

Om blinde flekkar i møte med elevmangfaldet

Dei sosioøkonomiske skilnadane i skulen er svært resistente og overlever satsingar og program. I denne artikkelen spør artikkelforfattaren om det dermed er slik at skulen kan frikjennast i arbeidet med å gjere skilnadane mindre? Eller er det slik at skulen gjennom sine kulturar og sin arbeidsmåte umedvete forsterkar og attskapar desse skilnadane?

AV MONICA VEDVIK

Ifølge statistikk kan vi predikere at ein fjerdedel av elevane som byrjar i 1. klasse, vil falle ut av vidaregåande opplæring, og det er først og fremst elevar frå lågare sosiale lag som er predisponible for skulefaglege vanskar. Utdanningssystemet sitt hovudmål er å motverke desse tendensane og gi elevane eit best mogleg grunnlag for framtida. Gjennom ulike styringsdokument er det utarbeidd strategiar og tiltak med forslag til løysingar, og ulike omgrep og prinsipp om likeverdig og tilpassa opplæring er implementerte i læreplanverka. Ambisjonane om ei likeverdig opplæring har også ført til ei styrking av fagpersonell innan ulike kompetanseområde. Fagpersonane skal i samarbeid med skulen sikre at eleven får optimalisert læringspotensialet sitt. Organiseringa er sett i system ved at vi har bestemte tiltakskjeder og prosedyrar som skal følgjast før det blir fatta endeleg vedtak om spesialundervisning.

Den styrka merksemda mot elevane sine «svake» sider har truleg ført til at vi har fått stadig fleire åtferdsbaserte diagnosar som fyller krava til den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sjukdommar og relaterte helseproblem (ICD-10). Store ressursar blir også brukt til ulike program som skal implementerast i skulekvardagen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Om vi likevel ikkje lukkast, kan tilsynelatande ikkje skulen klandrast. Forsking syner nemleg at variabelen knytt til sosial bakgrunn er svært robust, og at skulen derfor ikkje maktar å jamne ut forskjellane i elevmangfaldet. Men kan vi sette to strekar under svaret, då forklaringsvariabelen som forskinga byggjer på, verken er knytt til læringskulturar eller den pedagogiske situasjonen som omgir elevane? Vanlegvis må eit sett med variablar korrelere for å slå fast ein samanheng. Er det derfor rimeleg at vi tilskriv ein enkeltfaktor så stor verdi?



Konsekvensen av andre sine forventningar til anten å lukkast eller mislukkast i skulen kan ende opp som ein sjølvoppfyllande profeti.

Innanfor dagens system eksisterer det stor tillit til at profesjonsutøvarane forvaltar ein «objektiv» kunnskap knytt til utfordringar hos barn og unge. I dagens skule blir det på mange måtar tatt for gitt at det kategoriske perspektivet med ein individorientert praksis er eit rasjonelt, planlagt og koordinert tenestesystem, men det er lite innsyn i og dokumentasjon på korleis kunnskapen blir brukt, og kva for resultat ein oppnår gjennom dagens organiseringsformer. Individfokuset er også ein føresetnad for å utløyse retten til spesialundervisning, men samstundes kan den sterke vektlegginga av eleven sine vanskar og heimeforhold føre til at ein i liten grad set søkelyset på generelle tilhøve i den pedagogiske praksisen i skulen (Faldet & Nordahl, 2017).

Undersøkingar frå både Danmark og Noreg tyder på at rammene for kva som blir definert innanfor normalområdet, har blitt snevrare. Ei kartleggingsundersøking på såkalla LP-skular i Danmark syner at normalitetsomgrepet er ganske smalt, og at det skal lite til før lærarane vurderer den enkelte elev til å ha ein individuell vanske (Faldet & Nordahl, 2017). Forskingsresultata seier ikkje noko om effekten av desse vurderingane, men truleg bør ein sjå nærare på konsekvensane av at det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget, med individfokus, kategorisering og diagnostisering, har fått så godt fotfeste i den norske skulen og held fram med på å dominere fagfeltet. Vi må også hugse på at fleire av dei diagnostiske kategoriane som blir brukte i stor utstrekning i skulen i dag, er lånte frå medisin og psykiatri, og at dei dermed ligg utanfor læraren sitt fagfelt og kompetanseområde. Truleg er den auka vektlegginga av diagnosar og avvik ein del av forklaringa på den suksessive auken i talet på elevar som treng særskild tilrettelagt undervisning.

Forenklingar og kategoriseringar

Det ligg til vår natur å forenkle og sortere menneske inn i ulike kategoriar, og dei fleste har nok opplevd å bli eigenskapsforklart eller å få tildelt eigenskapar eller motiv som dei ikkje kjenner seg att i. I skulen er det nokså vanleg at lærarar omtalar elevar som anten *sterke*, *svake*, *aktive* eller *passive*.

Profesjonsutøvarar utviklar ofte ein eigen språkbruk i samhandling med andre profesjonar. Dette arbeidsspråket er ofte knytt til erfaringsbasert og praktisk utøving. Det er lett å ta i bruk grove og unøyaktige omgrep for å skildre elevar, og dette arbeidsspråket er med på å forenkle samhandling mellom yrkesgruppene. Vi nyttar eit språk som er enkelt og tilgjengeleg for alle. Det formelle fagspråket blir erstatta av eit uformelt profesjonsspråk der vi eigenskapsforklurar utfordringane framfor å sjå på kontekstuelle faktorar i vår eigen organisasjon. Mosvold & Ohnstad (2016) refererer til Wadel (1991), som kallar desse omgrepa dekkomgrep. Gjennom dekkomgrepa blir handlingar som i utgangspunktet er aktive, skildra som eigenskapar som er statiske og uforanderlege, og dermed blir eigenskapsforklaringane tautologiske. Det blir skapt eit inntrykk av at dette er eigenskapar som læraren ikkje kan endre på. Damsgaard (2014) hevdar at lærarane ved hjelp av eigenskapsforklaringar sementerer negative sjølvbilde og dermed stigmatiserer elevane. I tillegg kan bruken av desse unøyaktige og grove forenklingane bli ein del av dei identifiserande forteljingane som definerer eleven (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 27).

Statiske «merkelappar» er etisk problematiske av fleire grunnar. Først og fremst fordi lærarane blir farga av eigenskapsforklaringar og vil leite etter det dei forventar, og fordi elevane vil spegle seg i dei. Ved å sortere elevane i ulike kategoriar forenkler vi dessutan kompleksiteten knytt til relasjonelle tilhøve og læringsprosessar. I tillegg risikerer vi at eleven blir kategorisert både av medelevar og av andre lærarar, fordi elevane veit nøyaktig kven som ber stempelet «svak», og kven som ber stempelet «sterk». Konsekvensen av andre sine forventningar til anten å lukkast eller mislukkast i skulen kan derfor ende opp som ein sjølvoppfyllande profeti (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 26).

Vi har også meir formaliserte og standardiserte vurderingsformer knytt til enkeltelevar, som til dømes *låg*, *middels* og *høg* måloppnåing, som skal skildre samla kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er også ei form for forenkling der vi sorterer elevane ut ifrå ein svært vid og lite konkret kategori, og der vi kan

stå i fare for å framstille eleven som ein passiv mottakar av læring. Kategorisering generelt kan gi grunnlag for stereotypiske oppfatningar, og kategoriar aleine er sjeldan til nytte som ein gullstandard for eleven si læring. Ein tredje dimensjon knytt til eigenskapsforklaringar er institusjonell kategorisering og politisk konsensus. Vi har ei felles oppfatning av kva som påverkar læringsutbytte, som går på tvers av profesjonar og politiske styringsdokument. Til dømes ei kollektiv oppfatning av at sosial bakgrunn er avgjerande for barn si læring. Vi eigenskapsforklarar elevane ut ifrå foreldra sin utdanningsbakgrunn, og truleg vil desse uformelle oppfatningane påverke lærarane sine forventningar og avgrense barna sine moglegheiter.

Eigenskapsforklaringar og forventningar

På kva måte kan elevar bli påverka av lærarane sine eigenskapsforklaringar og forventningar? Ut frå ein sosialkonstruktivistisk tilnærming bidrar dei sosiale forventningane over tid til å forme oss og ta rolla som anten flinke eller mindre flinke. Greie eller mindre greie. Åtferda vår er ikkje berre eit uttrykk for motivasjonen og haldninga vår, men også eit uttrykk for forventningane frå andre. Når andre sine forventningar over tid går i same retning, formast vi av dei stadige små dryppa av tilbagemeldingar (Manger & Wormnes, 2015).

I ei kvar gruppe vil det etter ei viss tid utvikle seg bestemte mellommenneskelege handlingsmønster. Dette blir kalla gruppa sin uformelle rollestruktur. I mange klasser går elevane raskt inn i bestemte roller, der nokre er hjelparar eller klovnar, medan andre kan få rolla som prakt eksempalar eller bråkmakarar. Andre igjen kan bli oppfatta som blyge og tilbaketrekte. Ifølgje Schmuck & Schmuck (1983) i Manger & Wormnes (2015) kan slike rolleforventningar bli så fast forankra i heile gruppa, og feste seg i ein slik grad, at ingen legg merke til om eleven prøver å endre seg. Ein konsekvens av denne syklusen kan vere at ei nøytral åtferd eller ei handling som har til hensikt å vere positiv, blir tolka som ei stadfesting av personen sin negative veremåte.

Sjølvpoppfyllande profetiar påverkar oss på fleire

måtar. Allereie på midten av 60-talet gjennomførte Rosenthal & Jacobsen (1968) eksperimentelle studiar som viste at læraren sine forventningar i stor grad påverka elevane sine prestasjonar. Denne effekten blir også kalla *Pygmalion-effekt* eller *Rosenthal-effekt*. I pedagogikken er denne illustrert gjennom det berømte eksperimentet *Pygmalion in the Classroom* (Rosenthal & Jacobsen, 1968; Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 32). Lærarane fekk informasjon om at kartleggingar viste at 20 prosent av elevane viste ei tidleg intellektuell modning. I realiteten var elevane med desse «merkelappane» tilfeldig trekte ut. Etter eit semester tok alle elevar ei ny kartlegging. Det vart no funne at i gruppa med «tidleg modne» hadde gruppa gjennomsnittleg forbetra seg signifikant meir enn i resten av gruppa. Ei forventning hadde blitt oppfylt, ganske enkelt fordi ho var forventa. Lærarane oppførte seg meir vennleg, dei stilte høgare krav, gav fleire differensierte tilbagemeldingar, og dei skapte fleire moglegheiter for dei «spesielle elevane». Den klaraste effekten fann forskarane for andreklassingar (Manger & Wormnes, 2015).

Denne studien utløyste ein serie med studiar innanfor denne tradisjonen, og Rist sin kasusstudie frå 1970 er ein av dei meste kjente (i Manger & Wormnes, 2018). Studien handlar om korleis ein barnehagelærer i ein barnehage i eit farga område i USA delte barna inn i tre grupper etter berre åtte dagar, tilsynelatande etter skulefaglege kriterium. Ifølgje Rist var inndelinga i realiteten gjort på grunnlag av utsjånad, reinslegheit, klesdrakt, foreldra si inntekt, utdanning og familiestorleik. Dette var opplysningar som barnehagelæraren allereie hadde kjennskap til. Barnehagelæraren hadde ein idealtipe i tankane då ho grupperte, nemleg barn frå ein velutdanna middelklasse. Rist sin kasusstudie viste at inndelinga hadde klare konsekvensar. Barnehagelæraren konsentrerte seg mest om den beste gruppa, og barna i den «dårlegaste» gruppa vart i langt større grad overlatne til seg sjølv, noko som stadig førte til krangel i gruppa om kva for aktivitetar dei skulle utføre (Manger & Wormnes, 2018, s. 264).

Psykologen David Rosenhan (1973) gjorde eit liknande eksperiment då han sende åtte psykisk friske

deltakarar til ulike psykiatriske sjukehus (Skavlid, 2003). Dei vart lagt inn med diagnosen *schizofreni*. Blant dei såkalla pseudopasientane var også Rosenhan sjølv. Vel inne på institusjonen skulle dei oppføre seg normalt. Men dei opplevde at alt dei sa og gjorde, vart tolka inn i ei sjukdomsforståing. Korleis «pasientane» fekk svar på heilt alminnelege spørsmål, vart ein tankevek-kjar for pseudopasientane. Til dømes spurde ein «pasient» legen om han kunne fortelje han når institusjonen ville gi han dei rettane som han hadde krav på. Då fekk han til svar: «Korleis har du det i dag?» utan at legen venta på svar. Slike svar førte til at pseudopasientane følte seg usynlege og verdilause. Ei kjensle av å miste personlegdommen og bli til ein «ting» var felles for alle pseudopasientane.

I journalane som vart skrivne om kvar pasient, vart det også klart at historia frå pasienten om eige liv vart tolka inn i ei schizofren ramme. Dei feilaktig psykotiske vart ikkje oppdaga av psykiatrar og pleiarar, men dei vart avslørte av dei som var verkelege pasientar. Då eksperimentet vart kjent, vart Rosenhan møtt med argument som at «det var jo ikkje så rart at det gjekk som det gjekk, då de berre har undersøkt dårlege sjukehus, men hos oss er det mykje betre». For å imøtegå denne kritikken vart han einig med leiinga ved ein del nye sjukehus at han i løpet av ein tremånadersperiode skulle sende nye pseudopasientar, slik at dei fekk høve til å vise at dette i så fall var riktig. I løpet av perioden vart fleire som oppsøkte desse institusjonane, avslørte som ein av Rosenhans pseudopasientar. Problemet var berre at han ikkje hadde sendt nokon (Skavlid, 2003).

Rosenhan sitt eksperiment relatert til dagens klasserom

Dersom profesjonsspråket blir negativt eigenskapsfokuser, kan elevar risikere å bli kategoriserte ut ifrå læraren sine forventningar og fastlagde mønster. Språket vil ha krenkande element i seg, og språket vil vere både lukka og avgrensa. Damsgaard (2014) omtalar dette som definisjons- og stemplingsmakt hos lærarar. Damsgaard understrekar kor sterk denne språklege makta kan vere, ved

å bruke omgrep som stigmatisering og brennemerking (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 30). Relasjonen mellom lærar og elev vil alltid vere farga av både sosiale og faglege forventningar, og det er godt dokumentert at undervisningspraksis, oppfatningar og forventningar til elevar har betydning for elevane si utvikling (Hattie, 2009; Marzano, 2009; Faldet & Nordahl, 2017).

Osvold (2012) fann i si doktorgradsavhandling, *Når ADHD kommer inn døra*, at kvardagsforståinga av barna der foreldra leitar etter hendingar og situasjonar som kan forklare barnet sine kjensler og åtferdsuttrykk, får sterk konkurranse av ADHD-diagnosen (Olsvold, 2014). Forskarar ved Gøteborgs universitet fann også at yrkesgrupper i skulen har stor tiltru til diagnoser, og dei bruker ofte diagnosekriteria til hjelp og støtte når elevar kjem i situasjonar som omhandlar bråk eller mobbing og trakassering. Det er derfor ein reell fare for at lærarar vender blikket bort frå miljømessige faktorar som ei mogleg årsak til åtferda (Jakobsen, 2017).

Effekten av forventningar gjeld både elevar som lærarane har positive forventningar til, men også elevar der lærarane forventar problem. Forventningar er ofte skapte ut ifrå tidlegare erfaringar og haldningar som lærarane har. Elevar som er stigmatiserte av lærarane sine, vil ikkje få aksept eller forståing, heller ikkje på område der eleven har vanskar. Dette kan igjen føre til at eleven stigmatiserer seg sjølv og misser tiltru til den faglege utviklinga si (Faldet & Nordahl, 2017).

Boka *Ungdom på ville veier – skoleerfaringer og kriminalitet* (Damsgaard & Kokkersvold, 2011) er basert på ein studie om elevar i risiko og skuleerfaringane deira. Elevane uttrykte eit ønske om å bli sett på som ungdom som hadde det vanskeleg. I staden bar relasjonane preg av lærarar som ikkje møtte dei, og som krenka dei eller eigenskapsforklarte den problematiske åtferda deira. Gjennom lærarane sin veremåte fastheldt dei mønster og negative sirklar. Denne studien illustrerer også godt korleis vår oppfatning av elevane får konsekvensar ved at vi responderer på ein måte som vil forsterke og oppretthalde vanskanane.

Forklaringsvariablane bør i langt større grad enn i dag vere knytte til den pedagogiske situasjonen som omgir elevane.

Sosial arv og forventningar

Er foreldra si skulebakgrunn med på å definere korleis elevane blir mottekne, og er skulen og lærarane sine forventningar til elevane avgjerande for hyppigheit av utstøyting og reproduksjon av ulikskap?

I ein rapport frå Statistisk sentralbyrå (2017) som er gjort på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, har forskarane laga ein skulebidragsindikator knytt til læringsutbytte ved dei ulike skulane i landet. Rapporten syner at kommunen du bur i, og kva for skule du går på, har mykje å seie for kor mykje du lærer i skulen. På det meste utgjer skilnaden eit heilt skuleår med læring, men også dette resultatet blir forklart med at nøkkeltala ikkje er justerte ut ifrå elevsamansetting, og at ulikskap i elevsamansetting er viktig å ta omsyn til når vi les gjenomsnittresultatet ved ein skule (SSB, 2017; regjeringen. no, 2017). Nøkkeltala har klare parallellar til Rosenhtal & Jacobsen (1968) si forskning, som også fann den klaraste effekten for andreklassingar.

Trass i at rapporten dokumenterer store variasjonar i læringsutbytte ved dei ulike skulane, fell tala til steingrunn fordi bakgrunnsvariabelen knytt til foreldra sitt utdanningsnivå slår så sterkt inn når forskning, idear og politiske mål skal omsettast i politiske reformer. Det er også stor semje i fagfeltet om at årsaker til vanskar i skulen er multifaktorielle, men bakgrunnsvariabelen vil korrelere, og derfor får enkle årsakssamanhengar halde fram med å dominere fagfeltet.

Kunnskapsdepartementet sette ned ei ekspertgruppe som skulle samle kunnskap om kvifor kjønnsforskjellar i skulen oppstår, og for å utarbeide ulike forslag som kan motverke desse. Den offentlege utgreiinga peikar på at det er lite forskning om effektar av tiltak mot kjønnsforskjellar eller om årsaker til kjønnsforskjellar. Kunnskapsgrunnlaget er svakt, og rapporten tematiserer i liten grad faktorar knytte til strukturerte årsakssamanhengar i skulemiljøet. Manglande resultatlikskap er derimot dokumentert i fleire rapportar, men det blir også her sett i lys av habitus og sosial arv, og ikkje tematisert som årsaksfaktorar i seg sjølv (NOU, 2019:3).

I NOVA-rapporten med tittelen *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?* (Bakken, 2009) vart det undersøkt nærare om utdanningsbakgrunnen til foreldra har ulik innverknad på læringsresultata avhengig av kva for skule eleven går på. Det finst mykje kunnskap om betydninga av utdanningsnivået til foreldra for elevane sine faglege resultat, men lite om korleis denne samanhengen varierer mellom dei ulike skulane.

Rapporten konkluderer med at foreldra sin bakgrunn er ein svært robust faktor, og at det synest vanskeleg for skulane å kompensere for dei ulike læringsføresetnadane. Samstundes avdekkjer resultatata at på enkelte skular har foreldra sin bakgrunn mindre betydning. Sjølv om designa ikkje er i stand til å skilje ut skulen sitt eige bidrag til sosiale forskjellar, hevdar forskarane likevel at analysane gir grunnlag for å hevde at avvika handlar om meir enn reine tilfeligheiter. Eit anna argument for at analysane reflekterer noko substansielt, er at dei avdekkjer systematiske samanhengar mellom skuleeigenskapar og i kor stor grad foreldra si utdanning har betydning for elevane sine karakterar. Vidare påpeikar rapporten at dersom ein skal kunne forstå forskjellane mellom skular, bør forklaringsvariablane i langt større grad enn i dag vere knytte til den pedagogiske situasjonen som omgir elevane, nemleg lærarkvaliteten (Bakken, 2009). Den «statistiske støyen» må ha vekt interesse hos forskarane, for to år seinare kjem ein ny NOVA-rapport, der forskarane har gått i djupna på tematikken og sett nærare på kvaliteten i skulen i eit lågstatusområde og samanlikna funna med ein skule i eit høgstatusområde.

I rapporten frå forskingsprosjektet *Gode skoler, gode for alle?* vart to norske ungdomsskular valde ut for å sjå nærare på kjønnsforskjellar og skuleprestasjonar (Bakken & Danielsen, 2011). Forskarane var opptekne av å samanlikne desse skulane gjennom ulike dimensjonar, som intensive klasseobservasjonar og intervju med lærarar og rektor og andre nøkkelpersonar. Forskarane følgde klassene over ein toårsperiode. Skulane var i utgangspunktet valde fordi gutane oppnådde svært ulike resultat. Den eine skulen utmerka seg med små forskjellar



og svært gode resultat, medan i den andre skulen var kjønnsforskjellane betydelege, og det var særleg gutane som gjorde det dårleg. Prestasjonsmessig låg skulane høvesvis i øvre og nedre del av karakterskalaen, og var blant dei fem skulane i landet med høgast og lågast karaktergjennomsnitt.

Nokså tidleg i prosjektet vart det klart for forskarane at kjønnsforskjellane ikkje handla om kjønn, samstundes som det vart tydeleg for dei korleis elevane sin sosiale klassebakgrunn var ein meir relevant faktor for å forstå forskjellane mellom desse skulane. Dette førte til ei reformulering av det opphavlege forskingsspørsmålet, som tok utgangspunkt i kjønnsforskjellar, til å handle om korleis elevane sin klassebakgrunn kan spele ei så stor rolle for elevane sit prestasjonsnivå. For den norske

ideologien om fellesskulen er jo nettopp å skape like moglegheiter uansett kor du kjem frå. Når lærarane blir bedne om å forklare skulen sine faglege resultat, viser dei nokså unisont til klassens elevgrunnlag og den klassebakgrunnen som dominerer blant foreldra i skulekretsen (Bakken & Danielsen, 2011).

Vidare la rapporten vekt på korleis sosial bakgrunn som kategori vart synleg både når det gjaldt leiing og organisering, og korleis den pedagogiske verksemda og relasjonen mellom lærarar og elevar utspelar seg. Skulen som kunne vise til gode resultat, var prega av stabilitet og ein skulekultur der ordensregelverket vart følgt. Den pedagogiske praksisen var både attkjenneleg og føreseieleg på tvers av lærarar og fag og frå time til time. Kontrasten var stor til skulen med låge resultat, som hadde

vore gjennom fleire gjennomgripande omorganiseringar dei siste åra. Dette hadde skapt ustabilitet og mangel på føreseielegheit. Endringar og krav skapte motstand og hadde liten oppslutnad blant lærarane. Rektor hadde vanskar med å skape ein felles skulekultur, og som ho seier: «Her er det en 'enmannsskole'». I klasserommet vart dette synleg ved at det vart observert mykje privat lærarpraksis, både med omsyn til svak regelhandtering og lite heilskapleg pedagogisk praksis.

Vurderingspraksis var også svært ulik på dei to skulane, og i rapporten konkluderer forskarane med at desse kulturforskjellane truleg er uttrykk for svært så ulike elevforventningar. Lærarane på dei to skulane hadde ulike oppfatningar om kva som kjenneteiknar gode elevpresentasjonar. Timane i skulen med lågast karaktergjennomsnitt bar preg av ei positiv stemning, men samstundes mange uoppmerksame elevar, svakt læringstrykk, svak elevrespons, mange forseintkommingar og til tider dårleg førebudde lærarar. Fråværet var også svært høgt. Lærarane var opptekne av at ein må etablere gode relasjonar før ein kan sette inn pedagogiske tiltak. På den resultatorienterte skulen var ikkje dette noko tema. Den relasjonsbyggande verksemda gjekk hand i hand med den pedagogiske, utan at det eine gjekk utover det andre.

Paradokset i dette er at skulen, som skal vere ei verksemd som har eit inkluderande kjønnsperspektiv, er den same verksemda som i stor grad er med på å oppretthalde kjønnsgapet. På same tid kan forventningar i skulen vere ei av forklaringane på at karaktergjennomsnittet i enkelte skular er lågare enn landsgjennomsnittet. Til dømes var lærarar med det lågaste karaktergjennomsnittet lite villige til å sanksjonere mot grensebrytande åtferd som gutar som regel stod for, fordi dei var redde for meir skulk og fråfall. Det som var uakseptabel åtferd på den prestasjonsorienterte skulen, og som ville føre til strenge reaksjonar, vart innanfor dei vide rammene akseptert på skulen med låge resultat (Bakken & Danielsen, 2011).

Forskarane bak rapporten seier at dei visste at sosial bakgrunn har stor betydning for elevprestasjonar, men at den pedagogiske praksisen i så stor grad ser ut til å vere

tilpassa elevane sin klassebakgrunn, forbausa dei. Den tydelege samvariasjonen mellom elevane sin klassebakgrunn og den pedagogikken dei vart utsette for, var den mest påfallande kontrasten mellom desse to skulane. Gutane frå arbeidarklassen vil på ein subtil måte sette standarden for læraren sin undervisningspraksis mellom anna fordi lærarane opna eit rom for mange utanomfaglege aktivitetar i timen. Manglande sanksjonar gav uklare signal til elevane om kva for oppførsel som vart akseptert. Skulepraksisen gav grunnlag for dei betydelege kjønnforskjellane, men også generelt det dårlege resultatet for begge kjønn.

Sjølv om det er stort samsvar mellom nøkkeltala og skulen sine forteljingar om elevane, er det tydeleg at skuleleiinga og lærarane eksternaliserer sine forklaringar basert på elevane sin bakgrunn heller enn på eigenskapar ved skulen. Forskarane bak studien konkluderer med at denne forma for eksternalisering la eit grunnlag for nokså ulike skulestrukturar, som bidrog til å gi elevane på desse to skulane ulike moglegheiter. Når rektorar og lærarar ser på sin skule som høvesvis ein skule for middelklassen og arbeidarklassen, blir dette avspegla på ulike måtar i den praktiske skulekvardagen. Desse eksempla syner at slike avspeglingar kan vere ein gjennomgripande dimensjon for heile skulen si verksemd, og kan vere ei forklaring på kvifor elevar med ulik sosial bakgrunn kjem så ulikt ut i skulen (Bakken & Danielsen, 2011).

Anna Cecilie Rapp, førsteamanuensis ved Institutt for lærarutdanning ved NTNU, har i doktorgradsavhandlingen si samanlikna skulesystemet i ein middels stor norsk by og eit tilsvarande skulesystem i Finland. Studien peikar på forskjellar i korleis skulen er organisert. Ho fann at skular i lågstatusområde i Noreg i større grad var opptekne av å byggje gode relasjonar enn av akademiske resultat. Motsett fann ho at skular i norske høgstatusområde hadde betydeleg større press frå ulike hald på at elevane presterte fagleg. I den finske skulen er lågstatusskular betydeleg meir fagleg orienterte, og vanskaner blir løyste på heilt andre måtar enn i Noreg (Haugan, 2019).

I Noreg er det ein «fix-it»-kultur der ei rekke ulike program skal løyse alt frå lærevanskar til åtferdsvanskar.

Medan Noreg innførte opp mot 27 ulike program, innførte tilsvarande skular i Finland berre eitt. Det var særleg mange skular i lågstatusområde i Noreg som innførte fleire program. Programma kommuniserer i liten grad med kvarandre, og det gjer at strukturen risikerer å bli fragmentert. Programma blir heller ikkje integrerte som kvardagspraksis i skulen. Programma legitimerer at skulen tek tak i problemet, men ifølgje Rapp er programifisering ueigna som skuleleiing, og fører i større grad til å oppretthalde sosiale forskjellar. Studien viser også at skulen i Noreg organiserer samarbeidet med foreldra ulikt, avhengig av foreldra sin sosioøkonomiske status. Dette kan forsterke effekten av barna sin sosiale bakgrunn.

Ei større vektlegging av individuelle rettar i den norske skulen og eit stadig smalare normalitetsbegrep også i barnehagen og samfunnet generelt er med på å definere fleire og fleire ut av fellesskapet. Gutar blir ramma særleg hardt, og det er grunn til å tru at mange elevar ikkje får optimalisert læringspotensialet sitt med dagens praksis (Haugan, 2019).

Dei viktigaste drivarane for ulikskap

Kven er då dei viktigaste drivarane for at ulikskapane blir halde ved lag, og kvifor blir vi stadig sorterte inn i ulike kategoriar og i større grad slusa inn i segregerte tiltak i skulekvardagen?

Mykje peikar i retning av at det er skulesystemet sjølv som er pådrivarar i reproduksjonen, og særskilt i område der klasseomgrepa tidlegare stod sterkt. Med andre ord så ligg det ei forventning om at elevane skal vidareføre den sosiale arven. Dei fleste vil nok vere samde i at uansett bakgrunn er det lite sannsynleg at eleven ville gått styrka ut frå ein skulestruktur der negative forventningar knytte til elevprestasjonar er den dominerande kulturen. Motsett ville elevar frå alle sosiale lag profitert på eit læringsmiljø der positive forventningar låg til grunn. Det er også svært lite truleg at biologiske faktorar er årsaka til dei store kjønnskilnadane i skulen, men at dei heller er to sider av same sak, slik også NOVA-rapporten peikar på (Bakken & Danielsen, 2011).

Det sentrale i teoriar om klasse er at familien sin kulturelle kapital og identifisering med samfunnets dominerande kultur er ein sentral suksessfaktor i skulen (Flemmen, 2020). Klasseomgrepet har i dag liten oppslutnad hos folk flest, og dei færreste identifiserer seg innanfor ein bestemt kategori. Levestandarden har auka vesentleg i befolkninga, utdanningsnivået er i vekst, og på svært mange område har vi formelle rettar, men likevel ikkje reelle. Trass i eit velutvikla velferdssystem og endring i livskår og levestandard har likevel klasseomgrepet slått rot i politiske utgreiingar og rapportar og står den dag i dag som ein forklaringsmodell på kvifor skulereformer ikkje klarar å jamne ut sosiale forskjellar i elevmangfaldet. Til no har modellen vore lite hensiktsmessig. Truleg er han i langt større grad til nytte som dekkomgrep for mislukka skulereformer og manglande resultatlikskap.

Hansen (2005) i Beck (2011) peikar på at dersom ein oppfattar ulikskap i utdanning primært som eit resultat av evner og prestasjonar, er det vanskeleg å oppnå endring, også gjennom politiske vedtekter. Kompleksiteten i prosessar knytte til utdanning og ulikskap fordrar merksemd om fleire faktorar, og søkelyset bør heller rettast mot manipulerande faktorar som skuleinterne problemstillingar. I staden for å rette merksemda mot elevane sine eigenskapar, vil det vere meir nyttig å heller rette ho mot desse eigenskapane i møte med systemet, som i sin tur fordrar kunnskap om dei prosessane og strukturane som formar eigenskapane. Den symbolske valden (det maktforståinga overser) som utdanningssystemet vårt utøver på grupper av elevar, er i høgste grad viktig å fokusere på, og det å stille spørsmål ved skulen sitt innhald og skulen si verksemd er grunnleggjande for ein kritisk samfunnsvitenskap (Beck, 2011).

Dei siste tiåra har det vore ei rekke skulepolitiske reformer og satsingar med det formål å jamne ut sosiale forskjellar og kjønnsforskjellar i skulen. Med Reform 97 stod ei ny grunnskulereform på trappene, og med den vart skulealderen senka til seks år. Peder Haug, som var forskingsleiar for program for evaluering av Reform 97, seier det slik; «Ut fra det vi vet i dag, er konklusjonene



Elevar frå alle sosiale lag ville profittert på eit læringsmiljø der positive forventningar låg til grunn.

at Reform 97 ikke har hatt noen konsekvenser for barns læring i det hele tatt» (Jonassen, 2017).

I 2006 vart Kunnskapsløftet innført, med ytterlegare presisering av læringsmåla. Med tidleg innsats skulle ein sikre at alle elevar nådde same læringsmål til same tid. «Tidleg innsats-perspektivet» har også vore kritisert for å resultere i eit kartleggings- og testregime som bidreg til stress, konkurransepress, «overbehandling», innsnevring av normalomgrepet og sjukleggjering av barn som utviklar seg normalt (NOU: 2019:3).

Nordahl-rapporten (2018), som har undersøkt effekten av spesialundervisninga i skulen, slår også fast at effekten av tiltaka vil slå svært tilfeldig ut i dei ulike kommunane, og skular med pedagogiske utfordringar tilbyr i større grad spesialundervisning enn skular som har ein velfungerande allmennpedagogikk. Tiltaka som skal

kome elevane til gode, blir ulikt fordelt, og tolkinga av regelverket vil dessutan variere frå skule til skule. Trass i gode målformuleringar i sentrale styringsdokument vil den menneskelege dimensjonen alltid vere ein faktor.

I NOU-rapporten *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU: 2019:3) har utvalet foreslått ei rekke nye styringstiltak. Eit av tiltaka er utprøving av ein eller fleire former for fleksibel skulestart. «Utredningen bør særlig legge vekt på en modell med felles førskole ved seks- eller femårsalderen med opptak til 1. trinn på ulike tidspunkter etter individuell vurdering av barnet. Formålet er å tilpasse skoletilbudet bedre til elevenes utvikling» (ibid., s. 23).

Forslaget frå Stoltenbergutvalet (ibid. 2019) om fleksibel skulestart for 6-åringar, etter ein felles oppstart i førskule, gir assosiasjonar til tidlegare reformer og

andre utilsikta effektar av skulepolitiske strøymingar. Truleg vil vi vidareføre og forsterke det eldgamle tankegodset som har fått fotfeste i skulen altfor lenge, fordi vi ikkje tar høgde for eller justerer for effektane forventningar har på elevane sitt læringsutbytte. Sjølv om den politiske intensjonen er god, kan vi ikkje sjå bort frå at også ei slik ordning vil vere sjølvforsterkande og verke mot si hensikt. Det burde historia ha lært oss, men så lenge vi held fast ved den same analysen, er det vanskelig å endre kurs.

Skulen er ein institusjon der normative vurderingar i stor grad legg føringar for praksis. Kvifor skulle enda eit forslag som er tufta på den same ideologien, lukkast denne gongen, og kvifor skal vi gjere meir av det vi veit ikkje fungerer? Ironisk nok er det nettopp det spesialundervisninga har vore kritisert for i ei årrekke. Dei eigentlege drivarane og mekanismane må identifiserast, og her må også tiltaka settast inn. I regelen treng berre ei handfull elevar i ein mellomstor norsk skule spesialundervisning, resten av elevmassen kan få tilpassa undervisninga si innanfor rammene av ordinær undervisning. Når det likevel viser seg at om lag 50 000 barn (Udir, 2020–2021) blir slusa ut i meir eller mindre segregerte tiltak i skulekvardagen (Moe, 2020), med dei risikofaktorane det medfører, så er det på høg tid å sette på bremsa.

Det å gi utanforliggende faktorar all skuld, ved å sette ei «cut off»-grense ved høg eller låg utdanning hos foreldre, er truleg eit blindspor i norsk utdanningspolitikk, og det står i vegen for å nå ambisjonane om ein likeverdige skule for alle. At regjeringa i år etter år held oppe eit sjølvforsterkande system som i stort omfang held fram med å skape og reprodusere ulikskap, er å utøve stor urett mot ei talrik og mangfaldig gruppe av elevar i den norske skulen.

I samband med lanseringa av boka *La læreren være lærer – veien til en skole der alle barn lykkes* (Giske, 2015) oppsøkte Trond Giske ei rekke barneskular, høgskular og andre utdanningsinstitusjonar. Giske teiknar eit dystert bilde av dagens skule, noko som naturleg nok skal rydde veg for nye politiske skiljevegar. Han kunne fortelje at

berre tre av fire elevar fullfører vidaregåande opplæring, og at fleire gir opp undervegs. Forklaringa er enkel. Skulen maktar ikkje å jamne ut dei sosiale forskjellane. Vidare seier Giske at vi allereie i første klasse kan plukke ut dei elevane som vil tape i konkurransen. På samfunnsnivå er tapet enormt. Det er ingen tvil om at Giske har eit bankande hjarte for skulen og kjenner han betre enn dei fleste politikarar, noko som også blir uttrykt gjennom tittelen «Det viktigaste i livet» i det første kapitlet (Schanning, 2016). Giske målar med brei pensel, men er analysen nødvendigvis rett?

For er det verkeleg så enkelt, og er verkeleg ein enkeltfaktor så avgjerande for det vesle barnet som nyleg har begynt på skulen? Og korleis brukar lærarane eit slikt perspektiv når dei skal legitimere vala dei skal gjere på vegner av eleven i framtida? Den politiske forklaringsmodellen overfører ansvaret for å lukkast i skulen over på eleven, og det er opp til den enkelte om han tapar eller vinn i konkurransen om privilegia vidare opp i skulesystemet. Eleven hadde alle moglegheiter, men valde dei bort. Vi er vår eiga lukkes smed!

Dersom vi legg forskinga som problematiserer effekten av forventningar og eigenskapsforklaringar til grunn, er den typen predikasjonar langt meir skadeleg enn han er til nytte, og fører til å forsterke og problematisere naturlege variasjonar i mangfaldet av elevar. Lærarane, derimot, er frikjende frå start, det slår Giske fast gjennom ei rekke forskingsartiklar og utgreingar om årsaker til sosiale skilnader i skulen. Gutane tapar stadig større terreng, og talet på elevar som får spesialundervisning, har aldri vore høgare, trass i auka kunnskap og kompetanse på alle område. Det er noko som ikkje stemmer.

For kva skjer når det går opp for oss at eleven fell i kategorien «svak elev»? Truleg skiftar vi perspektiv frå begeistring til bekymring. Om vi ikkje uttrykker det direkte, vil vi truleg avsløre vår bekymring og endra haldning på fleire måtar – ikkje minst i møte med kollegaer, føresette og eksterne samarbeidspartnarar. For det som er heilt sikkert, er at vektlegginga vår av avvik og vanskar i skulen er heilt og fullstendig unyttig

for eleven si læring. Eleven treng vår tillit, vår begeistring, vår forståing og støtte. Skulen sin måte å definere elevvar på skadar evna vår til å vere den støttespelaren eleven treng, og bidreg i stor grad til å eigenskapsforklare og definere elevane ut av fellesskapet (Utdanningsnytt 2003).

Oppsummering

Skal vi nærme oss ei løysing og ein skule med like lære-føresetnader for alle elevvar, så kan vi ikkje gjere anna enn å snu spegelen og rette merksemda mot dei utfordringane vi kan gjere noko med, og fleire undersøkingar peikar i retning av at nøkkelen ligg i skulen sin eigen læringskultur. Dette bør gi implikasjonar til ei grundigare forskning der forklaringsvariablane i langt større grad enn i dag blir knytte til den pedagogiske situasjonen som omgir elevane. Å halde fram i hamsterhjulet med merksemd på avvik og gradering av vanskar har til no verka mot si hensikt og heller generert ei vesentleg auke i sakkunnige utgreiingar og åtferdsbaserte diagnosar (Hatlo & Stensholt, 2017). Dessutan erkjenner sentrale fagfolk at ein umogleg kan forstå tilstanden ADHD som noko anna enn eit multifaktorielt og kontekstavhengig problem. At fødselsmånad er ein risikofaktor for å få diagnosen, understrekar poenget (Vogt & Lunde, 2018). Forsking syner også at diagnosar kan føre til at lærarar vender blikket bort frå miljømessige faktorar som ei forklaring på åtferda.

Trass i styrka merksemd på systemarbeid med endringsorienterte læringsfellesskap kan det, ut ifrå talet på elevvar med enkeltvedtak, sjå ut til at individfokusert framleis er det dominerande perspektivet i skulen. Rapportar peikar også på at dei ulike satsingsområda frå politisk hald ikkje har hatt konsekvensar for elevane sitt læringsutbytte i det heile.

Ei rekke undersøkingar og blindtestar syner at forventningar frå lærarar har stor betydning for prestasjonsnivået til elevane, både i positiv og negativ retning. Undersøkingar peikar også på at forventningar frå skuleleiing og lærarar ikkje berre får effekt på individnivå, men også på gruppenivå. Scarr (1981) i Manger (2012)

stipulerer at berre 25 prosent av skuleelevvar si læring statistisk sett kan forklarast med intelligens, medan dei resterande 75 prosentane kan forklarast med andre faktorar, til dømes motivasjon, god helse, aksept og tillit i skulekvardagen (Manger, 2012).

Rett nok kjem elevvar med ulike føresetnader i møte med skulen, men vi må likevel hugse på at 97,3 prosent av norske 3–5-åringar går i barnehage (SSB, 2021). Dei oppheld seg det meste av si vakne tid i pedagogiske institusjonar med eit rikt tilfang av bøker, språk- og skulefremmande aktivitetar.

Truleg er skulen den viktigaste faktoren i ein identifiseringsprosess og den faktoren som i aller størst grad påverkar eleven si plassering på rangstigen og korleis eleven sjølv identifiserer seg med tanke på sine føresetnader vidare i livet. Vi kan også slå fast at automatiske tankar og forventningar har ein tendens til å bli sjølvoppfyllande profetiar. Når sjølvaste kjendiskokk Hellstrøm svarer «rød» i ein blindtest av kvitvin på ein vingard i Frankrike, er det unekteleg veldig morosamt og underhaldande. Men det illustrerer også godt at dei dyktigaste innan fagfeltet også fell gjennom når det kjem til forventningar og sjølvsuggestjonar. Den sterke forventningseffekten blir også godt illustrert i Rosenhan (1973) sitt eksperiment om pseudopasientar i psykiatriske institusjonar.

Effekten av forventningar er truleg ein underkommunisert dimensjon innan det pedagogiske forskingsfeltet, trass i fleire undersøkingar som underbyggjer den sterke samanhengen mellom forventningar og påverkna-den desse har på den enkelte. I naturvitskapleg forskning, derimot, er placeboeffekten anerkjent som ein avgjerande variabel som alltid må implementerast i randomiserte kontrollerte studiar. Dersom legemiddelindustrien produserer ei lyseraud pille, vil denne ha betre effekt enn den kvite. Det er ein responsforventning og ein viktig faktor i all medisinsk behandling (Manger & Wormnes, 2015). Dersom vi overfører tankesettet til skulen, vil ein elev neppe bli vurdert ut ifrå sine faglege prestasjonar aleine, men ut ifrå eit sett med variablar. Rosenthal & Jacobsen (1968) viste gjennom sitt berømte

eksperiment at responseffekten også er ein gjennomgripande dimensjon innan det pedagogiske forskingsfeltet.

Sosial bakgrunn er ein generaliseringsvariabel som ikkje kan reduserast til ein uforanderleg justeringsvariabel når ein ser på elevar og skuleprestasjonar. Samanhengen mellom sosial og kulturell bakgrunn er ikkje hoggen i stein. Vi har god forskingsmessig dokumentasjon på at skulen gjennom sin arbeidsmåte og sine forventningar er med på å attskape og forsterke sosiale skilnader i skuleprestasjonar. Skulen kan ikkje fjerne effekten av sosiale kontrastar verken i samfunnet eller i skulen, men systemet må i det minste sørgje for at ikkje skulen sjølv forsterkar problemet.

Den «blinde flekken», der ein ser bort frå skulen si rolle i å konsolidere og forsterke sosiale skilnader, er behageleg og ansvarsfråskrivande, men uakseptabel. Vi har bakgrunnskunnskap nok til å starte behandlinga av den «blinde flekken». Dei aller fleste elevar vil i møte med skulen utstråle forventningar, utforskartrøng og lærelyst. Det må også alltid vere skulen sitt utgangspunkt, og det ligg til skulen sitt samfunnsoppdrag å sørgje for at gnisten ikkje sloknar. Det er i eleven sine første skuleår vi byggjer fundamentet for den vidare utviklinga og legg grunnlaget for korleis utfallet blir i dei siste. Ved å endre analysen vil truleg samfunnet oppnå enorm gevinst, og som ein sideeffekt kan vi «risikere» at reformer omsider verkar etter intensjonen. □



Monica Vedvik er høgskulelektor ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI) ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har lang erfaring som miljøterapeut innanfor helsesektoren og som lærar og spesialpedagog i grunnskulen. Interesseområda er særleg innanfor sosial-konstruktivistiske teoriar, der tru og forventningar skapar sosiale realitetar.

REFERANSAR

- BAKKEN, A.** (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)*. URL: [4_sos_bakgrunn.pdf \(ssb.no\)](#)
- BAKKEN, A. & DANIELSEN, K.** (2011). Sosial bakgrunn og skolepraksis - Et forsøk på en forklaring. *NOVA rapport 10/2011*. URL: [Sosial bakgrunn og skolepraksis - Et forsøk på en forklaring \(utdanningsforskning.no\)](#)
- BÆCK, U.-D. K.** (2011). Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(6), s. 412-423. URL: [Unn-Doris_Karlsen_Baeck\[2\].pdf \(uit.no\)](#)
- DAMSGAARD, H.L. & KOKKERSVOLD, E.** (2011). *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*. Fagbokforlaget.
- DAMSGAARD, H.L.** (2014). *Språkets makt*. Utdanningsforskning.no. URL: [Språkets makt \(utdanningsforskning.no\)](#)
- FALDET, A.C. & NORDAHL, T.** (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen *Paideia* (2). URL: [Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen \(utdanningsforskning.no\)](#)
- FLEMMEN, M.P.** (2020). Om hva klasse er, og hvordan det virker. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 61(1). Idunn. URL: [Om hva klasse er, og hvordan det virker - Nr 01 - 2020 - Tidsskrift for samfunnsforskning - Idunn](#)
- GISKE, T.** (2015). *La læreren være lærer*. VG. 17. august. URL: [La læreren være lærer - VG](#)
- HATLO & STENSHOLT,** (2017). Eksplosiv økning i antall ADHD-diagnoser. VG. 13. desember. URL: [Eksplosiv økning i antall ADHD-diagnoser - NRK Vestfold og Telemark - Lokale nyheter, TV og radio](#)
- HAUGAN, I.** (2019). Organisering av skolesystemet har betydning for hvordan sosial ulikhet skapes og reproduseres. NTNU, SINTEF, Teknologi og samfunn. *Gemini.no*. URL: [Norsk skole underbygger sosiale forskjeller \(utdanningsforskning.no\)](#)
- JAKOBSEN, S.E.** (2017). Diagnoser får ofte skylda når barn får trøbbel. *forskning.no*. URL: [Diagnoser får ofte skylda når barn får trøbbel \(forskning.no\)](#)
- JONASSEN, T.** (2017). Seksårsreformen 20 år etter: - Gi seksåringene førskolen tilbake. *barnehage.no*. URL: [Seksårsreformen 20 år etter: - Gi seksåringene førskolen tilbake \(barnehage.no\)](#)
- MANGER, T.** (2012). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MANGER, T. & WORMNES** (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Fagbokforlaget.
- MOE, E.** (2020). Barn kan bli utestengt på grunn av spesialundervisning. *forskning.no*. URL: [Barn kan bli utestengt på grunn av spesialundervisning \(forskning.no\)](#)
- MOSVOLD, R & OHNSTAD, F.O.** (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), s. 26-36. URL: [Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever - Nr 01 - 2016 - Norsk pedagogisk tidsskrift - Idunn](#)
- NORDAHL, T., PERSSON, B., DYSSEGAARD, C.B., HENNESTAD, B.W., WANG, M.V., MARTINSEN, J., VOLD, E.K., PAULSRUD, P. & JOHNSEN, T.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. URL: [INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE.indb \(ks.no\)](#)

NOU. NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2019: 3). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. URL: [NOU 2019: 3 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

OLSVOLD, A. (2014). «Jeg er som vanlig». Barns fortellinger om ADHD. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 51(9), s. 698–707. URL: «Jeg er som vanlig» – Barns fortellinger om ADHD | [Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](https://tidsskriftet.no)

REGJERINGEN.NO (2017). Henta frå: *Store forskjeller mellom skoler - regjeringen.no*

ROSENHAN, D. (1973). On being sane in insane places, *Science*, 19. januar. URL: [On Being Sane in Insane Places | Science \(sciencemag.org\)](https://www.sciencemag.org)

ROSENTHAL, R. & JACOBSEN, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. URL: [\[PDF\] Pygmalion in the Classroom | Semantic Scholar](https://www.semanticscholar.org)

SCHANNING, E. (2016). Giskes skolefilosofi. *Arr. Idehistorisk tidsskrift*, nr. 1. URL: [Giskes skolefilosofi | Arr – idéhistorisk tidsskrift \(arrvev.no\)](https://www.arrvev.no)

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2021). Barnehager. URL: [Barnehager \(ssb.no\)](https://www.ssb.no)

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? Rapport 2017/02*. URL: [Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? - SSB](https://www.ssb.no)

SKAVLID, S. (2003). Å skille normale fra de gale. *Forskningsetiske komiteer*. URL: [Å skille normale fra de gale - Forskningsetiske komiteer \(sakkyndig.com\)](https://www.sakkyndig.com)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). Forebyggende innsatser i skolen. URL: [Forebyggende innsatser i skolen - Forord, innledning, innholdsfortegnelse og avsluttende drøftinger \(udir.no\)](https://www.udir.no)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020). *Kjennetegn for måloppnåelse for nye læreplaner* (Kunnskapsløftet, 2020) URL: [Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn \(udir.no\)](https://www.udir.no)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020–2021). Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk. URL: [Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk \(udir.no\)](https://www.udir.no)

UTDANNINGSNYTT (2003). Avskaff begrepet svak elev. URL: [Avskaff begrepet svak elev \(utdanningsnytt.no\)](https://www.utdanningsnytt.no)

VOGT & LUNDE, (2018). *AD/HD-medisinerer – svakt vitenskapelig grunnlag*. *Tidsskriftet den norske legeförening*. 23. januar. URL: [AD/HD-medisinerer – svakt vitenskapelig grunnlag | Tidsskrift for Den norske legeförening \(tidsskriftet.no\)](https://tidsskriftet.no)