

This file was downloaded from the institutional repository AURA – <http://brage.bibsys.no/uia>

## “Making up pupils”

**Ove Skarpenes og Ann Christin E. Nilsen**

This is the author's version of an article published in the journal:

*Norsk pedagogisk tidsskrift, 2014, 98(6), 424-439*

Forfattere

Ove Skarpenes

Professor i sosiologi ved Institutt for sosiologi og sosial arbeid

Fakultet for samfunnsvitenskap, UiA

Postboks 422, 4604 Kristiansand.

Tlf- +47 97 04 33 69

Email: [ove.skarpenes@uia.no](mailto:ove.skarpenes@uia.no)

Ann Christin E. Nilsen

PhD-stipendiat i sosiologi ved Institutt for sosiologi og sosial arbeid

Fakultet for samfunnsvitenskap, UiA

Postboks 422, 4604 Kristiansand.

Tlf. +47 93243562

[ann.c.nilsen@uia.no](mailto:ann.c.nilsen@uia.no)

## «Making up pupils»

Ove Skarpenes og Ann Christin E. Nilsen

### Abstract

I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i kritikken av målstyringsideologien som har vokst frem i det norske utdanningssystemet. Vi gjør rede for det internasjonale opphavet til den standardiserings- og homogeniseringstendensen som påvirker dagens norske skoler og barnehager, og som har resultert i en nasjonal politikk med større oppmerksomhet om grunnleggende ferdigheter, testing og kartlegging. For å forankre denne utdanningskulturen kreves det et stort statistisk arbeid med registrering og klassifisering. Hva skjer i slike klassifikasjonsprosesser der nye kategorier blir forsøkt etablert? Dette diskuterer vi med utgangspunkt i Ian Hackings arbeider om statistikk og sosiale effekter av kategorikonstruksjoner. I siste del av artikkelen anvender vi hans teorier i en analyse av de kategorikonstruksjonene som foregår i norsk utdanningspolitikk og i norske skoler og barnehager. Hackings begreper bidrar til å brette ut standardiseringspraksisen på en kunnskapssosiologisk måte som kan videreutvikle eksisterende tolkninger av dagens utdanningspolitikk.

### Innledning

6. mai 2014 publisertes et åpent brev i *The Guardian* der over 80 forskere og lærere kritiserte PISA-undersøkelsene (<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>). Også i Norge synes stadig flere forskere, skole- og barnehagelærerutdannere, fagbevegelse, lærere, barnehagelærere og foreldre å være omforent i en felles kritikk av den standardiseringen som ser ut til å ha fulgt i kjølvannet av PISA, TIMSS, TRAS og den stadig voksende målstyringen. I tillegg til den faglige tidsskriftdebatten og den daglige avisdebatten er det opprettet Facebook grupper, det arrangeres fakkeltog og det snakkes om et grasrotopprør. De aktørene som på ulike måter forholder seg til praksis i skole og barnehage ser ut til å fortelle om andre behov enn de som er påtvunget utenfra, og offentligheten fores av eksempler på uheldige effekter av målstyring. Legitimiteten til deler av skolepolitikken virker å være i ferd med å smuldre opp. Den fyldigste norske diskusjonen av PISA er samlet i boken *Pisa – sannheten om skolen* (Elstad & Sivesind 2010). Vi ønsker å tilføre debatten noen sosiologiske poeng. Mer spesifikt vil vi først kort gjøre rede for det internasjonale opphavet til den standardiserings- og homogeniseringstendensen som påvirker

dagens utdanningsdebatter. Det er i seg selv en stor empirisk oppgave å studere de politisk-byråkratiske prosesser der faktiske aktører arbeider med å overføre internasjonale trender til nasjonal politikk. Vi har verken data til, eller intensjoner om, å foreta denne type analyse. Vi nøyer oss med å legge fram og sortere noen av de internasjonale trendene i utdanningspolitikken/utdanningsforskningen og påpeke at den nasjonale politikkenes fokus på grunnleggende ferdigheter, testing og kartlegging synes ha et klart utgangspunkt i nettverk knyttet til OECD, dette Slagstad kaller et postnasjonalt regimeskifte i norsk skole (Slagstad 2014). For å forankre den nye utdanningskulturen kreves det et stort statistisk arbeid med registrering og klassifisering. Hva skjer i slike klassifikasjonsprosesser der nye kategorier blir forsøkt etablert? Dette diskuterer vi med utgangspunkt i Ian Hackings (1999, 2004, 2010) arbeider om statistikk og sosiale effekter av kategorikonstruksjoner. I siste del av artikkelen anvender vi hans teorier i en kritisk analyse av de kategorikonstruksjonene som foregår i norsk utdanningspolitikk og i norske skoler og barnehager. Intensjonen med denne artikkelen er ikke å løfte fram komparasjoner av hvordan det nye regimet har ulike effekter i forskjellige land. Ambisjonen er mer moderat. Med Hackings begreper vil vi forsøke å brette ut standardiseringspraksisen vi ser konturene av i norsk skole på en kunnskapssosiologisk kritisk måte som kan bidra til en utvikling av eksisterende tolkninger av dagens utdanningspolitikk.

### **Dekontekstualisering av utdanningspolitikk**

Studier av endringene i europeisk høyere utdanning og nasjonale implementeringer av Bologna-modellen førte til en standardisering av utdanninger og en harmonisering av studier som ikke nødvendigvis var styrt av interne behov for endring, men av eksterne krav om tilpasning (Schriewer 2009). Resonnementet er velkjent fra sosiologiske studier av organisasjoner. Organisasjoner bestemmer ikke sin atferd på basis av selvstendige beslutninger utviklet på grunnlag av analyser av egen organisasjons særegne muligheter og utfordringer. I stedet tilpasser organisasjoner seg strategier og modeller som er anerkjent og legitime i deres sosiale omgivelser. Organisasjoner øker således sin legitimitet uavhengig av om tilpasningen til de nye prosedyrene og praksisene er effektive eller ikke (Meyer og Rowan 1977; DiMaggio og Powell 1983). Schriewer argumenterer for at presset for legitimitet er ekstra stort i utformingen og styringen av utdanningspolitikken og at det leder politikere og administratorer til å søke etter legitimitet ved å adoptere modeller og reformideer som internasjonalt blir betraktet som innovative og moderne, og som blir fremmet av «relevante

andre» slik som internasjonale organisasjoner, andre land osv. Paradokset er at den homogeniseringstendensen som følger av implementeringen av nøkkeliteer, ideologier, begreper, indikatorer og kategorier som sirkulerer på transnasjonalt plan ikke nødvendigvis – ikke engang normal sett – korresponderer med de spesifikke behovene som eksisterer lokalt i ulike lands særegne nasjonale og sosio-historiske kontekster. I litteraturen brukes begrepet «rasjonelle myter» i beskrivelsen av denne praksisen. Praksisen er rasjonell fordi den tilbyr en middel-mål logikk som muliggjør oversiktlig (og målbar) politisk handling, men praksisen er også mytisk, fordi den henter sin validitet fra et generelt overnasjonalt akkrediteringsnivå løst fra de erfaringene som er samlet lokalt og tilpasset de enkelte casene (Schriewer 2009, s. 33). Schriewer viser hvordan slike rasjonelle myter i implementeringen av Bologna prosessen ikke bare hadde kontraproduktive, men med Boudons begrep, – også «perverse» effekter (Schriewer 2009, s. 47). Effektene vil variere mellom land siden ytre initiativ (f.eks. reformer) alltid til slutt må tilpasses lokale strukturer og kulturelle forhold, enten det gjelder gradsstrukturer eller faglig innhold (f.eks. Michelsen 2014; Mangset 2009).

Også endringer av utdanningspolitikken på lavere nivå, i skole og barnehage, har trekk som minner om slike standardiserings- og homogeniseringstendenser. De «relevante andre» i denne sammenhengen er stort sett OECD og IEA (International Association for the Evaluation Achievement) og nettverkene som stråler ut fra disse. OECD er et samarbeidsorgan (bestående av over 30 land, deriblant Norge) hvor et av målene er å påvirke landenes politikk utforming. Utdanning har vært sentralt siden opprettelsen i 1961 (Elstad 2010). IEA ble opprettet som en nonprofit-virksomhet i 1967 (med en forhistorie tilbake i 1959 da 14 forskere ville studere hvordan samfunnsforhold innvirket på utdanning). IEA har særlig foretatt studier av matematikk og naturfag og hensikten var å støtte arbeidet til dem som drev med politikk utforming (Elstad 2010, s. 55). I den siste fasen av IEAs virksomhet har forskerne mer eller mindre abdisert (Elstad 2010, s. 63). Romuald Normand har studert framveksten av den europeiske utdanningspolitikken ved å se på hvordan vitenskapelig ekspertise og politikk har gått sammen i etableringen av nye indikatorer og klassifiseringer (Normand 2008, 2010). OECD har helt siden 1960-tallet samlet inn statistiske data til bruk for planlegging av utdanning. De siste tiårene har imidlertid OECDs Centre for Educational Research and Innovation (CERI) intensivert arbeidet med å utvikle «indicators for outcomes measuring school effectiveness» (Normand 2010, s. 409). CERI lanserte prosjektet International Indicators and Evaluation of Educational System (INES), som samlet inn

statistikk og utviklet sammenlignbare indikatorer. Ved å følge de ulike aktørene, identifiserer Normand tre ulike nettverk (med ulike vitenskapelige eksperter) som har sin opprinnelse i INES. “In order to support the expertise of the institutional networks involved in the INES project, the OECD mobilized experts from different epistemic communities: school effectiveness research, economics of human capital theory, and international surveys in literacy and numeracy. Some of these experts were regularly advising national ministries of education or international organizations” (Normand 201, s. 411). Det første nettverket fulgte opp OECDs opptatthet av skolenes effektivitet. Nettverket var verdensomspennende, ledet av USA, men med stor innflytelse på europeisk utdanningspolitikk fra 1980-tallet og framover. Nettverket utviklet indikatorer for OECDs publikasjoner og brukte data fra de nye internasjonale komparasjonene. Nettverket bidro til å samle data om 15-åringers evner i matematikk, lesing og naturvitenskap (PISA). Den bærende ideen var at skolers effektivitet kan måles på bakgrunn av «inputs, processes and outcomes» (Normand 2010, s. 411). La oss kalle dette for *effektivitetsargumentet*. 15-åringenes kompetanse i matematikk, lesing og naturfag måles hvert tredje år. Et annet nettverk var ledet av Sverige og utviklet indikatorer til bruk i publikasjonen «Education at Glance» og var basert på humankapitalteori hvor tanken var at måling av individuelle kognitive evner ville kunne gi svar på om utdanningssystemet var bra og om elevene ville klare seg bra på arbeidsmarkedet. Det ble konstruert mål for voksenopplæring og drop-outs. Som for det første nettverket er det sammenhengen mellom input (fysisk, økonomisk, menneskelig) og output (oppnådde ferdigheter, verdier og holdninger) som blir vurdert. Ved å bruke mange typer av data ble det forsøkt utviklet mål for sammenhengene mellom utdanningskvalitet og økonomisk vekst. Vi gir dette benevnelsen *kvalitetsargumentet*. Det tredje nettverket arbeidet med å utvikle internasjonale tester for lesing og regning. I følge Normand arbeidet en gruppe eksperter fra OECD, the US Educational Testing Service (ETS), the NCES (The US National Center for Education Statistics), Australian Council for Educational Research (ACER) og Cito (et nederlandsk selskap som utvikler tester og vurderingsredskaper) sammen med IEA som altså til å begynne med var en relativt liten organisasjon. Normand skriver at IEA «...recently joined with the ETS through its IEA Data Processing and Research Center in a joint venture, the IEA-ETS Research Institute” (Normand 2010, s. 412). Nøkkelpåkompetanser ble valgt ut og definert (grunnleggende ferdigheter) og det ble utviklet storskalaprøver. Byråkrater og politikere fikk opplæring, data ble samlet og resultater fra Progress in International Reading Literacy (PIRLS) og International Adult Literacy Study (IALS) samt TIMSS og PISA ble spredd. IEA står som ansvarlig for PIRLS og TIMSS, mens OECD har ansvaret for PISA (og NCES for

IALS.). Dette kaller vi *ferdighetsargumentet* og det har blitt en «cornerstone for governments and international organizations, increasingly convinced by the idea that an increase in knowledge and skills of the workforce will boost economic competitiveness» (Normand 2010, s. 411, se Normand for detaljert informasjon om enkeltaktører i nettverkene og sammenhengen mellom dem). Kunnskapen blir på bestemte måter forsøkt operasjonalisert. Overbevisende utover det rent retoriske blir politikken først når effektiviteten, kvaliteten og ferdighetene kan måles, kontrolleres og sammenlignes. Vi må kunne anta at dette påvirker tidens opptatthet av måling, kartlegging og kontroll. Fra «the practice turn» i den vitenskapssosiologiske litteraturen har vi lært hvordan naturvitenskapelige oppdagelser er avhengig av mer enn dyktige forskere med gode hypoteser. Måleinstrumenter, utstyr, teorier, laboratorier og teknikker er nødvendig for å skape vitenskap, og for at oppdagelsene skal få gjennomslag trenger oppdagelsene allierte talspersoner, tidsskrifter, samt nettverk av forskere og politikere hvor funnene kan vokse seg store (Callon & Latour 1981; Latour 1983). Effektivitetsargumentet, kvalitetsargumentet og ferdighetsargumentet ser ut til å ha vokst seg store og robuste nettopp ved å knytte til seg forskingsprosjekter, politikere, byråkrater, statistikk, tidsskrifter osv.

Dette trykket fra OECDs utdanningslaboratorium av ulike nettverk er det viktig å være bevisst når en skal forstå standardiseringen av utdanningspolitikken og utdanningstenkningen. Standardisering er nødvendig for å realisere ideen om at bestemte typer utdanninger fremmer konkurransevne og økonomisk vekst. God utdanning brytes ned til det man betrakter som effektive skoler, kvalitet i sammenhengen mellom input og output og viktige ferdigheter. F.eks. skal ferdighetene bli testet og resultatene samlet inn og gjort tilgjengelig i nasjonale og internasjonale komparasjoner. Svein Sjøberg minner om at når det gjelder PISA-testene er det ikke påvist noen sammenheng mellom høye skårer på testene og konkurransevnen. Videre påpeker han at testene er dekontekstualiserte (norske og koreanske 15 åringer vokser opp i ulike kulturelle kontekster) og at de verken forholder seg til læreplaner eller skolekunnskap, og ikke minst at de ikke omfatter historie, geografi, samfunnsfag, fremmedspråk, kunst, filosofi, etikk, musikk, litteratur og praktiske eller estetiske fag (Sjøberg 2014). Likevel ser det ut til at resultatene fra testene påvirker utformingen av utdanningspolitikken og dagliglivet i norske utdanningsinstitusjoner, hvor stadig mer aktivitet blir brukt til å utvikle testbare mål samtidig som innføringen av forskjellige kartleggingsverktøy for elevvurderinger brer om seg. Den nasjonale politikken kan kanskje i økende grad blir betraktet som rasjonelle myter hvor

kravet om ytre legitimitet (ideer om det innovative som er fremmet av «relevante andre») bestemmer, snarere enn kravet om indre behov.

Hva innebærer dette mer konkret? Standardiseringen som har fulgt av OECDs utdanningspolitikk innebærer på nasjonalt plan en dreining av oppmerksomheten mot grunnleggende ferdigheter. Ønsket om å bedre disse grunnleggende ferdighetene i skolen ser ut til å være bakteppet for kartleggings- og testregime i skole og i den senere tid også i barnehage.<sup>i</sup> I tillegg til de internasjonale prøvene så finnes det i grunnskolen obligatoriske kartleggingsprøver. Disse er for 1., 2. og 3. trinn i lesing og 2. trinn i regning. I tillegg arrangeres det frivillige kartleggingsprøver i regning på 1. og 3. trinn, i engelsk på 3. trinn og i digitale ferdigheter på 4. trinn. Videre er det kartleggingsprøver i videregående skole for å teste ferdigheter i lesing, engelsk og regning. Nasjonale prøver i de samme ferdighetene arrangeres på 5. 8 og 9. trinn. Og det finnes karakterstøttende prøver, læringsstøttende prøver og egne retningslinjer for «vurdering for læring». Dette kommer i tillegg de vanlige eksamener i grunnskole og videregående skole, standpunktkarakter og vitnemål/kompetansebevis. I følge utdanningsdirektoratet handler disse kartleggingene i stor grad om å fange opp de elevene som ligger under en «definert bekymringsgrense» (<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>). I barnehagen ser vi også spor av det er i ferd med og innføres et kartleggingsregime. For eksempel fremmes det i Stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009), kap. 12.6.1 forslag om at alle barn får tilbud om språkkartlegging fra treårs-alder. Kartleggingen skal gjennomføres ved bruk av «kvalitetssikret kartleggingsverktøy». Et av de mest brukte kartleggingsverktøyene av språkutvikling er TRAS. I likhet med skolens kartleggingsredskaper bidrar dette verktøyet til å synliggjøre «hull» i barnets ferdigheter, og identifisere barn som har behov for «særskilt språkstimulering». Det er under disse betingelsene, der barns ferdigheter kartlegges og avvik identifiseres, at nye kategorier nå ser ut til å bli skapt i utdanningspolitikken og disse kategoriens effekter vi må også utvikle forståelsen av.

## **Statistikk og klassifikasjon**

Et sted å starte når vi skal forstå konstruksjonen og effekten av sosiale kategorier er i arbeidene til Ian Hacking.<sup>ii</sup> I følge Hacking må vi forstå hvordan «classifications of people



affect the people classified, how do we change in virtue of being classified, and how do the ways in which we change have a sort of feedback effect on our systems of classifications themselves?” (Hacking 2004, s. 99). I flere av sine arbeider har Hacking studert hvordan statistikken har skapt kategorier som blir normative og som mennesker siden har justert sin atferd i forhold til. Framveksten av statistikken (statens tall) og sannsynlighetsregning på 1800-tallet utløste et skred av trykte tall (Hacking 2010, s. 2, Hacking 2004, s.100). Statistikken fikk stadig nye anvendelser og statistikere var opptatt av å finne lovmessighet og mønstre i den sosiale verden. Samfunnet kunne være forutsigbart, selv om det ikke var styrt av universelle lover.

During the nineteenth century, it became possible to see that the world might be regular and yet not subject to universal laws of nature. A space was cleared for chance. The erosion of determinism made little immediate difference to anyone. Few were aware of it. Something else was pervasive and everybody came to know about it: the enumeration of people and their habits. Society became statistical. A new type of law came into being, analogous to the laws of nature, but pertaining to people. These laws were expressed in terms of probability. They carried with them the connotations of normalcy and of deviations from the norm. The cardinal concept of the psychology of the Enlightenment had been, simply, human nature. By the end of nineteenth century, it was being replaced by something different: normal people. (Hacking 2010: 1.)

Statistikken skapte en ny type kunnskap om den sosiale verden, og den var først og fremst opptatt av avvikene – les *misérables* – de prostituerte, kriminelle, selvmordere, gale, osv. Rose (1999 s. 133) poengterer, i likhet med Hacking, at våre oppfatninger om normalitet har vokst ut fra bekymringen knyttet til «patologiske barn» - de bråkete, trassige, ulydige barna. Det er disse barna som skaper bry for ekspertene, og som man må hankses med. Normalitet er i så måte ikke bare noe vi observerer, men også noe vi verdsetter. Statistikken var i denne perioden (fra ca. 1820) «obsessed with *analyse morale*, namely the statistics of deviance» (Hacking 2004, s. 100). Poenget til Hacking er at statistikkens kategorier gjør mer enn å telle og representere. De skaper også nye måter å være på. Derfor bidrar statistikken til det Hacking kaller «making up people». Store mengder statiske data ble brukt i utregninger av gjennomsnitt, og gjennomsnittet ble betraktet som normen. Samtidig vokste det frem ulike fagdisipliner. Særlig har utviklingspsykologien og pediatrien hatt stor betydning for forståelsen av normalitet og avvik hos barn (Rose 1999; Turmel 2008). Utstyrt med statistiske data, og innsikten fra disse fagdisiplinene, ble det som avviker fra gjennomsnittet betraktet som patologisk (Hacking 2010; Turmel 2008; Rose 1999). Det deskriptive ble preskriptivt. Ideen om gjennomsnittlighet påvirket oppfatninger av det normale, og når stadig flere sider

ved menneskelig atferd ble studert og gjort til gjenstand for statistiske undersøkelser og gjennomsnittsberegninger hadde dette feedback effekter: sosiale aktører justerte sine handlinger i forhold til statiske oppfatninger om det normale, og implisitt «det gode».

Nasjonalstater begynte å telle, klassifisere og kategorisere sine innbyggere (Hacking 2010; Turmel 2008). Norge var intet unntak. Statistikken hadde stor betydning for embetsmannsstatens kunnskapsregime (Slagstad 1998) og anført av den store statistikeren Anders N. Kiær inneholdt også den norske befolkningsstatistikken mer enn fordelinger etter kjønn, aldre, distrikter osv. Kiærs analyser begrenset seg ikke til det beskrivende, men diskuterte også forholdet mellom det normale og det unormale (Lie et al. 2001, s. 99). Poenget er at de offisielle statistiske rapportene skapte kategorier som klassifiserte mennesker ut i fra de ulike sosiale problemene som ble studert, og mennesker ble presset inn i kategorier og betraktet seg selv i lys av disse. Hacking argumenterer for at kategoriene ble konvensjonalisert gjennom stadig gjentakelse, og plasseringen av befolkningen i kategorier ble dermed naturalisert. Folk vil ikke være patologiske så de fleste oppfører seg i tråd med det gjennomsnittlige - det normale og verdsatte-, hvilket igjen påvirker ideen om det normale (Hacking 2010, s 2). Konstruksjonen av nye kategorier endrer i følge Hacking derfor ikke bare forestillingene om samfunnet, men også måter folk beskriver hverandre på og måten folk ser på seg selv. Man tenker med de nye kategoriene og man tilpasser seg dem (se Abram & Vike 2003). Klassifiseringen av mennesker i kategorier skaper den virkeligheten den er ment å beskrive. På denne måten bidrar klassifikasjonsprosesser til å finne opp mennesker<sup>iii</sup> Det er denne statistiske kategoriseringspraksisen som ser ut til å være i ferd med å utvikle seg i skoler og barnehager.

### **«Making up people»**

Davide Sparti (2001) har utviklet Hackings poeng om «making up people» på en måte som kan tilføre utdanningsdebatten flere viktige poeng. Sparti argumenter for at identitet er et produkt av kontinuerlige formasjonsprosesser. Personlig identitet skapes i kontekster av kollektive former for klassifisering og, sier Sparti og viser til Axel Honneth, den er avhengig av andres anerkjennelse. Mer spesifikt vil identitet bli sett på som et sett av sosiale kategorier som brukes til å definere individer i ulike typer. Å være en bestemt type menneske blir

dermed delvis bestemt av de kategoriene som brukes for å beskrive typen (Hacking 1986, Sparti 2001). Når sosiale grupper starter med å plassere aktiviteter i kategorier og kategoriene brer om seg, da skjer det en klassifikasjonsprosess hvor verbene blir erstattet av substantiver: Den som drikker blir alkoholiker, den som har sex med en person av samme kjønn blir homoseksuell osv. Når en kategori som beskriver en bestemt type atferd oppstår, skapes det også nye virkeligheter og nye måter å være på, og typer av mennesker blir «made up». Sparti argumenterer videre for at dagens samfunn oftest forsøker å ta vare på de individene som ikke faller inn i de vanlige («normale») kategoriene. Derfor forsøker ulike ekspertgrupper (psykologer, pedagoger, leger, sosiologer) å bringe individene inn i håndterbare sosiale identiteter og på den måten bidra til å institusjonalisere andre former for anerkjennelse. Dette betyr ikke at ekspertene oppdager/konstruerer disse typene, men som Sparti skriver «...rather that a kind of person came into being *at the same time* as the kind itself was classified (...). Once again: Our classifications and our classes conspire» (Sparti 2001, s.334). Et eksempel er fremveksten av diagnosen multipel personlighet som vokste fram samtidig med ny medisinsk kunnskap på slutten av 1970-tallet i USA. Eksempelet viser hvordan nye identitetstyper blir til ved at forskere betrakter gammel atferd med nye begreper. Ikke underlig da at på samme tid som det eksisterte mange med multipel personlighetsforstyrrelse i USA, fantes det ingen i Frankrike.

Hacking og Sparti er opptatt av å understreke forskjellen mellom naturlige og menneskelige typer. Hvis vi sier at V er en naturlig type (for eksempel en væske) og G (for eksempel Gin) betyr det ingenting for G å bli kalt V, men hvis vi sier at M er en menneskelig type (for eksempel alkoholiker) og O (for eksempel Ole) er en M, så betyr det at mennesker identifiserer og behandler O som en M og O vil også selv betrakte seg som en M. Dette betyr ikke at Ole som en biologisk person bli konstruert av kategorien, men at kategorien alkoholiker er skapt og at effektene av kategorien (og Oles identifikasjon med denne) er virkelige. Videre er kategorien også forankret i praksiser der leger, jurister, psykiatere, sosiologer, osv. bidrar med kunnskap om denne typen av individer (Sparti 2001).

Hva om vi er usikre på hvordan mennesker skal klassifiseres? I følge Sparti (2001) leter man først i reservoaret av eksisterende kategorier, men av og til etterspørres nye kategorier. Ulike vitenskaper eller ekspertgrupper kommer på banen og tilbyr slike til de gruppene (publikum)

som etterspør dem. Kategoriformasjon er derfor en kommunikatív-konstituerende praksis. Når kategorien først er akseptert, da fungerer den slik: Brukerne av den vet at gitt visse fakta om en person så kan han eller hun identifiseres som tilhørende den aktuelle kategorien. Hyppig bruk virker selvforsterkende (tautologisk heller enn forklarende). Inkorporeringen av ny kunnskap i samfunnet endrer reservoaret av eksisterende kategorier (noen forandrer seg, nye kategorier komme til) og dette virker så tilbake på brukernes felleskap og det skapes sosiale looper. Hva skjer når kategorier blir konvertert til personlig identitet? Individet må betrakte seg selv som et eksempel på den sosiale kategorien og anerkjenne det overfor seg selv. Personen blir et publikum overfor seg selv i møte med kategorien, dvs. andres oppfatning. Dette vil ofte endre handlingene til de personene som blir klassifisert. Sparti's tolkning av Hacking viser at nye måter å sortere på fører til forandringer i selv-ankjennelsen (kognitive looper) til de som er klassifisert og dette har feed-back effekter på kategorien slik at denne i sin tur også må forandres. Dette kan føre til «loop upon loop» (Sparti 2001: 341).

### «Making up pupils»

Ved hjelp av Hacking og Sparti kan vi bedre forstå noen av de prosessene som for tiden skjer i skoler og barnehager. Først må vi som Svein Sjøberg (2014) minner oss om, være bevisst hva de politiske målene er. OECDs rapport *Economic Survey. Norway* fra 2008 var klar. Norge burde øke lønnsforskjellene, minske offentlige utgifter, vurdere å øke arbeidsledigheten, redusere sykelønna og uføretrygdene. For å få til disse målene måtte norsk skole bli bedre. Både effektivitets-, kvalitets og ferdighetsargumenter mobiliseres. En bedre skole i dette perspektiver handler om å redusere bruken av penger, legge ned småskoler, gjøre klassene større, ha flere tester (accountability), offentliggjøre resultater (transparency) og innføre prestasjonslønn (Sjøberg 2014, s. 37). Standardiseringen av praksis i skole og barnehage med opptatthet av grunnleggende ferdigheter og kartleggingen av disse må betraktes som et forsøk på å skape orden, der mangel på slike ferdigheter svekker konkurransevnen. Vi skal konsentrere oss om ferdighetsargumentet. Avvikende ferdigheter må fanges opp, sortertes og kategoriseres. De er vår tids les misérables.<sup>iv</sup> Vi skal se på noen slike avvikkonstruksjoner.

*ADHDere*

I tråd med Hacking kan vi resonnerer slik. En elev gjør det svakt på en kartleggingstest og havner under bekymringsgrensen. Bekymringsgrensen beregnes på bakgrunn av de ca. 20 prosent svakeste elevresultatene på prøven. Dette er basert på prestasjonene til elever fra et representativt utvalg skoler gjort etter førstegangs gjennomføring av prøven

(<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Sporsmal-og-svar/>).

Usikkerheten som nå er skapt av denne testen kan føre til at det kan bli snakk om nærmere oppfølging. Lærere og annet pedagogisk personale (i dette tilfelle brukerne av kategoriene) leter i reservoaret av eksisterende kategorier. Er vedkommende impulsiv og aktiv? Har han oppmerksomhetsvansker? I tilfelle svarene er bekreftende har vi kanskje å gjøre med en ADHD elev og bestemte tiltak må vurderes iverksatt (som kan involvere leger, psykologer, PPT, ekstra undervisning og rådgivning, kontakt med foreldre). Parallelt med endringene i skolen har antallet brukere i alderen 0-19 år av ADHD medisin blitt fordoblet fra 2004 til 2009 (Madsen 2010, s. 139). Når behovet for å kategorisere de elever (oftest bråkete gutter) som faller utenfor normalfordelingskurven øker, er det mye som tyder på at ADHD har blitt en kategori man oftere trekker på fra reservoaret. Derfor har praksisen en selvforsterkende effekt. Med en utviklet institusjonell ramme (diagnostikk, pedagogisk hjelp, økonomiske midler) kan dette også i økende grad bli betraktet som et kulturelt sett akseptabelt avvik (Madsen 2010), og sette i gang den sosiale loopen (feed-back effekt). Stadig flere elever vil antakelig etter hvert justere sin atferd som følge av ADHD kategorisering (kognitive looper), og det vil også kunne føre til at kategorien må omdefineres – eller kanskje utvides.

### *Bekymringselever*

Dersom eleven ikke hadde problemer verken med impuls kontroll eller konsentrasjon, men likevel ikke var noen «workplan-hero» (Dalland & Klette 2012) og derfor scoret dårlig på testen, da har det oppstått et behov for en ny kategori – «bekymrings eleven».

Kartleggingstestene gir lærerne fakta som behøves for identifisering av bekymrings elever slik at de som er i den svakeste femtedelen blir innlemmet i en kategori hvor en ny form for anerkjennelse må institusjonaliseres. Elevene må anerkjennes som personer med behov for ekstratiltak og lærerne har egne veiledninger for oppfølging av disse. Det virker rimelig å si at testene skaper kategorien – bekymrings elever - som i sin tur legges i reservoaret av klassifikasjoner.<sup>v</sup> Lærerkollegier vil sammen med PPT og kommunale/fylkeskommunale myndigheter diskutere og sammenligne caser av «bekymrings elever» og lærerne vil trekke på

kategorien i sin daglige praksis. Foreldre holdes orientert og ofte vil barna også være med å utforme neste halvårslæringsmål med ekstra trening i lesing eller regning (eller i hvert fall ofte forstå hva som skjer). Barnets/ungdommens forståelse av seg selv vil selvsagt kunne bli styrt av kategorikonstruksjonene (og lærere og foreldres endrede handlinger) og de vil antakelig også forandre seg og endre sine handlinger som følge av kategoriseringen (det er jo selve ideen). De sosiale og de kognitive loopene vil derfor bidra til å skape nye typer elever.

### *IOPere*

En samlekategori er elever med rett til spesialundervisning. Under en slik klassifisering kan det ligge en rekke andre kategorier, tragiske (krigstraumatiserte, incestofre), elever med funksjonshemninger og lignende problemer (tunghørte, glutenintolerante), men også mange mer diffuse årsaker kan ligge bak retten til individuell oppfølging. En person som trenger ekstra oppfølging kan få en individuell opplæringsplan og bli en «IOPer». Sakkyndig kompetanse (PPT) gir råd om at spesialundervisning bør tilbys, og sammen med lærere og andre med relevant kompetanse lages det en individuell opplæringsplan og en ny type elev – en IOP-er. IOP-elev har blitt en egen kategori og blir lagt til poolen av kategorier som kan trekkes på av det sosiale fellesskapet av brukere. Når det på denne måten blir skapt nye kategorier foregår det en kulturell re-konstruksjon av samfunnet. Sagt på en annen måte: Den sosiale orden blir skapt og vedlikeholdt.

### *Drop-outs*

Med implementeringen av Reform 94 var det forventet en økning i frafallet på videregående skole. Alle fikk rett til en plass og det førte til at nesten hele elevkull (ca. 95%) ble tatt opp på videregående. I tillegg gikk gjennomsnittsalderen ned. Frafallsøkningen uteble. Det motsatte skjedde. Gjennomføringen på yrkesfaglige linjer steg fra 30 % til 60 % etter R-94. Også på allmennfag økte gjennomføringen. Tallene har stort sett vært stabile siden (Hernes 2010). Ca. en tredjedel har ikke fullført etter fem år. Det nye er registreringen av frafallet, og med registreringen er de som slutter videregående før oppnådd studie- eller yrkeskompetanse nå blitt til drop-outs. Det virker derfor urimelig å hevde at drop-out er et resultat av R-94s struktur- og innholdsendringer. Det virker mer sannsynlig at konstruksjonen av denne kategorien følger av indikatorbehovet til OECD for å kunne operasjonalisere

kvalitetsargumentet og således måle økonomisk vekst. Men drop-out statistikk bidrar som all statistikk til å stabilisere noen vitenskapelige fortolkninger og transportere denne kunnskap fra en kontekst til en annen (Desrosières 1998). Dette er en kategori som representerer noe urent i standardiseringen av utdanningen og som virker forstyrrende for den sosiale orden. Vi ønsker selvsagt ikke å bagatellisere de mange skjebnene bak ulike drop-outhistorier, og vi ønsker heller ikke å tone ned viktigheten av det arbeidet som utføres for å få flere til å fullføre. Men det er også grunn til å minne om Hackings poeng at når sosiale grupper starter med å plassere aktiviteter (folk som slutter på vgs) i en kategori (drop-out), og kategorien sprer seg i dokumenter og medier, da blir verb erstattet med substantiv og den som *slutter* på skolen blir en *drop-out*. Da er det skapt en ny virkelighet - en ny måte å være på – og vi kan snakke om ny type mennesker. Drop-outs er en mennesketype det heftes et stigma ved. Årsaken kan delvis være at alle partier betrakter høyere utdanning som særdeles viktig. Høyere utdanning kan fremme konkurransevne, kulturell og demokratisk dannelse, livsglede og fungere sosialt utjevne. Drop-outere derimot representerer innenfor dette narrative nærmest det motsatte. Når drop-outere blir et publikum overfor seg, og anerkjenner seg selv som eksempler på kategorien de av andre (politikere og offentligheten) er plassert i, da kan vi i hvert fall påpeke en *mulighet* for at den kognitive loopen legger sten til byrden. Kanskje vil det også være slik at disse drop-outene havner som «unge uføre», «navere» eller som en i det «varige utenforskapet». Alle medieoppslagene disse får har kanskje feedbackeffekter på kategorien og dermed skapes behovet for enda tidligere innsats. Kanskje har denne skolepolitikken også hentet legitimitet fra den utbredte oppfatningen at det egentlig ikke finnes noe alternativ for dagens ungdom enn lang utdanning.<sup>vi</sup> En rapport fra NIFU tyder på at det finnes myter i dette feltet. Vi siterer i litt lengde:

Det mest interessante funnet fra vår gjennomgang av registerdata er at de næringene som yrkesutdanningene faktisk retter seg mot, rekrutterer flere fra den tredje gruppen, altså blant de som ikke har fullført, enn fra det ordinære 2+2-løpet. Dette gjelder, med ytterst få unntak, også bransjer med lang tradisjon for fagopplæring. Når den største gruppen yrkesfagelever i dag ikke gjennomfører normalløpet, men likevel er en arbeidskraftressurs dagens arbeidsliv åpenbart ikke ville klart seg uten, så betyr det at man blant beslutningstakere og i det offentlige ordskiftet kanskje har tillagt det å følge normalløpet for stor betydning. Det synes å være en utbredt oppfatning at det i dag nesten ikke er mulig å komme inn i arbeidslivet uten formell kompetanse. Våre tall indikerer at dette langt på vei er en myte. At de som ikke fullfører videregående i all hovedsak går inn i arbeidsmarkedet er i samsvar med tidligere forskning, men i tidligere studier har oppmerksomheten vært rettet mot det tross alt lille mindretallet som ikke greier seg. Arbeidslivet har et stort behov for arbeidskraft. De fleste kommer i jobb, også de som ikke har fullført en videregående utdanning. Mange av de som mislykkes i skolen,

blir fanget opp av arbeidslivet og får sin viktigste utvikling der. (Hovedhaugen, Høst, Skålholt, Aamodt og Skule 2013: 10.)

Samfunnet trenger også i framtiden arbeidskraft uten høyrere utdanning. Ottar Brox mener det har blitt for lite attraktivt å begynne å jobbe og Ole Johnny Olsen mener det er et visst hysteri over masen om høyere utdanning og at dette virker stigmatiserende på de som ønsker å jobbe (se intervju med sosiologene Brox og Olsen i Teknisk ukeblad 2010). Det virker som at denne forskningen foreløpig lyttes lite til. I stedet er løsningen for å redusere antall bekymringsselever, IOPere og drop-outs, og starte kartlegging og testing enda tidligere. Jo, tidligere intervensjon, desto bedre. Men med Hacking kan vi påpeke at det er en utfordringen at det ikke reflekteres over at selve kartleggingen, testingen og kategoriseringen (også) kan være en del av problemet – ikke av løsningen. Dermed starter kartleggingen nå allerede i barnehagen.

### *Barn med behov for særskilt oppfølging*

Den fenomenale økningen i barnehagedekningen de siste par tiårene har ført til at barnehagen har fått en sentral rolle i de fleste barns hverdagsliv, og samtidig blitt en ny arena for offentlig omsorg og læring. Det politiske ansvarsforholdet for barnehagen ble fra 2006 flyttet fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet, og barnehagen anses i dag som den første delen av utdanningsløpet. Med Stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009), har kartleggingsregimet også inntatt barnehagen. I meldingen står det at: «Formålet med språkkartleggingen skal være å sikre at barnehagene oppdager alle barn som har behov for særskilt språkstimulering. Kartlegging er med andre ord ikke et mål i seg selv, men et utgangspunkt for å gi barn som trenger ekstra oppfølging god og tidlig hjelp.» (kap. 12.6.1). På Statped sin nettside som omhandler kartleggingsredskapet TRAS kan vi lese at mellom 10 og 15% av alle barn i førskolealder er forsinket i språkutviklingen (<http://www.statped.no/tras>). I tråd med Hacking (2004) er dette en illustrasjon på hvordan det er den statistiske forekomsten av barn med forsinket språkutvikling som legitimerer behovet for et kartleggingsredskap som TRAS. Den økte oppmerksomheten rundt kartlegging av språkutvikling i barnehagen har i følge Pettersvold og Østrem bidratt til å legge grunnlaget for «en ny modell for styring av barnehagen der det enkelte barns læring og utvikling gjøres til kvalitetsindikator» (Pettersvold & Østrem 2012, s. 13). Videre skriver de at «å oppdage



avvikene og sette inn målrettede tiltak for å få flest mulig barn til å passe inn i standarden, blir viktigere enn det som er barnehagens egentlige formål: å fremme demokrati og fellesskap, møte barn med respekt og anerkjenne barndommens egenverdi» (Pettersvold og Østrem 2012, s. 19). Barnehagens rolle er først og fremst å oppdage avvik, og dernest å kompensere for dem – i samarbeid med ulike ekspertgrupper (spesialpedagoger, logopeder, barnevernspedagoger e.l.). Kartleggingsredskapene brukes både for å identifisere avvik og som dokumentasjon ved henvisning til en ekspertgruppe. Det er det som kommer frem av kartleggingen som legitimerer behovet for særskilt oppfølging. Det er ikke sikkert barna som blir kartlagt i barnehagen er seg bevisste dette, og i stand til å justere adferden i forhold til det som fremkommer av kartleggingen. For foreldre og de ansatte i barnehagen fortøner det seg imidlertid annerledes. For de ansatte bidrar kartleggingsredskapet til å styre blikket i bestemte retninger. Redskapet viser dem hva de skal se etter for å vurdere barnets evner og ferdigheter, og «hullene» dokumenterer avvikene utfra visse indikatorer på normalitet. Kritikken mot kartleggingspraksisen, her illustrert ved TRAS, går på at den virker forenkende, og ikke fanger opp kompleksiteten i barns språkbruk (Pettersvold & Østrem 2012, s. 54). For foreldrene synliggjøres barnets avvik nettopp ved hjelp av kartleggingsredskapet, og legitimerer behovet for profesjonell inngripen, utredning og eventuell diagnostisering. Som foreldre til et barn med behov for særskilt oppfølging forventes man å samhandle med en rekke ulike profesjonelle aktører fra ulike velferdstjenester. Man skal gi sitt samtykke til at profesjonelle utveksler opplysninger om barnet og familien, stille seg positiv til at de kommer med tiltak, råd og veiledning, og akseptere at barnet (og noen ganger også en selv) blir gjenstand for flere ulike utredninger og kartlegginger. Foreldre til barn med behov for særskilt oppfølging blir med andre ord *brukere*, og må justere sin adferd deretter.

## **Avslutning**

Det har ikke vært vårt ærende å avvise behovet for effektive skoler eller for å identifisere og hjelpe hjelpe barn og ungdom som på ulike måter faller utenfor. Poenget vårt har vært å vise fram et resonnement hvor «utenforskapet» eller «avviket» også kan betraktes som et resultat av de normalitetskonstruksjonene som følger av dagens kartleggings- og standardiseringspolitikk. Verktøyene kan i noen grad skape avvikerne og bidra til stigmatisering. Som Sjøberg (2014) påpekte har man så lang ikke avdekket noen sammenheng mellom gode resultat fra PISA og nasjoners konkurranseevne. Framtidige utredninger vil

kanskje vektlegge at denne utdanningspolitikken legitimeres bedre ved å vise til alle dem som nå hjelpes til et bedre liv med flere muligheter. Skolenes og barnehagenes rolle blir dermed å oppdage og kompensere for forskjellige typer av ulikhet. Det synes å innebære en idé om at kartleggingsverktøyene er bedre egnet enn lærerne til å oppdage dem som faller utenfor. Vi ser da konturene av to kunnskapskulturer. En hvor det satses på videreutvikling og operasjonalisering av det vi kalte effektivitets-, kvalitets-, og ferdighetsargumentet ved innføring av nye målstyrings- og kartleggingsredskaper i det norske utdanningssystemet. Kanskje vil det medføre at det etableres nye institusjonelle ordninger og videreutvikles en kultur med egne normer, vurderinger og verdier. Samtidig ser og hører vi protestene fra de som skal anvende eller på andre måter må forholde seg til de redskapene. Lærere og barnehagelærere ser ut til å oppleve at det er deres profesjonalitet som står på spill. De verdien som er forankret i yrkesrollen, samt den faglige og pedagogiske kunnskapen utgjør sentrale elementer i kunnskapskulturen lærerne er sosialisert inn i. I denne kulturen vil oppfatningen være at det profesjonelle skjønnet vel så godt fanger opp de som faller utenfor, og det på måter som verken involverer et stort byråkrati eller har like stigmatiserende konsekvenser.

## Litteratur

- Abram, Simone & Halvard Vike (2003). Antropologi, styring og forvaltning», *Norsk Antropologisk Tidsskrift* nr. 2/3, s. 53- 70.
- Callon, Michel & Bruno Latour (1981). "Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so", i Knorr-Cetina, Karin & A.V. Cicourel (red.) *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro- Sociologies*. (s. 277-303). Boston/ London: Routledge & Kegan Paul.
- Dalland, Cecilie P. og Kirsti Klette (2012). Work-Plan Heroes: Student Strategies in Lower-Secondary Norwegian Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, s. 1–24, doi: 10.1080/00313831.2012.739200
- Desrosières, Alain (1998). *The politics of large numbers: a history of statistical reasoning*. Harvard University Press
- DiMaggio, Paul J. og Walter W. Powell (1983). "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", *American Sociological Review*. vol. 48, nr. 2, s. 147-160

- Elstad, Eyvind og Kirsten Sivesind (red.) (2010). *PISA - sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, Eyvind (2010). "Internasjonale storskalundersøkelser: en sammenligning av PISA, TIMSS og PIRLS", i Elstad, Eyvind og Kirsten Sivesind (red.) (2010). *PISA - sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Allan Lane.
- Foucault, M. (1997). *Ethics. Subjectivity and Truth*. New York: New Press.
- Hacking, Ian. (1986). "The Invention of Split Personalities", i Donagan I.A. et al. (red.): *Human Nature and Natural Knowledge*, s. 63-85. Dordrecht: Reidel
- Hacking, Ian (1999). *The social construction of what?* Harvard: Harvard University Press.
- Hacking, Ian (2004). "Making up people", i Hacking, Ian. *Historical Ontology*, s. 99-114. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Hacking, Ian (2010). *The Taming of Chance*. New York: Cambridge University Press
- Hernes, Gudmund (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03.
- Hovdhaugen, Elisabeth; Høst, Håkon; Skålholt, Asgeir; Aamodt, Per O; Skule, Sveinung; (2013). *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?*. ISSN: 1892-2597. ISBN: 978-82-7218-974-6. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Klyve, Anders (2012). Foredrag på Sundvollen 27.08.12. PowerPoint hentet fra: [www.krad.no/slt/kompetanse/slt-konferanser-2012](http://www.krad.no/slt/kompetanse/slt-konferanser-2012)
- Latour, Bruno (1983). "Give Me a Laboratory and I will Raise the World", i Cetina, Karin Knorr og Michael Mulkay. *Science Observed. Perspectives on the Social Study of Science*. London/Beverly Hills/New Delhi: Sage Publications.
- Lie, Einar, Boquist, Siri og Roll-Hansen, Hege (2001). *Faktisk talt: statistikkens historie i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, Ole Jacob (2010). *Den terapeutiske kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangset, Marte (2009). *The discipline of historians. A comparative study of historians' constructions of the discipline of history in English, French and Norwegian universities*. Ph.D-avhandling, Universitetet i Bergen og Sciences Po i Paris.
- Meyer, John W. og Brian Rowan (1977). "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", *The American Journal of Sociology*. Vol. 83, nr. 2, s. 340-363.

- Michelsen, Svein (2014). *The Norwegian compound - the historical formation of a degree structure*. (Work in progress).
- Normand, Romuald (2008). School effectiveness or the horizon of the world as laboratory. *British Journal of Sociology of Education* 29 (6), s. 665-676
- Normand, Romuald (2010). Expertise, networks and indicators: the construction of the European strategy in education. *European Educational Research Journal* 9 (3), s. 407-421
- Pettersvold, Mari og Solveig Østrem (2012). *Mestrer. Mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Rose, Nikolas (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. 2nd edition. London: Free Association Books
- Schriewer, Jürgen (2009). «Rationalized Myths» in the European higher education. The construction and diffusion of the Bologna model. *European Education* 41(2), s. 31-51
- Sjøberg, Svein (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift* 31 (1), s. 30-43.
- Skarpenes, Ove (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Slagstad, Rune (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, Rune (2014). *Befri oss fra pedagogene!* Klassekampen, 6. sept.
- Sparti, Davide (2001). Making up people. On some looping effects of the human kind – institutional reflexivity or social control? *European Journal of Social Theory* 4 (3), s. 331-349.
- Turmel, André (2008). *A historical sociology of childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. New York: Cambridge University Press.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. Oslo: NOVA Rapport 9/11.
- Øia, T. (2012). *Ung i Oslo 2012*. Oslo: NOVA Notat 7/12.

### **Andre kilder:**

- Aftenposten 17.08.13
- Aftenposten 13. 05. 14.
- Klassekampen 17.09.13.

Statped (2011-2014): Observasjon av språk i barnehagen. Hentet fra:  
<http://www.statped.no/tras>

St. Meld. 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

The Guardian (2014). *OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics*.  
Hentet fra: <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

Teknisk ukeblad (2010). *Utdanningsnivået er for høyt*. Hentet fra:  
<http://www.tu.no/karriere/2010/10/28/-utdanningsnivaet-er-for-hoyt>

Utdanningsdirektoratet (2010): *Om kartleggingsprøver i vidaregående opplæring*. Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Fakta-om-kartleggingsprover-i-videregaende-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2014): *Kartlegging grunnskole*. Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>

---

<sup>i</sup> Utstrakt bruk av kartlegging og testing er ikke nytt i Norge. Psykologisk-pedagogiske målinger ble utført i stor grad av Forsøksrådet på 1950- og 1960-tallet, med professor Sandven ved PFI som arkitekt. Som Slagstad skriver var skolen sett som viktig for å fjerne klaseskillene (Slagstad 1998, s. 331), og i denne sammenhengen kunne man realisere egalitære verdier med instrumentelle virkemidler (Skarpenes 2007, s. 91).

<sup>ii</sup> Vi kunne også tatt utgangspunkt i Michel Foucaults analyser av ulike typer av disiplineringsformer i framveksten av det modnere samfunnet – fra ytre former for overvåkning av panoptikal type, til indre former for selvdisiplinering i det nyliberale samfunnet (Foucault 1977; 1997). Her har vi derimot tatt utgangspunkt i Hacking fordi han enda mer direkte har studert statistikkens betydning og konsekvenser. Hacking har også studert konstruksjonen av kategorier og hvilke effekter slike konstruksjonsprosesser har.

<sup>iii</sup> Se f.eks. Hackings diskusjon av kvinnelige flyktninger og ungdoms-tvtitteren, Hacking 1999.

<sup>iv</sup> Mange klarer seg bra på skolen. Det kan se ut til at deler av ungdomskullene har internalisert normer som tilsier at de skal jobbe med lekser og være til nytte i samfunnet. Fra 1996 til 2012 er det markant nedgang i blant ungdom som drikker seg full, røyker, begår kriminelle handlinger og har sex. De er mer hjemme med foreldrene og mindre sammen med venner (Øia 2012). Når det gjelder ungdomsskoleelever ser vi at skolekonfliktene går ned og at skulkingen går ned (Øia 2011). Her kan det virke som at en OECDsk governmentality (konkurransesevne og nytte) er internalisert og blitt gitt normalitet gjennom testing og kartlegging i skolen. Folk flest vil jo tilhøre den gjennomsnittlige normalitet og vil justere sin atferd mot det. Her finnes det et slektskap til debatten sosiologen Gunnar Aakvaag utløste fra høsten 2013, da han kalte ungdom født på 1980- og 1990 tallet for Generasjon lydige (se for eksempel Klassekampen 17.09.13.). CV-generasjonen er annet navn som er brukt og det kan se ut til å økende stress, angst og psykiske lidelser følger med denne normalitetskonstruksjonen (Øia 2012). Men her ønske vi å diskutere konstruksjonen av kategoriene til de som faller utenfor.

<sup>v</sup> Ekstra problematisk blir det dersom det stemmer at enkelte skoler faktisk øver seg på kartleggingstestene slik Sture Nome antyder i Aftenposten 13. mai. 2014. Bekymrings elever skapes selvsagt som følge av slik praksis

<sup>vi</sup> Denne oppfatningen ser ut til å være at det ikke lenger finnes noe arbeidsliv for dem uten utdanning. Mens det tidligere var slik at de skoletrøtte guttene kunne dra til sjøs (se Guro Ødegård i artikkelen «De sykt flinke» i Aftenposten 17.08.13) eller kunne gå rett inn i industrien (se Anders Klyve, foredrag på Sundvollen 27.08.12, PowerPoint hentet fra <http://www.krad.no/slt/kompetanse/slt-konferanser-2012>) finnes ikke tilsvarende muligheter i dagens kunnskapssamfunn.