunn. Da har vi identifisert ulikhetene.

Hvilke tiltak vil så kunne bringe oss nærmere målet om større likhet i forhold til utdanning?

I sin tilnærming til ulike grupperinger av tiltak skiller altså Howe (1997) mellom tre ulike perspektiv; det formelle-, det kompensatoriske- og deltagerperspektivet. Hvordan plassere tilpasset opplæring, slik det er forstått i norsk sammenheng, inn i dette begrepssettet? Hvordan kan tilpasset opplæring forstås i forhold til lik formell tilgang, kompensasjons- og deltagerperspektivet hos Howe?

Det formelle systemet - Lik formell tilgang: I norsk sammenheng er det bred politisk enighet om

den overordnede føringen om lik rett til en likeverdig og tilpasset opplæring for alle. Denne retten er nedfelt i både lov- og planverk. Forskningen det er vist til tidligere viser imidlertid at føringene om at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, ikke er tilstrekkelig til å sikre en reell sjanselighet.

Under tittelen *Økt sosial ulikhet i skolen?* viser Anders Bakken (2004) til den landsomfattende undersøkelsen Ung i Norge, og oppsummerer med å vise til flere internasjonale studier av forholdet mellom hjemmebakgrunn og læringsutbytte. Bakken fastslår at 15-åringer i Norge kommer likt ut som tilsvarende aldersgruppe i de fleste OECD-land. Han skriver: ” Dette viser at heller ikke det norske skolesystemet – som offisielt bærer preg av idealer om likhet og sosial utjevning – makter å kompensere for forskjeller i elevenes hjemmebakgrunn.” (Bakken 2004:83)

Hva med den kompensatoriske tilnærmingen?

I St.meld. nr. 30 2003-2004 *Kultur for læring* refereres følgende som departementets vurderinger under behandlingen av barnehagen:

Departementets viser til at god stimulering i tidlig oppvekst er viktig for læringen senere i livet. Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere de store forskjellene i læringsutbytte som skyldes sosiokulturell bakgrunn, og gi bedre skolerresultater, blant annet for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. (s. 103)

Det som sies implisitt i dette sitatet, er at en kan oppnå resultater ved å kompensere for forskjeller ved å gå inn med kompensatoriske tiltak allerede i barnehagen.

Det later til at det hersker en erkjennelse av problemene, kompetanse til både å identifisere behovene og løsningsstrategiene. Men erkjennes og vedkjennes disse perspektivene og tilnæringsmåtene som *kompensatoriske*? Og er det flere grupper, enn de som identifiseres som elever med spesielle behov, som vil kunne ha nytte av noe mer og noe annet enn tilpasning?

Kompensere – er det *det* skolen forsøker – og/eller er det den burde forsøke?

Kompensasjon forutsetter at vi erkjenner at noen mangler noe som andre har, eller i hvert fall at disse noen bør ha noe som de ikke har. Dette er både å erkjenne urettferdighet og ulikhet, men også å erkjenne at dette noe er en verdi – en kapital – som gir noen et fortrinn eller et forsprang. Hvis kompensasjon ikke fungerer, eller ikke er nok, hva så med økt vekt på demokrati og deltaging; deltagerperspektivet? Er vi nærmere å realisere målene som ligger i et slikt perspektiv gjennom å tilpasse opplæringen til den enkelte elev? Svaret er muligens både ja og nei. Det vil nemlig avhenge av en del forhold.

Thor Ola Engen (2004:305)) skriver dette i en artikkel med følgende tittel: Tilpasset opplæring for majoritetes- og minoritetsbarn.... Artikkelen er publisert i forbindelse med evalueringen av R97:

...det er prinsipielt utilstrekkelig å se på opplæring som en aktivitet som primært skal tilpasses *hvert enkelt barn*.

I et flerkulturelt samfunn er dette en reduksjonistisk posisjon som innebærer å ta en monokulturell kontekst for gitt, noe som medfører at opplæringen vil være langt bedre tilpasset de elevgrupper som deler den kulturen som innholdet forutsetter. Når elevene på en skole har ulike kulturelle og språklige forutsetninger, må opplæringen fortsatt oppfattes som en kollektivt orientert aktivitet, rettet mot grupper av barn ut fra deres sosiokulturelle bakgrunn.... først deretter kan opplæringen tilpasses den enkelte elevs behov.

Engen påstår altså at å se på opplæring som en aktivitet som skal tilpasses hvert enkelt barn er utilstrekkelig, og at et multikulturelt samfunn forutsetter en opplæring som en kollektivt orientert aktivitet, rettet mot grupper av barn ut fra deres sosiokulturelle bakgrunn. Først deretter, skriver Engen, kan vi tilpasse opplæringen til den enkelte elev, ut fra den enkelte elevs behov. Altså advares det mot å ta en monokulturell kontekst for gitt; vi må se på elevenes forskjellighet ut fra et kulturperspektiv. Dette kan ses på som en videreutvikling av 70 og 80-tallets motkvalifiserings- og dobbeltkvalifiseringsstrategier. (Se for eksempel Illeris 1981, Engen 1989).

VI. Avslutning

Erkjennelsen av at en ikke har nådd lenger med å jevne ut de sosiale forskjellene gjennom enhetsskolen i Norge, må føre oss mot dypere analyser av skolens innhold.

”Enhetsskolepolitikkerne la vekten på å endre strukturer, ikke innholdet.” skriver Erling Lars Dale (2003:155) i Dannelsens forvandlinger. Enhetsskoleprosjektet har satt skolen i sentrum som en kulturelt enhetsskapende institusjon. Ut fra forskning omkring sosiale utdanningsforskjeller, kan det virke som om dette prosjektet fungerte mer etter hensikten i noen tiår, men dette har stoppet opp, og skal en komme videre må kanskje innholdet i større grad adresseres.

Her vil kunnskaps sosiologen være en viktig bidragsyter. Halsey, Lauder, Brown & Wells (1997:13) viser til Henri Giroux og skriver: ”...education has always been a focus of struggle between those with the power to define legitimate knowledge and those excluded from educational decision-making.”

Det er i dag et økt fokus på skolen i forhold til demokratiutvikling og oppdragelse til medborgerskap. Dette kan være en tilnærming til en videre utvikling av skolens innhold: En utvikling som vil kunne fungere i forhold til større grad av rettferdighet og sjanselighet. Spørsmålet blir hva pedagoger og utdannings sosiologer foreskriver av tiltak mens vi venter på at den tradisjonelle kanon som er bestemmende for skolens innhold erstattes med et innhold basert på et deliberativt perspektiv: Hvordan skal en likeverdig og tilpasset opplæring utvikles videre? Skal vi tenke kun individ og individuelle forskjeller i forhold til elevens forutsetninger, eller skal vi større grad tenke kultur og kulturelle forskjeller?

Bakken, A. (2003) *Minoritetspråklig ungdom i skolen : reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring.

Bakken, A. (2004) Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning* (S. [83]-91 : ill.

Boudon, R. (1974) *Education, opportunity, and social inequality : changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

Broady, D. (2000) *Välfärd och skola*. Stockholm: Fritzes.

Brochmann, G. (2003) Rettigheter og tilhørighet - å være medborger i et flerkulturelt samfunn. I: *Sosiologi i dag* (Årg. 33, nr 4) 5-26.

Engen, T.O. (1989) *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning : utkast til en oppdragelseslæreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Engen, T.O. (2004) *Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97*.

Føllesdal, A. (1999) Hvorfor likhet - hva slags likhet? I: *Normative føringer på forskning om makt og demokrati*
Tidsskrift for samfunnsforskning (Årg. 40, nr 2) 147-171.

Gullestad, M. (1997) *Norske tenkemåter i endring*.

Halsey, A.H. (1997) *Education : culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.

Hansen, M.N. (1986) Sosiale utdanningsforskjeller. I: *Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?*
Tidsskrift for samfunnsforskning (Årg. 27, nr 1) S. [3]-28.

Hansen, M.N. (1991) Høyere utdanning i Norge : rekruttering, finansiering og omfordeling. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* (Årg. 32, nr 5) S. 387-416.

Hansen, M.N. (1995) *Class and social inequality in Norway : the impact of social class origin on education, occupational success, marriage and divorce in the post-war generation* (No. 95/15). Oslo: Institute for social Research.

Hansen, M.N. (1997) Social and economic inequality in the educational career : do the effects of social background characteristics decline? I: *European sociological review*, 13 (3) 305 - 321.

Hansen, M.N. (1999) Utdanningspolitikk og ulikhet : rekruttering til høyere utdanning 1985-1996
Tidsskrift for samfunnsforskning (S. 172-203).

Hansen, M.N. & A. Mastekaasa (2003) *Utdanning, ulikhet og forandring*.

Haug, P. (1999) *Spesialundervisning i grunnskolen : grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forl.

Hernes, G. & K. Knudsen (1976) *Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforl.

Howe, K.R. (1997) *Understanding equal educational opportunity : social justice, democracy and schooling*. New York: Teachers College.

Illeris, K. (1981) *Modkvalificeringens pædagogik : problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk inlæring*. København: Unge pædagoger.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1999) *Mot rikare mål : om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. [Oslo]: Departementet.

Knudsen, K. (1993) Sterkere sosial utvelging i høyere utdanning? I: *Schola* (Årg. 1, nr 1) S. 33-34.

Lindbekk, T. (1993) School reforms in Norway and Sweden, and the redistribution. I: *Scandinavian journal of educational research* (Vol. 37, no. 2) S. 129-149.

Lindbekk, T. (1998) The education backlash hypothesis : the Norwegian experience 1960-92. I: *Acta sociologica* (Vol. 41, no. 2) 151-162.

Rawls, J. m.fl. (2003) *Rettferdighet som rimelighet : en reformulering*. Oslo: Pax.

Rosenlund, L. (2002) Regelmessigheter i den postmoderne uorden. I: *om sosiale og mentale strukturer*
Sosiologi i dag (Årg. 32, nr 1/2) 51-91.

Severeide, P.I. (1988) *Høy status - strake vegen mot målet. Lav status - sikk-sakk-kjøring på det uvisse : utdanningsvalg og utdanningsveger*.

Shavit, Y. & H.-P. Blossfeld (1993) *Persistent inequality : changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, Colo.: Westview Press.

Solstad, K.J. (2004) *Einskapsskolen - likeverd og mangfold under same tak? : Introduksjon*.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Kultur for læring*. [Oslo]: Departementet.

Waldrop, A. (2005) Antropologiske studier av klasse. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* (Årg. 46, nr 1) 63-76.

Young, I.M. (1990) *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Young, I.M. (2000) *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Aamodt, P.O. (1982) *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.