



Utjevningpolitiske problem og paradoks i fagfornyelsen

Problems and paradoxes regarding social equalization in Norwegian education policy

Lamin André Kvaale-Conateh

Doktorgradsstipendiat, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet
lankv@hvl.no

Sammendrag

I denne artikkelen undersøkes hvordan sosial utjevning konseptualiseres i stortingsmeldinger tilknyttet fagfornyelsen. Med utgangspunkt i Bacchis policysociologiske tilnærming utforskes hvilke diskurser og problemer som ligger til grunn for sosial utjevning. I analysen viser jeg hvordan sosial utjevning kommer til uttrykk gjennom tre diskurser: en reproduksjonsdiskurs, en rettferdighetsdiskurs og en ansvarliggjøringsdiskurs. Førstnevnte problematiserer at elevenes skoleprestasjoner i stor grad avhenger av deres sosiale bakgrunn, den andre problematiserer at det ikke er elevenes talent og innsatsvilje som i størst grad påvirker deres skoleprestasjoner og den tredje konstruerer og problematiserer aktører i skolesystemet, for å etablere ansvarliggjøring som politisk styringsstrategi. Den påfølgende diskusjonen viser hvordan det oppstår flere paradoks og spenninger i møtet mellom diskursene, empiriske ressurser og teoretiske perspektiver.

Nøkkelord

ansvarliggjøring, diskursanalyse, Kunnskapsløftet 2020, sosial utjevning, ulikhet

Abstract

In this article I examine how social equalization is conceptualized in white papers associated with the renewal of The Knowledge Promotion Reform. By applying Bacchi's policy sociology approach, I explore which discourses and problems underlie the policy's concept of social equalization. The findings suggest that social equalization is expressed through three discourses: a reproduction discourse, a fairness discourse, and an accountability discourse. The first one problematizes how pupils' school performance largely depends on their social background, the second one problematizes how it is not the pupils' talent and effort that has the greater influence on their school performance, and the third one constructs and problematizes actors in the school system, to establish accountability as a political governing strategy. The ensuing discussion argues how several paradoxes and tensions arise at the breaking point between these discourses, empirical resources, and theoretical perspectives.

Keywords

accountability, discourse analysis, equity, inequality, The Knowledge Promotion Reform of 2020

Introduksjon

Fagfornyelsen, med det tilhørende læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* (LK20), er under innføring i grunnopplæringen. LK20 består av nye læreplaner i alle fag og en ny overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I stortingsmeldingen som beskriver intensjonene med og bakgrunnen for det nye læreplanverket, heter det at:

Regjeringens mål er at barnehager og skoler skal bidra til at barn og unges evner utvikles best mulig, uavhengig av bakgrunn og forholdene hjemme. Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn. Det er det viktigste virkemidlet for sosial utjevning. (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 5)

Formålet med artikkelen er å undersøke målet om sosial utjevning i fagfornyelsen med utgangspunkt i Bacchis policysociologiske tilnærming (2012; 2009). I artikkelen utforskes følgende problemstilling: Hvilke diskurser og problemkonstruksjoner kommer til uttrykk i målet om sosial utjevning i fagfornyelsen? Det betyr at denne studien utforsker sosial utjevning som policyfenomen, snarere enn å undersøke reproduksjon av sosial ulikhet som et empirisk forhold. I analysen undersøkes derfor stortingsmeldinger og tilleggstekster som ligger til grunn for reformprosessen. I artikkelen analyseres primært stortingsmeldinger og tilleggstekster som er relevante for policyanalysen. Disse vil i fortsettelsen behandles som policytekster i henhold til artikkelens metodologiske rammeverk, som legger til grunn at politiske tiltak skapes på bakgrunn av problemforståelser. Politiske tiltak og intensjoner tilbyr derfor diskursive premiss som bidrar til å styre hvilke handlinger som er mulig for aktørene i skolefeltet (Bacchi, 2012; 2009; Ball et al., 2012). I denne artikkelen rettes oppmerksomheten mot nettopp slike premiss i målet om sosial utjevning.

Skolens rolle i å skape sosial utjevning har kommet til uttrykk på forskjellige måter til ulike tider i norsk utdanningspolitisk historie (Dale, 2008; Telhaug & Mediås, 2003; Thuen, 2017; Aasen, 2007). I nyere tid har blant annet Volckmar (2019) undersøkt hvordan Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) har påvirket konseptualiseringen av sosial utjevning i norsk utdanningspolitikk. I kjølvannet av PISA-sjokket, som muliggjorde store endringer i norsk utdanningssektor, etablerte *Kunnskapsløftet 2006* (LK06) kvalitetsheving som løsningen på hvordan skolen skulle kunne motvirke sosial reproduksjon. På den måten ble kvalitet og sosial utjevning forent og redusert til elevenes individuelle og målbare skoleprestasjoner. Et kvalitetsløft i skolen ble dermed konstruert som en forutsetning for å skape sosial utjevning (Volckmar, 2019). Volckmar støttes av Camphuijsen og kollegaer (2021) som også hevder at sosial utjevning og utdanningskvalitet er ført sammen og instrumentalisert til å dreie seg om resultatorienterte prestasjonsindikatorer, basert på nasjonale og internasjonale tester. De peker også på OECDs innflytelse over internasjonal utdanningspolitisk diskurs og hvordan organisasjonen fremmer markedsøkonomiske prinsipper, strategier og teknikker som påvirker den utdanningspolitiske virkelighetsforståelsen i Norge. Bøyum (2014) har undersøkt hva OECD anser som en rettferdig utdanning, ved å utforske hvordan et utvalg policytekster forholder seg til reproduksjon av sosial ulikhet. Han hevder at organisasjonen i liten grad forholder seg til strukturelle aspekter ved sosial reproduksjon, og at OECD derfor ikke tilbyr en helhetlig sammenheng mellom hva en rettferdig utdanning og sosial rettferdighet i storsamfunnet bør innebære. Denne artikkelen plasserer seg i forlengelsen av slike policyorienterte studier ved å undersøke hvordan sosial utjevning konseptualiseres i stortingsmeldinger tilknyttet fagfornyelsen. Gjennomgangen av forskningsfeltet kan tyde på at det er behov for flere slike tekstnære studier av hvordan sosial utjevning kommer til uttrykk i norsk utdanningspolitikk.

Sosial utjevning i utdanning

Utgangspunktet for målet om en sosialt utjevne utdanningspolitikk har vært studier som viser en sterk sammenheng mellom elevers skoleprestasjoner og deres sosioøkonomiske bakgrunn¹, og hvordan dette har betydning for deres videre utdannings- og livsløp. Siden utredningsrapporten *Levekårsundersøkelsen: utdanning og ulikhet* fra 1976 (NOU 1976: 46), har det hersket liten tvil om at barns skoleprestasjoner i størst grad påvirkes av hvilket hjem de kommer fra og i mindre grad av det som skjer på skolen. Også senere studier framhever hvordan sosial reproduksjon er et relativt stabilt funn i norsk utdannings sosiologisk forskning (Andersen & Hansen, 2012; Bakken & Elstad, 2012; Bakken & Hyggen, 2018; Flemmen et al., 2017; Grendal, 2021; Hansen, 1997, 2005).

Et politisk mål om sosial utjevning må nødvendigvis legge til grunn at noe er ujevnt eller ulikt fordelt i utdanningssystemet. Derfor kan selve grunnpremisset for sosial utjevning knyttes til forskjellige tankeretninger i den grenen av politisk rettferdighetsteori som gjerne kalles *egalitarianisme*, som vektlegger ulike former for sosial *likhet*. I denne tradisjonen må ethvert utjevningssideal bygge på et tenkt likhetsideal som ønskes realisert. Uten et gitt likhetsideal vil det for eksempel være uklart hvorfor sosial reproduksjon kan anses som et urettferdig problem i utgangspunktet. I sin redegjørelse av egalitarianisme skiller Bøyum (2016) mellom tre ulike likhetsidealer i en utdanningskontekst, som kan danne grunnlaget for en gitt utjevningsspolitikk. *Ressurslikhet* innebærer at elevene får tildelt like mange ressurser i skolen. Dette kan dreie seg om materielle, tidsmessige og økonomiske ressurser. I norsk skolesammenheng vet vi at enkelte elever kan ha rett på flere ressurser enn andre, i forbindelse med spesialundervisning eller særskilt språkopplæring. Det betyr at det norske skolesystemet legger til rette for en ulik ressursfordeling, som gjør dette idealet lite aktuelt i en norsk kontekst. *Resultatlikhet* handler om at alle elever skal oppnå like skoleresultater i form av karakterer og kompetanse. En av skolens viktigste oppgaver er å kvalifisere og sortere elevene til videre utdanningsløp og arbeidsliv, gjennom karakterer og andre vurderingsuttrykk. Derfor er heller ikke dette idealet særlig relevant i en norsk sammenheng. *Sjanselikhhet* regnes som det mest konvensjonelle idealet innen egalitarianisme og dreier seg hovedsakelig om at alle elever skal ha like muligheter til å oppnå gode skoleprestasjoner.

Etter modell av Cohen (2009) og Swift (2006), skiller Bøyum (2016) ytterligere mellom tre ulike typer sjanselikhhet. *Minimal* sjanselikhhet omfatter det andre har beskrevet som *formallikhhet* (Hernes, 1974) og innebærer en juridisk rett til skolegang for alle barn. Framveksten av en felles offentlig grunnskole rundt 1900 (Dale, 2008; Telhaug & Mediås, 2003), kan forstås som et uttrykk for dette idealet. Mens formell tilgang til utdanning er det viktigste i et ideal om formallikhhet, innebærer minimal sjanselikhhet at skolen ikke diskriminerer elevgrupper, slik som for eksempel samer og nasjonale minoriteter har vært gjenstand for i norsk skole (Andreassen & Olsen, 2020). Minimal sjanselikhhet handler derfor om at tilsvarende kompetente og motiverte elever skal kunne prestere like godt i skolen. *Rimelig* sjanselikhhet omfatter minimal sjanselikhhet, men avviser at formell tilgang til en diskrimineringsfri utdanning er tilstrekkelig for en rettferdig skolegang. Utdanningen må også kunne utjevne effekten av elevenes ulike sosiale bakgrunn, slik at alle elever har like sjanser til å gjøre det godt på skolen. Skoleprestasjoner skal derfor være et produkt av elevenes medfødte talent og innsats. *Radikal* sjanselikhhet innebærer at elevenes skoleprestasjoner kun skal være et produkt av innsats, fordi dette er en egenskap elevene selv kan styre. Skolesystemet må derfor utjevne effekten av

1. Omfatter her både sosiale forhold som foreldres utdanning og yrke, samt økonomiske forhold som foreldres inntekt. I artikkelen bruker jeg dette begrepet synonymt med «sosial bakgrunn».

talent og sosial bakgrunn, fordi dette er arvelige forutsetninger som elevene ikke har kontroll over. Igjen gjør skolesystemets selekteringsfunksjon at også dette idealet framstår lite aktuelt i en norsk kontekst. Samtidig kan den såkalte «23/5-regelen» forstås som et uttrykk for radikal sjanselikhhet, som en kompensasjonsordning for de som ikke har lyktes i skolesystemet. Regelen åpner for studiekompetanse uten fullført vitnemål (Samordna opptakk, 2013) og kan derfor forstås som en måte å redusere den rollen skoleprestasjoner spiller for videre utdannings- og livsløp. Oppsummert kan vi si at de tre sjanselikhetsidealene handler om å definere en rettferdig utdanning ved å etablere gyldige og ugyldige premisser for elevenes skoleprestasjoner.

I forbindelse med innføringen av LK06, forløperen til nye LK20, la den daværende Stoltenbergregjeringen fram en stortingsmelding som skulle beskrive en helhetlig politikk for å skape sosial utjevning gjennom skolen, ... og ingen sto igjen – *Tidlig innsats for livslang læring*. Der gis det uttrykk for det som ifølge Bøyum (2016) ligner et utjevningssideal, som innebærer resultatlikhet på gruppenivå: «Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn» (St.meld. nr. 16 (2006–2007), s. 8). Det er bruken av ordet «sannsynlighet» framfor «like muligheter» eller «like sjanser», som gjør at denne formuleringen kvalifiserer til et ideal om resultatlikhet på gruppenivå og ikke rimelig sjanselikhhet. Utsagnet antyder at det ikke skal være noen statistisk sammenheng mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn. I henhold til et ideal om rimelig sjanselikhhet (Brighouse & Swift, 2008, referert i Bøyum, 2016, s. 70), er ikke en statistisk korrelasjon mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn urettferdig i seg selv. Dersom denne sammenhengen for eksempel skyldes at enkelte grupper er mer motiverte, talentfulle og innsatsvillige enn andre i forbindelse med skolearbeid, er den rettferdig i henhold til et prinsipp om rimelig sjanselikhhet (Bøyum, 2016, s. 71). Denne studien undersøker ikke den historiske kontinuiteten ved sosial utjevning som utdanningspolitisk mål, og hvorvidt utjevningssidealet er stabilt eller i endring. Samtidig viser dette eksempelet at sosial utjevning har figurert i tidligere meldinger fra Kunnskapsdepartementet i forbindelse med Kunnskapsløftet. I lys av denne redegjørelsen er det derfor rimelig å forvente at policyanalysen vil avdekke et utjevningssideal, som tar stilling til sosial reproduksjon ved å etablere hva som kan anses som en rettferdig skolegang.

Metodologisk tilnærming

Artikkelens metodologiske rammeverk tar utgangspunkt i Bacchis *What's the problem represented to be?* (WPR), som tilbyr verktøy til en analyse av problemkonstruksjoner som kan være styrende for politikktutforming (Bacchi, 2012; 2009). Bacchi framhever betydningen av politikkenes problemformuleringsprivilegium, som innebærer makten til å definere og etablere samfunnsutfordringer og politiske løsninger på disse. På bakgrunn av dette undersøkes tekstenes *diskurser* og *problemkonstruksjoner* (problem representations/problematizations), og hvordan disse preger det som antas, tas for gitt og det som utelates fra tekstene, med hensyn til sosial utjevning. Diskurser kan her forstås som meningssystemer som strekker seg utover språket i de aktuelle tekstene, og som innebærer konseptuelle logikker som setter grenser for hva som kan gjøres, tenkes, skrives og snakkes om, med hensyn til et gitt sosialt fenomen. Disse fungerer som ressurser i policykonstruksjon ved å legge premisset for handling innen et gitt felt (Bacchi, 2009, s. 35). Bacchis tilnærming legger til grunn at all politikk framfor å reagere på problemer, konstruerer problemer. Policyer må derfor etablere en virkelighetsforståelse og de problemene den ønsker å løse. Det forutsetter ikke at man forstår all politikk som en utspekulert eller manipulativ øvelse, men at man behandler prob-

lemkonstruksjoner som en grunnleggende forutsetning for politisk styring. Problemkonstruksjoner, heretter problemer, kan beskrives som forståelser knyttet til et politisk tema og er derfor en betingelse for politisk styring gjennom policyer, som igjen er en forutsetning for den reformaktiviteten slike gjerne krever (s. 1). Policytekster fordrer derfor *kritisk* granskning, som innebærer en analyse av hvilke antagelser, forestillinger og tenkemåter de politiske praksisene er tuftet på (s. 39). En slik analyse kan avdekke og utfordre spenningsforhold i den utdanningspolitiske konseptualiseringen av sosial utjevning.

Med dette som epistemologisk premiss, tilbyr Bacchi et rammeverk til en analyse av policy (s. 2). I artikkelen undersøkes ikke det som angår den mer historiske bakgrunnen for sosial utjevning (se for eksempel Aasen, 2007), men søker å svare på det som samsvarer med artikkelens problemstilling. I tekstens analysedel identifiseres derfor først hvilke diskurser og problemer som gir målet om sosial utjevning mening. Det påfølgende kapitlet utgjør deretter artikkelens kritiske høydepunkt, hvor de rekonstruerte diskursene og problemene fra analysen drøftes. Der rettes også oppmerksomheten mot mulige konsekvenser av den utdanningspolitiske konseptualiseringen av sosial utjevning for aktørene i skolen (Bacchi, 2009, s. 15), som befinner seg i det politiske *praksisfeltet*, hvor aktørenes normbestemte og regelstyrte tenke- og handlingsrom defineres (2012, s. 3). Et slikt metodisk rammeverk vil gjøre det mulig å belyse hvordan diskurs gjennom språk kan bidra til å styre grunnopplæringens innhold, rammer og praksis, med hensyn til sosial utjevning. Analyse materialet er avgrenset til de fem stortingsmeldingene fra Kunnskapsdepartementet som sammenfaller i tid med reformprosessen, fra fagfornyelsen ble lansert i 2016 til LK20 var ferdigstilt i 2021². Selv om stortingsmeldinger hverken har juridiske eller formelt regulerende funksjoner, inneholder de analyser, planer og mål fra den til enhver tid sittende regjering, som kan danne grunnlaget for framtidig politikk og reform (Stortinget, 2022). Som policytekster må derfor utdanningspolitiske stortingsmeldinger forstås som normative i det at de kan virke konstituerende for skolens praksis, da de bidrar til å skape den virkeligheten som legitimerer og muliggjør myndighetenes tiltak (Ball, 1993). De mest sentrale funnene er hentet fra analysen av meldingene *Fag – fordypning – forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)), *Lærlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)) og *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Analytisk framgangsmåte

For å rekonstruere relevante diskurser og problemer, er stortingsmeldingene undersøkt med utgangspunkt i *induktiv empirinær koding* (Tjora, 2021, s. 218), med hjelp av analyseverktøyet Nvivo. Denne framgangsmåten ble operasjonalisert gjennom ordsøk på *sosial utjevning*, der begrepet fungerte som en veiviser til tekstutdrag som kunne gi mening til utjevningdiskursen. Søket ga i tillegg til formuleringen i *Fag – fordypning – forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet*, en rekke treff i de andre meldingene, på ulike varianter av utjevning («utjevne», «utjevner», «jevne», «jevner» og «jevner»). I lys av artikkelens oppmerksomhet på grunnopplæringen og den teoretiske innrammingen av sosial utjevning som et svar på sosial reproduksjon i skolen, ble fem av utdragene fra tre av meldingene vurdert som særlig relevante for å gi mening til utjevningdiskursen. Meningsinnholdet i disse utdragene ga deretter grunnlag for nye ordsøk og relevante tekstutdrag gjennom kodegruppene *forskjeller*, *muligheter* og *bakgrunn*.

2. (Meld. St. 6 (2019–2020); Meld. St. 14 (2019–2020); Meld. St. 21 (2016–2017); Meld. St. 21 (2020–2021); Meld. St. 28 (2015–2016)).

I tillegg til tekstenes interne meningsinnhold vil stortingsmeldinger bestandig ha eksplisitte og implisitte intertekstuelle forbindelser til tidligere meldinger, statistikk, utredninger og forskning, som underbygger og begrunner perspektivene og interessene som kommer til uttrykk (Bacchi, 2009, s. 4). Slike tilleggstekster har blitt inkludert i analysen ved relevans. Som et resultat av analysen ble diskursene og problemene utledet og navngitt på bakgrunn av tematiske sammenhenger og hovedtrekk i utdragene. Det er verdt å påpeke at både tolkningen av policytekstene og analysefunnene har vært gjenstand for kritiske diskusjoner med kollegaer gjennom hele prosessen. En tilsvarende analyse vil allikevel kunne vektlegge andre tekster og utdrag, utforske andre momenter enn diskurser og problemer, samt tilby alternative fortolkninger av det aktuelle tekstmaterialet. I det følgende presenteres policyanalysens funn, som innebærer framtrepende eksempler på de diskursene og problemene som kan hevdes å komme til uttrykk i utjevningdiskursen.

Reproduksjonsdiskursen

I *Fag – fordypning – forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet*, la regjeringen fram forslag til hvordan innholdet i grunnopplæringen skulle revideres og fornyes (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det innledende kapitlet, under delkapitlet «Høye ambisjoner», tilbyr en rekke mål for den daværende regjeringens utdanningspolitikk (s. 5–6). Selv om «sosial utjevning» inkluderes i denne visjonsrike introduksjonen er begrepet fraværende i resten av meldingen. Det er derfor uklart hva som nøyaktig menes med «sosial utjevning» i akkurat denne sammenheng. I de påfølgende meldingene er det derimot tydeligere hva som faktisk skal utjevnes: «Kunnskapsskolen er regjeringens viktigste prosjekt. En god skole utdanner og danner, jevner ut sosiale forskjeller, og gir like muligheter uavhengig av om du vokser opp i Alta, på Alna eller i Arendal» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 6); «Et godt SFO-tilbud kan bidra til inkludering og til å jevne ut sosiale forskjeller» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 16); «Mulighetene til å forme egne liv er jevnere fordelt enn i de fleste andre land, forskjellene er mindre, og forskjeller går i mindre grad i arv» (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 13). Sosial utjevning handler altså hovedsakelig om å motvirke «sosiale forskjeller» ved å forhindre sosial reproduksjon i skolen: «Vi vet at norsk skole reproducerer sosiale forskjeller. Det vil si at hvem foreldrene dine er, hvor mye utdanning de har, hvor mange bøker det finnes i bokhyllene hjemme, fortsatt spiller en stor rolle for hvor mye du lærer» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 6).

I forlengelsen av det vi kan kalle en *reproduksjonsdiskurs*, der skolens evne til å gjenskape «sosiale forskjeller» etableres, problematiseres også andre forskjeller i skolen. Disse beskrives særlig i *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, som her fra meldingens innledende kapittel: «Norsk skole er preget av større forskjeller enn det vi liker å tro. Vi ser for store forskjeller mellom klasserom på samme skole, forskjeller mellom skoler i samme kommune, og forskjeller mellom kommuner og landsdeler» (s. 5-6). I fortsettelsen understrekes det at: «Variasjoner i utdanningsnivå og utdanningskultur på tvers av landet er en forklaring på forskjellene, men det må ikke bli en unnskyldning» (s. 6). Hva som menes med utdanningsnivå og -kultur er uklart, og det er derfor uvisst om det handler om de «sosiale forskjellene» som beskrives i de foregående utdragene, eller om det dreier seg om andre typer forskjeller. Det er likevel klart at de innsiktene som presenteres ikke må bli en sovepute i det videre arbeidet fram mot sosial utjevning i skolen.

Rettferdighetsdiskursen

De problemene som framstilles og formidles i forbindelse med *reproduksjonsdiskursen*, med sosiale, men også øvrige forskjeller i det norske skolesystemet, strider mot det likhetsidealet som forfektes i det vi kan kalle *rettferdighetsdiskursen*. Dette idealet handler om at skolesystemet skal bidra til å realisere elevenes potensiale og tilby «muligheter» for alle, som her fra «Høye ambisjoner» i *Fag – Fordypning – Forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet*: «Regjeringens omfattende satsing på kunnskap og kompetanse skal gi alle barn og unge gode muligheter til å utvikle seg og ta i bruk sine evner og anlegg i videre utdanning og arbeid som grunnlag for et godt liv» (s. 5). Dette idealet kommer også til uttrykk i det innledende kapitlet «Mot en mer inkluderende barnehage, skole og SFO», i meldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, hvor det også påpekes at elevenes muligheter til å lykkes i skolen og i livet ikke skal avhenge av deres sosiale bakgrunn: «Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7); «Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger» (s. 7). Og i *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*: «Å fullføre VGO gir ungdom og voksne frihet til å velge sin vei videre i livet. Hvis flere fullfører VGO, betyr det at flere kan stille på samme startstrek, med like muligheter for å skape seg gode liv» (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 7).

Dette idealet om en rettferdig utdanning der elevene skal tilbys «like muligheter» til å lykkes i skolen, gir også gjenklang i forordet til *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, der skolens rolle i elevenes livslange utvikling framheves: «Utdanning gir muligheter for alle. Det gir barn og unge mulighet til å skape seg et godt og trygt liv, til å bli aktive deltakere i samfunnet, og til å skaffe seg gode, trygge jobber» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 5). I forlengelsen av dette, heter det at: «Regjeringen vil at skolen skal gi alle sjansen til å bli den beste versjonen av seg selv. Det skal være din innsats og dine talenter – ikke din familiebakgrunn eller ditt bosted – som avgjør hvilke muligheter du har i livet» (s. 5). Igjen framheves skolens rolle i elevenes realiseringsprosess gjennom å tilby like muligheter for alle, samtidig som det påpekes at dette skal skje uten påvirkning fra sosiale forhold utenfor skolen. Elevenes muligheter skal i stedet være betinget av mer personlige og iboende karaktertrekk. Denne todelte forståelsen av elevenes individuelle egenskaper på den ene siden, og deres strukturelle forutsetninger på den andre, kommer også til uttrykk i den påfølgende meldingen, i delkapitlet som sammenfatter det innledende: «Regjeringen er opptatt av at det er elevenes innsats, engasjement og talent som skal avgjøre hvor godt de gjør det på skolen, ikke kjønn, bosted, foreldrenes utdanning og inntekt eller hvilket land foreldrene er født i» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Dette gjentas nærmest ordrett senere i meldingen, under kapitlet «Tidlig innsats og kvalitet i hele barnehage- og skoleløpet», i delkapitlet som beskriver «forutsetninger for god kvalitet i barnehager og skoler»:

En god utdanning er vårt viktigste virkemiddel for at alle skal få mulighet til å lykkes, uavhengig av bakgrunn. Regjeringen er opptatt av at det er elevenes innsats, engasjement og talent som skal avgjøre hvor godt de gjør det på skolen, ikke kjønn, bosted, foreldrenes utdanning, hvilket land foreldrene er født i, eller deres inntekt. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 21)

Også i det innledende kapitlet i den påfølgende meldingen, under delkapitlet «Regjeringens mål», finnes lignende formuleringer der man skiller ut elevenes personlige kvaliteter fra deres sosiale bakgrunn: «En god skole skal skape muligheter for alle og sikre at det er den enkeltes talent, interesse og innsats som avgjør, og ikke forhold som bosted og bakgrunn»

(Meld. St. 14 (2019–2020), s. 12). Skolen skal med andre ord sørge for at det er elevenes personlige evner, motivasjon og driv som avgjør hvorvidt de lykkes i skolen. Dette kan ligne kjernen i prinsippet om rimelig sjanselikhhet, som innebærer at alle skal ha like muligheter til å oppnå gode skoleprestasjoner, uavhengig av sosial bakgrunn. Dette prinsippet forutsetter ikke at alle elever presterer likt, men at de har likeverdige muligheter til å prestere godt (Bøyum, 2016). Elevenes «[...] innsats, engasjement og talent [...]» forstås derfor som iboende og rettferdige forutsetninger for deres skoleprestasjoner, i motsetning til elevenes mer tilfeldige og dermed også urettferdige sosiale bakgrunn. Rettferdighetsdiskursen dreier seg nettopp om hva som utgjør et rettferdig premiss for elevenes skoleprestasjoner. Så lenge elevene presterer i henhold til sin sosioøkonomiske bakgrunn, forblir dette uforløste idealet et problem som står i veien for å realisere sosial utjevning i skolen.

Ansvarliggjøringsdiskursen

Reproduksjonsdiskursen og rettferdighetsdiskursen møtes i *ansvarliggjøringsdiskursen*, der ansvaret for å realisere sosial utjevning i skolen konstrueres og plasseres.

Skoleproblemet

I utjevningdiskursen tilskrives mye av ansvaret for å lykkes med å motvirke sosial reproduksjon til fylket og til den enkelte kommune, men særlig til de respektive skolene. Denne ansvarliggjøringen kommer særlig til uttrykk i *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*:

Gode skoler har høye ambisjoner for hvert enkelt barn – uansett. Vi vet at gode skoler klarer å løfte alle elever, ikke bare dem som allerede har de beste forutsetningene for å lykkes. Og vi har mange gode eksempler på norske skoler og lærere som ikke mister troen, som har høye forventninger til elevene sine, og der elevene oppnår et læringsutbytte som mange ikke trodde var mulig. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 6)

Utdraget kan hevdes å implisitt antyde at det i motsetning til de såkalte gode skolene og lærerne som beskrives, som evner å motvirke sosial reproduksjon, finnes dårlige skoler og lærere som mislykkes i å motvirke de samme forskjellene, fordi disse har lavere ambisjoner og forventninger på elevenes vegne:

Mange skoler jobber hardt, har gode rutiner og opplegg for å fange opp elever som sliter. Men det er store forskjeller fra skole til skole og fra kommune til kommune. Regjeringen vil sikre at alle barn får den hjelpen de trenger, så tidlig som mulig, og vil sørge for at alle – uavhengig av bakgrunn og bosted – får den støtten de trenger til å lære å lese, skrive og regne. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 6)

Også dette utdraget kan hevdes å implisitt antyde at skoler der elever presterer i henhold til sin sosiale bakgrunn og ikke evner å overkomme sin vanskelige sosioøkonomiske posisjon, ikke jobber hardt, og at de mangler rutiner og opplegg for å fange opp elever som sliter. Det er disse elevene regjeringen ønsker at skolen skal løfte for å sikre en rettferdig utdanning for alle og dermed skape sosial utjevning. Denne virkelighetsforståelsen, hvor det finnes gode og dårlige skoler i utdanningssystemet, er gjennomgående i meldingen. Den underbygges av et problem som gir uttrykk for at dårlige skoler er til hinder for å realisere sosial utjevning. Selv om meldingene som nevnt også peker på at det er forhold utenfor utdanningssystemet som i stor grad påvirker elevenes skoleprestasjoner, er det først og fremst den enkelte skoles mangel på kvalitet og kompetanse som kan forstås som selve problemet som står i veien for

å realisere sosial utjevning. Problemet er av lokal art og må derfor løses på fylkes- og kommunenivå:

Regjeringen vil derfor stille strengere krav til at kommuner og fylkeskommuner jobber systematisk for å bedre læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte i alle fag. Samtidig tilsier all erfaring at man må eie problemene sine lokalt. Hvert år bruker staten store summer på skoleutvikling. Regjeringen ønsker at disse midlene gradvis skyves utover i systemet, slik at kommuner og skoler får større handlingsrom til å drive systematisk skoleutvikling. Til selv å ta tak i det som ikke fungerer, slik at de ruster elevene sine best mulig for fremtiden. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 6)

Statlig investering og delegering av økonomiske ressurser til mer regionale og lokale nivå samt kompetanseheving blant lærere, er svaret på hvordan skolesystemet skal kunne motvirke sosial reproduksjon og dermed skape sosial utjevning. Selv om det er nærliggende å forvente at skoleeierne og andre profesjonsaktører omtales angående spørsmål om skoleutvikling, er det derimot vesensforskjeller mellom det å tilkjenne dem forpliktelser og medbestemmelse i slike prosesser, og det å tilskrive fylker, kommuner og skoler ansvar og påfølgende skyld for utfallet av sentralpolitisk målstyring og problemløsning. For med dette skyver ikke bare regjeringen de økonomiske ressursene utover og nedover i skolesystemet, slik de også skriver, men kan også hevdes å skyve fra seg ansvaret for å motvirke sosial reproduksjon fra statlig myndighet til regionalt og lokalt nivå. For å bøte på forskjellene i og på tvers av skoler, vil myndighetene derfor etablere klare kriterier og vilkår for å holde profesjonsaktører ansvarlig for kvaliteten i skolen:

For at kvalitetsforskjeller mellom skoler og innad på skoler skal bli mindre, vil regjeringen definere tydelige krav og forventninger til lokale myndigheter. Regjeringen vil samtidig legge til rette for at kommuner og fylkeskommuner skal få handlingsrom til å drive kvalitetsutvikling, slik at de kan finne løsninger som er tilpasset lokale behov. Lærere og skoleledere skal få gode muligheter til å bygge og videreutvikle profesjonelle fellesskap. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 8)

Dette er selve grunnlogikken i ansvarliggjøringsdiskursen, som handler om å innføre sentralpolitiske krav og forventninger og samtidig holde lokale profesjonsaktører ansvarlige for å oppfylle disse kravene og forventningene (Mausethagen, 2015). Denne logikken muliggjør ansvarliggjøringen av lokale myndigheter og skoler for de såkalte kvalitetsforskjellene og derfor også for realiseringen av sosial utjevning.

Trickle-down ansvarliggjøring og lærerproblemet

Ansvarliggjøringen av skoleeierne og skolene munner ut i en ansvarliggjøring av lærerne. Der skolen behandles som problemet som står i veien for å skape sosial utjevning, konstrueres utilstrekkelige og inkompetente lærere som selve roten til problemet:

Regjeringen vil bidra til et samfunn med muligheter for alle og har begynt arbeidet med å styrke grunnmuren i skolen. Vi har stilt krav til at alle lærere som underviser i norsk, matematikk og engelsk, skal ha fordypning i fagene. Vi satser massivt på videreutdanning for å styrke lærernes kompetanse. Vi innfører en ny og forsterket femårig mastergradsutdanning for lærere. Dette, sammen med en rekke andre tiltak, vil gi en bedre opplæring for alle elever. Men vi må gjøre mer. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 6)

Selv om det i fortsettelsen hevdes at man ikke vet nok om hvorfor det finnes forskjeller i og mellom skoler i Norge, har man samtidig lett for å peke på lærerne som de ansvarlige for

disse forskjellene, som her fra kapitlet «En skole som gir muligheter til alle», under delkapitlet «kvalitetsforskjeller i norsk skole»:

Årsakene til den store variasjonen innad på skoler er sammensatte og usikre. Store forskjeller mellom klasserom på en skole kan skyldes at lærere i ulik grad er i stand til å bidra til elevenes læring. Enkelte lærere hever elevenes læringsutbytte svært mye. Et viktig poeng i denne forskningen er at slike lærere også hever elevenes læringsutbytte når de bytter skole og møter andre elever. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 9-10)

På samme måte som gode skoler settes opp mot dårlige skoler, konstrueres også et tilsvarende motsetningsforhold mellom gode og dårlige lærere: «Fordi kvalitetsforskjeller mellom lærere kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, er god skoleledelse avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler» (s. 27).

Skolers bidrag til sosial utjevning

Ansvarliggjøringen av skoleeiere, skoler og lærere gis også ytterligere belegg i det nevnte delkapitlet «kvalitetsforskjeller i norsk skole» (Meld. St. 21 (2016-2017)). Der vises det til nasjonale og internasjonale undersøkelser som hevder at variasjonen i elevenes prestasjonsforskjeller ikke utelukkende kan tilskrives sosioøkonomisk bakgrunn, men at de også kan knyttes til hvilken skole elevene går på (s. 8-10). Det refereres blant annet til en studie hvor det hevdes å være signifikante forskjeller mellom skolers bidrag til elevenes læring, basert på nasjonale prøver og eksamensresultater (Steffensen et al., 2017). Gjennom beregning av såkalte «skolebidragsindikatorer», som en del av *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen* (NKVS) fra 2018, er nasjonale prøveresultater og eksamenskarakterer justert for elevsammensetningen med hensyn til sosioøkonomiske variabler ved fylker, kommuner og skoler (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Selv om studien konkluderer med at: «[...] en stor del av observerte resultatforskjeller mellom skoler i ujusterte resultater kan forklares med elevsammensetning», hevder den samtidig at noen skoler bidrar mer til å motvirke sosial reproduksjon enn andre (Steffensen et al., 2017, s. 94-98). Rapporten speiler dermed stortingsmeldingenes ansvarliggjøringsdiskurs og omvendt, ved å hevde at det finnes gode skoler som i større grad evner å bidra til sosial utjevning, enn dårlige skoler som ikke gjør det: «Skolebidragsindikatorerne viser at det er forskjeller mellom hvor mye skolene, kommunene og fylkeskommunene bidrar til elevenes læring. Indikatorerne sier ikke noe om hvorfor vi finner disse forskjellene» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 32).

Rapporten og de medfølgende skolebidragsindikatorerne vakte derfor ytterligere interesse i Solbergregjeringen, som høsten 2019 nedsatte en ekspertgruppe som skulle: «[...] gi anbefalinger om hvordan skoler og skoleeiere kan bidra mer til elevenes læring» (Regjeringen, 2019). Ekspertgruppen skulle dermed finne ut hvorfor noen skoler i større grad enn andre evner å motvirke sosial reproduksjon. I 2020 leverte ekspertgruppen en delrapport bestående av et kunnskapsgrunnlag og en analyse av resultater fra skolebidragsindikatorerne (Lillejord et al., 2020, s. 4). Selve analysen ble gjennomført som en del av en ekstern SSB-rapport, som fant at skolers bidrag til elevenes prestasjoner var for komplekst til å kunne reduseres til et fåtall målbare kjennetegn (Perlic & Ekren, 2020, s. 4). Dette fikk betydning for ekspertgruppens sluttrapport, som basert på arbeidet i delrapporten anbefalte: «[...] at arbeidet med kvalitet i skolen og ansvaret for å bedre elevenes utbytte av opplæringen ikke kan legges på skolen alene, men må betraktes og behandles som et systemansvar» (Lillejord et al., 2021, s. 115), og at: «[...] skolebidragsindikatorerne ikke tillegges for mye vekt eller brukes til styringsinformasjon isolert sett» (s. 121).

Utjevningdiskursens paradoks og spenning

I stortingsmeldingene gis sosial utjevning mening og innhold gjennom tre sammenkoblede diskurser og problemer. Disse er (1) *reproduksjonsdiskursen*, som problematiserer at elevenes skoleprestasjoner i stor grad avhenger av deres sosiale bakgrunn; (2) *rettferdighetsdiskursen*, som problematiserer at det ikke er elevenes talent og innsatsvilje som i størst grad danner grunnlaget for deres skoleprestasjoner; og (3) *ansvarliggjøringsdiskursen*, som dreier seg om problemet med dårlige skoler og lærere som ikke motvirker sosial reproduksjon. Sammen danner disse diskursene og problemene den utjevningdiskursen som gir mening til sosial utjevning som utdanningspolitisk mål (se tabell 1). Diskursene og problemene spiller imidlertid ulike roller i utjevningdiskursen: Reproduksjonsdiskursen etablerer problemet som står i veien for å oppnå sosial utjevning, mens rettferdighetsdiskursen beskriver det idealet som må realiseres for å skape sosial utjevning, og ansvarliggjøringsdiskursen konstruerer de problematiske aktørene i skolesystemet som holdes ansvarlig for å skape sosial utjevning.

Tabell 1: Utjevningdiskursen.

Stortingsmeldinger	Diskurser	Problemer
– <i>Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet</i> (2016)	Reproduksjonsdiskursen	Elevenes skoleprestasjoner avhenger i stor grad av deres sosiale bakgrunn.
– <i>Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen</i> (2017)	Rettferdighetsdiskursen	Talent og innsatsvilje danner ikke grunnlaget for elevenes skoleprestasjoner.
– <i>Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO</i> (2019)		
– <i>Kompetansereformen – Lære hele livet</i> (2020)	Ansvarliggjøringsdiskursen	Det finnes dårlige skoler og lærere som ikke evner å motvirke sosial reproduksjon.
– <i>Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden</i> (2021)		

Med utgangspunkt i dette diskursive mønstret kan vi identifisere flere paradoks og spenninger som oppstår i møtet mellom utjevningdiskursen, empiriske ressurser og teoretiske perspektiver. For det første har studier over lengre tid hevdet at sosial ulikhet reproduseres i det norske utdanningssystemet (Andersen & Hansen, 2012; Bakken & Elstad, 2012; Bakken & Hyggen, 2018; Flemmen et al., 2017; Grendal, 2021; Hansen, 1997, 2005; NOU 1976: 46, 1976), samtidig som det forfektes et politisk mål som strider imot dette. Det eksisterer med andre ord et misforhold og en avstand mellom hva skolen gjør, og hva den politisk sett burde gjøre. Jeg kaller dette *utjevningssparadokset*.

For det andre etablerer den utdanningspolitiske konseptualiseringen av sosial utjevning et sjanselikhetsideal som bidrar til å individualisere og forenkle premisset for elevenes skoleprestasjoner. Det konstrueres et skille mellom elevenes iboende talent og innsatsvilje på den ene siden og deres sosiale bakgrunn på den andre. Et skille som bygger på en antakelse om at summen av disse iboende egenskapene er en mer rettferdig kilde til skoleprestasjoner enn elevenes tilfeldige og derfor også urettferdige sosiale bakgrunn (Bøyum, 2016). Men dersom vi antar at talent, innsatsvilje og tilsvarende egenskaper også er betinget av både genetiske og sosiale forhold, er det urimelig å regne disse som mer rettferdige kilder til skoleprestasjoner enn sosial bakgrunn, da også disse egenskapene må kunne regnes som tilfeldige. Eller for å si det med Bøyum (2016): «Det verkar ikkje rettferdig at flaks og uflaks skal avgjere livssjansane for ein» (s. 105). Hva hvis nettopp sosiale forhold som kjønn, bosted, foreldres utdanning

og økonomi styrer elevenes talent og innsatsvilje? Konsekvensen av det skillet som etableres i utjevningdiskursen innebærer dermed at elevenes iboende egenskaper behandles som påvirkelige størrelser som profesjonsaktører kan holdes ansvarlig for, i motsetning til deres statiske sosiale bakgrunn som skolen ikke kan påvirke og derfor ikke holdes ansvarlig for. Det sjanselikhetsidealet som forfektes i utjevningdiskursen kan derfor bidra til å redusere reproduksjon av sosial ulikhet til et individuelt ansvar blant elevene og til et profesjonelt ansvar blant skoleeiere, skoler og lærere, framfor et mer sentralpolitisk ansvar og strukturelt samfunnsanliggende.

I stortingsmeldingene påpekes det at «sosiale forskjeller» er et større samfunnsproblem som ligger utenfor utdanningssystemet, samtidig som det først og fremst er skolen som både kan og skal motvirke disse. I så måte vil den mest hensiktsmessige tilnærmingen til å realisere sosial utjevning være å motvirke sosial ulikhet i storsamfunnet. Bernsteins «Education cannot compensate for society» (1970), setter ord på dette misforholdet mellom skolen som problem og løsningsfelt, hvor utdanningspolitikken forsøker å ansvarliggjøre skolen for å reprodusere en sosial ulikhet den selv ikke har skapt (Bourdieu & Passeron, 1990). Utjevningdiskursen underbygger dermed et styringsrasjonale som innebærer at skoleeiere, skoler og lærere kan holdes ansvarlig for å realisere sosial utjevning. Jeg kaller dette *ansvarsparadokset*. Dette rasjonale gir gjenklang i referansene til skolebidragsindikatorerne som kan forstås som et uttrykk for en ansvarliggjørende *policyteknologi* (Verger & Parcerisa, 2017; Verger et al., 2019). En styringsteknikk som innebærer at elevenes målbare læringsutbytte gjøres til gjenstand for kvalitetsvurdering, rangering og sammenligning, til offentlig skue (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Alt dette for å skape et konkurransemarked i skolefeltet mellom skoleeiere, skoler, lærere og elever, for å heve kvaliteten og redusere forskjellene. LK06 hadde som intensjon å ansvarliggjøre profesjonsaktører gjennom å skape et desentralisert skolesystem. Ved å tilby skoleeiere, skoler og lærere et utvidet handlingsrom og større frihet til å utforme praksis, ble denne profesjonelle friheten kontrollert gjennom sentralpolitisk mål- og resultatstyring (Aasen et al., 2012). Myndighetene som skapte denne desentraliserte sentraliseringen må derfor holdes ansvarlige for forskjeller mellom skoleeiere og skoler, som hevdes å ha oppstått i kjølvannet av LK06. I meldingene er det imidlertid profesjonsaktørene som i stor grad får skylden for disse forskjellene. I utjevningdiskursen kommer dette til uttrykk gjennom de eksplisitte og det som kan tolkes som implisitte henvisningene til henholdsvis gode og dårlige skoler og lærere, der de problematiske skolene og lærerne står i veien for å realisere sosial utjevning. Ansvarliggjøringen av profesjonsaktører blir på den måten en innovativ utdanningspolitisk strategi for å styre skolefeltet. Skolens kvalitet, lærernes kompetanse samt elevenes individuelle egenskaper, konstrueres dermed som nøkkelen til å oppnå sosial utjevning, mens betydningen av strukturelle og komplekse aspekt ved reproduksjon av sosial ulikhet reduseres i utjevningdiskursen.

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvilke diskurser og problemer i stortingsmeldinger tilknyttet fagfornyelsen som ligger til grunn for målet om sosial utjevning. Stortingsmeldinger gir uttrykk for politiske mål og intensjoner som bidrar til å etablere en politisk virkelighetsforståelse som igjen bidrar til å ramme inn profesjonsaktørenes handlingsrom. Det kreves imidlertid kompletterende forskning for å kunne si noe om hvordan utjevningspolitikken realiseres i skolen. Empiriske studier av utjevningspolitiske tiltak som involverer et utvalg skoler vil kunne bidra til mer kunnskap om temaet, og til å forstå hvordan profesjonsaktører forholder seg til sosial utjevning i skolefeltet.

Om artikkelen

Takk til redaktørene og de anonyme fagfellene for kommentarer på ulike utkast av denne artikkelen. Særlig takk til Solveig Jobst, Tom Are Trippestad og Jan Skrobaneck, samt miljøet i forskergruppen COMPETE for vesentlige diskusjoner, tilbakemeldinger og støtte i skrivearbeidet. Arbeidet med artikkelen er finansiert av PIONEERED, via Høgskulen på Vestlandet, som mottar støtte av forskings- og innovasjonsprogrammet til Den europeiske union H2020, avtalennummer 101004392.

Litteraturliste

- Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012). Class and Cultural Capital—The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European sociological review*, 28(5), 607-621. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Open journal of political science*, 2(01), 1. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Bacchi, C. L. (2009). *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* Pearson.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA rapport 7/12). NOVA. <https://evalueringsportalen.no/evaluering/for-store-forventninger-kunnskapsloftet-og-ulikhetene-i-grunnskolekarakterer/NOVA%20Oversendt%20ferdig%20sluttrapport.pdf/@@inline>
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående – Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn* (NOVA rapport 1/18). NOVA. <http://www.hioa.no/OmOsloMet/Senter-for-velferds-ogarbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Trivsel-og-utdanningsdrivblant-minoritetselever-i-videregaaende>
- Ball, S. J. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Florence: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bernstein, B. B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344-347.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Overs.; 2. utg.). Sage Publications.
- Bøyum, S. (2014). Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of education policy*, 29(6), 856-870. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.899396>
- Bøyum, S. (2016). *Utdanning, ulikskap og urettferd*. Fagbokforlaget.
- Camphuijsen, M. K., Møller, J. & Skedsmo, G. (2021). Test-based accountability in the Norwegian context: exploring drivers, expectations and strategies. *Journal of education policy*, 36(5), 624-642. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739337>
- Cohen, G. A. (2009). *Why Not Socialism?* Princeton University Press.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen akademisk.
- Flemmen, M. P., Toft, M., Andersen, P. L., Hansen, M. N. & Ljunggren, J. (2017). Forms of Capital and Modes of Closure in Upper Class Reproduction. *Sociology (Oxford)*, 51(6), 1277-1298. <https://doi.org/10.1177/0038038517706325>
- Grendal, O. N. (2021). *Karakterforskjeller etter sosial bakgrunn nær like markert som for 10 år siden*. Statistisk sentralbyrå (SSB). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterforskjeller-etter-sosial-bakgrunn-naer-like-markert-som-for-10-ar-siden>

- Hansen, M. N. (1997). Social and Economic Inequality in the Educational Career: Do the Effects of Social Background Characteristics Decline? *European sociological review*, 13(3), 305-321. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a018220>
- Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2), 133-157. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2005-02-02>
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon : hvilken rolle spiller skolen? I M. S. Mortensen (Red.), *I forskningens lys* (s. 231-251). Norges almenvitenskapelige forskningsråd.
- Lillejord, S., Bolstad, A. K., Fjeld, S.-E., Isaksen, S. L., Lund, T., Myhr, L. A. & Ohm, M. H. (2021). *En skole for vår tid*. https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf
- Lillejord, S., Bolstad, A. K., Ohm, M. H., Myhr, L. A., Isaksen, S. L., Fjeld, S.-E. & Lund, T. (2020). *Kunnskapsgrunnlaget – Del 1 av oppdrag fra Kunnskapsdepartementet*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/415/files/2020/09/Kunnskapsgrunnlag-Ekspertgruppe-for-skolebidrag.pdf>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 14 (2019–2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbcbdfb47749f1b7007b559d145/no/pdfs/stm201920200014000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 1976: 46. (1976). *Levekårsundersøkelsen – Utdanning og ulikhet*. Forbruker- og Administrasjonsdepartementet. <https://www.nb.no/items/08fd3e6a4be02382c6d1c6b3a2d5cb0c?page=0&searchText=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:999002828434702202%22>
- Perlic, B. & Ekren, R. (2020). *Hva kjennetegner skoler og kommuner som bidrar mer, eller mindre enn forventet til elevenes læring?* (Rapporter 2020/30). Statistisk sentralbyrå (SSB). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/422685?ts=17424dc4710>
- Regjeringen. (2019, 14. november). *Ekspertgruppe skal gi råd om hvordan skoler kan bli bedre til å løfte elevene*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/ekspertgruppe-skal-gi-rad-om-hvordan-skoler-kan-bli-bedre-til-a-lofte-elevene/id2677765/>
- Samordna opptak. (2013, 6.3.2023). *Universitet og høyskole – 23/5-regelen*. <https://www.samordnaopptak.no/info/opptak/opptak-uhg/generell-studiekompetanse/23-5-regelen/>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Steffensen, K., Ekren, R., Zachrisen, O. O. & Kirkebøen, L. J. (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen?* (Rapporter 2017/2). Statistisk sentralbyrå (SSB). Stortinget. (2022). *Om regjeringens publikasjoner*. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Swift, A. (2006). *Political Philosophy: A Beginners' Guide for Students and Politicians*. Polity Press.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen : utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 15. april). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 22. mars). *Skolebidragsindikatorer for grunnskolen for 2020+2021*. Hentet 1.12.22 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/skolebidragsindikatorer-for-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Statistikk*. Hentet 5.12.2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/>
- Verger, A. & Parcerisa, L. (2017). A Difficult Relationship: Accountability Policies and Teachers—International Evidence and Premises for Future Research. I M. Akiba & G. LeTendre, K (Red.), *International Handbook of Teacher Quality and Policy* (s. 241-254). Routledge.
- Verger, A., Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational review (Birmingham)*, 71(1), 5-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Volckmar, N. (2019). The Enduring Quest for Equity in Education: Comparing Norway and Australia. *Scandinavian journal of educational research*, 63(4), 617-631. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415967>
- Aasen, P. (2007). Equality in Educational Policy: A Norwegian Perspective. I R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Red.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, (Bd. 2, s. 127-142). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_18
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Rapport 20/2012). NIFU/UiO. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>