

Unn-Doris Karlsen Bæck

*uba000@uit.no*

## Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn

*I denne artikkelen gis en teoretisk drøfting av forholdet mellom sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og kognitive forskjeller. Det tas utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av kognitiv utvikling som fremholder at utvikling har et sosialt grunnlag. Ulike sosiale settinger skaper ulike utgangspunkt for kognitiv utvikling, og dermed også for møter med utdanningssystemet, som forutsetter bestemte kognitive ferdigheter. Forskjeller knyttet til de ulike lærings- og utviklingsarenaer unge mennesker møter bidrar slik sett til å produsere og opprettholde systematiske prestasjonsforskjeller mellom ulike grupper av elever. Tema drøftes med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver, Vygotskys kulturhistoriske aktivitets-teori og Bourdieus begrep om habitus.<sup>1</sup>*

### Innledning

Skolen er en av de viktigste arenaene unge mennesker i dag møter. Utdanningssystemet gir kunnskap, kvalifikasjoner og formell sertifisering som i stor grad er bestemmende for lønnsinntekt, arbeidsforhold og sosial status senere i livet – ja, for mye av det som farger individens liv og muligheter for livsutøvelse. Vi vet imidlertid at det eksisterer systematiske, sosiale forskjeller med hensyn til utdanningsprestasjoner og utdanningskarrierer. Bakken (2010), Olsen & Turmo (2010) og Jensen & Turmo (2003) viser for eksempel signifikante forskjeller i skoleelevers utdanningsprestasjoner blant elever med ulik sosial bakgrunn.

Oppmerksomheten rundt sosiale prestasjonsforskjeller er tidvis stor i den offentlige debatt, og offentlige myndigheter er oppmerksomme på og opptatte av denne problematikken. I den seneste store



Unn-Doris Karlsen Bæck  
Forsker/Post.doc Institutt for  
lærerutdanning og pedagogikk,  
Universitetet i Tromsø.  
E-post: uba000@uit.no

utdanningsreformen, Kunnskapsløftet, har en i den forbindelse understreket at et av reformens eksplisitte mål er å skape bedre læringsarenaer for alle, for derigjennom å bidra til at flere presterer bedre. For å oppnå dette målet er det imidlertid nødvendig med en forståelse av de mekanismer som gjør at ulike læringsarenaer oppleves forskjellig for elever med ulik sosial ballast, og slik skaper sosiale prestasjonsforskjeller. Det er med andre ord viktig å stille spørsmålet; hvorfor er det slik at en læringsarena som fungerer for noen grupper av elever, ikke fungerer for andre? I forlengelsen av dette blir spørsmålet om hvilken rolle skolen og skolens læringsarenaer spiller når det gjelder sosiale prestasjonsforskjeller sentralt. I denne artikkelen søker jeg å vise at en forståelse av sosiale prestasjonsforskjeller må ha som utgangspunkt det barnet har med seg inn i møtene med skolen, blant annet i form av kognitive ferdigheter og evner, og at det som skjer i møtene mellom barn og skole må forstås med utgangspunkt i forholdet mellom det barnet har med seg og det skolen tilbyr og forutsetter.

Tesen er at systematiske sosiale forskjeller i kognitive ferdigheter, gjør at grupper av elever møter større læringsutfordringer i skolen enn andre elever, nettopp fordi skolen som læringsarena *forutsetter* bestemte kognitive ferdigheter og evner. En forståelse av kognitiv utvikling som fremholder at denne har et sosialt grunnlag, er fruktbar i denne sammenhengen, fordi en slik forståelse impliserer at ulike sosiale settinger skaper ulike utgangspunkt for utvikling og læring, og dermed også for individers møter med en institusjon som skolen, som forutsetter bestemte kognitive ferdigheter og evner. En slik forståelse understreker betydningen av økt bevissthet knyttet til hva som er skolens forventninger og forutsetninger. Jeg vil vise at dette kan forstås og drøftes med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling, som vi finner det i Lev Vygotskys kulturhistoriske aktivitetsteori, og at Pierre Bourdieus perspektiver om utdanningsystemet som produsent og reproduzent av sosial ulikhet bringer inn viktige elementer knyttet til hva skolen forutsetter, noe som i mindre grad er eksplisitt hos Vygotsky.

I det følgende presenteres først sosiokulturelle perspektiver på kognitiv utvikling, representert ved Vygotsky. Dette perspektivet utfylles så ved å introdusere Bourdieus begrep om habitus og hans vektlegging av hvordan erfaringer med og i samme type sosiale, kulturelle og fysiske strukturer fører til felles kognitive trekk hos grupper av mennesker. Dette følges opp ved å vise at kognitive ulikheter produsert gjennom ulike sosiale erfaringer materialiserer seg som sosiale prestasjonsforskjeller i skolen. Bourdieus perspektiver på den kulturelle kapital som overføres i skolen og de forutsetninger læring i skolen bygger på, trekkes fram for å forstå spenningene i forholdet mellom det barn har med seg inn i skolen og det skolen som læringsarena representerer. Selv om vi snakker om kognitive forskjeller, som i og for seg eksisterer allerede *før* barn blir elever, er skolen den arena hvor kognitive forskjeller blir til sosial ulikhet og hvor den sosiale konstruksjonen av intelligente barn finner sted.

### Sosiokulturelle perspektiver på utvikling og læring

Perspektivene på kognitiv utvikling og læring er mange, fra individorienterte, utviklingspsykologiske tilnærminger, slik vi finner det hos for eksempel Piaget, til sosialkonstruktivistiske tilnærminger inspirert av for eksempel Vygotsky. Innenfor samfunnsvitenskapene

ne har sosiokulturelle forståelser av utvikling og læring sterkt fotfeste, og her forstås barnet som et sosialt vesen som utvikler seg og konstruerer sin forståelse (lærer) gjennom sosial interaksjon innenfor spesifikke sosiokulturelle settinger (Pollard 2004). Kunnskap er kontekstuel fundert og tilegnelse av kunnskap og ferdigheter – læring – er derfor en grunnleggende sosial prosess (Guile & Young 1998, 2003; Young 1998). Den sosialkonstruktivistiske og sosiokulturelle tilnærmingen kontrasteres ofte mot et mer tradisjonelt syn på læring som overføring av spesifikk kunnskap.

Lev Vygotskys arbeider utgjør et viktig grunnlag for sosiokulturelle perspektiver på kognitiv utvikling. Utgangspunktet for Vygotskys tenkning er at mennesker må forstås som del av samfunn hvor de inngår i interaksjon med andre mennesker og med fysiske og symbolske strukturer. Hans filosofiske utgangspunkt er marxistisk og materialistisk, med fokus på hvordan mennesket former verden gjennom arbeid og kollektiv virksomhet i ulike praksiser, og hvordan de gjennom dette formes som psykologiske skapninger (Säljö 2005). Det er gjennom interaksjon med andre og i forhold til de fysiske og symbolske strukturer som utgjør det samfunnet en fødes inn i, at en blir del av en kulturell sammenheng, og barnets kulturelle bakgrunn har derfor avgjørende betydning for dets læring og utvikling. Gjennom sosiale og kulturelle erfaringer i samspill med andre, formes mennesker som tenkende, følede og kommuniserende skapninger (Østerud 2010). Grenfell (2009) understreker at for Vygotsky har det sosiale forrang over det psykologiske, og at intet finnes i den menneskelige hjerne – det intrapsykologiske – uten at det først har vært til stede på det sosiale nivået – interpsykologisk. Vygotsky uttrykker dette slik: «Every function of the child's cultural development appears twice: first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)» (Vygotsky 1978: 57).

Vektleggingen av interaksjon – altså en prosess som går begge veier – viser til barnets kapasitet som aktiv, målrettet og handlende aktør når det konstruerer sine begreper gjennom interaksjon med andre. Det er ikke slik at barnet «tar til seg» kunnskap som finnes «der ute», men barnet er aktivt deltakende i en prosess hvor kunnskap og læring skapes og forhandles om. Mead og andre teoretikere som vi knytter til symbolsk interaksjonistiske perspektiver gjør tilsvarende vektlegginger i forhold til utvikling av selvet eller av identitet. Selvet vokser fram gjennom sosiale erfaringer, og gjennom deltakelse og aktivitet i sosiale settinger blir barn medlemmer av sosiale og kulturelle fellesskap (Karlsen 1996). Aktivitetskomponenten er sentral, og det legges vekt på at individet tar del gjennom aktiv fortolkning og forhandling, både i forhold til andre aktører, i forhold til materielle strukturer og i forhold til fortolkning av symboler, tegn, språk osv. Gjennom interaksjon med andre får barnet tilbakemeldinger på egen atferd og egne handlinger – andre individer anerkjenner og bekrefter barnet og vice versa, og i starten er disse «andre» foreldre eller andre nære voksne. Som påpekt av Østerud (2010) er den sosiale interaksjonen imidlertid ikke begrenset til voksne, og han understreker at interaksjon med andre barn har betydning for barns tilegnelse av den sosiale meningen i sentrale symbolsystemer. I tillegg til hjemmet og de nære omgivelser representerer også barnehagen en viktig sosialiseringarena og tidlig læringsarena for flere og flere barn. Den sosiale aktivitet og den interaksjon som foregår der, med både voksne og barn, og det barnehagen representerer som

fysiske, symbolske, sosiale og kulturelle strukturer, vil også spille en sentral rolle for kognitiv utvikling.

## Habitus og kognisjon

En forståelse av utvikling av kognitive ferdigheter, sosial handling, identitet og språk som produkter av sosiale erfaringer, som igjen er produkter av aktørers møter med sosiale, kulturelle og fysiske strukturer, innebærer at kognisjon, handling, identitet og språk som medierende redskap vil variere i forhold til de sosiale, kulturelle og fysiske strukturer aktører forholder seg til. Pierre Bourdieus begrep om habitus er et nyttig redskap for et fokus på nettopp slike sosiale og kulturelle forskjeller. I likhet med Vygotsky har Bourdieu et materialistisk utgangspunkt for sin tenkning. Bourdieus primære interesse handler om å vise hvordan mennesker (agenter) får en plass i de sosiale og kulturelle strukturene som omgir oss, og hans begrep om habitus kan forstås i forhold til hvordan mentale strukturer utvikles i tidlig barndom. Habitus dannes i barndommen ved at individer får tilgang til kunnskap om verden. Denne kunnskapen er på forhånd strukturert av andre, og en kan derfor si at barnet «overtar verden» slik den fremstår for de menneskene som omgir det og som det forholder seg til de første årene av livet, fortrinnsvis foreldrene. Denne kunnskapen internaliseres og omformes så til handlingsdisposisjoner; det Bourdieu kaller habitus. Mennesket utvikler altså sin habitus i møtet med andre mennesker i allerede strukturerte sosiale, kulturelle og fysiske omgivelser, og habitus fungerer i neste omgang som strukturerende strukturer (Bourdieu 1977), noe som viser til det reproduktive elementet ved habitus.

Disse handlingsdisposisjonene gjør individene i stand til å handle meningsfullt og til å oppfatte andres handlinger som meningsfulle – habitus strukturerer handling og persepsjonen av handling. Habitus er på denne måten en mental struktur hvorigjennom individer forholder seg til og forstår den sosiale verden. Ulike livsforhold eller livsbetingelser produserer ulike habituser, og sentralt i Bourdieus teori er individers relasjoner til samfunnets produksjonsforhold (Jenkins 1982). Habitus kan forstås som et produkt av de objektive strukturene som utgjør det grunnleggende rammeverket for det sosiale livet. Bourdieu betrakter derfor habitus som på samme tid individuell og ikke-individuell (Bourdieu 1977). Den er knyttet til individer og til individers historie, men samtidig utgjør habitus disposisjoner som er felles for en gruppe eller en klasse som deler lignende livsbetingelser, i Bourdieus forståelse primært i betydningen relasjonen til samfunnets produksjonsforhold. Grenfell (2009) peker også på at habitus er både strukturert og strukturerende og hevder at individuell kognisjon oppstår fra, genererer og er generert av mentale strukturer (habitus) som på grunn av differensieringssystemet også er grunnleggende strukturelle. Slik Grenfell ser det, kobles Bourdieus teori og begrepet om habitus med dette sammen med kognitiv teori. Den primære kognitive handling oppstår etter som barnet utvikler «kontroll» over sine omgivelser, hevder han, og det foregår interaksjon mellom individet og den på forhånd gitte sosiale verden.

Bourdieu's teori om habitus åpner i mindre grad enn vi finner det hos Vygotsky for individet som aktivt handlende og interagerende subjekt. Selv om Bourdieu enkelte steder insisterer på at habitus også genererer praksis som er aktiv i motsetning til ren regelfølgning (f.eks. Bourdieu 1990), gjør hans vektlegging av lover og nødvendigheter at aktøren ikke blir tilkjennegitt mye rom for valg og frihet. All den tid Bourdieu oppfatter det å avdekke nødvendighet eller tvang som sosiologens viktigste oppgave, ser han imidlertid selv ikke på dette som problematisk (Bourdieu 1993).

### Fra sosiale erfaringer til sosial ulikhet

Felles for Bourdieu og Vygotsky er at begge legger vekt på den kognitive utvikling som foregår i tidlig barndom gjennom de sosiale erfaringer barnet gjør seg i møtet med sosiale, kulturelle og fysiske strukturer. Disse erfaringer vil variere med barnets plassering i forhold til samfunnets produksjonsmidler (Bourdieu) og i forhold til barnets kulturelle bakgrunn (Bourdieu og Vygotsky), og kommer til syne som kognitive forskjeller. Kognitiv utvikling oppfattes som grunnleggende sosial av begge teoretikere, og skillet mellom individet som psykologisk vesen og som sosialt vesen blir mindre tydelig. Vektleggingen av det sosiales betydning åpner i stor grad opp for muligheten av at individer som «blir til» gjennom erfaringer med samme type sosiale, kulturelle og fysiske strukturer, utvikler felles kognitive trekk, og det er her at Bourdieu's teori utfyller og utvider de vygotskianske perspektivene. Bourdieu la nettopp vekt på at habitus er både individuell og ikke-individuell, hvor det ikke-individuelle kommer inn som et resultat av at habitus formes i møtet med strukturer som sosiale og kulturelle grupper har spesifikke relasjoner til, og som gjør at habitus blir felles for en gruppe eller en sosiale klasse. Dette vil være en konsekvens også av Vygotskys oppfatning av mentale prosesser. Som Nash (2005) peker på forstår Vygotsky kognisjon – i form av mentale prosesser knyttet til selektiv oppmerksomhet, verbal tenkning, logisk minne etc. – som først og fremst sosiale produkter, og i henhold til Vygotsky utvikles tenkning som en konsekvens av internaliserte sosiale begreper generert i spesifikke sosiale miljøer. Men mens Bourdieu bruker sitt begrep om habitus til å undersøke og synliggjøre hvordan sosiale erfaringer skaper forskjeller i kognitive ferdigheter og derigjennom utdanningsforskjeller, fremstår ikke dette som særlig sentralt hos Vygotsky. Dette perspektivet på Bourdieu deles av Grenfell (2009) som understreker at Bourdieu oppfatter all tenkning og kognisjon som mettet med på forhånd eksisterende verdier og interesser, nemlig de som finnes iboende i samfunnets objektive og subjektive strukturer, og at kognisjon dermed ikke kan oppstå som del av verdifri sosial interaksjon.

Med en forståelse av kognitiv utvikling som situert i et kulturelt miljø, som resultat av sosial interaksjon i sosiale settinger, i fysiske strukturer og i symbolske strukturer, følger at kognitiv utvikling og læring foregår på ulike måter i ulike kontekster, hvor for eksempel ulike former for kulturelle koder gjelder og hvor ulike symboler tas i bruk. Siden utvikling og læring også er situert i en *fysisk* virkelighet, vil også forskjellige fysiske strukturer generere ulike former for utvikling. Med dette utgangspunktet er det rimelig å tenke seg at ulike praksiser genererer forskjeller i kognitive ferdigheter og ulike måter å lære på.

Et problem blir det i den grad aktører møter systemer, institusjoner eller samfunn hvor en annen form for læring og andre kunnskaper enn de en selv har fått tilgang til gjennom den sosiokulturelle praksis en har tatt del i, forutsettes. Utdanningssystemet representerer en arena hvor potensialet for denne typen spenninger er til stede, og innenfor utdanningssystemet kan forskjeller i kognitive ferdigheter og disposisjoner for eksempel bli til forskjeller i skoleprestasjoner. Vi kan si at kognitive ferdigheter materialiserer seg som skoleprestasjoner, og forskjeller blir til sosial ulikhet.

### Læring i hverdag og læring i skole – og i barnehage

Læring i hverdagsliv og læring i skole skiller seg, som mange har påpekt, fundamentalt fra hverandre. Mens læring i hverdagsliv i hovedsak er praksisorientert og basert i konkrete erfaringer og opplevelser, er læring i skole fundert på andre prinsipper knyttet til abstraksjon og erfaringer ut over *egne* erfaringer. Vygotsky skiller mellom læring i hverdagslige aktiviteter og læring i skolen og han framstiller læringsmåtene i hverdag og i skole som grunnleggende forskjellige fra hverandre (Vygotsky 1978). I hverdagen erverves kunnskap gjennom deltakelse i interaksjon, som beskrevet ovenfor. Uten å fokusere på definisjoner og begrepsfestinger blir man kjent med begreper og hvordan begrepene brukes. Man oppnår en slags praktisk kompetanse i forhold til forståelse av og bruk av begreper. Hverdagens språk utvikles i praksis og nedenfra, ved at man i ulike situasjoner erfarer hva som er relevante måter å kommunisere på (Säljö 2005). Ifølge Säljö (2005) lærer man seg på denne måten ikke å definere ord, men hvordan man kan anvende språket for å skape mening i sosial interaksjon og hvordan man gjennom kommunikasjon kan skaffe seg en plass i ulike aktiviteter. Språket virker slik sett medierende for sosial handling og er et sentralt element i kognitiv utvikling, som også beskrevet hos Bernstein (1971). Vygotsky peker på at språket går foran individet og at det derfor får en sentral rolle som en lenke mellom kollektiv og individ (Säljö 2005). For å kunne delta i interaksjon og påvirke sine omgivelser blir barnet på et vis tvunget til å forholde seg til voksnes måte å kommunisere på og å ta til seg de språklige redskapene, noe som gjør språket som medierende for sosial handling effektivt (Säljö 2005). Læring av denne typen forankrer språk og kommunikasjon i en mengde erfaringer som mennesker kan falle tilbake på i nye situasjoner.

Læring i skolen har derimot et annet utgangspunkt. Slik Vygotsky ser det er skolens læring knyttet til abstrakte kunnskaper som overskrider individets personlige erfaringer, og det er også her man for alvor møter skriftspråket, som er et av menneskenes viktigste redskaper for å kommunisere kunnskaper og bygge opp erfaring (Säljö 2005). Læring tar ikke utgangspunkt i barnets erfaringer, men skjer ved at barnet kommer i kontakt med begreper etc., som det så må forsøke å koble sammen med sine tidligere erfaringer og de kunnskaper det allerede besitter (Säljö 2005). Læring av dette slaget stiller i følge Säljö store krav til barnets evne til å anvende og samtidig omfortolke sine egne erfaringer, og risikoen er at prosessen blir for abstrakt, i den forstand at kunnskapen ligger altfor langt fra det den lærende er i stand til å ta til seg (Säljö 2005).

Vygotsky legger vekt på samspillet mellom lærer og elev som avgjørende for hvordan undervisningsprosessen utvikler seg. Læreren kan hjelpe barnet til å knytte sammen den mer abstrakte kunnskapen han/hun står overfor med individets egen referanseramme, og som Säljö (2005) peker på er læreren derfor en helt sentral medierende ressurs som kan hjelpe individet å se koblingen mellom et abstrakt begrep og den egne tidligere erfaringen. Vygotsky har slikt sett et harmonisk og positivt syn på hvordan relasjonen mellom elev og lærer kan fremme god læring – noe som også påpekes av Grenfell (2009), som hevder at det vygotskianske paradigmet ofte har hatt et ukritisk syn på klasseromslæring. Bourdieu oppfatter på sin side forholdet mellom lærer og elev som potensielt vanskelig og som en viktig del av skolens reproduserende effekt. Som Grenfell fremhever (2009) er den grunnleggende antagelsen bak akademisk diskurs effektiv overføring av kunnskap. Han viser til at Bourdieu oppfatter denne overføringen som problematisk fordi den pedagogiske kommunikasjonen står overfor to kontradiktoriske krav som den må tilfredsstille. For det første skal mengden av informasjon som overføres maksimeres og for det andre må tap av informasjon i denne prosessen minimeres. For Bourdieu er denne motsetningen ikke bare en iboende del av den pedagogiske diskursen og kan derfor ikke overkommes, men i tillegg er effektene av motsetningen differensiert på tvers av sosiale klasser. Bourdieu hevder (henvist til i Grenfell 2009) at der hvor lærerens kultur og familiebakgrunn er sammenfallende med elevens, er det sannsynlig at dette minker effekten av denne motsetningen. Der hvor de ikke er sammenfallende, økes effekten.

For alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn, er det grunnleggende forskjeller mellom læring i hverdagsliv og læring i skole. Det er likevel slik at forskjeller i oppdragelsespraksis, erfaringsunivers, språk etc. gjør at for enkelte grupper av barn ligger læring i hverdagsliv nærmere opp til læring i skole enn for andre grupper av barn. Dette understrekes tydelig av Bourdieu. Slik han ser det, gjør habitus at praksismåter faller i bestemte mønstre og dermed har betydning for hvordan læring i skolen tas i mot av barn. Når barn begynner på skolen møter de et system som forutsetter og premierer spesifikke kognitive evner knyttet til abstraksjon, språkmanipulering og formell tenkning. I Bourdieus perspektiv konstitueres kunnskapsbasen i utdanningssystemet av det han kaller kulturell kapital, dvs. spesifikke, abstrakte ferdigheter og ferdigheter med hensyn til lingvistisk manipulering og formell tenkning (Bourdieu & Passeron 1977), som er egenskaper assosiert ved de dominerende klassers habitus. Kulturell kapital defineres videre som en form for kunnskap som styrer aktørens empati for eller deres vurderinger av ulike kulturelle uttrykk (Bourdieu 1984). Barn fra de dominerende klassene har internalisert disse ferdigheter og denne kunnskap før de starter i skolen, og de innehar gjennom sin habitus derfor den nøkkelen som kan låse opp de budskapene som overføres i klasserommet (Bæck 2005) – til forskjell fra barn med andre typer bakgrunn. Som Cohen påpeker (2000) handler disse forskjellene om langt mer enn hvorvidt foreldre lærer barna bokstaver og tall før de begynner på skolen eller om barna blir lest for eller ikke. Viktigere er det at høyt utdannede foreldre hjemme lærer sine barn å mestre den form og den dynamikk som er knyttet til læreprosesser som «simulerer» de som finner sted i klasserommet. Det er gjennom dette at disse barna oppnår et akademisk forsprang over barn av foreldre med

lavere utdanning – ja, at disse barna har et akademisk forsprang allerede første skoledag. For som påpekt av Savage & Egerton (1997) viser Bourdieu at middelklassebarnas skolefortrinn er kommet til dem tidlig i livet, og disse fortrinnene er mediert gjennom konstruksjonen av kognitive ferdigheter hos barn. Enkelte grupper av barn har med andre ord kognitive evner og ferdigheter som matcher det skolen forutsetter.

I dagens diskusjoner om barns sosialisering og læring er det nødvendig å inkludere refleksjoner knyttet til barnehagen som sosialiserings- og læringsarena, all den tid den store majoriteten (89 %) av 1–5-åringer i Norge har barnehageplass. For de aller fleste barn i denne aldersgruppen vil deres kognitive utvikling blant annet være et resultat av erfaringer gjort både i hjem og i barnehage. Et sentralt spørsmål i den forbindelse vil være hvilket utgangspunkt barnehagen som sosialiserings- og læringsarena har, sett i forhold til det som kjennetegner læring i hverdagsliv og læring i skole. En såkalt helhetspedagogisk tilnærming ligger til grunn for den pedagogiske praksis i barnehagen (Lillemyr 2004). Dette innebærer at omsorg, oppdragelse og læring sees i sammenheng og at lek har en fremtredende plass i barnehagen. Læring forstås i vid forstand og handler i mindre grad om læring av instrumentelle ferdigheter eller abstrakt kunnskap, og slik sett har utgangspunktet for læring i barnehage mer til felles med læring i hverdagsliv enn læring i skole. Likevel kan aktivitetene og leken – og læringen – være satt i en kontekst hvor mange av voksenpersonene har et pedagogisk utgangspunkt for det som skjer. Barnehagen kan derfor fungere som en forberedelse til skolearenaen på den måten at barna opplever og erfarer andre kulturelle koder, andre symbolsystemer osv. enn det de har tilgang til hjemme. Som vist av blant andre Dickinson (2001) og Gjems (2008), utgjør for eksempel førskolelæreres samtaler med barn en viktig rolle i barnas språklige og kognitive utvikling, noe som viser at barnehagen under visse forutsetninger kan bidra til å redusere overgangen fra læring i hverdagsliv til læring i skole. Det er imidlertid mye vi i dag ikke vet når det gjelder forhold knyttet til barnehagen som lærings- og sosialiseringsarena. Som påpekt av blant andre Kvistad & Søbstad (2005) og Vassenden mfl. (2011) har vi for eksempel liten kunnskap både om hvordan barnehagene er organisert i forhold til størrelse, avdelingsstruktur, gruppestørrelser, gruppeorganisering og pedagogisk bemanning og om hvordan ulike organiseringsformer ivaretar pedagogisk kvalitet. Alle disse variablene vil være relevante i forhold til spørsmål om barnehagen som sosialiserings- og læringsarena, og vi vet at det i norsk barnehagesektor er relativt stor variasjon med hensyn til disse variablene. Om denne variasjonen kan være systematisk relatert til sosiale bakgrunnsvariabler hos barna, for eksempel gjennom forskjeller mellom barnehager plassert i ulike sosiokulturelle settinger, vet vi ikke. I så tilfelle vil barnehagen ikke bidra til å redusere utfordringene knyttet til overgang til skole for elever med andre kognitive ferdigheter enn de som skolen forutsetter.

### Den sosiale konstruksjonen av intelligente barn

Michael Apple (2002) understreker viktigheten av å være oppmerksom på barns sosiale og kulturelle ballast når de entrer skolearenaen. Han skriver følgende:

We do not confront abstract «learners» in schools. Instead, we see specific classed, raced and gendered subjects, people whose biographies are intimately linked to the economic, political and ideological trajectories of their families and communities, to the political economies of their neighbourhoods. (Apple 2002: 75).

Både Bourdieu og Vygotsky var opptatt av at utdanningssystemet forfekter en spesiell form for kunnskap, og en vanlig innfallsvinkel innenfor forskningslitteratur som omhandler utdanningskarrierer, -prestasjoner og -preferanser blant elever med ulik kulturell bakgrunn, er at den kulturelle avstanden mellom utdanningssystem og barnas kulturelle hjemmebakgrunn gjør at noen barn møter større utfordringer enn andre når de starter skolen. Med utgangspunkt i Bourdieu og Vygotsky har vi koblet dette til sosialt skapte forskjeller i kognitive ferdigheter, som igjen skaper forskjeller i skoleprestasjoner. Nash (2005) peker på det samme når han hevder at grunnleggende kognitive ferdigheter utøves når barn jobber med skolearbeid og dermed spiller en rolle i produksjonen av forskjeller i utdanningsprestasjoner. Utvikling og læring i tidlig barndom får altså konsekvenser for møtet med og prestasjonene i skolen. Dette betyr selvsagt ikke at forskjeller i kognitive ferdigheter er den eneste årsaken bak utdanningsmessige forskjeller.

Implikasjonen av Vygotskys og Bourdieus antagelser, som beskrevet ovenfor, er en anerkjennelse av den kognitive komponentens betydning for sosial reproduksjon av skoleprestasjoner. Slik Vygotsky og Bourdieu ser det, utvikles mennesker gjennom deltakelse i sosiale praksiser og innenfor rammene av det samfunn og den kultur han eller hun er en del av. Gjennom dette blir mennesker delaktige i allerede eksisterende normer, koder og spilleregler, og lærer også å tenke, handle og kommunisere slik som det forventes i det spesifikke samfunn en interagerer i. De sosiokulturelle settingene er ordnet i forhold til strukturerende elementer som klasse, kjønn og etnisitet, noe som har betydning for sosial praksis, og individer (aktører/agenter) er dermed «produkter» av slike strukturerende elementer.

I en situasjon hvor det er kulturell og kontekstuell distanse mellom ulike arenaer for utvikling og kunnskapstilegnelse, er prosesser knyttet til læring spesielt utfordrende. Forholdet mellom skole og hjem som representerer en annen kultur enn den skolen representerer, kan karakteriseres på denne måten, og møtene mellom disse beskrives derfor som en form for kulturelle kollisjoner (Bæck 2005; Karlsen 2000). Barn som er sosialisert inn i en virkelighet som representerer andre former for kunnskap og læring enn den som forutsettes og premieres av utdanningssystemet, opplever større utfordringer i møtet med skolen enn barn som allerede har tilegnet seg skolens koder – og noen ganger kommer dette til syne i utdanningsprestasjoner. Barn som har tilegnet seg de kognitive ferdigheter som forutsettes og premieres i skolen har allerede i utgangspunktet et fortrinn fremfor andre barn som «mangler» noe i forhold til de egenskaper som fremmer utdanningsmessig suksess. Utgangspunktet for å kalle dette for en «mangel» er selvsagt en forståelse av at denne «mangelen» er sosialt og kulturelt betinget, i den forstand at siden skolens innhold er gitt så blir forutsetningene for å gjøre suksess også gitt. Hjemmet som læringsarena og som arena for utvikling av kognitive ferdigheter holdes på sett og vis opp mot og bedøm-

mes i forhold til en norm som ligger i skolen. Likevel er det å bruke ord som «mangel» og «fortrinn» om barns kognitive ballast på denne måten ikke uproblematisk, som Nash (2005) påpeker. Han viser til at koblingen mellom sosiale kognitive forskjeller og forskjeller i utdanningsprestasjoner gjerne tas til inntekt for «mangel»-teorier (*deficit theories*) som fremholder at barn fra arbeiderklassen har en mangel, en feil, og at de selv på et vis har «skylden» for sin situasjon (Nash 2005). Fokus på sammenhengen mellom sosiale kognitive forskjeller og utdanningsulikhet har blant annet derfor blitt sterkt kritisert av mange utdannings sosiologer (se for eksempel Nash (2001) for en beskrivelse av dette). Det kan derfor ikke understrekes tydelig nok at det *ikke* er min intensjon å beskrive kognitive forskjeller som «mangler». I den grad «mangel» er et relevant begrep å bruke i denne sammenhengen, er det relativt til en dominerende kultur (kulturell kapital), i Bourdieus forståelse, hvor middel- og overklassens kulturelle koder er «the going rate» som arbeiderklassebarna måles opp mot. Det er altså ikke snakk om en objektiv standard i absolutt forstand, men i høyeste grad en standard som er sosialt konstruert (ordet «mangel» er derfor satt inn i hermetegn). Suksess måles dermed i forhold til et sett av til enhver tid gjeldende kriterier. Savage & Egerton (1997) beskriver det treffende, når de omtaler denne prosessen som klasseeffekter som er koblet til den sosiale konstruksjonen av «intelligente» barn (gjennom sosialisering, kulturell kapital etc.), til forskjell fra klasseeffekter som kommer av andre former for prosesser (som for eksempel økonomisk støtte). I tillegg må det understrekes at det kognitive elementet er kun én av flere relevante delforklaringer som kan bidra til en forståelse av skolens rolle som reproduzent av sosial ulikhet. Som beskrevet av blant andre Hansen (2005) skyldes sosiale utdanningsulikheter både at det er sosiale forskjeller i prestasjoner og at personer med like prestasjoner, men forskjellig klassebakgrunn, gjør ulike valg. Ulike forklaringer kan ha relevans også på forskjellige tidspunkter i et individs utdanningskarriere, slik Boudons beskrivelse av primære og sekundære effekter viser (Boudon 1974), hvor de primære effektene vil være et resultat av blant annet de kognitive forskjellene vi her snakker om mens de sekundære forskjellene er knyttet til forskjeller i valg, for eksempel at barn med arbeiderklassebakgrunn og middelklassebakgrunn med samme prestasjonsnivåer likevel velger forskjellig mht. utdanningskarrierer.

Dersom man aksepterer påstanden om at kognitive forskjeller skapt i tidlig barndom som en konsekvens av erfaringer i og med sosiale, kulturelle og fysiske strukturer bidrar til produksjon og reproduksjon av sosiale forskjeller i utdanningsprestasjoner, så er det vanskelig å tenke seg at denne innsikten ikke skal få konsekvenser for det som foregår i skolen. Hansen (2005) peker på at om man oppfatter ulikhet i utdanning som primært et resultat av evner og prestasjoner, så er det vanskelig å oppnå endring, og å endre forskjeller i prestasjonsnivå gjennom politiske vedtak er åpenbart vanskelig. Dette er et viktig poeng, som gir grunn til å stille spørsmålstegn ved formålstjenligheten ved å rette fokus mot kognitive forskjeller. Bør ikke fokus i stedet være på manipulerbare faktorer, som skole-interne problemstillinger? Kompleksiteten i prosesser knyttet til utdanning og ulikhet fordrer imidlertid fokus på flere faktorer. Å rette fokus mot det barna har med seg inn i skolen i form av kognitive ressurser er nødvendig for å oppnå en forståelse av det som

går for seg i møtene med skolen. Fokus blir dermed ikke bare på barns egenskaper, men vel så mye på disse egenskapenes møte med et system. En forståelse av møtene mellom egenskaper og system fordrer kunnskap om de prosesser og strukturer som former egenskapene; hvor de kommer ifra, så og si. Dette impliserer på ingen måte at utdanningssystemet «frikjennes» for «skyld», i den grad det er det vi er opptatt av å fordele. Den symbolske volden vårt utdanningssystem utøver på grupper av elever er i høyeste grad viktig å fokusere på, og det å stille spørsmålsteget ved skolens innhold og virkemåte er grunnleggende for en kritisk samfunnsvitenskap.

## Litteratur

- Apple, Michael W. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 4, 607–616.
- Bakken, Anders (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år. Kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, codes and control. Volum 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990). *In other words. Essays towards a reflexive sociology*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sociology in question*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre & Jean Claude Passeron (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bæck, Unn-Doris Karlsen (2005). School as an arena for activating cultural capital. Understanding differences in parental involvement in school. *Nordic Studies in Education* 25, 3, 217–228.
- Cohen, Elizabeth G. (2000). Equitable classrooms in a changing society. I Maureen T. Hallinan (red.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic.
- Dickinson, David K. (2001). Putting the pieces together: Impact on preschool on children's language and literacy development in kindergarten. I David K. Dickinson & Patton O. Tabors (red.). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Cambridge, MA: Paul H. Brookes Publishing.
- Gjems, Liv (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92, 5, 364–375.
- Grenfell, Michael (2009). Bourdieu, language, and literacy. *Reading Research Quarterly* 44, 4, 438–448.
- Guile, David & Michael Young (1998). Apprenticeship as a conceptual basis for a social theory of learning. *Journal of Vocational Education and Training* 50, 2, 173–193.
- Guile, David & Michael Young (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. I Terttu Tuomi-Gröhn & Yrjö Engeström (red.). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford, UK: Pergamon.
- Hansen, Marianne Nordli (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 46, 2, 133–157.
- Jenkins, Richard (1982). Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism. *Sociology* 16, 2, 270–281.
- Jensen, Torben Pilegaard & Are Turmo (2003). Reading literacy and home background. I Svein Lie, Pirjo Linnakylä & Astrid Roe (red.). *Northern Lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.

- Karlsen, Unn Doris (1996). Utdanning, modernisering og sosial identitet blant ungdom i Nord-Norge. *Sosiologisk tidsskrift* 4, 3, 183–196.
- Karlsen, Unn Doris (2000). Om 'guttungen' på kaia og valgfriheten i det moderne. *Sosiologisk tidsskrift* 8, 2, 109–124.
- Kvistad, Kari & Frode Søbstad (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lillemyr, Ole Fredrik (2004). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nash, Roy (2001). Class, 'ability' and attainment: A problem for the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education* 22, 2, 189–202.
- Nash, Roy (2005). The cognitive habitus: Its place in a realist account of inequality/difference. *British Journal of Sociology of Education* 26, 5, 599–612.
- Olsen, Rolf Vegar & Are Turmo (2010). Et likeverdig skoletilbud? I Marit Kjærnsli & Astrid Roe (red.). *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pollard, Andrew (2004). Towards a sociology of learning in primary schools. I Stephen J. Ball (red.). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Savage, Mike & Muriel Egerton (1997). Social mobility, individual ability and the inheritance of class inequality. *Sociology* 31, 4, 645–672.
- Säljö, Roger (2005). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I Anna Forssell (red.). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Vassenden, Anders mfl. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Stavanger: IRIS International Research Institute of Stavanger.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Young, Michael (1998). *The curriculum of the future*. Brighton: Falmer Press.
- Østerud, Svein (2010). Kunnskap i skolen – kunnskap i samfunnet. I Sylvi Stenersen Hovdenak & Ola Erstad (red.). *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

## Noter

- 1 Tall fra [www.SSB.no/barnehager/](http://www.SSB.no/barnehager/)