

Rettferdiggjøring av faglig forskjellsbehandling

Om realfagspoengenes legitimering og
institusjonalisering.

Silje Kathrine Høyland



UNIVERSITETET I BERGEN

Sosiologisk Institutt

Masteroppgave

Våren 2016

Forord

For det første vil jeg dedikere denne oppgaven til de to beste bestefedrene som ikke er i denne verden lengre, men som alltid har vært med meg og som har inspirert meg til å stå på. En livslærdom vil aldri bli glemt: Det er viktig å holde seg aktiv, både kropp og sinn.

For det andre hadde oppgaven vært betydelig vanskeligere å gjennomføre uten hjelp og støtte fra mange herlige mennesker. Jeg vil takke informantene mine for engasjement og iver overfor studien. Jeg vil også rette en stor takk til Ole Johnny Olsen for gode råd og godt humør. Takk til familien min og medstudenter for støtte. Til slutt vil jeg takke Per-Martin Jenssen, for at du alltid lytter til meg, alltid motiverer meg og aldri har uttrykt hvor lei du sikkert er av å høre om realfagspoengordningen.

Silje Kathrine Høyland

Bergen, 30.05.2016

Sammendrag

Temaet for studien er realfagspoengordningen, og oppgaven tar sikte på å analysere hvordan den har blitt legitimert og institusjonalisert. Ved å se på grunnlovgivningen fra Utdanningsdepartementet og andre utdanningsaktører i høringsrunder blir det synlig hvordan poengene rettfærdiggjøres. Oppgaven ble inspirert av en interesse for hvordan utdanningssystemet utvikler seg og hvilke verdier som anses som viktige.

Materialet som la grunnlaget for analysen var dokumenter fra fire høringsrunder (1997, 2005, 2006 og 2008), stortingsmeldinger og realfagsstrategiplaner. I tillegg ble det gjennomført tre ustrukturerte intervjuer med tre nøkkelinformanter. Informantene ses på som eksperter på ulike deler som studien berører. Nasjonalt senter for realfagsrekruttering er ledende innenfor rekrutteringsarbeid, Anne Helene Solberg Tandberg var representant i Tveitereidutvalget og Hans Eivind Dalsbø er opptaksleder ved Universitetet i Bergen.

Realfagene opplevde på 90-tallet en sviktende rekruttering. Samfunnet er i en stadig utvikling hvor progresjoner som miljøproblematikk og nye teknologier resulterer i behov for individer med kunnskap på disse områdene. Et av tiltakene som ble iverksatt i et forsøk på å svare på den negative trenden blant realfag var realfagspoengene. Realfagspoengordningen var et forslag fra Tveitereidutvalget og ble vedtatt som prøveordning i 1997. Realfag ble oppfattet av elever som mer krevende enn andre fag, og det ble nødvendig å drive holdningsfremmende arbeid. Realfagspoengene skulle derfor veie opp for realfagenes vanskelighetsgrad og arbeidsmengde. Disse poengene legges til det utregnede karaktersnittet fra videregående skole og vil være gjeldende når eleven søker seg til høyere utdanning. Poengene har ingen faglige begrensninger. De er gyldige uansett hvilken studieretning eleven velger.

I analysen av ordningens legitimering blir det synlig at verdier og rettfærdighet trekkes frem av aktørene. I den første problemstillingen blir ordningen forsøkt rettfærdiggjort gjennom utdanningsmål. Realfag er viktig i et nytteperspektiv og i et dannelsesperspektiv.

Fagkompetanse vil sikre kollektive goder som er nyttige både for samfunnet og individet. Samtidig er allmenndannelse vitalt for samfunnsutviklingen, demokratiet og individuell utvikling. Det blir synlig at dannelsesperspektivet har en dobbelteffekt, hvor kollektive goder og individuelle særegenheter står som to ulike effekter. Hos departementet blir det tydelig hvordan de kollektive godene står sentralt, både i nytteperspektivet og dannelsesperspektivet. Det synes derfor at dannelse oppfattes som et instrumentalt gode. De andre aktørene argumenterer ikke i like stor grad ut fra tanker om utdanningsmål nr ordningen diskuteres.

Den andre problemstillingen handler det om hva aktører oppfatter som rettferdige midler. I grunnlovningen fra Tveitereidutvalget og utdanningsdepartementet kommer det frem at realfagspoengene er en godtgjørelse for at realfags elever blir straffet karaktermessig. Det er flere av aktørene som er enige i dette, og man mener at elevene må behandles ulikt for å sikre likt resultat. Kritikken av ordningen spiller på at en forskjellsbehandling ikke kan rettferdiggjøres. Det blir derfor tydelig at diskusjonen rundt ordningen fremmer ulike likhetsprinsipper. På den ene siden står de som støtter prinsippet om resultatlikhet, mens på den andre siden står aktører som mener formallikhetsprinsippet må bevares i opptakssystemet.

Til tross for at det ved senere høringsrunder fremmes noe kritikk rundt den reelle effekten, synes det at ordningen står som et symbol på realfagslig satsning. Det synes dermed en generell enighet om at realfag er viktig, og denne holdningen blir i seg selv institusjonalisert i samfunnet. Den blir rettferdiggjort på bakgrunn av målene som settes.

Legitimeringen av realfagspoengordningen spiller på mål om nytte og dannelse, og rettferdiggjøringen av likhetsprinsipper. Til tross for noe kritikk til ordningen synes det at den er institusjonalisert i opptakssystemet. Realfagspoengordningens utvikling settes i sammenheng med de endringene som har skjedd i det norske utdanningssystemet siden 90-tallet. Endringene fikk konsekvenser for utdanningssystemet struktur, ettersom man opplevde en stor økning i studentmassen og ble tvunget til å evaluere hvordan opptak var organisert og administrert. Systematiseringen av opptakssystemet førte til en sentralisering av makt. Departementet ble sittende i sentrum og fikk bestemmelsesrett over opptaksreglementet og administreringen av opptaksprosessen. Verdsettelsen av et effektivt system bidrar til en legitimering av departementets makt ettersom dette oppfattes som mest funksjonelt. I tillegg synes det at realfagspoengordningen er en del av en større institusjonell orden. Ordningen har aldri stått som et enkelttiltak på en høringsrunde. Den har alltid vært en del av et helhetlig forskriftsforslag. Selv om aktører har vært kritiske til ordningen, så har forslaget som helhet fremmet verdier om forenkling og effektivitet. Dermed har forslaget stått i tråd med aktørers verdsettelse og realfagspoengordningen har blitt institusjonalisert som en del av en større orden.

Antall ord i hovedtekst: 29 801

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Innledning	5
Tema.....	6
Teoretisk perspektiv	9
Metodisk tilnærming.....	10
Oppgavens struktur.....	11
Kapittel 2 Teoretisk rammeverk.....	12
Hva er utdanning?	12
Endringsprosesser i utdanningssystemer.....	13
Institusjonalisering	15
Legitimering gjennom verdiordener	18
Legitimering av innholdet i den videregående skole	21
Nytte, dannelse og likhet	23
Kapittel 3 Metodisk tilnærming	27
Valg av metode.....	27
Gjennomføring	29
Kildekritisk vurdering.....	29
Kapittel 4 Realfagspoengenes institusjonelle historie	32
Utviklingen av realfagspoeng	32
Kapittel 5 Utdanningsaktørers verdiorienteringer	40
Starten på ordningen.....	40
Realfag premieres med flere poeng.....	55
En ordning på prøve gjøres fast.....	63
Flere poengordninger vokser frem.....	69
Hvor står ordningen i dag?	70
Kapittel 6 Institusjonalisering gjennom systematisering og sentralisering	74
Endringsprosesser i utdanningssystemet.....	74
Institusjonaliseringen som en del av systemet	75
Kapittel 7 Konklusjon.....	78
Referanseliste	81
Referanser	81
Intervjulist.....	83

Kapittel 1 Innledning

Tema

Da jeg selv gikk på videregående valgte jeg fordypning i realfag. Når jeg så begynte på universitetet var det sosiologi jeg ønsket å studere. Realfagene gav meg likevel mer enn kun realfagskompetanse som jeg kunne ta med meg videre. Ved å velge realfag fikk jeg ekstra poeng som var gjeldende for opptak til høyere utdanning, uansett hvilken utdanning jeg valgte. Dette fikk meg til å undre over hvordan dette hadde kommet til å være og hvordan det hadde blitt forklart og rettfærdiggjort overfor aktører i utdanningssektoren. Hvorfor fikk jeg poeng for realfag når jeg valgte å studere samfunnsvitenskap? Hvilke forhold hadde gjort slik at denne ordningen kunne vokse frem? Hva synes aktørene om en slik ordning? Denne oppgaven vil sikte på å undersøke disse spørsmålene.

Ordningen som gir ekstra poeng til elever i videregående skole som velger realfag, refereres til som realfagspoengordningen. Ordningen vil gi realfagselever forutsetning for bedre poengsum ved opptak til høyere utdanning. Poengene er gjeldende ved opptak til alle typer studier. En elev i videregående skole har muligheten til å samle totalt fire realfagspoeng. Hvert realfag gir 0,5 poeng, foruten om fysikk 2 og matematikk R2 som vil gi 1 poeng hver¹. En full fordypning i fysikk 2 og matematikk R2 vil altså gi 1,5 poeng, mens full fordypning i de andre realfagene gir 1 poeng (Samordna opptak, 2013).

Det er i år 19 år siden realfagspoengene ble vedtatt i Stortinget og ordningen fortsetter i aller høyeste grad å eksistere. Regjeringen har i lengre tid viktiggjort betydningen av gode realfagskunnskaper hos elever, og realfagspoengordningen har vært med på å støtte opp under dette. Senest i august ble det fremmet en nasjonal strategi for satsning på realfag kalt «Tett på realfag». I forordet står den samfunnsmessige relevansen beskrevet:

Realfagene er viktige for å løse de store utfordringene vi har foran oss. I Norge står vi overfor et grønt skifte, en eldrebølge og nye teknologier som påvirker nær sagt alle deler av livene våre. Verden skal utvikle nye energi-løsninger, bekjempe sykdommer og løfte mennesker ut av fattigdom, for å nevne noe (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Realfag oppfattes som svært viktig i en samfunnskontekst og man er bekymret for at elever velger bort realfag og/eller har for dårlig kompetanse på fagområdet. Realfagspoengordningen var ment som et tiltak som skulle motivere elever til å velge disse krevende fagene og veie

¹ Realfagene som gir 0,5 poeng er biologi, kjemi, matematikk S, geofag, informasjonsteknologi, teknologi og forskningslære og VG3 naturbruk.

opp for at de eventuelt gikk ned i karakter (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det foreligger både antagelser om og dokumentasjon på at realfag har en større arbeidsmengde og et mer krevende vanskelighetsnivå enn andre fag i videregående skole (Sjøberg et al., 1995; Tveitereid et al., 1997). Realfagspoengordningen var et tiltak som forhåpentligvis skulle øke rekrutteringen og engasjementet blant elevene.

Realfag har ikke alltid vært et like stort satsningsområde. Frem til midten av 90-tallet hadde blant annet naturfag, samfunnsfag og geografi vært satt sammen til ett fag kjent som orienteringsfag, eller o-fag. En av de kanskje mest kritiske oppdagelsene var at det generelt sett ikke fantes noe særlig politikk på området og dette bidro til at de matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fagområdene² ble stående i skyggen og svært få forsto viktigheten (Sjøberg et al., 1995). Kartleggingen av disse forholdene var et oppdrag gitt til Sjøbergutvalget, en arbeidsgruppe som skulle vurdere naturfagets stilling i skolen. Rapporten som ble levert er også kjent som Naturfagutredningen og ble ferdigstilt i 1995 (Sjøberg et al., 1995). Målet om å styrke kompetansen innen matematikk, natur- og teknologifag ble da en del av det norske utdanningssystemet, og i kjølevann av dette synes det at realfagene har fått stadig mer oppmerksomhet. Som en av følgene av denne utredningen, satt Utdanningsdepartementet³ ned en arbeidsgruppe som skulle se på måter å styrke matematikk, naturvitenskap og teknologi i det norske utdanningssystemet. I deres rapport (Tveitereidutvalget 1997) til departementet ble for første gang realfagspoengene foreslått. Forslaget om realfagspoengordningen ble lagt frem for Stortinget i 1997 (St meld nr 49 (1996-97)) og vedtatt som en prøveordning. Siden den gang har det vært et sterkt fokus på styrkingen av realfagene. Likevel har ikke rekrutteringen og kompetanseutviklingen svart til forventningene. I den siste realfagsstrategiplanen skrives det at: «På tross av innsats over mange år har vi ikke lyktes med å løfte realfagene slik vi hadde forventet og ønsket. Vi ønsker at flere elever skal gå ut av grunnopplæringen med gode kunnskaper og ferdigheter i realfag, slik at de møter videre utdanning med en solid realfaglig grunnmur» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 11). Selv om nye tiltak også settes inn for å gi den ønskede effekten, videreføres realfagspoengordningen. Derfor er det nærliggende å spørre om

² I rapporten til Tveitereidutvalget benyttes begrepene «realfag» og «MNT-fag» om hverandre. MNT står for matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fag. Begrepet «realfag» benyttes i størst grad når det er videregående trinn som omtales, og derfor vil dette begrepet i hovedsak benyttes.

³ Departementet som har ansvaret for utdanningssektoren har over de to siste tiårene hatt tre forskjellige navn: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Utdannings- og forskningsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. For å gjøre det enklest mulig vil disse samlet bli referert til som Utdanningsdepartementet eller bare departementet.

hvorfor og hvordan ordningen har blitt opprettholdt i så mange år. Henger den i som «gammel vane»? Er den tatt-for-gitt uten former for utfordring eller grunnleggende kritiske innvendinger?

Etableringen av realfagspoengordningen henger ikke bare sammen med et økt fokus på realfag, men også med en generell omorganisering av opptakssystemet. Opprettelsen av en realfagspoengordning skjedde i sammenheng med en rekke administrative endringer på 90-tallet, hvor blant annet Samordna opptak ble opprettet og et enkelt opptakssystem var målet. Før disse endringene var det et stort problem at mange studieplasser ble stående tomme. Universitetene og høyskolene hadde selv det administrative ansvaret for eget opptak og det var vanlig blant søkerne å sende inn flere søknader til flere institusjoner. Elevene fikk dermed flere tilbud om studieplass, og ettersom det kun er mulig å oppta én studieplass var det mange som ble stående ledige. Opptaksprosessen befant seg i en tilstand av kaos og systemet var ikke rustet til å håndtere den store økningen i studentmassen (St. meld. nr. 49 (1996-97)).

Som en følge av dette så man behovet for å effektivisere opptakssystemet, og i 1994 ble det opprettet et service- og koordineringsorgan kalt Samordna opptak. De fikk ansvaret for å administrere opptaksprosessen. En ny opptaksmodell ble gjeldende fra 1995, hvor søkerne kun sendte inn én søknad, og opptaket ble for første gang samordnet. Fra 1996 ble universitetene en del av den nye opptaksmodellen (St. meld. nr. 49 (1996-97)). Samtidig som Samordna opptak ble opprettet var det både et ønske og behov for å gå over til en felles rangering av kandidater for opptak til høyere utdanning. I januar 1996 ble det iverksatt «lov om universitet og høyskolar» hvor det ble nedfelt at departementet fikk kontrollen til å fastsette regler om utdanningskrav for opptak og regler om rangering av søkere til universitet og høyskoler (St. meld. nr. 49 (1996-97)). De nye prinsippene for rangering av søkere ved opptak til høyere utdanning var en videreutvikling av det nye, forenklete opptakssystemet. Endringen var en økt koordinering for å oppnå mål om økt studiekapasitet og mer kunnskap om søkerne og virkningen av regelverket.

Lenge har dette behovet for forenkling av systemet rådet for å effektivisere opptaksprosessen. Dette har ført til at de tidligere tilleggspoengene har blitt avviklet, og mer konkrete fordypningspoeng har blitt innført. Til slutt ble man stående med realfagspoengordningen som eneste poenginsentiv i 2006, og det ble da innført som en fast ordning. Likevel har man aldri kunnet verifisere at en slik ordning har en effekt på hvorvidt flere elever velger realfag, og til den dag i dag er det fortsatt et stort rekrutteringsproblem som hersker. Dette reiser spørsmål

om hvordan ordningen har blitt opprettholdt gjennom 19 år og hvilke argumenter som ligger til grunn for opprettholdelsen. På hvilket grunnlag blir ordningen forklart og rettferdiggjort?

Teoretisk perspektiv

Ordningen har nesten ikke vært en del av den offentlige diskusjonen og i hovedsak har utdanningsaktører kun uttrykt seg når departementet har sendt ut endringer av opptakssforskriften på høringsrunde. Ordningen synes dermed som en godt institusjonalisert og vel legitimert del av opptakssystemet. Og det er nettopp ved hjelp av begrepene institusjonalisering og legitimering jeg vil ramme inn analysen av etableringen og den videre utviklingen av denne ordningen. Rammer skaper ulike perspektiver, og idéer kan utdypes gjennom analytisk rammeverk (Ragin og Amoroso, 2011).

For å undersøke hvordan ordningen med realfagspoeng har blitt legitimert vil Boltanski og Thévenot sitt perspektiv på verdiordener nyttes. Institusjonalisering omhandler hvordan noe blir en del av den objektive verdenen, men for at dette skal rettferdiggjøres er det essensielt at argumentasjonen taler til verdier allerede tilknyttet denne verdenen. Argumentasjonen må ta utgangspunkt i felles verdier for å kunne gjøres gyldig (Boltanski og Thévenot, 1999). Derfor vil det analyseres hvilke typer argumenter som fremmes og hvilke verdier ordningen kan tilknyttes.

Samtidig vil Ove Skarpenes (2007) sin studie av legitimering av læringsplaner benyttes for å kaste lys over hvilke idealer som kommer frem i etableringen og opprettholdelsen av realfagspoengordningen. Hans studie om fag og læreplaner i videregående skole trekker inn perspektiver av Boltanski og Thévenot, men trekker også frem aspekter i sammenheng med det norske utdanningssystemet. I sin analyse av verdiordener i norsk utdanning blir tanker om samfunnsnytte, bredt kunnskapsbegrep, elevsentrert kunnskap og likhetsidealene fremtredende argumenter spesifikk for dette systemet. Disse begrepene vil derfor bidra til en flersidig forståelse av argumentasjon og verdiordener.

I tillegg til et generelt perspektiv om institusjonalisering og legitimering, er det nødvendig å forstå utviklingen av realfagspoengordningen i lys av et historisk blikk på utviklingen av det norske utdanningssystemet i perioden. Dette vil bli gjort med utgangspunkt i Margaret Archers (1979) perspektiver på endring av moderne utdanningssystemer. Hun skriver at det finnes fire typer av interne endringer som er universelt relatert til fremveksten av utdanningssystemer: enhetliggjøring, systematisering, differensiering og spesialisering

(Archer, 1979, s. 173). Disse vil anvendes for å forstå realfagspoengordningen som en del av endringer av det norske utdanningssystemet.

Metodisk tilnærming

Det finnes noe annen forskning på realfagspoengordningen, i hovedsak av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). I en forskningsartikkel fra NIFU (Lødding, 2005) blir det undersøkt i hvilken grad realfagspoeng fører til at elever velger realfagsstudier. Det kommer fram ulike resultater på om realfagspoengene faktisk fører til dette. Det viser seg at studien gir indikasjoner, men kan verken bekrefte eller avkrefte om ordningen har de tiltenkte effektene. En annen forskningsartikkel fra NIFU (Ramberg, 2006) undersøker elevens motivasjon for å velge realfag. I denne artikkelen blir elevene kategorisert etter valg basert på interesser og framtidsplaner. Begge artiklene ser på resultatene av ordningen, og hva den har ført til. Har det skjedd en økt rekruttering? Og hvilke motivasjoner har elever for å velge realfag? Fokuset har ligget på elevene og hvordan de velger fag og studieretning. I motsetning til denne tidligere forskningen, er dette en studie av hvilke verdiorienteringer som er i spill i utdanningssystemet og hvordan ordninger legitimeres av utdanningsaktørene. Oppgaven vil ikke se på om ordningen har hatt en reell effekt på elevens fagvalg eller rekrutteringen til realfag. Det er heller ønskelig å se på hvordan ordningen ble rettferdiggjort av departementet, hvordan aktørene har respondert og til sammen hvordan ordningen har blitt legitimert.

Oppgaven er en kvalitativ studie av argumentene fremmet i sammenheng med realfagspoengordningen, hovedsakelig av Utdanningsdepartementet og aktører i utdanningssektoren. Datagrunnlaget er basert på offentlige dokumenter: rapporter fra arbeidsutvalg satt ned av departementet, realfagsstrategiplaner, stortingsmeldinger og høringsrunder fra tidlig nittitallet og til i dag. Ordningen om realfagspoeng er et tiltak som har vedvart over tid, og gjennom høringsrunder har eventuelle endringer, eller opprettholdelse, blitt forklart overfor aktørene i utdanningssektoren. Aktørene har også fått muligheten til å fremme egne argumenter i sine høringsuttalelser. Derfor vil disse høringsdokumentene danne hovedgrunnlaget for analysen. Samtidig har det blitt gjennomført tre ekspertintervjuer med informanter som har tilknytning til realfagspoengordningen og opptakssystemet.

Oppgavens struktur

I kapittel 2 vil teoriene som danner det analytiske rammeverket for oppgaven presenteres. I neste kapittel presenteres så den metodiske tilnærmingen. Her vil jeg gå inn på hvordan studien har blitt gjennomført. Den analytiske delen av oppgaven har blitt delt inn i tre kapitler. Kapittel 4 vil være en historisk presentasjon og gjennomgang av realfagspoengordningens etablering og vedlikeholdelse. Kapittel 5 vil være en diskusjon av legitimeringen av ordningen. Analysen sentrerer rundt fire høringsrunder (1997, 2005, 2006 og 2008), og kapitlet vil struktureres kronologisk. Høringsrundene gjennomgås hver for seg, hvor departementets forklaring og rettferdiggjøring kommer først ettersom det er deres forslag som danner grunnlaget for høringsrunden. Så vil de andre utdanningsaktørenes argumenter diskuteres i lys av det som kommer frem av departementet. På den måten vil legitimeringen av ordningen belyses gjennom å analysere hvilke verdiorienteringer ulike aktørene fremmer. Kapittel 6 er en nærmere diskusjon av systematiseringen av det norske utdanningssystemet og sentraliseringen av makt. I dette kapitlet ses det på hvordan realfagspoengordningen har blitt institusjonalisert som en del av endringer i utdanningssystemet. I siste kapittel, kapittel 7, presenteres en konklusjon på de overordnede problemstillingene: Hvordan har realfagspoengordningen blitt legitimert? Og hvordan har den blitt institusjonalisert?

Kapittel 2 Teoretisk rammeverk

Hva er utdanning?

I durkheimiansk tradisjon defineres utdanning som «den metodiske sosialiseringen av unge» (Sakslind, 2002, s. 122). Sosialiseringen fremmer visse verdier og normer som vil være gjeldene innenfor det spesifikke samfunnet, og det kan sies å være en organisering av hva som skal læres. Det vil dog ikke være foruten vanskeligheter at man skal bestemme hva som inngår i skolen og hvordan utdanningssystemet skal være bygd opp. Hansen (2011, s. 13) bemerker at samfunnet er i sterk sosial forandring, hvilket fører til at dagens unge blir utdannet på bakgrunn av fortidens erfaringer til et liv i fremtidens samfunn. Bestemmelser må dermed baseres på det samfunnet man tror kommer til å eksistere i fremtiden. Hansen (2011) skriver at det ikke skal overraske oss at reformer som fremmer en spesiell kompetanse vil ta flere år før resultatet blir synlig. Samtidig vil samfunnet ha utviklet seg videre innen denne endringen setter inn, og det vil oppstå nye kompetansebehov. Å finne et godt svar på hva slags kompetanse som skal vektlegges i utdanning og hvordan dette skal gjennomføres vil derfor ikke være en enkel oppgave. Aktører som sitter på toppen av hierarkiet vil prøve å møte så mange behov som overhodet mulig og det blir vesentlig å beholde en helhetlig forståelse av hele utdanningssystemet.

Ved en slik helhetlig forståelse vil det fort få konsekvenser for individtenkningen. I en kritisk tilnærming til utdanning mener Brint (2006, s. 6) at utdanning er samfunnets store middel for å forme de unge og sortere dem til fremtidige roller. Han beskriver skolene som en mektig institusjon, men påpeker også at organiseringen har blitt kritisert for å tjene samfunnets, eller elitens, behov på bekostning av individet. Det kan stilles spørsmål om samfunnets behov blir viktigere enn individers utfoldelse og selvrealisering. Samtidig argumenteres det imot ideer om utdanning som kun et svar på samfunnsmessige behov. Archer poengterer at utdanning dannes aktivt gjennom interaksjon mellom interesser og ideer, med hensyn til strukturelle vilkår (Skjelmo, 2012). I *Social Origins of Educational System* (1979) foreslås det at utdanning preges av hva individer ønsker ut av den og hvilke muligheter de har hatt til å gjøre noe med den (Archer, 1979, s. 2). Utdanningssystemets endringer vil da være preget av aktører, og ikke bare formet av samfunnsmessige endringer. Grunnet disse ulike holdningene vil forholdet mellom individ og samfunn trekkes inn i denne oppgaven.

For å få en forståelse av utdanning i en norsk kontekst og realfagspoengordningens utvikling, vil det være behov for å legge til grunn teorier om hvordan utdanningssystemer utvikles og endres. Spørsmål rundt karakteristikken til utdanning fremmer tanker rundt samfunnets effekt

på utdanning, og konsekvensene utdanning har for samfunnet (Archer, 1979, s. 3). For å belyse dette både i et historisk og sosiologisk perspektiv vil først Margaret Archers teorier bli presentert i sammenheng med utdanning som system.

Endringsprosesser i utdanningssystemer

Før jeg går inn på hvordan et utdanningssystem endres vil det være vesentlig at Archers definisjon av et utdanningssystem fremgår. Et utdanningssystem defineres slik:

Hence a state educational system is considered to be a nationwide and differentiated collection of institutions devoted to formal education, whose overall control and supervision is at least partly governmental, and whose component parts and processes are related to one another (Archer, 1979, s. 54).

Utdanning, i hvert fall når det gjelder de vestlige landene, ligger under en statlig kontroll og er byråkratisk betinget. Denne betingelsen fører til at de ulike utdanningsinstitusjonene blir forbundet med hverandre. På den måten oppstår det et system.

I *Social Origins of Educational System* (1979) utforskes spørsmål vedrørende utdanningsendringer på et makroskopisk nivå: hvordan utvikler utdanningssystemer seg og hvordan endres de? Viktigheten av et historisk-sosiologisk perspektiv står sterkt og råder over forståelsen av endring. Archer skisserer opp fire typer av intern endring som relateres til fremveksten av utdanningssystemer: *enhetliggjøring*, *systematisering*, *differensiering* og *spesialisering*. De to førstnevnte eksisterer i samspill med hverandre og er tilknyttet nasjonale utdanningssystemers sammenkobling med staten. De to sistnevnte henger sammen med den mangfoldige integrasjonen av andre samfunnsinstitusjoner (Archer, 1979; Olsen, 2011).

Enhetliggjøring refererer til utdanningsadministrasjon. Det innebærer utviklingen av mangfoldige institusjoner, aktiviteter og personell under et administrativt rammeverk preget av sentralitet og gjeldene på nasjonalt nivå (Olsen, 2011). På nasjonalt nivå vil det medføre en standardisering av visse utdanningsprosesser. Tidligere har prosesser vært både bestemt og gjennomført av hver enkelt institusjon. I stedet blir prosessene gjort likere og det blir i større grad et mål at man gjør det samme. Det er likevel ikke slik at en enhetliggjøring tilsvarer full kontroll over alle institusjoner, regler og aktører. Det er mulig at det er en delvis endring og dermed handler enhetliggjøring ikke bare om utbredelsen av administrativ kontroll, men også om intensiteten (Archer, 1979, s. 174). Rammeverk som blir dannet legger retningslinjer og

betingelser for utdanningsinstitusjoner som et strukturelt fundament, men det er likevel ikke nødvendigvis slik at den administrative kontrollen påvirker alle delene i systemet.

Gjennom enhetliggjøringen defineres nye grenser for utdanning, og etter at det nye systemet blir stabilisert vil videre intern endring skape en helhet. I stedet for at det nasjonale utdanningssystemet blir et rammeverk bestående av selvstendige deler vil det skapes et sammenkoblet nettverk av elementer. *Systematisering* gjengir hvordan elementenes relasjoner blir styrket, utviklingen av relasjoner mellom tidligere urelaterte elementer og den eventuelle opprettelsen av nye deler av systemet som er tilpasset helheten. Sentralt i systematisering er hierarkisk organisering (Archer, 1979, s. 176). Ettersom tidligere urelaterte deler av systemet i større grad har blitt tilknyttet hverandre, vil det føre til at relasjonens karakter må defineres. Det vil dermed dannes nivåer som svarer til hvordan delene skal forholde seg til hverandre. En hierarkisk organisering utvikles på grunnlag av at utdanningsmål ikke er komplementære med prosesser på andre nivå (Archer, 1979, s. 176). Ved å skape et helhetlig utdanningssystem vil det ikke lenger være hensiktsmessig at alle delene gjør de samme oppgavene. I tråd med utdanningsmål vil det utvikles prosesser som fungerer ulikt på forskjellige nivåer i hierarkiet. Eksempelvis kan man trekke frem dagens system hvor Samordna opptak utfører det administrative arbeidet rundt opptaksprosessen på et nasjonalt nivå. Universitetene vil dermed kunne fokusere på andre dimensjoner ved utdanning.

Denne formen for endring er ikke i seg selv streben etter ubegrunnet effektivitet (Archer, 1979, s. 177). Endringen gjenspeiler en økt koordinering for å kunne oppnå et mangfold av utdanningsmål. Med *differensiering* er det et mål at utdanningssystemet reflekterer de mange institusjonene som samfunnet er bygd opp av. Utdanningssystemet bør ikke bli for ensartet i sin utvikling slik at behovene og/eller holdningene til kun et fåtalls institusjoner blir representert. Streben etter allsidige utdanningsmål og presset fra mangfoldige samfunnsgrupper forhindrer et lavt nivå av differensiering (Archer, 1979, s. 178-180).

Likevel må ikke utdanningssystemet i konsekvens bli så generisk at de spesialiserte behovene ignoreres. Grad av *spesialisering* avhenger delvis av karakteristikkene tjenesten krever av den og delvis av den relative makten til de som stiller kravene. Spesialisering utvikles for å møte krav hvor mangfoldighet er uforenlig med enhetlige prosedyrer (Archer, 1979, s. 181-182).

Det er vesentlig å minnes at teoriene om utdanningsendringer omhandler menneskelige utdanningsaktiviteter. Utdanning som preget av hvem som har makten og hvem som har muligheten til å kontrollere den, blir presisert som et enkelt svar på hvordan

utdanningssystemet endres. Å uttale at endring skjer som et resultat av de som kontrollerer utdanning, fremmer spørsmål rundt hvem disse kontrollerende gruppene er, og det svarer likevel ikke på hvordan endring fremgår. Utdanning handler om hva individer ønsker ut av den og hvilke muligheter de har hatt til å gjøre noe med den (Archer, 1979, s. 2). Det er derfor viktig å presisere at utdanningsformer bærer preg av maktkamper og kompromiss. Det finnes ikke én maktgruppe som fremmer endring og vedlikeholder utdanningsmål. Det er viktig å forstå at endring skjer i samspill med komplekse prosesser av sosial interaksjon (Archer, 1979, s. 3). Videre i oppgaven vil teorier om institusjonalisering bli presentert. Prosesser av institusjonalisering er et resultat av menneskelig aktivitet, og skapelse av institusjoner på bakgrunn av individers felles forståelse av en situasjon.

Institusjonalisering

Prosesser av endring og vedlikeholdelse blir ikke kun preget av enkeltindivider eller små grupper, men er et produkt av sosiale interaksjoner. Samtidig er samfunnet en struktur som på mange måter ligger utenfor individet og noe som i mange tilfeller baserer seg på vanedannelse og mønster som blir tatt for gitt. For å forstå hvordan realfagspoengordningen har blitt en del av utdanningssystemet vil det være relevant å støtte seg på teorier av Berger og Luckmann (2000) om institusjonaliseringsprosess og skapelsen av en sosial orden. Teoriene fremmet av Berger og Luckmann er en videreføring av Albert Schutz fenomenologi, men også med inspirasjon hentet fra andre sosiologer som Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim og Georg Herbert Mead. I likhet med Durkheim mente de at delte meninger blant individer i samfunnet er vitalt for sosial eksistens. Meningssystemer binder individene sammen i en felles opplevelse av en objektiv virkelighet. Likevel poengterer Berger og Luckmann, hvilket skiller seg fra Durkheims teoretisering av sosiale fakta, at individer ikke er passive og kun skapt av de ytre forholdene. Individer er selv med på å skape den sosiale orden og har en aktiv rolle i å opprettholde den objektive virkeligheten. Deres fokus på hverdagslivet og ansikt-til-ansikt interaksjon knytter dem også opp mot arbeidet til Mead (Appelrouth og Edles, 2011).

Fokuset på en sosial orden er et sentralt punkt, og videre er idéen om individer som skapende viktig. Den sosiale orden er et resultat av tidligere menneskelig aktivitet og eksisterer bare når menneskelig aktivitet fortsetter å skape den. Det menneskelige behovet for sosial orden er unikt sammenlignet med dyreverdenen, og Berger og Luckmann (2000) hevder at dette stammer fra menneskers biologiske mangler. Mennesker, ulikt fra dyr, har ikke biologiske instinkter og heller ingen instinktiv organisering av kollektivet. Dermed er den

organisatoriske utviklingen sosialt bestemt, og den sosiale orden eksisterer kun fordi menneskelig aktivitet fortsetter å skape den. Likevel er ikke den sosiale orden determinert kun av biologiske konstanter og det fører frem til spørsmål om hvordan ordenen oppstår, vedlikeholdes og overføres (Berger et al., 2000, s. 69).

Organiseringen av samfunnet vil være avhengig av en løpende prosess av eksternalisering, internalisering og objektivisering. Det fremgår i Berger og Luckmann (2000, s. 76) tre dialektiske ledd som forbinder den sosiale virkeligheten. *Samfunnet er et menneskelig produkt*, og fortsetter å eksistere fordi man fortsetter å reprodusere den. Eksternalisering taler til denne reproduksjonen av samfunnet gjennom menneskelig aktivitet. *Mennesket er et sosialt produkt*, og samfunnets objektive virkelighet blir en del av individene. Internalisering taler til at individer, gjennom sosialisering, lærer de ytre normene og det blir en del av deres verden. *Samfunnet er en objektiv virkelighet*, og det menneskeskapte samfunnet oppleves som en egen virkelighet utenforliggende mennesket. Dette til tross for at mennesker selv har skapt samfunnet. Objektivitet taler til at handlinger oppfattes som at «sånn er det bare». Særlig i overføringen til nye generasjonen blir objektivitet fremgående i å lære barn hvordan ting er og hvordan man skal oppføre seg. I senere tid vil modenheten føre til at individer i større grad har mulighet til å endre disse mønstrene, ettersom man får en større forståelse av hvordan samfunnet fungerer. Likevel er det som regel slik at handlinger på dette tidspunktet blir tatt for gitt. Det kan også argumenteres for at selv om selve handlingen blir overført til nye generasjoner, så er det ikke nødvendigvis slik at betydningen av denne handlingen er tydelig for andre enn dem som skapte den. På den måten vil vaner og mønster «stivne» i samfunnet som en del av den objektive virkeligheten (Berger et al., 2000).

Skolen kan benyttes som eksempel på disse prosessene. Som tidligere nevnt, i sammenheng med Durkheims oppfatninger, er utdanning en metode for sosialisering av de unge hvor verdier og normer læres. I samfunnet, og av samfunnet, har normer og verdier blitt en del av den objektive virkeligheten. Skolen vil dermed lære vekk disse til elevene og elevene tar dette inn som en del av hvordan ting skal være. På den måten vil menneskelig aktivitet bli reprodusert og institusjonen opprettholdes. I denne prosessen vil det foregå en institusjonalisering, hvor individers handlinger blir til fastsatte mønster og legges inn i et felles kunnskapslager tilgjengelig for alle medlemmer (Berger et al., 2000). På den måten vil handlinger bli en del av det menneskeskapte samfunnet, og etter hvert oppfattes de som «noe som bare er der».

Vanedannelsen legger grunnlaget for institusjonaliseringsprosesser. Gjentakende handling vil skape et mønster som kan reproduseres uten vesentlig anstrengelse. For at dette skal bli en

vane må mønsteret kunne gjentas på samme måte, like uanstrengt. Ettersom individet utfører en gjentagende handling vil valgmulighetene i den gitte situasjonen innskrenkes. Hvis et individ skulle bruke tid på å gjøre et valg hver gang, ville hverdagen blitt betydelig mer krevende, og derfor gir vanedannelse en psykologisk gevinst (Berger et al., 2000, s. 69). Individet støtter seg på antagelsen at et godt valg har blitt gjort tidligere og dermed fortsetter man med den samme handlingen for å spare seg for alle avgjørelsene som må tas. Likevel vil dette åpne opp for at vaner og mønster opprettholdes selv om andre aspekt av situasjonen kan ha endret seg, men det argumenteres for at selv alternative valg kan være en del av mønsteret (Berger et al., 2000, s. 70). Det forstås som om individer i visse situasjoner har et sett av handlinger som er tilpasset et mønster. Vanene vil da fortsatt ha en innsnevrende effekt på valgmulighetene, ettersom kun et knippe av dem blir reproduisert.

Institusjonalisering kan forstås som handling underlagt sosial kontroll (Berger et al., 2000, s. 71). Handlinger som individer gjennomfører fra dag til dag bærer preg av mønster. Noen mønster er skapt som en del av ens egen subjektive virkelighet, mens de fleste vanene er et produkt av en objektiv virkelighet formet av fellesskapet mellom individer. I lys av symbolsk interaksjonisme kan det oppfattes at det finnes sett med sosiale «regler» som forteller individer hvordan de skal oppføre seg i en gitt situasjon. Til tross for at det er fullstendig mulig å handle utenom disse reglene, fremgår det likevel en kontroll over individet som fører til at man i all hovedsak følger de gitte handlingsmønstrene. Institusjoner kontrollerer menneskelig atferd i en retning selv om det er mulig å gå mange andre retninger (Berger et al., 2000, s. 70).

Ettersom institusjonaliseringsprosessen er et resultat av tatt-for-gitt mønster og vanedannelse, er den i lys av individers handlinger, ikke-rasjonell (Appelrouth og Edles, 2011). Handlingene og vanene som blir objektivert gir individer psykologisk belønning i form av at de blir avlastet ansvaret av å ta et valg hver gang en handling skal gjennomføres. Individer har dermed ikke en rasjonell gjennomgang av alle valgene de gjør, og det kan føre til at mange handlinger blir gjennomført kun som en vane i stedet for å være et resultat av rasjonalitet.

I tråd med Berger og Luckmann sine teorier om institusjonalisering dannes det et diskusjonsgrunnlag for hvordan realfagspoengordningen kan ha blitt opprettholdt gjennom de siste 19 årene. Likevel er det ikke slik at en institusjon aksepteres uten grunn, i hvert fall ikke i overføringen til nye generasjoner. Den må også legitimeres. Legitimering handler om å forklare og rettferdiggjøre den objektive verdenen (Berger et al., 2000, s. 103). Individer som ikke har vært med på opprettelsen av en institusjon vil oppfatte den som uklar og tåkete.

Institusjoner som har blitt en del av den objektive virkeligheten kan argumenteres for at oppfattes som noe som bare er der, hvilket blir lært gjennom sosialisering. Dermed kan man undres om det er nødvendig med en legitimering. Men fordi individer til enhver tid har muligheten til å rekonstruere den sosiale virkeligheten og skape nye vaner, ettersom samfunnet er et menneskelig produkt, vil det være nødvendig å bidra med kognitive og normative tolkninger for å overbevise den nye generasjonen (Berger et al., 2000).

Legitimering gjennom verdiordener

I artikkelen «The Sociology of Critical Capacity» (1999) av Luc Boltanski og Laurent Thévenot er de normative prinsippene som underligger individers kritiske aktivitet særlig viktig. Hvis individer skal kunne rettferdiggjøre sine argumenter i en konfliktfylt situasjon, må det ligge til grunn felles prinsipper etablert i samfunnet som det appelleres til. Kun på bakgrunn av dette vil det være mulighet for en legitim enighet. Legitimering kan ikke forekomme uten forankring i samfunnet. Derfor vil det være nødvendig å observere realfagspoengordningen i sammenheng med de verdiordenene som eksisterer i samfunnet og utdanningsinstitusjonen.

Det som er viktig å presisere er at Boltanski og Thévenot ikke selv utviklet et sett med normative regler og etisk kompetanse. I stedet illustreres det hvordan aktører har normative regler og etisk kompetanse, og hvordan de benytter seg av dette i legitimeringspraksiser (Skarpenes, 2007, s. 44). Det mest essensielle for dem var å synliggjøre hvordan aktørers argumentasjon kan kobles opp mot ulike ordener av verdier. Samtidig må disse ordenene ikke basere seg på individers subjektive omstendigheter, men må kunne henvise til en objektivisering av virkeligheten. Legitimitetens føringer beskrives dermed på en slik måte:

It is possible to convey the legitimacy constraints in a very practical statement: a criticism or a justification can be said to be legitimate in a concrete situation when the speaker can stand by it whatever the social characteristics of a newcomer may be. The effect of the legitimacy constraints is, therefore, to set in motion a process of generalization (Boltanski og Thévenot, 1999, s. 364).

Kritikk vil også kun slå igjennom i sammenheng med etablerte praksiser, og dermed vil kritikk gjøres gyldig gjennom anerkjennelsen av flere. For at argumenter i saken om realfagspoengene kan gjøres gyldige vil det derfor være nødvendig for høringsinstansene å forholde seg til etablerte ordener av verdier. Det vil på grunnlag av dette være interessant å

studere aktørenes argumentasjon og/eller kritikk i lys av teoriene fremmet av Boltanski og Thévenot. Likevel ligger det til grunn en tanke om at all argumentasjon ikke uvegerlig vil adapteres til de teoretiserte verdiordenene. En modell vil alltid være en forenklet utgave av virkeligheten. Det er derfor ikke gitt at de teoretiske betraktningene vil ukritisk kunne tilpasses alle argumenter og verdier. Modeller kan bidra med å systematisere materiale, men vil ikke være tilstrekkelig til å fange alle nyanser og forstå alle sammenhenger.

I sin modell fant Boltanski og Thévenot frem til seks typiske måter å både kritisere andre ut fra og rettferdiggjøre sine egne synspunkter. Dette er seks ekvivalensprinsipper for å generalisere argumenter på i en offentlig kontekst (Skarpenes, 2007, s. 43). Aktører må bringe sammen og danne forbindelser mellom ulike sett av mennesker og objekter for å skape et grunnlag på hvilket de kan kritisere eller forklare situasjoner (Boltanski og Thévenot, 1999, s. 361). Det er likevel ikke slik at aktører kun kan forholde seg til ett av prinsippene. Det kommer frem at aktører som regel er tvunget til å forholde seg til flere prinsipper og i løpet av en dag vil man skifte mellom dem. Det er dog vitalt at minst ett av prinsippene aktiveres for at argumentene skal kunne oppfattes som legitimt, og kan aksepteres av fellesskapet (Skarpenes, 2007, s. 44). Oppbygningen av verdiordenene er basert på en tanke om generalitet (Boltanski og Thévenot, 1999, s. 361), og hvis aktører ikke kan referere til disse prinsippene vil argumentasjonen gå i oppløsning (Skarpenes, 2007, s. 44).

De seks verdiordene er (oversatt til norsk): den inspirasjonelle verden, den domestiske verden, opinionsverdenen, den sivile verden, markedsverdenen og den industrielle verden (Skarpenes, 2007, s. 45-46). Boltanski og Thévenot mener at de oppfatter de seks verdenene som tilstrekkelig for å forklare de dagligdagse situasjonene, men presiserer at dette ikke nødvendigvis er et «magisk tall». De argumenterer for at ordenene er et resultat av historisk kontekst og utvikling, og at det derfor er mulig at nye prinsipper kan etableres gjennom praksis (Boltanski og Thévenot, 1999, s. 369). Dette sannsynliggjøres gjennom teoriene av Berger og Luckmann fremmet tidligere. Samfunnet er et menneskeskapt produkt og fortsetter kun å eksistere gjennom menneskelig aktivitet. Institusjoner er alltid produkter av historie (Berger et al., 2000, s. 70) og de normative betydningene kan endres som et resultat av historisk utvikling. Selv om ekvivalensprinsippene i utgangpunktet vil danne grunnlaget for legitimering bør det likevel være klart at andre ekvivalensprinsipper kan være gjeldende. De seks verdiordenene som skisseres av Boltanski og Thévenot (1999, s. 370-373) vil bli presentert nedenfor.

Den inspirasjonelle verden hviler på prinsipper om kreativitet, emosjoner og individuell særegenhet. Referanser til denne verden er fremmet når man ikke bryr seg om andres meninger. Ofte må kompromiss være tilstede for at subjektet kan akseptere andre verdener. Selv om denne verdenen ikke er helt adskilt fra offentlig anerkjennelse eller markedet, så er det ikke herfra verdien stammer. Subjektet i denne verdenen er typisk barn, artister eller sinnsforvirrede personer.

Den domestiske verden går mer vekk fra det individuelle og det er vesentlig å forstå at en person ikke kan separeres fra kropp, familie, slektslinje eller eiendom. Denne verdenen baserer seg på tradisjoner og er avhengig av et hierarki av tillit. Individets verdi må sees i sammenheng med personens plass i et avhengighetsnettverk fra hvilket personen bygger sin autoritet. Verdige mennesker er sjefer, og til og med slektninger. Objektene er tilknyttet ting som viser en persons plass i et nettverk eller mellommenneskelige relasjoner. Eksempelvis visittkort, gaver, eiendom eller tittel.

I opinionsverdenen er individets verdi avhengig av konvensjonelle indikatorer på offentlig aktelse. I motsetning til den inspirasjonelle verden er verdi basert kun på andre individers og fellesskapets anerkjennelse. Det kan dermed oppstå konflikter når en persons egenoppfattelse ikke stemmer overens med andres oppfattelse. Subjekter av verdighet er kjente personligheter, journalister eller opinionsledere. Dette er subjekter med innflytelse, som generelt er vel anerkjent i samfunnet. Objektene i denne verdenen er ting som kan være med på å fremme offentlig aktelse, som meldingssendere og –mottakere, eller ting som fremviser erkjennelse, som varemerker, emblemer og lignende.

Den sivile verden hviler ikke på verdier om personlige avhengigheter eller andres meninger, slik som er fremtredende i den domestiske verden og opinionsverdenen. I denne verdenen gjelder målet om felles goder, og individer er ikke like viktige som kollektivet. Individuelle personer sees som verdige om de er en del av en gruppe, og subjektene er derfor offentlige fellesskap, representanter eller delegater. Relevante objekter er regler, prosedyrer og koder, men kan også være materielle ting som fagforeningslokaler eller valgurner. Verdige relasjoner er de som mobiliserer individer til en kollektiv handling.

Markedsverdenen baserer seg på koordineringen av individer gjennom formidlingen av varer. I denne verdenen er kjøpere og selgere viktige personer, og verdi er tilknyttet rikdom. Relasjonen mellom individer er preget av konkurranse og viktige kvaliteter går ut på å gripe sjansene i markedet, ikke bli påvirket av personlige bånd og holde emosjoner under kontroll.

Til slutt er *den industrielle verden*, som sammen med markedsverdenen er aspekter av økonomisk handling. Effektivitet er grunnlaget for verdi i denne verdenen, og det er samtidig essensielt at ting er målbart. Subjektene er eksperter og objektene er metoder, kriterier, planer, grafer og lignende. Når relasjonen er i harmoni er den preget av standardisering, målbarhet, organisering og funksjonalitet.

Legitimeringen foregår ved å vise hvilken virkelighet som skal testes og hvilke verdier det skal appelleres til (Skarpenes, 2007, s. 47). For å avslutte en konflikt må det avgjøres hva som skal vektlegges innenfor den samme ordenen, eller hvis det handler om ulike ordener, må en av partene bytte orden og virkelighetstest (Skarpenes, 2007, s. 48). Det er likevel også mulig å komme fram til et kompromiss. Da vil det være fokus på å samarbeide for å vise hvordan argumentasjonen kan relateres til flere verdiordener. Dette taler til et høyere prinsipp om ekvivalens som enda ikke er fremtreden i samfunnet. Gjennom kompromiss vil det være mulig å stabilisere situasjonen og kan medvirke til etableringen av institusjoner som er vedvarende (Skarpenes, 2007, s. 48). I sammenheng med dette vil det kunne fremmes en tanke om utvikling av nye ekvivalensprinsipper.

Videre i oppgaven vil det undersøkes hvordan et slikt teoretisk utgangspunkt kan appliseres til norske forhold og mer spesifikt argumentasjonen rundt realfagspoengordningen. Først vil Ove Skarpenes' studie om fag og læreplaner i videregående skole bli presentert for å legge til rette for analyse av legitimeringsprosesser i det norske utdanningssystemet.

Legitimering av innholdet i den videregående skole

Ove Skarpenes (2007) argumenterer for at det kan være mulig å anvende de seks verdiordenene til Boltanski og Thévenot i en norsk historisk kontekst (s. 49). Det kan være problematisk å trekke en teoretisk modell nedover et empirisk materiale, men samtidig argumenteres det for at det vil være med på å åpne opp og kaste nytt lys over materialet (s. 48). Skarpenes beskriver hvordan kollektive verdier kan bidra analytisk: «Ved å fange de kollektive verdiene aktørene appellerer til når reformer og fag legitimeres, blir analysen av reform- og fagutviklingsprosessene samtidig en historie som viser legitimeringsforskyvninger over tid» (Skarpenes, 2007, s. 28). Slik det har blitt tidligere nevnt, vil Boltanski og Thévenot sine ekvivalensprinsipper benyttes for å fange opp de kollektive verdiene som aktørene benytter seg av i sammenheng med realfagspoengordningen. I tillegg vil Skarpenes'

betraktninger som kommer frem i hans studie av det norske utdanningssystemet, danne et rammeverk for analysen.

Studien av fag og læreplaner i videregående skole tar utgangspunkt i reform 74 og reform 94. I analysen av reform 74 kommer det fram at skillene mellom faglinjene skulle reduseres. Ved allmennfaglig utdanning ble det etablert et felles første år for elevene, og spesialisering var dermed noe som skulle komme senere i løpet. I denne prosessen ble den allmenndannende kunnskapen særlig fremtreden og det ble lagt mindre vekt på faglig dybde. Skarpenes skriver videre om frigjøringsstenkningen som ble synlig under reform 74 at: «Måten frigjøringstekningen festet seg på i det norske utdanningssystemet, er derfor etter min mening viktig for å forstå de neste tiårenes utvikling av kunnskapsdimensjonen i videregående skole» (Skarpenes, 2007, s. 116). Forståelse om struktur i den videregående skole vil være relevant for å se på samspillet mellom allmenndannelse og spesialisering. I diskusjonen rundt hvordan kunnskap som skal fremmes i utdanningssystemet kommer det frem et skille mellom dybdekompetanse og breddekompetanse.

Mellom reform 74 og reform 94 skjedde det også flere endringer når det gjaldt strukturer. Det skjedde en oppløsning av linjestrukturer, slik at fagene ble helt fristilte og elevene kunne velge fritt mellom samfunnsfag, språkfag og naturfag. Tidligere måtte elevene forholde seg til ulike fagkombinasjoner. Dette møtte protest hos realistene som mente at naturfagene var avhengige av hverandre i kunnskapsutviklingen. Man kan se hvordan prinsipper om allmenndannelse blir stadig mer vektlagt. «Dette utsatte spesialiseringen i skolen. Breddekunnskap ble verdsatt høyere enn dybdekunnskap, og man antok at hvis elevene fikk frihet til å velge fag, ville læringsutbyttet bli større» skriver Skarpenes (2007, s. 165).

Et verdisyn som kan sies å være særlig fremtredende i det norske utdanningssystem er idealer om likhet og likhetsprinsipper. «For å forstå hvorfor den tradisjonelle fagligheten ble nedtonet, er likhetstenkning helt sentralt. I matematikkfaget handlet det blant annet om differensieringsspørsmålet» (Skarpenes, 2007, s. 167). Likhetsidealene vil også være å finne igjen i viktiggjøringen av allmenndannelse og et felles første år. Her legger man til rett for at elever i størst mulig grad skal ha like muligheter, og det fremgikk argumentasjon om å utsette valgsituasjonen til elevene var mer voksne (Skarpenes, 2007, s. 168).

Den nye allmenndannende kunnskapen som ble konstruert i reform 74 hadde en vridning mot bredde, problemorientering, sosiale evner og individuell vekst. Disse aspektene av læring ble mer vektlagt enn de tidligere tradisjonene som var mer knyttet opp mot det faglige.

Argumentasjonen for denne nye kunnskapen ble grunnet i tanker om kollektive goder som samfunnet verdsatte. Verdier som framskritt, teknisk effektivitet, nytte, kompetanse og planlegging ble særlig mer fremtredende (Skarpenes, 2007, s. 114). Selvrealisering og fleksibilitet ble etter hvert noe som ble krevd av markedet (Skarpenes, 2007, s. 197). I et samfunn i stadig endring oppfattes det som nyttig at individer har muligheten til å omstille seg etter omstendighetene.

Pedosentrismen som ble fremmet i reform 74 ble videreført i utdanningsinstitusjonens utvikling. Kunnskap skulle legges så nærmest mulig elevenes virkelighet og det var et mål å utvikle tolerante, problemorienterte og engasjerte individer (Skarpenes, 2007, s. 193). Dermed blir det synlig hvordan dannelsen av samfunnsmedlemmer er potensielt nytteorientert, både for eleven selv og samfunnet som helhet. Det var en overbevisning om at elever ville være mer motivert og lære mer om de fikk muligheten til å uttrykke sine egne særegenheter og når fagene ble mer knyttet opp mot deres virkelighet. Det oppfattes som nyttig for eleven å lære seg problemløsning og kritisk tenkning i både tilegnelsen av ny informasjon og som en samfunnsdeltaker. Verdiene som kom frem er også viktig for samfunnsutviklingen som helhet. Effektivitet, framskritt, kompetanse og planlegging er kvaliteter som gagnar samfunnet. Skolen som nytteinstitusjon er avhengig av å tilpasse seg samfunnsutviklingen.

Nytte, dannelse og likhet

I gjennomgangen av realfagspoengordningen og rettferdiggjøringen som foreligger, er det noen verdier som kommer tydelig frem. Dette er ikke kun verdier som ses viktige i denne spesifikke situasjonen med realfagspoengene, men som kan finnes igjen som generelle prinsipper i utdanningssystemet. Det er spesielt tre prinsipper som går igjen, nemlig verdier med vekt på henholdsvis nytte, dannelse og likhet.

Det første prinsippet, nytte, legger til grunn at utdanning skal gi en avkastning. Man skal få noe igjen for å drive utdanning. Teoretiske betraktninger av nytteprinsippet spiller på idéer om individer som nyttemaksimerende og rasjonelle aktører. Teoretikere som blant annet betrakter denne formen for handling er Max Weber, Georg Homans og Peter Blau gjennom ulike betraktninger av det sosiale (Blau, 1964; Homans, 1958; Weber og Parsons, 1964). Det finnes et vidt spekter av oppfatninger av rasjonalitet og ulike varianter av begrepet. Det som legges til grunn i denne oppgaven er tanken om handling som styres av kalkuleringen av utbytte. Utdanningsmål vil preges av en oppfatning av hvordan det kan bidra til samfunnet i et

nytteperspektiv. Ulike aktører kan ha forskjellige forestillinger om hvilken nytte det er snakk om, eksempelvis økonomisk utvikling eller teknologiske fremskritt, men felles er idealet om at utdanning skal gi et utbytte.

Utdanningsinstitusjonens rolle innebærer å sosialisere individer. For å fylle denne rollen må det foreligge en enighet om hva slags kunnskap og egenskaper individene skal lære. Dannelse er, på lik linje med nytte, et mangfoldig begrep som ikke innehar noen fastsatte definisjoner. Rammeverket for begrepet dannelse vil ta utgangspunkt i forståelser som har kommet frem i diskusjonen av naturfagdidaktikk og av tidligere statsråd i Kunnskapsdepartementet. På den måten vil oppfattelsen av dannelse holde seg nær den som fremgår i materialet.

Den første definisjonen er hentet fra Svein Sjøberg i en diskusjon av naturfagdidaktikk og naturfag som allmenndannende. Han skriver:

Vi kan altså si at visjonen om at skolen og skolens fag skal fremme dannelse, eller være allmenndannende, går ut på at skolen skal bidra til at elevene utvikler seg til individer som er i stand til å delta på en selvstendig, reflektert og kritisk måte i vårt demokratiske samfunn (Sjøberg, 2009, s. 41).

Forståelsen legger til grunn at dannelse handler om å integrere og sosialisere individer inn i samfunnet, men likevel med en selvstendig tilnærming. Selv om individer blir en del av samfunnet er det viktig at de utvikler en kritisk sans.

Tidligere statsråd Tora Aasland bidrar med en annen definisjon, hvor hun i større grad skiller mellom dannelse og allmenndannelse. Dannelse handler om skapelsen av individet og utviklingen av selvet, mens allmenndannelse i større grad omhandler individers evne til å se seg selv gjennom den generaliserte andre og finne sin plass i samfunnet. Hun skriver:

Vårens debatt har vist at det finnes bortimot like mange definisjoner av dannelse som det finnes meningsyttere. Mens dannelse er å forme menneskets personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralske holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning, så er allmenndannelse det som danner grunnlaget for menneskets innsikt i og forståelse av seg selv, av seg selv i forhold til andre og i forhold til samfunnet (Aasland, 2009).

Dette åpner opp muligheten for å skille mellom dannelse og allmenndannelse. Likevel vil ikke dette bli lagt særlig stor vekt i denne oppgaven. I datamaterialet er aktørene i liten grad opptatt av skillet mellom dannelse og allmenndannelse i egen argumentasjon og begrepene benyttes om hverandre. Selv om Aaslands skille ikke vil bli opprettholdt, vil den generelle forståelsen av dannelse og allmenndannelse bidra til definisjonen av dannelsesprinsippet. Dannelse

handler om utviklingen av individets egne egenskaper og interesser, og sosialiseringen inn i samfunnet.

Nytte og dannelses er utdanningsmål man ønsker å oppnå, men det er også et spørsmål om hva slags middel man skal benytte. Fra oppfatninger om hva som er verdifullt, beveger man seg til spørsmål om hva som er rettferdig. I rettferdiggjøringen av realfagspoengordningen kommer det til syne prinsipper om likhet. Når ordningen ble foreslått var det samtidig et forslag om å gå over til et likhetsprinsipp som gir ulik behandling for å sikre likhet. Tradisjonelt sett har opptakssystemet vært strømlinjeformet og basert på prinsipper om lik behandling. I lys av likhetsprinsippene kan forholdet mellom formallikhet og resultatlikhet diskuteres.

Gudmund Hernes sin artikkel «Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen» (1974) startet opp en tradisjon rundt begreper om likhet. I tillegg til å trekke frem tre likhetsprinsipper i det norske utdanningssystemet, introduserte han et fjerde begrep: resultatlikhet. Resultatlikhet handler om at alle elevene skal stå igjen med det samme resultatet. Gjennom et slikt prinsipp kan elevene bli gitt ulike fordeler for å oppnå det samme. De andre prinsippene er formallikhet, kompetanselikhet og ressurslikhet. Formallikhet taler til like rettigheter. Dette prinsippet var særlig fremtredende fra tradisjonelt av når alle borgere fikk lik tilgang til utdanning. Uansett sosial bakgrunn hadde man rett på utdanning, men lik rett til utdanning fører nødvendigvis ikke til like muligheter. Selv om alle individer har retten til å gå på skole, så kan sosiale kjennetegn prege ulikhet i skolen. Etter andre verdenskrig ble det derfor gjort viktig at foreldres økonomiske situasjon ikke skulle påvirke barna.

Støtteordninger ble innført for å skape ressurslikhet. Det handlet om en økonomisk likestilling mellom elevene. Videre omfavner prinsippet om kompetanselikhet å sette inn ressurser basert på elevens kompetanse eller ferdigheter. Det er proporsjonal innsats varierende fra elev til elev. Dette kan likevel føre til at den beste får mest i en utdanningssituasjon. Utover de fire prinsippene finnes det i tillegg en tanke om sjanselikhet. Dette ses på som en svakere versjon av resultatlikhet, hvor medlemmer av ulike grupper skal ha samme sannsynlighet til å nå samme posisjoner. Disse definisjonene av likhetsbegreper er hentet fra Hernes' (1974) diskusjon av reproduksjon av sosiale ulikheter i samfunnet. Det skal tydeliggjøres at dette er idealtyper og vil ikke nødvendigvis være overførbart til alle situasjoner.

Det oppfattes at prinsippet om resultatlikhet står nærmere de norske politiske målsettingene i dagens Norge, hvor goder fordeles etter behov (Mangset, 2004). Debatten rundt sjanselikhet og resultatlikhet er den klassiske argumentasjon rundt hvilke likhetsprinsipper som skal være gjeldende i det norske samfunn (Caspersen og Hovdhaugen, 2014; Hernes, 1974; Hernes og

Knudsen, 1976). Når det i politikken skal ses på hvordan sikre likhet kan det settes et skille mellom å legge til rette for eller å fremme likestilling (Ellingsæter, 2011). I en forståelse av begrepet sjanselighet mener Mangset (2004) at det er en sammensetting av formallikhet og ressurslikhet. Individuer gis både juridiske og økonomiske oppveininger. Bakgrunnen skal ikke spille inn.

Selv om sjanselighet og resultatlikhet kan sies å prege den norske debatten, vil det argumenteres for at et prinsipp om formallikhet fortsatt er gjeldende i opptakssystemet. Man er opptatt av at alle elever skal ha lik behandling. Ingen skal gis ekstra goder som kan føre dem foran andre i systemet. Alle skal ha like rettigheter til å søke seg til høyere utdanning. Det er i opptakssystemet i mindre grad diskusjon om sosial utjevning. Det skal nevnes at bak realfagspoengene lå det et håp om å få flere jenter til å velge dette fagområdet, men det var likevel ingen fordeler som kun ble gitt kvinner. Man hadde lagt merke til at jenter kanskje trengte litt ekstra motivasjon og ville respondere på ekstrapoeng, men poengene ble gitt uavhengig av kjønn. I hovedsak handler realfagspoengordningen om å veie opp for faglige forskjeller. Man snakker om ulikhetene som vokser frem gjennom ulik vanskelighetsgrad og arbeidsmengde i fagene. Realfagspoengene var et forslag som fremmet resultatlikhet, og dette var et prinsipp som ikke sto i tråd med generelle oppfatninger av likhet i opptakssystemet. Diskusjonen rundt ordningen var en rettferdiggjøring av likt resultat eller lik behandling i opptakssystemet.

Kapittel 3 Metodisk tilnærming

Valg av metode

Argumentasjonen rundt og legitimeringen av realfagspoengordningen har i all hovedsak stått utenfor mediebildet. I oppstarten av forskningsprosessen fant jeg ved enkelt søk på nettbaserte søkemotorer, lite informasjon og/eller ytringer om ordningen. Når jeg fortsatte å grave etter informasjon ble det fort tydelig at argumentasjonen rundt ordningen kun var å finne i stortingsmeldinger, strategiplaner og høringsrunder.

Jeg har derfor valgt å benytte meg av dokumenter for å tolke hvordan realfagspoengordningen har blitt legitimert, men det har også blitt gjennomført intervju med det man kan omtale som eksperter. Dokumentene som er benyttet i oppgaven er offentlige dokumenter som arbeidsutvalgsrapport, stortingsmeldinger, høringsrunder og realfagsstrategiplaner. De offentlige dokumentene som er funnet har blitt koblet sammen i kronologisk rekkefølge for å følge implementeringen og endringer av ordningen over de siste to tiårene. Høringsrundene er spredt ut over et tidsrom på over ti år hvor den første var i 1997 og den siste anvendte høringsrunden var i 2008. Totalt er det fire høringsrunder som oppgjør datamaterialet. Den første var i 1997 hvor realfagspoeng ble foreslått som en prøveordning. Den andre runden kom ikke før i 2005 og denne gangen ble det foreslått å heve antall realfagspoeng som var mulig å sanke. Den tredje runden kom kun et år senere, i 2006, hvor man ønsket å gjøre realfagspoeng til en fast ordning. Den fjerde og siste anvendte høringsrunden var i 2008. Denne gangen var det ikke realfagspoengene som egentlig var på høring, men det ble foreslått å innføre en lignende poengordning for språkfag. Grunnen til at denne høringsrunden er tatt med er fordi mange aktører benytter realfagspoengordningen i deres argumentasjon rundt en ny språkpoengordning. Andre offentlige dokumenter som er benyttet er Tveitereidutvalgets rapport hvor realfagspoengordningen ble foreslått for departementet. Dette tenkes på som begynnelsen på ordningen. Det er også benyttet dokumenter fra departementet som stortingsmeldinger og realfagsstrategiplaner. Dette tilsvarer stortingsmeldingene nr 49 (1996-97) og nr 20 (2004-2005), samt strategiplanene «Realfag, naturligvis», «Et felles løft for realfagene», «Realfag for framtida» og «Tett på realfag».

Ved å analysere dokumenter i form av stortingsmeldinger, strategiplaner, høringsbrev og høringsuttalelser gir det muligheten til å se på grunnivningen i det gitte tidsrommet. Hvis en skulle ha intervjuet aktører i dag om noe som skjedde for ti til tjue år siden vil det skape problematiske omstendigheter som må tas med i beregningen. Oppfattelsen av ordningen kan

for eksempel ha endret seg over årene og den kan gis et annet verdigrunnlag. Minner er subjektive oppfattelser av hva som har skjedd og situasjonen kan tolkes ulikt av ulike aktører. Dette betyr likevel ikke at dokumentanalyse er fri for subjektivitet. Samfunnsvitenskapelig forskning bærer med seg preg fra sosialkonstruktivismen, hvor forståelse er avhengig av tolkning (Bratberg, 2014). Forskeren må være bevisst på egne perspektiv, kildekritisk og kontekstuell forståelse (Grønmo, 2016). Dette vil diskuteres nærmere i vurderingen av tekstenes autentisitet, relevans, troverdighet og tilgjengelighet senere i kapittelet.

Det må understrekes at det naturlig nok ikke finnes en detaljert oversikt over forløpet av ordningen og endringene som har blitt implementert. Dette har ført til at materialet har blitt satt sammen av forskeren selv og det åpner opp for at noen dokumenter kan ha blitt utelatt. Likevel er det innsamlede materialet basert på flere høringsrunder og dokumenter, og har til sammen generert et relativt stort materiale. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i at materialet vil kunne gi gode indikasjoner på tendenser til tross for at noe skulle ha blitt utelatt eller oversett.

Dokumentanalysen har blitt supplert med noen nøkkelinformanter. Det har blitt utført tre intervjuer av individer innen strategisk utvalgte posisjoner. Alle intervjuene ble gjennomført som ustrukturerte samtaler hvor hensikten var å søke informasjon som kunne komplettere dokumentene. Det første intervjuet var av to representanter fra Nasjonalt senter for realfagsrekruttering som holder til i Trondheim i tilknytning til NTNU. Dette intervjuet ble gjennomført på grunnlag av den store rekrutteringsproblematikken som farger hele realfagspoengordningen. Det var derfor interessant å snakke med representanter fra senteret som har hos hovedoppgave å støtte opp under realfagsrekrutteringen. Det andre intervjuet var av Hans Eivind Dalsbø, som er opptakslederen ved Universitetet i Bergen. I en analyse av ordningen som en del av et større opptaks- og rangeringssystem var det nyttig å få mer innsikt i dette systemet. Opprinnelig tok jeg kontakt med Samordna opptak, som ikke selv var interessert i å stille til intervju, men de foreslo å intervju opptakslederen. Den siste informanten var Anne Helene Solberg Tandberg, som var med i Tveitereidutvalget som representant fra Norsk Studentunion (NSU). Jeg hadde tidlig sett meg ut at jeg gjerne ville intervju representanter fra Tveitereidutvalget for å få informasjon om prosessen og idéene bak rapporten som var utgangspunktet for realfagspoengordningen. I rapporten var det en liste over alle representantene som var delaktige, og jeg gjorde et tappert forsøk på å spore opp representantene nesten tjue år senere. Rapporten er underskrevet av 17 individer, men det var svært krevende å finne igjen individene og det var i underkant av halvparten som jeg klarte å finne. Representantene ble kontaktet via mail, men det var kun tre som svarte. To av dem var

skeptiske til å stille ettersom de følte de hadde lite å bidra med til prosjektet. Heldigvis var det én som gav en positiv tilbakemelding og ble dermed min informant. I retrospekt kunne det klart vært mulig å være mer frampå, men det vil være vanskelig å intervju motvillige informanter. Siden det var så få individer som svarte på forespørselen er det heller ikke utenkelig at mailadressene jeg fant ikke lengre er i bruk. Ettersom prosessen også bar preg av tidsperspektivet, ser jeg meg fornøyd med overhodet å ha funnet én informant nesten tjue år senere.

Gjennomføring

Den første høringsrunden (1997) ble tilsendt fra Kunnskapsdepartementets arkiv ettersom den ikke hadde blitt digitalisert. De tre andre høringsrundene (2005, 2006 og 2008) var å finne på nettsidene til Regjeringen. Vekten på høringsrunder genererte et ganske stort datamateriale. Hver runde hadde minst 20 innsendte høringsuttalelser og noen hadde over 60. For å systematisere innholdet begynte jeg først å luke ut de uttalelsene som ikke hadde kommentarer til ordningen. De fleste uttalelsene hadde markert avsnittene med paragraf, hvilket gjorde det enklere å identifisere hvilke aktører som hadde uttalt seg om akkurat denne saken. Videre gjennomgikk jeg alle høringsuttalelsene, runde for runde, og argumentene for eller imot ordningen som ble grunnlagt. Det var nemlig flere av aktørene som kommenterte ordningen, men som ikke hadde en tydelig grunnlegning. For eksempel kunne en aktør skrive at de var for ordningen, men ikke uttale hvorfor. For å analysere hvordan ordningen har blitt legitimert så jeg videre på hva aktørene oppfattet som viktige mål i utdanningssystemet og hvilke midler som oppfattes som rimelige å benytte for å oppnå dette. Jeg stilte derfor spørsmålene: *Hva er målet, hva er rettferdig og hva er rasjonelt* i utdanningsaktørens oppfatning.

Systematiseringen av alt materialet var en krevende prosess, og jeg vil på ingen måte konkludere med at jeg har fått med meg alle verdiorienteringene. De argumentene som er trukket frem er de jeg vurderer til å være de mest sentrale og mest fremtredende når det gjelder det fokuset som oppgaven har.

Kildekritisk vurdering

I ethvert forskningsprosjekt er det vesentlig å gjøre kildekritiske og kontekstuelle vurderinger, hvor man i all hovedsak ser på tilgjengelighet, autentisitet, relevans og troverdighet (Grønmo,

2016). Dokumentene som er brukt i denne analysen er offentlige og har stor grad av åpenhet ved seg. Det er ingen innsynsrestriksjoner på dokumentene som er benyttet og er åpent for all offentlighet. Dokumentene er hentet fra Regjeringen sine egne sider eller ved å kontakte Kunnskapsdepartementet. Det er ingen grunn til å tro at de ikke er autentiske, ettersom de kommer fra offentlige arkiv. Alle dokumentene er signert, datert og arkivert. Med mindre man skal begynne å spekulere rundt korrupsjon i det demokratiske systemet, kan man være trygg på autenticiteten. De utvalgte tekstene vurderes som relevante ettersom det er høringsrunder som tar for seg ordningen, eller dokumenter som henvises til i høringsbrevene av departementet i grunngivningen av endringer. Dokumentene oppfattes som troverdige med tanke på at de i all hovedsak har vært delaktige i den politiske prosessen. De ses på som historiske kilder på grunngivning av ordningen.

I oppgaven er jeg bevisst på at tekstene er en representasjon av utdanningsaktører og ikke individers personlige ytringer. Det er eksempelvis aldri en politikers egne personlige meninger som representeres, men heller politiske plattformer som vil være synlige. Jeg vil derfor gjennom hele oppgaven referere til aktøren som har sendt dokumentet og ikke individene som har undertegnet. Det åpnes opp for at departementet kan være preget av den statsråden eller den regjeringen som sitter med makten, og at verdiorienteringer kan være ulike i forskjellige perioder. Karseth og Engelsen (2007) fant blant annet i sin analyse av Kunnskapsløftet at det var «tydelige politiske fingeravtrykk på reformen» og preg av hva hver enkelt regjering ønsket å trekke frem (s. 413). Skiftende verdiorienteringer med utgangspunkt i ulike regjeringer er imidlertid ikke et aspekt som vil legges spesielt stor vekt på, grunnet oppgavens begrensninger.

Intervjuene som ble gjennomført er ment å være tilskudd til den helhetlige forståelsen av realfagspoengordningen og forholdene rundt. Hensikten med disse intervjuene var å danne et rammeverk i hvilket man kan forstå institusjonaliseringen av ordningen, hvor den kontekstuelle forståelsen trekkes inn. Det var et mål å samle informasjon som gikk utenfor arkenes fire sider, ved å forstå hvordan etableringsprosessen foregikk, hvordan opptakssystemet er bygget opp og hvilke utfordringer realfagsrekrutteringen står overfor i dag. Det legges likevel til grunn at informasjonen som informantene gav fortsatt er subjektive tolkninger og kan ikke oppfattes som rene fakta. I tilfellet med Tveitereidrepresentanten tas det også hensyn til at dette er noe som skjedde for nesten tjue år siden og at et enkeltindivid ikke kan tale på vegne av hele gruppen. Dette uttrykkes best av representanten selv: «Alle vet

jo at det er 18 år siden og at man ikke snakker for flere enn seg selv. Jeg vil ikke si at jeg vet hva de andre tenkte i den gruppen» (Tandberg, intervju 17.11.2016).

Kapittel 4 Realfagspoengenes institusjonelle historie

Innføringen av realfagspoengene ble gjennomført for nesten 20 år siden, og fortsatt ser det ut til at ordningen står sterkt i opptakssystemet. Det finnes minimalt med diskusjon rundt ordningen utenom høringsrundene, og det er nærliggende å tro at den har blitt en del av den objektive verdenen. Det legges til grunn at en institusjon må rettferdiggjøres overfor og av aktørene som inngår for at den skal bli en del av denne verdenen. En ordning kan ikke rettferdiggjøres uten at den har blitt gitt moralsk grunnlag. I de tre følgende analysekapitlene skal dette ses nærmere på: Hvordan har realfagspoengordningen blitt legitimert av utdanningsaktørene? Og hvordan har ordningen blitt institusjonalisert?

Første del av analysen, kapittel 4, vil være en beskrivelse av opprettelsen av realfagspoengordningen. Dette kapitlet vil gå nærmere inn på hva som var bakgrunnen for ordningen og tilstandene i det norske utdanningssystemet. Videre vil det, i kapittel 5, gjennomføres en analyse av de ulike verdiene og argumentene som har blitt ytret i statlige dokumenter og av utdanningsaktørene gjennom høringsrunder. For å få et klarere bilde av hvordan ordningen har blitt legitimert vil de mest sentrale argumentene bli analysert, og satt i sammenheng med ulike verdiorienteringer. Fokuset for dette kapitlet er hvordan ordningen har blitt legitimert. I kapittel 6 ligger fokuset på hvordan ordningen har blitt institusjonalisert i sammenheng med endringer i utdanningssystemet. Ordningen vil betraktes som en del av en større institusjonell orden, og utdanningssystemets systematisering står sentralt.

Utviklingen av realfagspoeng

Realfagspoengordningen var et forslag fra Tveitereidutvalget i 1997 som et tiltak for å styrke matematikk, naturvitenskap og teknologi i den norske skolen (Tveitereid et al., 1997).

Arbeidet til Tveitereidutvalget hadde i stor grad blitt satt i gang som en etterfølger av Naturfagutredningen (Sjøbergutvalget). Departementet hadde i 1994 satt ned Sjøbergutvalget for å se på naturfagenes stilling i norsk utdanning. Rapporten som ble utviklet av dette utvalget blir navngitt som Naturfagutredningen, hvor sluttrapporten ble publisert i 1995. Her kom det frem at naturfagene måtte synliggjøres ettersom fagområdets stilling var svak (Sjøberg et al., 1995). En viktig del av å fremme naturfagene var å legge ned orienteringsfaget, eller o-faget som det ble kalt, og gi ut nye lærebøker. Orienteringsfaget var en kombinasjon av samfunnsfag og naturfag i barne- og ungdomsskolen, og det kom tydelig frem i utvalgsarbeidet at dette faget virket destruerende på naturfagets stilling. Hvordan elever

ble presentert for naturfagene var en viktig del av kompetanseutviklingen, og når elever ikke klarte å skille mellom samfunnsfag og naturfag var det med på å svekke naturfagenes rolle. En rekke tiltak ble foreslått av Sjøbergutvalget for å styrke naturfag i skolen og det arbeidet som ble gjennomført av utvalget satte dermed i gang bevegelser i utdanningssystemet som hadde for mål å heve realfagene. Anne Helene Solberg Tandberg, som var representant i Tveitereidutvalget, beskriver Sjøbergutvalget som bakgrunn for det arbeidet de gjorde, og forklarer:

[E]n av de tingene som kom ut av Sjøbergutvalget var at vi la ned o-fag som fag på barne- og ungdomsskolen, barneskolen. Og gikk tilbake til samfunnsfag og naturfag og geografi. O-fag var en sånn sammensausing av alt sammen og han hadde sett på bøker som fantes i o-fag og viste alle fagfeilene. Og veldig mange av de o-fagbøkene var skrevet av forfatter som ingen av de hadde noe realfagsbakgrunn. Sjøbergutvalget var definitivt døden for en del av de tingene der. Det var veldig lurt tror jeg. Så det var også en av de store bakgrunnene for det utvalget vi satt i, det Sjøbergutvalget (intervju 17.11.2015).

Et av tiltakene som ble gjennomført var blant annet nettopp avviklingen av «o-faget». Sjøbergutvalget mente at orienteringsfaget var destruerende for naturfagenes rolle i skolen: «den underliggende "filosofien" i enkelte o-fag-bøker er preget av både uvitenhet og fiendtlighet overfor vitenskap, teknologi og industri» (Sjøberg et al., 1994, s. 7). Det kom frem fra deres funn at naturfagene hadde svært liten plass i lærebøkene, og at det generelt ikke fantes en enhetlig politikk omkring naturfag, teknologi og miljølære (Sjøberg et al., 1994). Situasjonen for realfag i norsk utdanning var med andre ord ikke særlig god. Sluttrapporten fra Sjøbergutvalget pekte derfor på en svakhet i den norske utdanningen og departementet fortsatte arbeidet med å rette opp igjen situasjonen. Sjøbergutvalget inspirerte det videre arbeidet for å styrke realfagene, og departementet satt derfor ned en ny arbeidsgruppe som skulle fokusere på konkrete tiltak for å styrke disse fagområdene.

I 1996 ble den nye arbeidsgruppen, Tveitereidutvalget, oppnevnt av departementet. Arbeidsgruppen leverte sin sluttrapport i 1997, etter å ha sett på tiltak som kunne styrke matematikk, naturvitenskap og teknologi i skolen (Tveitereid et al., 1997). I denne rapporten kom det blant annet frem forslag om en ordning som skulle gi ekstra poeng til elever som valgte å fordype seg i realfag i videregående skole. Dette var begynnelsen på realfagspoengordningen. Man ønsket å belønne og inspirere elever til å velge realfag for å forsøke å hankses med rekrutteringsproblematikken som hadde vist seg. Det skrives i rapporten at det er «klare tegn på sviktende rekruttering» til realfagene (Tveitereid et al.,

1997). Anne Helene Solberg Tandberg beskriver oppdraget i utvalgsarbeidet: «For litt av det vi ville gjøre, eller utvalget hadde et slags mandat til å se på hvordan vi skulle på en måte hjelpe med rekruttering til real- og tekniske fag. Og litt av tingen var jo at mange var redd for å ta de fagene. Så det var på en måte litt for å skape en inspirasjon [...]». Poengene var et forsøk på å synliggjøre realfag ved å belønne de elevene som turte å prøve seg på fagene som var beryktet for å være krevende.

Selv om utvalget skulle komme med tiltak som skulle styrke realfagene i skolen, så synes det også hvordan arbeidet de gjorde hadde en overordnet oppgave om å drive holdningsfremmende arbeid. Ryktene om at realfag var krevende måtte hankses med, ettersom dette hadde en betydelig negativ påvirkning på elevers interesser. Tandberg forklarer om representantene i utvalget: «[...] de fleste var, nei alle, var veldig interessert i at realfagene skulle få det bedre på en måte. At det skulle bli folk som hadde lyst til å studere realfag. Det lå liksom skikkelig nede for telling». Resultatene fra Naturfagutredningen (Sjøberg et al., 1995) hadde vist at naturfag hadde en svak stilling i skolen. Det var generelt dårlige holdninger rundt fagene og den generelle oppfattelsen av realfagenes verdi. Lærere var for dårlig utdannet, lærebøkene inneholdt feil og elevene hadde liten forståelse av hva realfag egentlig var. Det var mange som var uvitende om hva realfagene gikk ut på, og derfor sto det sentralt for utvalget å bygge opp realfagene hos elevene. Realfagspoengene hadde vært et konkret tiltak for å styrke realfagene, ved å lokke elever til å prøve å velge disse fagområdene i videregående skole. På den måten ville de kanskje bli bedre kjent med fagene og de ville ikke oppfattes som skumle. Tandberg beskriver at mange elever var «redd» for å ta realfagene. Derfor var ordningen et belønningsinsentiv for å prøve å dempe denne frykten.

Hovedoppgaven til Tveitereidutvalget var å se på hvordan realfag kunne styrkes, men det hadde også vært en forespørsel fra Stortinget til Regjeringen at poengordninger skulle vurderes. I innstillingen fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen som håndterte stortingsmeldingen hvor realfagspoengordningen hadde blitt foreslått står det: «Bakgrunnen for meldingen er at Stortinget i januar 1997 vedtok at ett års folkehøgskole skulle gi 3 konkurransepoeng ved opptak til høgre utdanning, og i den forbindelse ba Regjeringen gjennomgå og vurdere bruk av poeng for andre utdanningstilbud [...]» (Innst. S. nr. 259 (1996-1997)). Bruken av poengordninger var derfor et mulig tiltak som ble foreslått for arbeidsgruppen i sammenheng med styrkingen av realfagene. I tråd med dette forteller Tandberg at: «Det var jo omtrent samtidig ... med Lilletun som kom med poeng for folkehøgskolene. Det lå litt i tiden at man skulle ha en gulrotløsning. Lokke folk ... hvis du vil

deg selv vel så gjør du denne retningen her». Realfagspoengordningen var derfor ikke en enestående poengordning. Poengordninger var noe som var i vinden, og man utforsket hvordan dette kunne påvirke elever til å velge spesifikke utdanningstilbud.

På anbefaling av Tveitereidutvalget fremmet departementet forslaget om realfagspoeng for Stortinget i St.meld. nr. 49 (1996-97). Forslaget om realfagspoeng var en del av en større forskrift som departementet hadde arbeidet med for å lage felles opptaksregler for alle høyskoler og universitet i Norge. Høyskolene hadde siden 1992 hatt en felles opptaksforskrift, men universitetene og de vitenskapelige høyskolene var ikke offisielt en del av det felles systemet. St.meld. nr. 49 var i hovedsak et forslag om en felles forskrift for rangering av søkere som skulle implementere universitetene og de vitenskapelige høyskolene inn i det felles opptakssystemet. Stortingsmeldingen var derfor ikke kun et forslag om innføringen av realfagspoengordningen og tiltaket var kun én komponent i de nye felles prinsippene for rangering av søkere.

Saken om den nye forskriften ble behandlet i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen før det ble tatt opp i en stortingsforhandling. I innstillingen fra komiteen er de positive til realfagspoengordningen og mener at denne burde innføres. I innstillingen skrives det:

Komiteen finner forslaget om å innføre ekstra fordypningspoeng for realfag interessant og mener forslaget fra arbeidsgruppen bør innføres som en prøveordning. Ordningen bør evalueres etter at den har fungert et par år. Komiteen mener imidlertid det bør gis samme antall bonuspoeng for alle de fire realfagene, og vil understreke behovet for en styrking av realfagene generelt (Innst. S. nr. 259 (1996-1997)).

I utformingen av antall poeng for matematikk, fysikk, kjemi og biologi, så hadde departementet i utgangspunktet gått inn for å gi ekstra uttelling til fysikk og matematikk. Det kom frem i sluttrapporten fra Tveitereidutvalget at fysikk og matematikk hadde opplevd den største tilbakegangen av de fire realfagene (Tveitereid et al., 1997). I følge representanten Tandberg lå det et press fra samfunnet at matematikk og fysikk var de realfagene som trengte mest hjelp. Hun sier: «Det var matte og fysikk som trengte støtte. Det var matte og fysikk som var de vanskelige fagene som bare folk turte å ta hvis de skulle bli medisiner eller ingeniør. Det var liksom mye av diskusjonen i samfunnet som gikk på matte og fysikk».

Til tross for dette så mente Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen at biologi og kjemi skulle få like mange poeng som matematikk og fysikk. Ettersom det var en trend at gutter i større grad valgte fysikk og matematikk var de redd for at en større uttelling for disse fagene

ville føre til «guttepoeng» (Innst. S. nr. 259 (1996-1997)). Det vil si at gutter i større grad vil sanke disse poengene og man vil fortsatt ha en kjønnskjevhet. I håp om å unngå en slik uheldig effekt innstilte de derfor å gi de fire realfagene like mange poeng. Forskriften som helhet, inkludert realfagspoengordningen, ble vedtatt i Stortinget. Da realfagspoengordningen for første gang ble etablert, som en prøveordning, skulle altså kjemi, biologi, matematikk og fysikk belønnes likt (Tveitereid et al., 1997). Det var en likestilling av de fire realfagene.

Det kommer likevel frem i Innst. S. nr. 259 (1996-1997) at forslaget om prinsipp for rangering ble sendt til Stortinget uten at innholdet hadde vært ute på høring. Departementet hevdet at det hastet med å få klargjort prinsippene for opptak. Samt at siden departementet hadde fått myndigheten til å bestemme prinsipper for rangering ville det ikke være nødvendig å fremme en ny sak for Stortinget. Departementet ville derfor utarbeide prinsippene på bakgrunn av de retningslinjene som ble gitt av Stortinget. Noen av medlemmene fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen mente likevel at det var uheldig at det ikke ble sendt ut på høring i forkant: «Komiteens medlemmer fra Høyre mener det er uheldig at innholdet i denne saken ikke har vært på høring før Stortinget fastsetter prinsippene for rangering. Dette har gitt Stortinget et utilstrekkelig beslutningsgrunnlag» (Innst. S. nr. 259 (1996-1997)).

Ordningen om realfagspoeng ble vedtatt av Stortinget som prøveordning, men etter innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen ble forskriftsendringene som helhet sendt ut på høring. Blant høringsinstansene var elev- og studentorganisasjonene, fylkeskommunene, Samordna opptak, universiteter og høyskoler, Utdanningsforbundet og videregående skoler. Det som likevel er interessant er at siden høyskolene allerede var en del av det opprinnelige opptakssystemet, hvor departementet hadde myndighet til å bestemme opptaksreglene, ville de være tvungne til å følge den nye forskriften etter den ble vedtatt. Statlige høyskoler fikk fastsatt opptaksreglene av departementet mens universiteter og vitenskapelige høyskoler fastsatte opptaksreglene selv. For de statlige høyskolene var derfor høringsrunden i større grad en høflighet hvor de fikk lov til å uttrykke deres argumenter og holdninger, men ordningen hadde allerede blitt vedtatt. Universitetene og de vitenskapelige høyskolene derimot, var ikke offisielt en del av de felles rangeringsreglene. I effekt av denne delingen ble det også sendt ut to forskjellige høringsbrev. Til tross for denne delingen mellom institusjonene i høyere utdanning så hadde alle institusjonene lik rett til å uttale seg. I tillegg hadde universitetene og de vitenskapelige høyskolene gått inn for å følge fellesregelverket selv om de ikke offisielt var en del av det. I høringsuttalelsene kommer det frem at det var bred enighet om at det burde gjennomføres tiltak for å styrke realfagene, men noen aktører var usikre på om en

ordning med ekstrapoeng var et godt tiltak. Det ble fremmet argumenter som baserer seg på at en slik ordning ble for spesialisert, og kan gå imot andre utdanningsmål som sikter på å utdanne elever med bred faglig kunnskap. Likevel var mange positive til å gi ordningen et forsøk, og dermed ble realfagspoengordningen startet opp som en prøveordning.

Realfagspoengordningen, og noen andre rangeringsregler, ble derfor tatt i bruk av alle utdanningsinstitusjonene i 1998 og den nye felles rangeringsforskriften som helhet ble tatt i bruk fra studieåret 2000/2001(Rundskriv F-002-98).

Nesten ti år senere, i 2005, fremmer departementet et forslag om at antall realfagspoeng burde heves. Tidligere har elever kunne tildeles fire poeng, men i forslaget mente man at dette burde heves til seks poeng. Dette forslaget er varslet i st.meld. nr. 20 (2004-2005) *Vilje til forskning*. I stortingsmeldingen skrives det at rekrutteringen til realfagene fortsatt er lav. Det kommer frem i argumentasjonen at realfag er viktig både for samfunnsutviklingen og for elevenes allmenndannelse, men at det ikke er holdningene overfor fagene som er problemet.

Utviklingen innenfor realfagene er bekymringsfull, både fordi disse fagene er viktige for næringslivet, og fordi fagene har en sentral plass i allmenndannelsen i et stadig mer teknologisk avansert samfunn. Empiriske kartlegginger tyder på at det ikke først og fremst er holdningene som hindrer rekruttering (St. meld. nr. 20 (2004-2005)).

Departementet argumenterer for at realfagene kjemper mot rekrutteringsproblematikken, ikke grunnet holdninger til realfag, men fordi de oppfattes som vanskelige. Det er derfor fristende for elever å velge vekk realfagene og heller ta fag som oppfattes som enklere. I denne stortingsmeldingen vektlegges det at styrking av realfag forutsetter en bedring av rekruttering. Det formuleres slik: «En styrking av forskning i matematikk, naturvitenskap og teknologi, slik denne meldingen går inn for, forutsetter at rekrutteringssituasjonen bedres» (St. meld. nr. 20 (2004-2005)). I denne sammenhengen synes det at fokuset ligger på høyere utdanning og et mål om å få flere elever til å velge realfagsrettede studier. Stortingsmeldingen som helhet er opptatt av forskningsperspektivet og legger opp til at den offentlige forskningsinnsatsen skal økes. For å utvikle ny kunnskap mener departementet at det er viktig å rekruttere mange elever til realfagsstudier. Det skal sies at departementet virker å være opptatt av all slags forskning, og ikke kun realfaglig, men det oppfattes som om dette området er det som sliter

mest med rekruttering på lavere nivå. Forslaget om en økning i realfagspoeng ble så sendt ut på høring. Resultatet ble at man gikk inn for å belønne realfagsvalg med flere poeng⁴.

Et år senere, i 2006, legges det frem et nytt forslag om endring av realfagspoengordningen. Denne gangen er det foreslått at antall realfagspoeng skal reduseres til fire poeng og at ordningen skal bli fast (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Siden 1997 har realfagspoengordningen eksistert som en prøveordning og i høringsrunden i 2005 var det flere av aktørene som kommenterte at ordningen burde gjøres fast før det kan implementeres flere endringer. Grunnen til at departementet foreslo å redusere antall poeng tilbake til fire var at man hadde implementert en forenklingsprosess av opptaksreglene. De nye opptaksreglene som ble sendt ut på høring, hvor realfagspoengordningen var inkludert, fremmet et forslag om å avvikle de andre fordypningspoengene. Tidligere hadde det vært mulig for elever i videregående å få fordypningspoeng om man valgte å ta et fag over to år.

Fordypningspoengene gjaldt alle fag og realfagspoengene kom i tillegg. Eksempelvis hvis en elev valgte å ta engelsk 2. og 3. året på videregående ville han eller hun fått ett poeng. Hvis eleven hadde valgt å i stedet ta kjemi ville han eller hun fått ett fordypningspoeng pluss ett realfagspoeng. I stedet for å premiere elever for ekstra innsats ble det nå innført krav om fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Elever ble nødt til å velge fordypning over to år i to fag. Realfagene ble dermed stående som det eneste faget hvor man kunne tjene ekstrapoeng. Det ble likevel innført endring i hvordan realfagene skulle premieres. I det opprinnelige forslaget fra departementet i 1997 sto det at matematikk og fysikk burde få større uttelling enn kjemi og biologi. I forslaget av 2006 gikk de tilbake til dette og foreslo på ny at matematikk og fysikk burde få mer poeng. Etter en høringsrunde ble alle forslagene til departementet implementert: Realfagspoengordningen ble fast, det var kun mulig å få totalt fire poeng og matematikk og fysikk fikk en større uttelling⁵.

Etter 2006 har realfagspoengordningen stått stabilt til den dag i dag. Det som likevel har vokst frem er en ny poengordning hvor elever premieres for å velge høyeste nivå på 2. fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette er kjent som språkpoeng og ble foreslått i 2008. På samme grunnlag som realfagspoengene argumenterte man for at språk også hadde en rekrutteringskrise. Som tiltak valgte man derfor å ty til samme løsning som realfagene, selv om mange setter spørsmålsteget ved om poengordningen egentlig fungerer. I

⁴ Det kommer frem at dette ble resultatet i høringsbrevet for 2006, hvor man foreslår å redusere antall poeng til fire.

⁵ Dette kommer frem i «Forskrift om opptak til høyere utdanning» fastsatt av Kunnskapsdepartementet 31. januar 2007.

høringsrunden i 2008 var det derfor flere som var skeptiske til begge ordningene og undres om man ikke på ny beveger seg mot et komplisert system med mange poengordninger.

I år er det ti år siden ordningen med realfagspoeng ble gjort fast. Det er i dag mulig for elever å få poeng for flere realfag enn kun de opprinnelige fire (biologi, kjemi, matematikk og fysikk). Det er i tillegg lagt til geofag, to teknologiske fag og naturbruk (Samordna opptak, 2013). Dette tilsvarer at det totalt er åtte fag det er mulig å opptjene realfagspoeng for. Antall fag som gir realfagspoeng er da doblet. Likevel vedvarer maksimalgrensen på fire poeng, samt at språkpoeng skal medregnes i denne grenseverdien. Med andre ord er det ikke mulig å opptjene mer enn fire realfags- og/eller språkpoeng (Samordna opptak, 2013). Det har derfor skjedd noen mindre endringer ved realfagspoengordningen, men som en institusjon synes den å stå sterkt.

Kapittel 5 Utdanningsaktørers verdiorienteringer

For å gå videre inn på hvordan realfagspoengordningen har blitt institusjonalisert og opprettholdt, vil de ulike argumentene som er fremmet av både departementet og andre aktører bli diskutert. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i fire høringsrunder: realfagspoeng ble innført som prøveordning (1997), realfagspoengene ble økt (2005), realfagspoeng ble en fast ordning (2006) og språkpoeng ble innført (2008). Ved hver runde vil det først tas utgangspunkt i departementet sin forklaring og rettferdiggjøring av ordningen, og deretter vil de andre utdanningsaktørene sin argumentasjon bli analysert som svar på departementets grunngivning. Selv om høringsrunden i 2008 ikke omhandler realfagspoeng direkte, så tas den med grunnet at diskusjonen rundt språkpoeng også inneholdt argumenter om realfagspoengene.

Starten på ordningen

I diskusjonen om ordningen er det to typer problemstillinger som drøftes. Den ene handler om hvilket mål man vil oppnå. Hvorfor er det viktig med realfag? Den andre handler om hvordan man skal oppnå det man ønsker. Hvordan vil ekstra poeng for realfag virke? Og hvor rettferdig vil det være? Aller først skal jeg se på hvordan argumentasjonen rundt viktigheten av realfag arter seg. Det er tydelig at det er to prinsipper som står sterkt: nytte og dannelse.

Nytteprinsippet handler i stor grad om samfunnsmessig utvikling. Det er essensielt med utdannende realister for å møte samfunnsbehov og utvikle ny teknologi. Samfunnet har nytte av godt utdannet fagpersonell som kan føre utviklingen videre. I en kritisk tilnærming til skolesystemet oppfattes det at utdanningsinstitusjonen tjener samfunnet på bekostning av eleven (Brint, 2006) og systemet har i større grad verdier som går på kollektive interesser enn individuelle særegenheter. Selv om man ikke skal gå så langt og si at utdanningsinstitusjonen forsømmer individet, finnes det en del argumenter som fremmer andre verdier enn de inspirasjonelle. Det er dog vanskelig å knytte dette prinsippet opp mot kun én verdiorden. Nytteprinsippet kan finnes igjen både i den markedsorienterte og i den industrielle verdiordenen. Det er et rasjonaliseringsprinsipp som spiller på å møte markedets krav, fremme konkurranseevne og som samtidig ser framskritt og kompetanse viktig.

Ved siden av et nytteprinsipp har utdanningssystemet også en dannende funksjon. Idealer om «det hele mennesket» og et «bredt kunnskapsbegrep» var noe som utviklet seg i reform 74 og ble ytterligere forsterket i reform 94 (Skarpenes, 2007). Det ser ikke ut til at det har blitt noe mindre viktig i tiden etter. I skolen skulle man oppmuntre individer til å følge egne interesser,

samtidig som man skulle utdanne deltakere i samfunnet. Dannelse har dermed en dobbelteffekt. Dannelse av enkeltindivider er på den ene siden verdifull for individuell utvikling, hvor man legger vekt på å utvikle personlige egenskaper og tilegner seg kunnskap som er knyttet opp mot sin egen situasjon. Det er klart at dannelse har en verdi i seg selv. På den andre siden er dannelse også et kulturelt fenomen. For å ta del i et samfunn må generell kunnskap læres. Dannelsen av individer sikrer verdier som toleranse, integrering, demokrati og andre viktige elementer i samfunnet. Man vil derfor også oppnå kollektive goder gjennom dannelse. I lys av denne dobbelteffekten oppfattes det at realfagsundervisningen befinner seg i et spenningsfelt, slik som Turmo og Østergaard (2011) påpeker. De uttrykker:

Det er nettopp i dette spenningsfeltet realfagsundervisningen i dag befinner seg; mellom det å møte samfunnets behov for spesialisert kunnskap og det å imøtekomme den enkelte elevs søken etter mening og egen identitet. Til sammen skal skolen gi kunnskaper og trene kompetanser som gjør eleven i stand til å bli en engasjert deltaker i en verden med stadig mer flytende strukturer [...] (Turmo og Østergaard, 2011).

Det argumenteres for at realfagene har en verdiskapende rolle for begge disse aspektene, og dannelse er til fordel for både individet og samfunnet. Man kan knytte dannelsesargumentene opp mot inspirasjonell verdiorden på den ene siden og sivil verdiorden på den andre. Det vil videre bli sett på hvordan man så argumenterer for realfagenes viktighet med utgangspunkt i dannelse og nytte.

Forholdet mellom dannelse og nytte

Dannelse er et tvetydig prinsipp som kan tale til to ulike verdiordener. Verdien om dannelse kan oppfattes som fordelaktig for eleven selv, men det kommer også frem hvordan dannede borgere er essensielt i et samfunnsutviklingsperspektiv. Det synes hvordan Tveitereidutvalget og departementet sin argumentasjon rundt dannelse i 1997 ikke tilhører en inspirasjonell verdiorden, men heller en sivil verdiorden. I den sivile orden blir individet sett verdifullt ved å være del av det helhetlige og «[i]ndividualitet er relevant og verdifullt når man tilhører en gruppe eller representerer et større kollektiv» (Skarpenes, 2007, s. 46). Dannelse kan være et mål i seg selv, men synes å være delaktig i å oppnå noe mer. På den måten vil dannelsesperspektivet være preget av en tanke om hvordan man kan danne individer for å svare på samfunnsmessige forhold.

Tanken om dannelse kan eksemplifiseres gjennom perspektiver på demokrati. Rapporten til Tveitereidutvalget fremmer blant annet at realfag som allmennkunnskap er vitalt for å opprettholde demokratiet. Tandberg eksemplifiserer dette under intervjuet og uttrykker viktigheten at alle borgere har nok kunnskap. Hun sier:

[S]å lenge vi har et demokrati så trenger vi at folk skjønner det de skal være med på å ta avgjørelser om. Og hvis flere og flere av de avgjørelsene som man skal være med på, enten på et rent personlig grunnlag som vaksinene eller nå i år så var det sånn kjempestor miljødiskusjon i valget plutselig. Det kommer sikkert til å komme flere ting som kommer opp i den politiske diskusjonen som vil være basert på ting som egentlig er fagbasert i naturfag, teknologi. Og hvis folk ikke har forståelse av den argumentasjonen eller diskusjonen der så er det lett å bli forbikjørt, lett å bli overstyrt (intervju, 17.11.2015).

På den ene siden er det viktig for hver enkelt borger å ha muligheten til å delta i demokratiet, og deltakelse vil gi individer påvirkningskraft på samfunnet. Likevel setter det demokratiske systemet krav til at individer besitter et visst kompetansenivå for å være en del av prosessen. Individer må vite hva de ønsker å stemme på, hva det innebærer og hvordan det skal gjøres. For at hvert enkeltindivids interesser skal bli representert og ivaretatt er det nødvendig at de selv har nok kompetanse på mangfoldige områder for å sikre stemmekyndighet, og derfor vil dannelse være viktig for et individ i et demokratisk perspektiv. Hvis kompetansekravet ikke fylles vil individer miste muligheten til å være med å påvirke sitt eget miljø. Den inspirasjonelle verdiorden står sentralt i en slik argumentasjon.

Skolen som en sosialisering sinstitusjon bidrar til å gi individer verktøy til selvstendig og kritisk tenkning, og dette vil også være fundamentalt for et fungerende demokrati. Dannelse vil være essensielt for individet, men det vil også på den andre siden gi kollektive goder. På Stortinget sine egne nettsider uttrykkes det at folkesuverenitetsideen er «et svært viktig prinsipp i det norske demokratiet» (Stortinget, 2015). Det demokratiske systemet i Norge er basert på borgernes bestemmelser, og det blir dermed et mål å forme samfunnsborgere som besitter et kunnskapslager inneholdende av allmenngyldig informasjon og ferdigheter definert av resten av samfunnet og de tidligere generasjoner. Samfunnet er tuftet på et velfungerende demokrati, og hvis borgerne ikke har nok eller rett kompetanse vil det kunne få følger for samfunnet som helhet. Selv om man står som enkeltindivider, er man også en del av et fellesskap. Og individers beslutninger har konsekvenser, ikke bare for eget liv, men også for medborgerne sitt. Dannelse vil i denne sammenhengen befinne seg i en sivil verdiordning.

Man ser hvordan Tveitereidutvalget argumenterer for at realfag er sentralt for allmenndannelse med et fellesforståelsessinnelag. Det argumenteres for at realfag er vesentlig for å sikre de kollektive godene som demokrati. I rapporten (1997, s. 5) står det:

Den raske teknologiutviklingen krever et høyere utdanningsnivå i matematikk, naturvitenskap og teknologi i befolkningen generelt. Det er nødvendig med en viss basiskunnskap på disse områdene for å kunne delta i samfunnsdebatten og påvirke de politiske prosessene. Manglende kunnskap på disse områdene er en reell fare for demokratiet. Naturvitenskapen er dessuten et av våre viktigste hjelpemidler i utforskningen av mennesket, kultur og natur. Utdanningen i disse fagene er derfor også et spørsmål om allmenndannelse og kultur.

Realfaglig kunnskap er essensielt for å delta i samfunnet. Samtidig trekkes det inn et fokus på teknologisk utvikling, og det ses viktig at individer har høyt nok kompetansenivå. I stortingsmeldingen til departementet ser man en lignende argumentasjon. De skriver: «[Å snu utviklinga] er viktig for å sikre rekruttering til dei studia der slike fag er nødvendig opptaksgrunnlag, og for å halde oppe det faglege nivået ved universitetet og høgskolar. Realfag er også viktige som delar av det allmennfaglege kunnskapsgrunnlaget» (St. meld. nr. 49 (1996-97), s. 15). Det er i størst grad referert til allmenndannelse og et generelt kunnskapsnivå i samfunnet. Disse argumentene ser de kollektive interessene som verdifulle, og det synes at Tveitereidutvalget og departementet argumenterer ut fra den sivile orden. Individens utvikling av egne særegenheter står ikke i fokus, og man ønsker heller å skape rekruttering basert på behov. I denne sammenhengen vil jeg gjerne trekke frem Tora Aasland (2009) sitt eget begrep: *nyttig dannelse*, hvilket jeg ser som en god betegnelse på verdiorienteringen. Tidligere statsråd fra Kunnskapsdepartementet skriver blant annet at: «Viktige stikkord her er kulturelt mangfold, fellesskap og sosialt samvirke» (Aasland, 2009). Dannelse er dermed i stor grad knyttet opp mot kollektive interesser. Dannelse er nyttig for samfunnet.

For at samfunnet skal kunne utvikle seg er det vesentlig med dyktige og opplyste individer som kan svare på behovene, og man kan snakke om en nyttig dannelse. Hva slags kompetanse som er verdifull føyes inn under en diskusjon om dannelse og i argumentasjonen rundt hvilken kunnskap en ønsker vil det også være synlig hvordan det kan nyttes instrumentalt. Kompetanse blir fremmet for å nå andre mål i samfunnet. I Tveitereidutvalgets rapport fremgår prinsippet om dannelse gjennom kompetanse som essensielt for verdiskapning, sysselsetting og internasjonal konkurransevne. Disse aspektene er i større grad tuftet på

nytteprinsippet, hvor industrielle og markedsverdier blir sentralt. I rapporten argumenteres det:

Arbeidsgruppen mener at naturvitenskapelig, matematisk og teknologisk (MNT) kompetanse er sentrale faktorer for fremtidig verdiskaping og sysselsetting i Norge. Det understrekes at utdanning innenfor MNT også er et spørsmål om allmenndannelse og kultur, samtidig som det kreves en viss basiskunnskap på dette området for reelt og meningsfullt kunne delta i samfunnsdebatten. En generell mangel på kompetanse i de matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fagene i befolkningen som helhet har negative følger for vår konkurransevne i internasjonale markeder (Tveitereid et al., 1997, s. 8).

I argumentasjonen er det vitalt med tiltak som kan sikre framskritt i samfunnet. Det blir lagt mye vekt på at man må møte samfunnets behov, og at realfag spiller en viktig rolle i dette. Et effektivt og produktivt samfunn trenger nok realister. Selv om dette behovet ikke kan sies å overgå individers søken etter mening og identitet gjennom utvikling av egne interesser og ferdigheter, så synes det at den industrielle verdiorden er tydelig i argumentasjonen. Denne verdsettingen styrker prinsippet om nytte og er særlig tydelig hos departementet hvor argumentasjonen sentreres rundt rekruttering til studier og det faglige nivået ved høyere utdanning. Ved å referere til dette nivået i utdanningsløpet viser det til at departementet er opptatt av individers yrkesvalg i større grad enn den generelle allmenndannelsen. En negativ tendens for rekruttering av realfagene har ført til mangel på realister i samfunnet. Derfor ses det viktig at man får flere elever til å velge disse fagene. Departementet og Tveitereidutvalget ser kompetanse som en verdifull menneskelig kvalifikasjon, og realfag er viktig for at samfunnet skal fungere optimalt.

Realfagene er likevel ikke bare viktige for å utvikle det norske samfunnet isolert sett, men man skal også utvikle en internasjonal konkurransevne. Det foreligger et ønske om at Norge skal være konkurransedyktig på vitenskapelige og teknologiske områder med resten av verden. Framskritt blir målt relativt mot andre nasjoners fremgang. Eksempelvis trekker ofte internasjonale undersøkelser, som TIMSS inn i argumentasjonen for å si noe om utdanningsnivået i Norge sammenlignet med andre land.

Internasjonale undersøkelser viser dessuten at Norge ligger middels og dårlig an når det gjelder holdninger til og kunnskaper om matematikk og naturfag. En rekke organisasjoner, ikke minst de med teknologi som spesielt interessefelt, har arbeidet med problemstillingen, og de konsekvenser sviktende rekruttering til naturvitenskapelig og teknologisk utdanning kan få (Tveitereid et al., 1997, s. 4).

Det er ikke lengre godt nok å være god for seg selv, og man skal samtidig konkurrere med andre land. I en stadig mer globalisert verden blir det vitalt å måle sin egen utvikling opp mot andre. Gjennom globaliseringsprosesser blir verden stadig mindre og det internasjonale markedet blir desto større. Det er typisk norsk å være god, sa Gro Harlem Brundtland, og Norge kan derfor ikke være noe dårligere enn andre land. Det blir vitalt for det norske samfunnet å utdanne realister som kan føre utviklingen videre slik at Norge kan konkurrere på det internasjonale markedet, og dette argumentet befinner seg i en markedsorientert verdiorden.

I utgangpunktet kunne det se ut til at Tveitereidutvalget og departementet legitimerte realfagspoengordningen ut ifra prinsipper om både nytte og dannelses. Når det gjelder dannelses er argumentasjonen i hovedsak å finne i den sivile verden og den samfunnsmessige relevansen av realfagene er svært fremtreden. Det er klart fordelaktig for samfunnet med kompetente, selvstendige og kritiske individer. Dannelses er videre ikke bare en verdi i seg selv og gir utbytte i form av styrking av demokratiet, teknologisk utvikling og internasjonal konkurransevne. Til tross for at allmenndannelses er en del av argumentasjonen, så oppfattes denne verdien som instrumental for å oppnå kollektive goder. Det er også tydelig i argumentasjonen hvordan Tveitereidutvalget og departementet er opptatt av markeds- og industrielle verdier. Kompetanse er vitalt for det norske samfunnet, både for å ha et funksjonelt samfunn og for å kunne konkurrere på det internasjonale markedet.

Selv om det i denne diskusjonen har vært et fokus på å skille mellom nytte og dannelses, så er det problematisk å skape for sterke skillelinjer mellom verdiene. Verdiordener vil gli over i hverandre. De oppfattes som en modell, og den tydelige ulempen med modeller er at det er en forenkling av virkeligheten. Det vil derfor ikke være mulig å plassere utdanningsaktører i en avgrenset kategori uten forståelse for at verdier kan preges av ulike prinsipper. Det vil likevel argumenteres for at Tveitereidutvalget og departementet legitimerer ordningen *i større grad* ut ifra et prinsipp om nytte enn om dannelses. Utdanningsmålene som blir satt går inn under en større tenkning rundt hvordan man skal fremme samfunnsutvikling.

Målet som rettferdiggjør middelet?

Hvor rettferdig vil virkningen av realfagspoengene være? I diskusjonen om denne andre problemstillingen står prinsippet om likhet svært sterkt, og man kan observere en diskusjon

der noen argumenterer for likhet i resultat mens andre tenker ut ifra et prinsipp om lik behandling. Dette synliggjør et skille mellom resultatlikhet og formallikhet (Hernes, 1974).

Det står som et sterkt prinsipp at skolen skal sikre likhet mellom individer. Blant annet i Naturfagutredningen beskrives det hvordan likhet er essensielt og hvordan utdanning kan utnyttes for å nå slike mål: «*Likhetsidealene* i det norske samfunn framheves stadig, og utdanning sees som et sentralt virkemiddel for å fremme disse idealene, både når det gjelder geografisk ulikhet, sosial ulikhet og ikke minst på grunnlag av kjønn» (Sjøberg et al., 1995). Hvordan likhet skal sikres og hvilke midler som er legitimt å benytte seg av er det derimot uenigheter rundt. Tveitereidutvalget mente at resultatlikhet var det mest egnede middelet for å oppnå det man ønsket. Siden de mente at det eksisterte store ulikheter mellom fagområder, når det kom til vanskelighetsgrad og arbeidsmengde, ville det derfor være mest rettferdig å ha en ulik behandling av elevene for å sikre likhet.

Grunnet fagenes ulike vanskelighetsgrad og arbeidsmengde argumenterer Tveitereidutvalget for at det er viktig å sette inn tiltak som gir elevene muligheten til å opparbeide seg likt snitt som elever som velger andre fordypninger. Utvalget argumenterer:

Dessuten hevdes det at elever blir straffet karaktermessig dersom de fordyper seg i de såkalte "tunge" realfagene fremfor samfunnsfag eller språkfag (jf. naturfagutredningen). Dette har ført til at mange har valgt vekk disse fagene fra den videregående utdanningen for lettere å komme inn på høyere utdanning (Tveitereid et al., 1997, s. 17).

Når elevene ikke lenger blir straffet for å velge realfag, er argumentet at flere elever vil tørre å velge slike fag. Det er dermed rettferdig å skape resultatlikhet for å utjevne karaktermessige forskjeller. Dette for å øke rekrutteringen til realfag, og oppnå målene om dannelse og nytte.

For å underbygge argumentasjonen vises det i rapporten til en undersøkelse som ble gjennomført på Valler videregående skole hvor det dokumenteres at elever som velger realfag får dårlige karakter enn de som velger språk- eller samfunnsfag (Tveitereid et al., 1997). Sammenligningen er gjort på grunnlag av elevenes karakter i fellesfagene. Utvalget prøver derfor å rettferdiggjøre ordningen ved å vise til dokumentasjon på de ulikhetene som fagvalgene kan føre til, og det ligger en idé til grunn at ekstrapoeng kan rette opp denne skapte ulikheten.

Argumentasjonen om godtgjørelse og likhet er ikke like synlig i stortingsmeldingen til departementet. I stortingsmeldingen (St. meld. nr. 49 (1996-97)) fremgår det ikke noen ytterligere grunngivning av hvorfor realfagspoengordningen bør innføres. Det virker som om

departementet har tillit til utvalgets mandat og lener seg på den argumentasjonen som fremgår hos utvalget. Det er tydelig at stortingsmeldingen bygger på rapporten til utvalget, og argumentasjonene har mange likhetstrekk. Grunngivningen hos disse to aktørene vil derfor antas å være lik. Selv om det i 1997 ikke kom frem tydelige argumenter fra departementet, så ble grunngivningen synligere på begynnelsen av 2000-tallet. Det vil derfor være enklere å synliggjøre departementets verdiorientering med utgangspunkt i de strategiene og uttalelsene som fremkom i perioden etter 1997. Dette vil trekkes inn senere ved overgangen til neste høringsrunde. Man kan derfor legge til grunn at verdiorienteringen og argumentasjonen til departementet i størst mulig grad fulgte den til Tveitereidutvalget i 1997.

Etter at Tveitereidutvalget hadde levert sin rapport til departementet og etter at departementet hadde formet forslaget som ble behandlet i Stortinget, ble forskriften som inneholdt forslaget om en realfagspoengordning sendt ut på høring. Videre skal de andre utdanningsaktørenes argumenter bli analysert og hvilke verdiorienteringer det synes at de har. I høringsrunden i 1997 var det 51 aktører som uttalte seg om de nye reglene for opptak⁶. Alle høringsuttalelsene er hentet fra et samlet dokument som ble tilsendt fra Kunnskapsdepartementet (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). For å systematisere innholdet i høringsuttalelsene vil de mest sentrale argumentene bli trukket fram.

Aktørenes oppfatning av utdanningsmål

Utenom noen få aktører er det lite av argumentasjonen hos høringsinstansene som omhandler nytte, dannelse og forholdet mellom disse. I hovedsak kan man oppfatte at nytte- og dannelsesverdier blir akseptert, og tolkes som at dette allerede har blitt tilfredsstillende legitimert overfor aktørene. De aktørene som uttrykker seg innenfor disse verdiorienteringene er heller ikke uenige i Tveitereidutvalget og departementet sin grunngivning. Det er likevel delt mellom noen som har et mer utviklingsorientert nytteprinsipp, mens noen har et generelt dannelsesperspektiv. Noen oppfatter at realfag er viktig for utvikling, mens andre ser at det har en egenverdi. De to perspektivene står dog ikke i kontrast med rettferdiggjøringen til utvalget og departementet ettersom begge disse aspektene berøres i grunngivningen.

Aktørene som uttrykker seg om dannelse er Studentenes landsforbund, realfagsseksjonene ved Levanger videregående skole, Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Finnmark.

Studentenes landsforbund (StL) viser i sin argumentasjon en forståelse for dannelsesverdien

⁶ Det var likevel ikke alle aktørene som hadde kommentarer spesifikk til realfagspoengordningen. Tallet på aktører som uttrykte seg om ordningen vil derfor være lavere.

som realfagene har i en samfunnsutvikling og mener det er uheldig om kun en liten del av befolkningen sitter med kunnskapen. Her er det tydelig hvordan det er hensiktsmessig at individer har kunnskap nok til å ta del i den teknologiske utviklingen, og at det videre er uheldig for samfunnet om dette ikke er realiteten. De skriver:

Alle bør ha en viss ballast med naturvitenskap og teknologi for å kunne fungere som et viktig meget korrektiv til den teknologiske utviklingen, og for unngå å bli overkjørt av den. Det vil være uheldig for samfunnsutviklingen dersom naturvitenskaplig og teknologisk innsikt bare finnes hos en brøkdel av befolkningen.

Det tjener samfunnet at et mangfold av individer har kjennskap til naturvitenskap og teknologi. Samfunnets utvikling er avhengig av samspillet mellom utdanning og samfunnsbehov. Realfagsseksjonene ved Levanger videregående skole ser seg enig i et slikt nytteprinsipp og uttrykker at denne koblingen er viktig. «Det bør være samsvar mellom fagvalg i videregående skole og de utdanningene det er behov for i samfunn/næringsliv», skriver de i sin høringsuttalelse. Utdanning har et ansvar for å fylle samfunnets behov.

I argumentasjonen til StL og realfagsseksjonene observeres det en lignende verdiorientering som den til Tveitereidutvalget og departementet. Det er viktig at individer har gode kunnskaper, og dette kan videre tjene samfunnet. Likevel er det noen aktører som har en verdiorientering som er mer rettet mot allmenndannelse. Høgskolen i Nord-Trøndelag skriver i sin uttalelse at realfag er essensielt for andre retninger enn kun realfagsstudier. I uttalelsen står det: «Men også andre studier som bare har krav til generell studiekompetanse som opptaksgrunnlag, vil ha stor glede av styrket kompetanse i realfagene». Høgskolen i Finnmark mener også at realfagspoengene vil være sentralt i et dannelsesperspektiv og de skriver at poengene vil bidra til bedre formalkompetanse.

Derfor vil realfagenes nytte- og dannelsesverdi være gjort gyldig hos alle utdanningsaktørene i denne høringsrunden. Det er ingen som sier seg uenige i utdanningsmålene som er satt av departementet. Det som det derimot oppstår større stridigheter rundt, er hvordan disse verdiene skal sikres. Slik som det ble nevnt tidligere er likhet et sterkt prinsipp i den norske skolen, men det er uenigheter om hvilke midler som er legitimt å nytte seg av for å utjevne ulikheter. Noen aktører er enige med Tveitereidutvalget og mener at resultatlikhet er et legitimt middel for å fremme rekruttering til realfagene. Det er dog mange aktører som er uenige i et slikt likhetsprinsipp og argumenterer heller for formallikhet.

Resultatlikhet vs. formallikhet

Tradisjonelt sett bygger skolen på strømlinjeformede strukturer hvor individer skal ha like rettigheter. Resultatlikhet er et prinsipp som benyttes for å legitimere realfagspoengordningen, og det er flere aktører som, på lik linje med Tveitereidutvalget og departementet, finner dette rimelig.

Universitetene⁷ og Høgskolen i Bergen (HiB) er i stor grad enige med departementet og støtter den nye ordningen med realfagspoeng i sine høringsuttalelser. I deres argumentasjon fremgår det at de mener middelet er rettferdiggjort. Blant annet skrives det i høringsuttalelsen til Universitetet i Oslo (UiO): «De siste årene har rekrutteringen til høyere teknologisk og naturvitenskapelig utdanning ved universiteter og høgskoler gått tilbake. Premiering for studieretningsfag i realfag vil kunne øke denne rekrutteringen». Både UiO og HiB mener det er legitimt å drive en ulik behandling av elevene for å sikre likhet i resultat. UiO viser i sin høringsuttalelse til den samme undersøkelsen ved Valler videregående skole som Tveitereidutvalget presenterte i sin rapport, hvor resultatet var at elever som valgte realfag kom dårligere ut karaktermessig. HiB skriver videre at de støtter ideen om poengene ettersom de vil fungere som «kompensasjon for at mange synes at dette er fag som det er vanskelig å få god karakter i og derfor velger vekk». Det er derfor noen aktører som argumenterer for realfagspoengordningen ut ifra en tanke om likhet og godtgjørelse, og mener at målet rettferdiggjør middelet.

Andre utdanningsaktører er derimot ikke like positive til ordningen, og det er her den største kritikken av ordningen ligger i første runde. Mange aktører mener det burde fortsette å eksistere en formallikhet i systemet og elever bør ha lik behandling. Argumentasjonen spiller hovedsakelig på at det er urettferdig at det er mulig for elevene å få flere poeng ved valg av spesifikke fag. Alle elever har mulighet til å tilegne seg fordypningspoeng uansett hvilket fagområde som velges, men de som velger realfag får ekstra poeng på toppen av dette. Dette likehetssynet taler til en oppfattelse av at evner er viktigst, og ulike elevgrupper skal ha samme rett til goder, som i dette tilfellet er poeng. Man kan argumentere for at i videregående skole vil alle elever ha mulighet til å tilegne seg realfagspoeng ettersom de står fritt til å velge fag. Likevel legges det til grunn en oppfatning av ulike elevgrupper basert på deres fagvalg. Elever skal stå fritt til å velge hvilke fag de ønsker, og skal fremdeles ha samme mulighet til å

⁷ Universitetene i 1997 besto av Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Universitetet i Tromsø og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

tilegne seg ekstrapoeng. Det er et argument som følger en inspirasjonell verdiorden. Man skal dyrke elevens interesser og ingen skal presses til å velge realfag bare på grunn av poengene.

De to aktørene som synes å gå sterkest ut i sin argumentasjon er Studentenes Landsforbund og de medisinske fakultetene. StL mener at realfagspoengene er urettferdig ut fra et prinsipp om lik rett til utdanning. Gjennom hele dokumentet er mange av argumentene grunnlagt i nettopp dette prinsippet. Generelt sett mener StL at ulik poengfordeling mellom ulike fag ikke gir lik rett til utdanning, og uttaler seg imot ordningen:

Rent prinsipielt kan ikke StL støtte at enkelte fagkombinasjoner gir rett til flere poeng enn andre. Når en begynner å bruke ekstrapoeng som et virkemiddel for å skille elever fra hverandre, mener StL at en er på vei bort fra den tanken som ligger bak begrepet «generell studiekompetanse», og mulighetene for lik rett til utdanning.

I argumentasjonen imot realfagspoengordningen trekker de frem at ressursmangel kan være et problem ved flere videregående skoler, hvilket kan tilsvare en reduksjon i realfagstilbudet. Særlig mindre skoler har ikke mulighet til å tilby alle fagene og dermed vil elever ved disse skolene bli straffet. Det begrensede tilbudet kan føre til at elever ikke har de samme valgmulighetene som ved andre skoler og de kan ende opp som taperne i poengsankingsprosessen. Forslaget vil dermed ikke redusere ulikheten. Ulikheten vil kun frembringes et annet sted i utdanningssystemet.

De medisinske fakultetene ved de fire universitetene⁸ mener også at ordningen ikke vil føre til mer likhet. De oppfatter ordningen som diskriminerende overfor søkere som har andre fag enn kun realfag og har lagt blant annet følgende prinsipp til grunn: «Regelendringene bør ikke ytterligere diskriminere søkere som har valgt andre studieretningsfag enn realfag under ordinær treårig videregående skole». De mener realfagspoeng kun er relevant for realfagsstudier og skriver: «Elever med utmerkede prestasjoner i samfunnsfag, språk og økonomiske fag, men som ikke oppnår toppkarakterer i realfagene vil komme dårligere ut når realfagene vektlegges i så stor grad ved opptak til høyere utdanning». De mener at elever som ikke velger realfag kommer til å bli diskriminert ved den nye ordningen. Alle elever skal ha samme mulighet til å samle ekstrapoeng og skal behandles likt av systemet. Det man også kan observere er at de medisinske fakultetene ønsker søkere med bred faglig bakgrunn. I et dannelsesperspektiv kan man da se hvordan argumentasjonen baserer seg i større grad på allmenndannelse enn spesialisert kunnskap. Dermed vil det også være tydelig at

⁸ Fakultetene skrev en felles høringsuttalelse hvor de uttalte seg om ordningen.

realfagspoengordningen vil være stridig med deres oppfatning av kompetanse. I argumentasjonen til Tveitereidutvalget var det tydelig at realfagspoengordningen var viktig for allmenndannelsen, men ifølge argumentasjonen til de medisinske fakultetene oppfattes ordningen å ha det motsatte kompetansemålet. Realfagspoengordningen synes å legge en større vekt på spesialisert kunnskap ved å få flere elever til å velge denne fordypningen. De medisinske fakultetene derimot, er klare på at de ikke vil ha søkere som kun er flinke i realfag. Elever skal være flinke på mye i stedet for å fordype seg i spesifikke områder. De medisinske fakultetene ønsker elever som er generelt dyktige. De er opptatt av å ha de flinkeste elevene, og skiller ikke mellom fag. Ettersom de betrakter alle fagområder som like mye verdt, vil dermed en forskjellsbehandling av elevgrupper ikke være i tråd med deres likhetsorientering.

På den ene siden ser man hvordan det argumenteres imot at elever som velger realfag skal få flere poeng enn andre elever på grunnlag av at en slik fordeling ikke skaper likhet. Aktørene mener at ordningen vil produsere ulikhet et annet sted i systemet og diskriminere en annen elevgruppe. Det vil derfor ikke jevne ut ulikheter, slik som det er tiltenkt. På en annen side argumenterer andre aktører ut ifra en tanke som status. De mener at realfagspoeng skaper en signaleffekt om at realfag har høyere status. På den måten vil elever oppfatte realfag som viktigere enn andre fag. Levanger videregående skole argumenterer: «En ekstra premiering for elever som velgeren bestemt type fag innebærer noe helt nytt og vil oppfattes som et klart signal om at denne typen fag er viktigere og har en høyere status enn de andre fagene». De mener derfor at fagene i videregående bør være likestilte og ingen av dem bør oppfattes som viktigere enn de andre. Videre i argumentasjonen om en ulikhet mellom fagområdene så hevder de også at realfag i utgangspunktet står i en særposisjon ved at det er det eneste fagområdet som inngår i spesiell studiekompetanse ved høyere utdanning. Levanger videregående er derfor uenig i premieringen av realfag på bakgrunn av likhet mellom fagene. Utdanningsdirektøren i Akershus er også usikker på ordningen og tror det kan være «uheldige sider ved en slik prioritering av en bestemt faggruppe». En oppfattet ulikhet hos aktørene i hvordan fagene fremstår overfor elevene indikerer at signaleffekten vil kunne påvirke elevers valgfrihet ved at noen fag anses som viktigere.

Selv om aktørene ikke direkte uttrykker seg imot målet mener de at middelet ikke blir rettferdiggjort. Det er ikke legitimt å gi elever ekstra poeng når de velger realfag, for å øke rekrutteringen. Aktørene argumenterer ut ifra et prinsipp om formallikhet og mener enten at ordningen vil føre til at ulikheter oppstår andre steder eller at realfag får en oppfattet høyere

status. Det ligger en verdi hos disse aktørene at likhet sikres gjennom lik behandling, og dermed kan ikke ordningen rettferdiggjøres. De aktørene som synes ordningen er rettferdiggjort har derimot en oppfatning av at poengene vil skape mer likhet mellom de forskjellige elevgruppene. Resultatlikheten står sterkt ved at man argumenterer for at man ikke bare kan tilrettelegge for likhet, men likhet må skapes gjennom å fordele ulike goder mellom elevene.

Det ligger et prinsipp til grunn hos noen av aktørene om like rettigheter i utdanningssystemet, og det er evner som skal være utslagsgivende. Denne holdningen er også delvis synlig hos aktører som i utgangpunktet støtter ordningen. Det er derfor klart at likhetsprinsippene er idealtyper, og det vil ikke nødvendigvis være mulig å tilegne aktører kun ett prinsipp. Det argumenteres nemlig av flere aktører for at realfagspoengordningen ikke burde innføres før skoleåret 2000/2001. Ved at noen elever allerede har foretatt sine valg vil de ikke ha like muligheter til å tilegne seg realfagspoengene som de yngre elevene. Elevene vil da ikke ha lik rett til å samle ekstrapoeng ved at ordningen ikke eksisterte når de foretok sine valg. Det kommer frem i uttalelsen til UiO at elever ved videregående skoler som allerede har foretatt sine fagvalg og gjennomført fag synes det er urettferdig at ordningen blir gjennomført så kjapt. Elevene er misfornøyd med at de ikke får muligheten til å omgjøre fagvalgene sine for å kunne samle realfagspoeng. Flere av universitetene og de andre høringsinstansene viser tilsvarende holdninger. Denne argumentasjonen går ikke imot realfagspoengordningen direkte, men flere aktører er kritiske til måten den blir implementert. Verdien om lik behandling av søkere vil være tydelig ved utdanningssystemet.

Forenkling i et likhetsperspektiv

En annen konsekvens av en ny poengordning er at opptakssystemet blir mer kompleks. Flere aktører uttrykker at realfagspoengordningen vil gå imot målet om et enkelt system som har preget utdanningssystemets utvikling siden tidlig 90-tallet. Poengene kan komplisere prosessen og saksbehandlingen. Samordna opptak er blant dem som mener dette, mens departementet oppfatter rekruttering som det mest tungtveiende prinsippet selv om det går på bekostning av idealet om en enkel opptaksmodell.

I argumentasjonen til departementet er det synlig at den hviler på flere verdiorienteringer. Et resultat av dette kan da være at departementet må velge hvilket prinsipp som tynger mest. Til tross for at det er et prinsipp med et enkelt regelverk, så skrives det også at det er mulig at

dette kommer i strid med rekrutteringstiltak. I st. meld. nr. 49 (1996-97) står det: «Vidare kan ønsket om eit enkelt og oversiktleg regelsett som er lett å forstå og greitt å administrere, komme i motstrid med ønsket om å sikre at ulike studium får rangeringsreglar som sikrar rekruttering av studentar med mest mogleg relevant bakgrunn til nett det studiet» (s. 9). Departementet uttrykker at det er prinsipper som kan være motstridende, og at man da må velge hvilket man ønsker å legge til grunn. Bestemmelsen legitimeres gjennom at rekruttering anses som viktigere, ettersom det har vært stor nedgang i interesse blant realfagene.

Bakenfor prinsipper om en enkel opptaksmodell ligger det til grunn verdier om god administrering og likhet. Slik som det kommer frem i st. meld. nr. 49 (1996-97), var de mange ulike opptakssystemene som institusjonene tidligere hadde vanskelige å administrere og utdanningskapasitet gikk tapt. På bakgrunn av dette ble nettopp Samordna opptak opprettet. Naturlig nok kommer det fram hos Samordna opptak en skepsis til å reversere forenklingsprosessen. Samordna opptak skriver i sin høringsuttalelse:

Styringsgruppa vil minne om at en viktig målsetting med Samordnet opptak var å forenkle opptaksreglene til høyere utdanning for å gjøre opptakssituasjonen mer oversiktlig for søkerne og for å effektivisere opptaket. Styringsgruppa vil advare mot at en reverserer denne prosessen.

Samordna opptak sin argumentasjon, tuftes på forenklingsprosessen, vil være orientert etter å gi elever lik behandling, men det er tydelig at denne argumentasjonen også befinner seg i en industriell verdiorden. Samordna opptak mener at effektivitet er viktigst og de ilegger også stor verdi til at systemet skal være målbart. I deres argumentasjon legger Samordna opptak stor vekt på at resultatene av de nye bestemmelsene må kunne være mulig å analysere for at det skal være legitimt. Dette vil tenkes å være naturlig med hensyn til deres hovedoppgaver. Samordna opptak er et organ som ikke skal skille mellom ulike fag, men som skal manøvrere systemet og sørge for god saksbehandling. De verdsetter like prosedyrer og lik behandling. Det er deres oppgave å sikre at opptaket blir gjennomført på en god måte. Deres oppfattelse av formallikhet befinner seg derfor innenfor en industriell verdiorden. Elever skal gis samme muligheter og ved å gjøre dette vil man ha det mest effektive systemet.

Det kommer derfor frem en verdiorientering som går på strukturen i opptakssystemet, hvor enkelhet og oversiktlighet er vitalt for effektivitet. Det synes at flere aktører har denne holdningen. UiB uttrykker, i likhet med Samordna opptak, en verdsetting av forenkling. De mener, til tross for at ordningen er et godt tiltak, at den også er med på å utvide den generelle

poengordningen. UiT argumenter også for at regelverket er for komplisert, ved at det vil være uoversiktlig for søkerne og øker faren for saksbehandlingsfeil. Det kan synes ironisk at UiB og UiT støtter realfagspoengordningen, som i all hovedsak er bidragende til at opptaksreglene blir mer kompliserte, samtidig som de ønsker en forenklet prosess. De to universitetene ser ut til å bære med seg flere verdiorienteringer. Formallikhet er derfor også synlig som argument i den industrielle verdiorden, og aktørenes verdsettelse av et effektivt opptakssystem betoner debatten på et mer generelt plan. Noen aktører holder seg i større grad kun innenfor formallikhetsprinsippet, mens andre aktører som argumenterer for resultatlikhet i realfagspoengordningen har et formallikhetssyn når det gjelder opptakssystemet som helhet.

Argumentasjonen rundt innføringen av realfagspoengordningen i 1997 var svært preget av likhetsprinsipper, og kritikken sentrerte seg rundt idealer om rettferdiggjøringen av prinsippet om resultatlikhet. I utgangspunktet handlet det om lik behandling av elever, men videre omhandler også dette prinsippet idealet om et enkelt opptakssystem. Et strømlinjeformet system vil gjøre det enklere å gi elever lik behandling, og Samordna opptak fremmer spesielt dette argumentet. Selv om noen aktører mener det er legitimt å åpne opp for resultatlikhet i videregående skole, er man også skeptisk til følgene det får for idealet om den enkle opptaksmodellen. For at ordningen da skal kunne legitimeres må det sikres at den har den tiltenkte effekten. Dette er noe som også kommer sterkere tilbake i argumentasjonen til aktørene ved senere høringsrunder.

Realfagenes viktighet etter etableringen av ordningen

I årene etter at realfagspoengordningen hadde blitt til, fortsatte en stadig viktigjøring av realfagene. I 2002 kommer strategiplanen «Realfag, naturligvis» ut, hvor realfagssatsing ble satt i høysetet. I denne perioden kommer departementet sin grunngivning tydeligere frem når de skal legitimere den økte satsingen på realfag. Verdiorienteringen til departementet kan sies å være preget av både nytte og dannelse, men det kommer ytterligere frem verdier om kollektive interesser i tiden etter realfagspoengene ble innført. Det er synlig at Tveitereidutvalget sin grunngivning fortsatt er gjeldene, men departementet legger stor vekt på den samfunnsmessige betydningen og samfunnsborgeren. Gode samfunnsborgere er verdifullt for samfunnet. I den reviderte versjonen av strategiplanen for realfag⁹ beskriver Kristin Clemet, daværende utdannings- og forskningsminister, hvordan realfag er viktig: «Da kan vi møte arbeidslivets behov for godt kvalifiserte medarbeidere og ivareta samfunnets

⁹ «Realfag, naturligvis» kom opprinnelig ut i 2002, men det ble i 2005 publisert en revidert versjon.

behov for borgere som kan foreta selvstendige vurderinger av samfunnsaktuelle utfordringer. Fremtidig velferd er avhengig av kompetanse i realfag» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005b, s. 3). Det kommer frem at det er viktig med individer som kan være med på å skape samfunnet. I strategiplanen blir den samfunnsmessige viktigheten operasjonalisert til velferd, hvilket i all hovedsak er et kollektivt begrep. Den kollektive interessen står høyest. Dette kommer ytterligere fram når det i strategiplanen skrives at realfagskompetanse er «en god investering, både for det enkelte lokalsamfunn og for nasjonen», og en nevner ikke enkeltindividet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005b). Man kan også observere en markedsorientert verdiorden når det i tillegg refereres til arbeidslivets behov. Dette tolkes i tråd med andre uttalelser om viktigheten av realfag i et konkurranseperspektiv. Det er derfor ikke mulig å legge departementets argumentasjon inn i kun én verdiorden, men det synes at kollektive interesser er spesielt fremtreden.

I den videre analysen vil argumentene som kommer frem i høringsrundene i 2005, 2006 og 2008 trekkes opp mot argumentene fra høringsrunden i 1997. Departementet sin grunnlov i tiden mellom 1997 og 2005 vil også inngå i forståelsen av departementets legitimering, og vil analyseres opp mot de andre aktørenes argumenter. Det vil komme frem om det har skjedd endringer i type argument eller verdiorienteringer, og om det er noen nye aktører eller argumenter som har kommet på banen.

Realfag premieres med flere poeng

Åtte år etter at realfagspoengordningen ble vedtatt på prøvebasis, sendes den ut på en ny høringsrunde¹⁰. Denne gangen foreslår man å øke den totale summen realfagspoeng som en elev kan tilegne seg (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005a). I utgangspunktet ble realfagsordningen legitimert basert på verdiorienteringene nytte og dannelses. Kollektive interesser var likevel den mest synlige hos departementet, og denne tendensen blir også å finne igjen i argumentasjonen i 2005. I den generelle begrunnelsen for satsing på realfag og forskning er det fortsatt dette prinsippet som skinner igjennom.

Å øke antall realfagspoeng er et tiltak i stortingsmeldingen «Vilje til forskning» (St. meld. nr. 20 (2004-2005)). Stortingsmeldingen omhandler satsning på forskning, men det trekkes frem at realfag er en viktig del av dette. Det argumenteres av departementet for at satsningen på

¹⁰ Høringsbrevet og alle de tilhørende høringsuttalelsene er hentet fra samme kilde (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005a).

realfaglig kunnskap ikke kun er nytteorientert, men også nødvendig for andre aspekter. Det skrives: «Forskningsbasert kunnskap i matematikk, naturvitenskap og teknologi er viktig for fremtidig verdiskaping, men er ikke bare nytteorienterte fag. De er også kulturbærere og er avgjørende for vår evne til å forstå våre omgivelser og til å ta stilling til bruk eller misbruk av denne typen kunnskap» (St. meld. nr. 20 (2004-2005), s. 10). I utgangspunktet prøver departementet å fremme hvordan slik kunnskap er viktig i et kulturelt perspektiv og for å fostre selvstendige borgere. Realfag fremmes som verdifullt på mange områder. Likevel synes det at dannelse i størst grad ikke fremmes som en egenverdi. Realfag har en klar nytteverdi og dannelse er sentralt for å instrumentalt oppnå andre verdier. Det skrives under «Grunnlag for prioriteringer» at: «Prioriteringen av realfaglig forskning skal sikre at Norge får en fagprofil som er tilpasset både den internasjonale vitenskapelige utviklingen og brede nasjonale kunnskapsbehov» (St. meld. nr. 20 (2004-2005), s. 25). Det er klart at realfag skal sikre Norges fagprofil.

Målet for ordningen synes derfor ikke å være endret, men i argumentasjonen til departementet er det denne gangen lagt større vekt på prinsipper om resultatlikhet. Det er fortsatt ikke tilstrekkelig med elever som velger realfag. Argumentasjonen for realfagspoengene er den samme som Tveitereidutvalget sin i 1997, men en økt satsning på forskning setter også høyere krav til rekruttering. Det synes dermed at det er dette kravet som skaper oppfatningen om at det burde gis flere realfagspoeng. Rekruttering synes å være hovedmotivasjonen for å øke antall realfagspoeng, men det har blitt en etablert oppfatning at det eksisterer en negativ trend. Derfor forsøkes det å rettferdiggjøres ved å appellere i større grad til likhetsprinsipper mellom elevene. I stortingsmelding nr. 20 fra 2004/2005 kommer det frem at realfagspoengene skal bidra til at elever som velger realfag får samme resultater som andre elever. I stortingsmeldingen skrives det:

Det er dokumentert at elever som velger studieretningsfag i realfag, må forvente å få dårligere uttelling enn «like gode» elever som velger andre studieretningsfag. Dermed vil elever ofte tape ved å få dårligere gjennomsnittskarakterer dersom de velger fordypning i realfag. Utdannings- og forskningsdepartementet vil derfor øke antall realfagspoeng til elever som tar studieretningsfag. Dette skal sikre at elevene i videregående opplæring samlet sett ikke taper på å velge slike studieretningsfag (St. meld. nr. 20 (2004-2005), s. 132).

Departementet har lagt en større vekt på resultatlikhet i argumentasjonen. Departementet prøver å legitimere en forsterkning av tiltaket ved å peke på at det er dokumentert en ulikhet mellom elevene. Det er interessant at departementet i 2005 i større grad synliggjør prinsipper om resultatlikhet når en god del aktører argumenterer mot dette. Det er på den andre siden

ikke en unaturlig utvikling, hvis man trekker inn ideer om at dette likhetsprinsippet er generelt å finne igjen i de norske politiske målsettingene (Mangset, 2004). Ideologiske verdier synes derfor også med på å farge debatten rundt realfagspoengordningen gjennom tanker om hvordan samfunn man ønsker.

Dannelsesperspektiver blir tydeligere

I 1997 var det lite av argumentasjonen som spilte på debatteringen av utdanningsmål. De fleste aktørene hadde lite å utsette på dette. De medisinske fakultetene kunne synes å være opptatt av breddekunnskap, men i hovedsak var kritikken fra aktørene basert på holdninger rundt likhetsprinsipper. Elevorganisasjonen er en av aktørene som i 2005 går sterkt ut mot realfagspoengordningen, og er opptatt av dannelse. For det første skiller verdiorienteringen seg fra departementet ved at organisasjonen ikke har en instrumental oppfattelse av dette målet. De er opptatt av dannelse på vegne av elevene og mener at realfagspoengene skaper et dårlig læringsmiljø. Hvis man tar hensyn til de ulike aktørenes rolle, vil denne orienteringen synes å være naturlig. Organisasjonen har som rolle å representere elevene og deres interesser. De har i mindre grad et helhetlig samfunnsperspektiv slik som departementet har. Samtidig menes det at middelet ikke fremmer målet. Realfagspoengene vil ikke gi elevene en bedre allmenndannelse ettersom miljøet blir dårligere. Elevorganisasjonen argumenterer for at mange realfagspoeng kan føre til at man i stor grad tiltrekker de nyttemaksimerende elevene. Elever som velger realfag kun for poengene sin del og ikke fordi de er interessert i faget. Dette vil skape et lite stimulerende læringsmiljø for elevene som faktisk ønsker å lære, og vil igjen svekke fagene på lang sikt. De har en oppfatning av realfagsdannelsen som en verdi i seg selv, og frykter at den instrumental-rasjonelle holdningen skal prege elever. Ved at det er mulig for elever å tilegne seg relativt mange poeng gjennom realfag vil de nyttemaksimerende holdningene være destruerende. De er kritiske til at poeng blir prioritert over kunnskap.

Elevorganisasjonen er en av de mest kritiske aktørene i 2005. En annen aktør som også er svært negativ til ordningen er Steinerskolene. I deres argumentasjon er det tydelig hvordan ordningen ikke kan legitimeres på bakgrunn av idealer om allmenndannelse. I et dannelsesperspektiv menes det at elevene skal ha allsidig kunnskap og bred kompetanse. I departementet og Tveitereidutvalget sin grunngivning i 1997 var det viktig å øke rekrutteringen til realfagene med sikte på en god allmenndannelse for hele befolkningen. Steinerskolene mener at fokuset på realfag ikke stemmer overens med idealer om bred kompetanse. De er sterkt imot at det skal foregå en sterk spesialisering i videregående skole. I

denne sammenhengen kan man observere at dannelsesverdien blir benyttet for å argumentere mot ordningen. I departementet og Tveitereidutvalget sine argumentasjonsrekker har det vært mer tydelig at dannelse blir benyttet for å fremme ordningen. Det har i større grad vært grunnlagt at realfagsordningen burde eksistere for at elever skal få mer kompetanse på et spesifikt område for å fremme allmenndannelsen. Likevel ser man hos både Steinerskolene og Elevorganisasjonen et fokus på elever, og det blir synlig at aktører som har et dannelsesperspektiv basert på egenverdi mener at ordningen ikke kan legitimeres. I motsetning til departementet som benytter dannelsesargumentet for å fremme teknologisk utvikling, demokrati og velferd, så fokuserer Steinerskolene og Elevorganisasjonen på læringsmiljø og breddekompetanse som mål i seg selv.

Det er i høringsrunden i 2005 noen aktører som kritiserer den instrumentale oppfattelsen av dannelse, men det er likevel å finne at diskusjonen av likhetsprinsipper er mest fremtreden slik som i 1997.

Kampen om likhetsprinsipper

Slik som det framstår er prinsippet om resultatlikhet fortsatt gyldig og selv om ordningen ikke har hatt den ønskede effekten eksisterer det støtte rundt tiltaket. Både UiB, Naturviterforbundet og Tekna studentene er enige i argumentasjonen til departementet at poengene kan motivere elever til å velge disse tunge og arbeidskrevende fagene. Disse aktørene har dermed en lik verdiorientering som departementet, hvor man mener at poengene skal balansere ut et karaktermessig nedtrykk. I tillegg uttrykker disse aktørene at realfagspoengordningen gir en viktig signaleffekt. Poengene signaliserer viktigheten av realfagene og vil kunne motivere elever til å velge slike fag. Naturviterforbundet er enig i den foreslåtte økningen av realfagspoeng og mener dette er «riktig virkemiddel for å øke statusen for realfag blant elevene i den videregående skolen». Tekna studentene er svært positive til ordningen og mener den signaliserer hvor viktig realfagene er. Disse aktørenes verdiorientering står i kontrast til et av verdiprinsippene som kom frem i forrige høringsrunde. Der vitnet man at aktører var skeptiske til at poengene ville gi inntrykk av at realfag var viktigere enn andre fag. De som støtter ordningen mener at realfagene trenger et statusløft, mens de som støtter prinsipper om formallikhet mener at statusløftet vil føre til diskriminering av andre fagområder. Det viser seg at hvilket likhetsprinsipp aktørene legger til grunn gir ulik oppfatning av hvilke signaler realfagspoengene sender til elevene.

I 2005 ser man at det ytres noe diskusjon rundt utdanningsmålet, men det er fortsatt middelet som sikrer slike mål som det argumenteres rundt. Ordningen har eksistert i åtte år med et prinsipp om resultatlikhet, men fremdeles er det mange aktører som mener at dette fortsatt ikke er rimelig. Antagelsen som synes å farge de kritiske argumentene i størst grad er idéen om at ordningen ikke reduserer ulikheter, slik som var ment, og ved å kaste flere poeng på ordningen vil ulikhetene kun vokse. For det første ytres det at poengene vil diskriminere elever som velger andre fagområder og for det andre vil såpass mange poeng gi et konkurransefortrinn i stedet for å utjevne forskjeller mellom elevene. Disse to argumentene står klart imot hevingen av realfagspoeng, og det er flere aktører som benytter seg av disse argumentene. Dette vil ses nærmere på i de to neste delene.

Den oppfattede ulikheten øker i takt med poengøking

I høringsrunden i 1997 var det tydelig at mange aktører bar med seg prinsipper om formallikhet som et rettferdig middel. I høringsrunden i 2005 ser man at denne tendensen fortsetter. De kritiske aktørene bærer fortsatt med seg prinsipper om lik behandling, og de mener fortsatt at ordningen er en urettferdig forskjellsbehandling. I 2005 ser det i tillegg ut til at det er flere aktører som uttrykker seg ut ifra denne verdiorienteringen enn ved forrige runde.

Som beskrevet tidligere er Steinerskolene i Norge svært kritiske til realfagspoengordningen generelt, og det er ikke kun dannelsesperspektivet som er synlig. De er i tillegg svært opptatt av likhet. I uttalelsen deres fremgår det to andre hovedsynspunkt på de negative sidene ved ordningen utover prinsippet om dannelse. For det første vil ordningen favorisere elever som vil inn på ikke-realfaglige studier med høy konkurranse. En eventuell økning av antall poeng vil ytterligere forsterke en slik tendens. For det andre har elever ved Steinerskolene ikke samme muligheter til å tilegne seg realfagspoeng, ettersom realfagene som tilbys ved skolen ikke får realfagspoeng. Det første argumentet spiller på effekten poengene får på konkurransesituasjonen for elevene, og er et argument som går igjen hos flere aktører. Dette vil utdypes mer i neste del. Det andre argumentet går ut på at elever som har valgt Steinerskolene burde ha samme mulighet til å tilegne seg poeng som andre videregående skoler. Dette argumentet følger den samme grunngivningen som Studentenes Landsforbund ved forrige høringsrunde. Ulike skoler har ulike fagtilbud, og det vil ikke være mulig for alle elever å tilegne seg de samme poengene. De mener at ordningen åpner opp for en

forskjellsbehandling på bakgrunn av ikke bare fagvalg, men også ved valg av videregående skole.

Argumentet om urettferdig forskjellsbehandling er det flere aktører som fronter. Musikernes fellesorganisasjon, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Rudolf Steinerhøyskolen og Elevorganisasjonen fremmer prinsippet om formallikhet. Hos disse aktørene er det tydelig at realfagspoengordningen ikke skaper likhet. Ordningen er isteden bidragende til å skape nye ulikheter. Det var flere aktører som i høringsrunden i 1997 mente at realfagspoengordningen ville føre til en ulikhet mellom realfag og samfunns- og språkfag, men det kan se ut til at poengøkningen i 2005 øker distansen mellom de to likhetsperspektivene. Poengøkningen fører til at de som argumenterer mot ordningen blir mer kritiske ettersom man beveger seg lengre vekk fra lik behandling av elevene.

Forkjemperne for formallikheten uttaler at poengene er urimelige, urettferdige og diskriminerende, hvilket er sterkt ladede ord. Musikernes fellesorganisasjon skriver blant annet: «Dette vil føre til en urimelig forskjellsbehandling, som ikke vil ha noen som helst betydning for det faglige nivået i høyere utdanning». Høgskolen i Buskerud fremmer også en verdiorientering preget av formallikhet. De uttrykker: «Vi er likevel usikre på om dette kan oppfattes som diskriminerende ovenfor de som har interesser mot andre fagområdet, og som ikke får tilsvarende poengmessig uttelling for andre relevante fag». Elevorganisasjonen argumenterer for at det burde være større likhet mellom fagene og at realfagspoeng er en «urettferdig fordeling av poeng». De mener at det vil øke forskjellene mellom elevenes vitnemål. I uttalelsen uttrykkes det: «Vi er kritiske til at departementet overfavoriserer enkelte fagområder og mener at økning av tilleggs poeng er urettferdig for de elevene som ikke velger de fagene som høster tilleggs poeng». Det blir tydelig at de mener at elever ikke har de samme mulighetene og den individuelle valgfriheten hemmes. Det argumenteres ut fra den inspirasjonelle verdiordenen hvor elevens interesser er verdifullt, og det oppfattes en interessebasert diskriminering ved å bare gi ekstrapoeng til ett fagområde.

En økt poenggivning fører til aktører oppfatter at det blir større skiller mellom elevgruppene. Når realfagene får flere poeng kan det gi signaler om at disse fagene er viktigere enn andre fag, ettersom forskjellen i poeng blir større. Disse faktorene resulterer ikke kun i en statusforskjell mellom de ulike fagene, men flere aktører argumenterer for at resultatlikhet vil gi elever et konkurransefortrinn når de søker seg videre til høyere utdanning. Slik som ordningen blir foreslått hevdes det at elever som velger realfag vil tjene på det selv om de får dårlige karakterer i faget. Resultatlikheten vil dermed ikke føre til en likhet i karakterene til

elevene, men isteden gi realfagselevene en ekstra fordel utover å jevne ut snittet. Dermed observeres det hvordan aktørene som har et formallikhetsprinsipp ikke bare er imot idéen om ulik behandling, men hevder at det også vil føre til ulikt resultat.

Konkurransefortrinn, ikke utjevning

Det argumenteres for at prinsippet om resultatlikhet har gått for langt, til den grad at tiltaket har ført til at elever får en fordel i konkurransen uansett karaktergrunnlag i realfag.

Realfagspoengene vil ikke veie opp for lavere karakterer og premiere realfaglig innsats, men flere aktører mener at realfagselevene vil ha et konkurransefortrinn. Slik som beskrevet i forrige del, mente Steinerskolene at realfagspoeng vil skape en urettferdig

konkurransesituasjon og de er ikke de eneste. Elevorganisasjonen er kritisk til at realfagselever med dårligere karakterer kan bli rangert høyere enn samfunnsfagselever med bedre karakterer, grunnet realfagspoengene. Elevorganisasjonen legger gjennomgående et

prinsipp om formallikhet til grunn i sin argumentasjon og er sterkt overbevist om at elever skal ha lik behandling. De er uenige i at elever som velger realfag skal gis ekstra fordeler,

ettersom dette kan føre til urettferdige resultater basert på ekstrapoeng og ikke meritt. Dette prinsippet kan også synes å være knyttet til en oppfatning av kompetanselikhet, hvor like flinke elever skal belønnes likt. Når elever med lavere kompetanse får flere goder enn dem

med høyere kompetanse oppfattes ordningen som urimelig. På lik linje med

Elevorganisasjonen, mener Høgskolen i Sør-Trøndelag at elever kan bli belønnet for dårlige karakterer i realfag ved opptaket til høyere utdanning. Ordningen oppfattes ikke som en utjevning, men heller som et fortrinn for de som velger realfag uansett hvilken karakter de får.

Ikke bare oppfattes ikke realfagspoengordningen som legitim basert på oppfattede prinsipper om likhet, men i tillegg synes det hvordan ordningen anses som urettferdig ettersom

resultatlikhetsprinsippet ikke gir likhet i resultat.

Institusjonalisering av en forsøksordning

Noe jeg ønsker å vie litt oppmerksomhet er hvilke aktører som uttrykker seg i denne høringsrunden sammenlignet med den i 1997. Det er i stor grad ulike aktører som fremmer argumenter i de to rundene. Noen av de sterke aktørene i 1997 var Studentenes

Landsforening, de medisinske fakultetene, samt Samordna opptak som uttrykte skepsis i et forenklingperspektiv. Disse aktørene er ikke synlige i denne runden, og andre aktører

kommer tydeligere frem. I 2005 er det Elevorganisasjonen og Steinerskolene som er de mest

kritiske. Det kan være at aktørene i den første høringsrunden føler de har fått argumentert for sitt syn og at de ikke har mer å føye til utover det som allerede er sagt. Det kan være at høringsprosessen er blitt institusjonalisert og man aksepterer at ting blir som de blir etter at høringsrunden er gjennomført. Makten til departementet er legitimert og de andre aktørene aksepterer at avgjørelsen til slutt faller på departementet. Departementet oppfattes som den siste instansen. Det eksisterer en respekt overfor systemet som gjør at aktørene ikke uttaler seg utover det prosessen tilsier. Dette vil ses mer på i kapittel 6.

I høringsrunden i 2005 er det mange av aktørene som ikke har kommentarer til ordningen, eller som uttrykker at de er enige i en økning uten å grunngi holdningen. Siden det er mange aktører som ikke uttrykker seg, og det i hovedsak er kritiske argumenter som fremmes, vil dette åpne opp for at mange aktører som er enige i tiltaket. I disse tilfellene kan det tenkes at de aksepterer forklaringen og rettferdiggjøringen til departementet. Det kan synes at hos disse aktørene oppfattes ordningen som legitim. Når man da ender opp med å analysere fortrinnsvis negative grunngivninger, vil dette kunne bidra til et skjevt bilde av legitimeringen. Det vil derfor understrekes at de kritiske aktørene er i undertall.

Ettersom det i tillegg er åtte år siden ordningen først ble implementert, vil tanker om institusjonalisering være gyldige. I åtte år har aktørene forholdt seg til og akseptert ordningen som en del av opptakssystemet. I den grad at aktører har begynt å oppfatte ordningen som noe som bare er der, vil det være naturlig at mange aktører har innordnet seg i ordningen og har ikke videre behov for å reise kritikk mot ordningen. Ettersom ordningen også har vært på prøve i nesten et tiår, hvor det mer vanlige er et par år, kan det vitne til at den har blitt litt glemt og at den blir tatt for gitt.

Det som likevel blir trukket frem av flere aktører er at ordningen fortsatt er en prøveordning. Ordningen har eksistert i åtte år, men har verken blitt evaluert eller vedtatt som en fast ordning. Ordningen er kun på prøve og mange aktører reagerer på at det i tillegg foreslås å gjøre endringer på ordningen selv om den ikke er vedtatt som fast. Det blir naturlig å diskutere om ordningen har blitt institusjonalisert som en del av utdanningssystemet og noe som bare er der. Hvis ikke departementet hadde gått inn for å gjøre endringer på ordningen er det ikke sikkert at noen hadde tenkt på at dette egentlig kun var en ordning på prøve. Kun ett år etter at departementet foreslo å heve realfagspoengene sendes det et nytt forslag til forskrift om opptak til høyere utdanning. Denne gangen foreslås det at ordningen gjøres fast.

En ordning på prøve gjøres fast

I analysen av realfagspoengordningen, og mer konkret høringsrunden i 2005, får man følelsen av at ordningen ble litt glemt. Ordningen eksisterte på prøvebasis i åtte år uten noe tilsiktet evaluering eller diskusjon om ordningen hadde de tiltenkte effektene. Dette underbygges ved at evaluering av ordningen ikke kom på agendaen før i 2004. Det var først da at evaluering av ordningen ble satt som et tiltak i realfagssatsingen (Lødding, 2005). Etersom ordningen har eksistert i så mange år, ser det ut til at den har blitt institusjonalisert. I årenes gang har man glemt at dette opprinnelig var et tiltak ute på prøve og det har på et vis blitt til en vane.

Ordningen har grodd fast og den oppfattes av aktører som en objektiv del av opptakssystemet.

Det er påfallende at det ble satt inn et tiltak om å evaluere realfagspoengordningen kun måneder før den nye utdanningsreformen ble vedtatt. Stortinget vedtok i 2004 den nasjonale utdanningsreformen i grunnsopplæring, bedre kjent som Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2012). I lys av dette vil det ikke være utenkelig at den nye reformen satte i gang et arbeid som gjorde departementet bevisst på den ordningen som allerede eksisterte. Likevel var man i 2005 ikke bevisst nok til å minnes at realfagspoengene kun var en prøveordning. Som tidligere nevnt, reiste de andre utdanningsaktørene kritikk mot dette. Bakgrunnen for nye endringer i realfagspoengordningen i 2006 vil derfor være preget av to aspekter. For det første var det nødvendig at ordningen ble fastsatt, for at departementet skulle kunne legitimere ordningen så lang tid etter at den ble vedtatt. Ordningen ville helt klart tape mye av legitimiteten om den skulle fortsette å eksistere som en prøveordning, ettersom dette ville sende signaler om lite tiltro til tiltaket. For det andre argumenterer departementet, i høringsbrevet av 2006, for at endringene i videregående opplæring gjennom innføring av Kunnskapsløftet krever en revidering av opptaksforskriften (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dette vil dermed underbygge argumentet om at realfagspoengordningen ble påvirket av den nye utdanningsreformen. Kunnskapsløftet skapte nye strukturer i skolen, og den allerede etablerte ordningen måtte endres for å passe inn i det nye. Ved denne strukturendringen vil dermed ordningen ha kommet fram i lyset.

Det ble satt i gang en ny høringsrunde i 2006, hvor realfagspoengene var inkludert¹¹. I forslaget til departementet står det at man ønsker å redusere realfagspoengene fra seks poeng til fire poeng. Antall realfagspoeng en elev kan tilegne seg vil da justeres tilbake til det som var situasjonen før forslaget i 2005. Til tross for at man har gått tilbake til samme antall

¹¹ Høringsbrevet og alle de tilhørende høringsuttalelsene er hentet fra samme kilde (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

poeng, så vil den relative forskjellen mellom fagområdene beholdes. Før 2005 kunne elever tilegne seg like mange fordypningspoeng som realfagspoeng, mens ved iverksettelsen av det nye forslaget vil det ikke være mulig å tilegne seg noen ekstrapoeng fra andre fag enn realfag. Departementet skriver: «Etter departementets vurdering, videreføres derved den relative effekten av realfagspoengene» (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Tidligere har departementet argumentert for realfagspoengordningen ut ifra en verdi om resultatlikhet mellom de ulike fagområdene. Selv om departementet også har argumentert sterkt for at rekruttering er viktig, så synes det i argumentasjonen i 2006 at de mener det ikke bør være for store forskjeller mellom poenggivning til de ulike fagområdene. Selv om rekruttering og nytteverdien står sterkt, så skal ikke likhetsverdier overskygges. Det synes at likhetsprinsippet er med på å regulere omfanget av andre verdier. Det er dermed resultatlikheten som står sterkest. Departementet ønsker å redusere realfagspoengene for å veie opp for at andre fagområder fratas muligheten til å kreditere elevene. Dette grunngis ved urimeligheten av ulikhet i resultat. Tiltakene bør ikke føre til store ulikheter, ettersom hele ordningen legitimeres ut ifra idealet om likhet i resultat. Om ordningen skulle føre til en motsatt ulikhet mellom realfag og samfunns- og språkfag, ville dette undergrave rettferdiggjøringen av middelet.

Ni år etter innføringen argumenterer departementet fortsatt for at ordningen er et virkemiddel for å øke rekrutteringen, men det kommer også fram at effekten ikke kan dokumenteres. Argumentasjonen til departementet bærer preg av en industriell verdiorden ved å referere til ordningen som et virkemiddel, men det oppstår et problem med rasjonaliseringen ettersom virkemiddelet ikke kan måles eller bevises som funksjonelt. Departementet skriver i høringsbrevet (2006b): «Realfagspoeng er et virkemiddel for å stimulere flere elever til å velge realfag. Dette er et ledd i Regjeringens realfagsstrategi. Det foreslås derfor å videreføre realfagspoeng som en permanent ordning». I den nye strategiplanen for styrking av realfagene ved tittelen «Et felles løft for realfagene», legges det stor vekt på at rekrutteringsproblemet for realfag fortsatt er sterkt og man må arbeide for å stimulere elever til å velge disse fagene. I høringsbrevet ble det beskrevet at realfagspoeng er et virkemiddel for å oppnå dette, men i strategiplanen er det lite argumentasjon for denne ordningen. Hensikten til ordningen kommer frem, men det trekkes også frem en studie fra NIFU STEP som viser at en reell effekt på rekruttering til realfagsstudier er vanskelig å dokumentere. I strategiplanen står det:

Ordningen ble innført for å stimulere til at flere valgte realfag i videregående og til at flere på den måten skulle rekrutteres til realfaglige studier i høyere utdanning. Det er selvsagt

vanskelig å si om et slikt tiltak virker, og i en studie fra NIFU STEP fra 2005 framgår det med at det ikke kan konkluderes med en økt rekruttering som følge av tiltaket, og at det ikke kan konkluderes med at andelen jenter som velger realfag har økt. Studien vurderer ikke hvilken virkning ekstrapoengene har for valg av realfag i videregående opplæring. Det er en svak tendens til at noen flere velger fordyping i realfag i videregående opplæring de aller siste årene (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Det eneste argumentet som fremgår for hvorfor man bør fortsette med en slik ordning ligger i at man ikke vet hvilken virkning poengene har for elevers fagvalg i videregående skole. De argumenterer for at det kan være en tendens til at flere velger realfaglig fordypning i videregående, men det fremgår i argumentasjonen ingen dokumentasjon på et slikt tilfelle. Så det kommer ikke tydelig frem hvor dette er hentet fra. Departementet opererer med en logikk som bærer preg av «uskyldig inntil motsatte er bevist», hvilket i dette tilfelle vil bli «virkningsfullt inntil det motsatte er bevist». Departementet argumenterer for at tiltaket er effektivt uten å kunne vise til målbarhet.

Den manglende rasjonaliteten rundt en reell effekt går nesten usett av høringsinstansene. I argumentasjonen til de andre aktørene synes det i liten grad at de benytter tilfellet av lite dokumentert effekt som en grunn for at ordningen ikke burde vedtas som en fast ordning. Den eneste aktøren som nevner dette er Universitetet i Bergen. UiB uttrykker at de ikke har vitnet en rekrutteringsøkning. I uttalelsen skrives det: «Vi må dessverre erkjenne at tilstrømminga til realfaglege studium ikkje aukar, og i dette høvet har realfagspoeng ikkje vist seg å vere tilstrekkeleg». Likevel settes det punktum der og dette benyttes ikke videre i argumentasjonen rundt realfagspoengordningen. Dette er derimot noe som vil dukke opp i større grad ved neste høringsrunde, og vil ses nærmere på i neste underkapittel.

Likhetsprinsipper frafaller

Prinsipper som formallikhet, som sto sterkt hos de kritiske utdanningsaktørene ved de tidligere høringsrundene, fremtrer ikke i like stor grad ved denne runden. En av dem som ved forrige høringsrunde var svært negative til ordningen var Elevorganisasjonen.

Elevorganisasjonen var i 2005 svært kritiske til økningen av realfagspoeng. I høringsuttalelsen i 2006 uttrykker de derimot at «en opprettholdelse av realfagspoengene vil sikre søkingen til disse fagene». De er uenige at realfagspoengene skal senkes, men dette spirer ut fra argumentet mot å avvikle fordypningspoengene. De skriver: «Elevorganisasjonen ønsker å beholde realfagspoengene på det nivået de er i dag, forutsatt at ordningen med

fordypningspoeng videreføres». Man observerer at Elevorganisasjonen har hatt en vending i verdiorienteringen. I 2006 er ikke organisasjonen like kritisk mot ordningen som i 2005. I høringsuttalelsen anno 2006 argumenterer de for mer realfagskompetanse. De argumenterer at realfagene er viktige for flere samfunnsnæringer og at «realfagspoeng kan være med på å sikre at vi ikke får et 'kunnskapshull' i fremtiden». Det er da tydelig at Elevorganisasjonen i denne uttalelsen argumenterer på et likere grunnlag med departementet i tidligere høringsrunder.

Selv om organisasjonen i denne runden virker mer positive til ordningen en forrige året, så kan man ikke si at de har gjort en helomvending. Likhetsprinsippene som organisasjonen la til grunn i forrige runde er fremdeles fremtreden i argumentasjonen, men denne gangen mener de at likhet kan sikres ved å beholde fordypningspoengene. Det er interessant at Elevorganisasjonen ikke argumenterer mot at ordningen blir fast, nå som muligheten presenterer seg. På den ene siden vil den jevnlige utskiftningen av individer i organisasjonen kunne ha spilt en rolle. Signeringen i høringsuttalelsene viser at det har vært et bytte av både leder og nestleder i perioden mellom de to uttalelsene. Individuelle forskjeller i holdning kan dermed ha spilt inn i argumentasjonen, men som nevnt i metodedelene skal det ikke fokuseres for sterkt på individene som har undertegnet høringsuttalelsen. Fokuset skal ligge på aktøren og derfor vil det på den andre siden kunne være konteksten som er utslagsgivende. Forslaget som ligger i bordet i de to høringsrundene er svært ulikt og argumentasjonen formes etter hva man iletter mest verdi. For elevorganisasjonen kan det være viktigere å kjempe *for* fordypningspoengene enn å kjempe *imot* realfagspoengene.

Likhetsprinsippet er ikke like fremtredende i denne høringsrunden, slik som det har vært i de tidligere. Det er klart at det er noen aktører som argumenterer for likhet mellom elevgrupper, men kritikken av realfagspoengordningen tar en annen form etter at det blir foreslått å fjerne fordypningspoengene. I denne runden vokser det frem argumenter om elever som enten føler seg presset til å velge realfag eller velger å utnytte systemet, ettersom realfag er eneste programområde som får ekstra poeng. I denne runden er aktørene mer opptatt av at den nye endringen i større grad vil legge føringer på elevenes fagvalg. Argumentene spiller på tanken om at strategisk valg eller tvang vil ødelegge elevenes mulighet til å søke egne interesser. Det er en kritikk av den økende rasjonaliseringen hos individer. Rasjonaliteten hindrer personlig utvikling og dannelse, i den grad at søken etter et godt snitt får en høyere verdi enn søken etter interesser og identitet.

Kritikk av nyttemaksimerende elever vokser frem

Selv om aktørene ikke bruker dokumentasjon som et element i argumentasjonen, så vokser det likevel frem en generell skepsis til effekten realfagspoengene har. Elevorganisasjonen trakk dette frem i argumentasjonen fra 2005, men nå blir det tydeligere hos aktørene. Flere av aktørene frykter at krediteringen av realfaglig valg som eneste fagområde vil dyrke frem nyttemaksimerende elever. Nyttemaksimerende atferd beskrives som: «Social behavior is guided by the rational calculation of an exchange of rewards and costs» (Appelrouth og Edles, 2011, s. 120). Det handler altså om handling styrt av forholdet mellom belønning og kostnad. Man blir redd for at elever utnytter poengordningen i videregående skole for å øke sjansene for å komme inn på ønsket studie.

Aktører som er skeptiske til nyttemaksimerende elever har en verdiorientering hvor dannelse er viktigere og det har en egenverdi. De frykter at elever skal nytte spesialisert dannelse instrumentalt for å komme seg frem i samfunnet. Høgskolen i Sogn og Fjordane uttrykker skepsis overfor at ordningen kan dyrke frem nyttemaksimerende elever som velger fag etter poeng. De skriver: «Likevel er høgskulen skeptisk til ordningar som kan invitere elevar i videregående opplæring til å gjera strategiske fagval som ikkje er i samsvar med føresetnadane deira». I likhet med argumentasjon fra andre aktører i forrige høringsrunde er høgskolen opptatt av at det ikke skal lønne seg å velge realfag, selv om man får en dårlig karakter, i stedet for å velge fag man har bedre forutsetninger i. Fylkesrådmannen i Rogaland uttrykker like holdninger, og mener at elevenes fagvalg kan bli styrt av et poengbehov. Ordningen kan i så måte virke imot sin hensikt og skape press på elevene. Fylkesrådmannen skriver: «Etter fylkerådmannens oppfatning vil en videreføring av ordningen med realfagspoeng svekke intensjonen i Kunnskapsløftet og føre til at mange elever føler seg presset til å velge realfag for å kunne oppnå en høyest mulig poengsum». Universitetet i Stavanger er skeptiske til motivasjonen som ekstrapoeng dyrker frem. Ved bortfall av fordypningspoeng vil det være flere elever som velger realfag for å sanke poeng til å komme inn på studier med høy konkurranse. Realfagsmotivasjonen vil derfor lide.

Man ser en argumentasjon hvor det settes spørsmålstegn om hvorvidt det er rasjonelt med en slik ordning. Argumentasjonen grunnes i prinsipper om dannelse, hvor elever motivasjon står sentralt og det vil være mer verdifullt at elever velger fag ut ifra evner, interesser eller med tanke på framtidige studier. Dette tilsvarer også at de er mer orientert mot den inspirasjonelle verdiordenen. Aktørene ønsker ikke at elevenes utdanning skal benyttes kun for å oppnå noe annet, hvilket vil stå i strid med den verdiorienteringen som departementet tidligere har ytret.

Til tross for at det ikke henvises til en dokumentert reell effekt av realfagspoengene, blir det tydelig at poengene har en oppfattet effekt. Ideen om at ekstrapoeng påvirker elever i ønsket retning, er rådende. Argumentasjonen som befinner seg i en inspirasjonell verdiorden bærer preg av liberalistiske ideologier hvor individets egenverdi står sterkt og man bør fremme deres særegenheter. Ved at realfag er eneste mulighet til å sanke ekstrapoeng vil dette begrense elevenes valgmuligheter i fag og det oppstår en større regulering av enkeltindividet.

Likevel argumenteres det for at poengordningen kan bringe med seg et gode når flere elever velger realfag, til tross for at det er på grunn av nyttemaksimering. Universitetet i Bergen påpeker at ordningen kan gi et konkurransefortrinn ved ikke-realfaglige studier med høy konkurranse, men oppfatter at dette også kan være et gode. Det faktum at flere elever velger realfag vil bidra til dannelse. I høringsuttalelsen står det: «Om det blant juristar og mediefolk og andre grupper for framtida er ein større del enn før som har bakgrunn i realfag frå den vidaregåande skulen, er det eit gode». De mener det ikke er grunn til å være bekymret for en slik utvikling. I et dannesperspektiv kan realfagspoengene være nyttige for eleven, selv om de søker seg inn på andre fagområder ved høyere utdanning. Det er et utdanningsmål at elevene skal ha mer realfagskunnskap, og dette oppnås gjennom at flere elever velger faget, uavhengig av grunnlaget. Dobbelteffekten som dannelse kommer tydeligere frem i diskusjonen. Det er klart at samfunnet har et realfaglig kunnskapsbehov som må fylles, men det blir tydelig fra aktørene at man ikke ønsker at dette skal gå ut over elevers individualitet. Det er en stadig kamp mellom hva som skal stå mest sentralt av individuelle særegenheter og kollektive interesser.

Færre kritiske aktører

Det er mindre kritikk til ordningen i denne høringsrunden enn det som var forventet, hvilket taler til en objektivisering av ordningen over de siste ni årene. Når fastsettelsen av ordningen skulle sendes ut på høring, lå det en tanke om at flere aktører ville være aktive. En lang prøveperiode har bidratt til at ordningen oppfattes som en del av utdanningssystemet og strukturen stivner. Det som er synlig i høringsuttalelsene er en tendens som ser ut til å være gjeldene for flere høringsrunder. Det er i større grad de som er negative til ordningen eller skeptiske til deler av den som grunngir holdningene sine. Det er også svært få av aktørene som argumenterer imot at ordningen skal bli fast, mens det i større grad er flere aktører som uttrykker misnøye over at fordypningspoengene blir fjernet. Fjerningen av fordypningspoengene skaper en oppfattet urettferdighet hvor ett fagområde favoriseres. To år

senere skjedde det en utvidelse av poengordningen, men dette førte kun til mer kritikk av realfagspoengordningen og poengordninger generelt.

Flere poengordninger vokser frem

To år etter at realfagspoengordningen hadde blitt en fast ordning, foreslår departementet at det skal innføres en tilsvarende språkpoengordning (Kunnskapsdepartementet, 2008), og dette blir sendt ut på høring¹². I høringsrunden i 2006 uttrykte fylkeskommunen i Vest-Agder og Utdanningsforbundet bekymring for at realfagspoengene kan gå utover rekrutteringen til språkfag. Dette skulle vise seg bekymringsverdig.

I argumentasjonen i 2008, selv om det handler om en annen poengordning, er mange av de samme grunnivningene synlige. Det er også flere aktører som uttrykker skepsis overfor realfagspoengordningen etter at det foreslås å innføre flere lignende ordninger. Dermed synes det at legitimeringen til realfagspoengordningen blir svekket ved at flere ordninger opprettes. Det var et sterkt ønske om forenkling av opptakssystemet, som hele tiden går igjen ved alle høringsrundene. Når det så skal innføres flere lignende ordninger går dette imot verdisettinger fra den industrielle verdiorden. Flere poengordninger truer effektiviteten i systemet og det har likeledes ikke dokumentert funksjonalitet.

Samordna opptak understreker viktigheten av et enkelt regelverk, og mener at den nye ordningen vil komplisere regelverket. De stiller seg derfor svært skeptisk til språkpoeng og trekker dette opp mot realfagspoengordningen. De uttrykker i sin høringsuttalelse:

Samordna opptak har i tidligere høringsuttalelser foreslått at hele ordningen med realfagspoeng burde avvikles da det ikke foreligger dokumentasjon på at ordningen har ført til økt rekruttering til realfaglige studier og at det nå ikke er nødvendig med kompensasjon for lavere karakterer i realfag. Samordna opptak har også vist til advarsler gitt i stortingsmeldingene om at økt vekt på enkelte elementer i rangeringsregelverket kunne føre til at søkere valgte slike kombinasjoner framfor å øke kompetansen i de fag de ønsker å studere.

I dette sitatet argumenterer Samordna opptak imot en realfagspoengordning fordi det ikke finnes noen målbare resultater som indikerer at ordningen fungerer. I strategiplanen til departementet i 2006 kom det fram at det var usikkert om ordningen hadde den tiltenkte effekten. Likevel var det kun en av aktørene som kommenterte på dette når ordningen ble

¹² Høringsbrevet og alle de tilhørende høringsuttalelsene er hentet fra samme kilde (Kunnskapsdepartementet, 2008).

gjort fast. I 2008 er det derimot flere av aktørene som argumenterer imot ordningen grunnet den tvilsomme effekten. «Tall på antall søkere til realfagsstudier de siste årene viser at det ikke har blitt flere som studerer realfag. Poengene har ikke hatt den effekten man ønsket og det er tvilsomt at det vil fungere bedre med språkpoengene», skriver Elevorganisasjonen i sin høringsuttalelse. Universitetet i Tromsø trekker også frem at det ikke finnes dokumentasjon på en effekt av realfagspoengene som rekrutteringstiltak til høyere utdanning. Argumentet om rasjonalitet vokser frem i denne høringsrunden, og ettersom det ikke kan verifiseres at ordningen har en effekt begynner ordningen å anses som mindre verdifull. Ettersom aktører uttrykker at det ikke ser ut som om ordningen har en reell effekt på rekrutteringen til realfagsstudier, observeres det en svakere rettferdiggjøring av dette middelet for å oppnå mål om dannelse og nytte. Aktører blir mer kritiske når poengene tilsynelatende ikke er funksjonelle og dermed vil det ikke lengre være legitimt å drive en slik forfordeling.

Hvor står ordningen i dag?

Realfagspoengordningen fortsetter å eksistere nesten tjue år etter at den først ble implementert. I 2016 er ti år siden realfagspoengene ble gjort til en fast ordning, og verdiorienteringen til departementet ser ut til å være den samme. Det har med jevne mellomrom kommet ut strategiplaner med hovedfokus på å styrke realfagene. I 2010 kom planen «Realfag for framtida» (Kunnskapsdepartementet, 2010), og det kommer frem at allmenndannelse kun ble nevnt én gang (Turmo og Østergaard, 2011). Man kan ikke si at ideer om dannelse ikke eksisterer i grunngivningen til departementet, men det er likevel et begrep som er tydeligere i teorien enn i praksis. Eksempelvis er det ingen tiltak som er knyttet opp mot dannelse i strategiplanen: «Det er interessant å merke seg at ingen av tiltakene i strategien er direkte rettet mot å styrke elevenes forståelse av realfagenes rolle som del av vår kulturarv, som utgangspunkt for filosofisk tenkning og som grunnlag for menneskets selvforståelse» (Turmo og Østergaard, 2011, s. 244). Det argumenteres likevel for at allmenndannelse implisitt blir sikret gjennom generelle deler av læringsplanen (Turmo og Østergaard, 2011). I Kunnskapsløftet fokuseres det blant annet sterkt på *bred kompetanse* (Karseth og Engelsen, 2007), som kan antas å ha et allmenndannende bakteppe. Det er likevel et begrep som oppfattes som abstrakt og innholdsløst, ettersom betydningen av det ikke tydeliggjøres fra departementets side (Karseth og Engelsen, 2007). Idealer om allmenndannelse eksisterer hos departementet kun som et abstrakt begrep som ikke defineres i særlig stor grad, og oppfattes heller som et «moteord» uten en klar tanke bak.

I realfagsstrategien «Tett på realfag» fra 2015, som kom etter «Realfag for framtida», eksisterer det en rekrutteringsproblematikk og departementet er opptatt av å tiltrekke flere elever grunnet samfunnsaspektene. I forordet til «Tett på realfag» står den samfunnsmessige relevansen beskrevet: «Realfagene er viktige for å løse de store utfordringene vi har foran oss. I Norge står vi overfor et grønt skifte, en eldrebølge og nye teknologier som påvirker nær sagt alle deler av livene våre. Verden skal utvikle nye energi-løsninger, bekjempe sykdommer og løfte mennesker ut av fattigdom, for å nevne noe» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6).

Dette peker på at argumentasjonsgrunnlaget til departementet fortsatt støtter seg på et kollektivt perspektiv. Departementet argumenterer i størst grad ut fra den sivile verdiordenen. Det er viktig at elever velger realfag for å kunne bidra i utviklingen og løsningen av de nevnte problemområdene. Verdiorienteringen til departementet er dermed den samme. Imidlertid står ikke realfagspoeng nevnt et eneste sted i strategiplanen som ble publisert i 2015, og ordningen skrives inn i historien som en institusjonalisert del av utdanningssystemet.

Slik som flere aktører har påpekt i sin argumentasjon er det ingen dokumentasjon som kan fastslå at ordningen har en effekt, og man kan heller ikke oppfatte at det har skjedd store svingninger etter at ordningen ble innført. Opptakslederen ved Universitetet i Bergen, Hans Eivind Dalsbø, uttrykker i intervju (12.11.2015) skepsis om ordningen egentlig har en stor effekt, og sier:

Jeg tror ikke det har noen veldig stor effekt. De som søker realfag har en interesse og har et anlegg for det rett og slett. Om det er veldig mange som oppdager at det er veien å gå på i løpet av videregående etter å ha begynt å ta realfag som en del av utdanningsløpet sitt, vet ikke.. Men jeg tror ikke det. For å være helt ærlig.

Om ordningen egentlig har en effekt har aldri blitt verken bevist eller motbevist, men det har heller ikke syntes å stå særlig sentralt for departementet. Ordningen står som et symbol på viktigheten av realfag. Selv om ordningen ikke har en effektiv virkning, er den en representasjon av verdier som departementet oppfatter som essensielle. Den industrielle verdiordenen synes derfor å stå svakere.

Realfag står fortsatt svakt i det norske utdanningssystemet, og derfor vil ordningen fortsette å eksistere. Det er en selvfølgelighet at mange tiltak og endringer har blitt implementert siden Sjøbergutvalget i 1995 konstaterte at naturfag hadde en svak stilling, men dessverre ser det også ut til at rekrutteringsproblematikken er den samme. Nasjonalt senter for realfagsrekruttering uttrykker:

Antall studenter som har valgt realfag og teknologi har ligget sånn sett stabil i mange mange år egentlig. Det er ikke noe sånn kurve i det hele tatt. Og selv om vi har mange flere studenter nå enn vi hadde for ti, femten, tjue år siden så er det liksom den relative andelen som velger realfag den holder seg veldig stabilt (Intervju 28.10.20015).

I kjølevann av rekrutteringsproblematikken har Nasjonalt senter for realfagsrekruttering vokst frem som en ny aktør som ikke var en del av realfagspoengdiskusjonen. Denne aktøren er underlagt departementet, men synes å ha en litt annerledes verdiorientering enn departementet. Nasjonalt senter for realfagsrekruttering ble opprinnelig opprettet i 2000, men fikk et nytt mandat i 2007/2008 og et nytt giv (Nasjonalt senter for realfagsrekruttering, intervju 28.10.2015). I «Tett på realfag» står senterets oppgave beskrevet slik:

Nasjonalt senter for realfagsrekruttering skal bidra til å styrke elevenes interesse for realfag og øke rekrutteringen av ungdom til realfaglige utdanninger og yrker. Senteret tilbyr ulike verktøy som bidrar til å synliggjøre realfagenes samfunnsbetydning og utdannings- og yrkesmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 39).

Men selv om oppgaven til senteret blir beskrevet av departementet i lignende sjargong som ved deres egen grunngivning, ved verdiorienteringer basert hovedsakelig på nytte og instrumental dannelses, så synes senteret å være mer delt i sin verdiorientering. Senteret har et syn som bærer preg av et dannelsesperspektiv og de er opptatt av samfunnsmedlemmer på et individuelt nivå. Det kommer til syne verdier fra den inspirasjonelle verdiordenen. De uttrykker at de har gjort det til et mål å ikke fremme realfag som det eneste faget. De er tydelige på at realfaget ikke er for alle og sier:

For folk er forskjellige og det skal man respektere. Vi sier jo at vi skal øke valgkompetansen, sånn at de i hvert fall vet hva dem velger bort dersom de velger å ikke ta realfag da. [...] Men man skal være litt forsiktig så man ikke tramper for hardt. Det kan være noen som synes det er ubehagelig altså. For det er ikke for alle, og det har vi aldri påstått heller. Det har vi passet på (Intervju 28.10.20015).

Senteret er tydelige på at de ønsker å formidle informasjon til elevene og gi dem kunnskap nok til å gjennomføre en informert avgjørelse. Det er viktig å rekruttere til realfag, hvilket har en vital rolle i samfunnet, men det skal ikke gå på bekostning av særegenhet og individuelle forskjeller i interesse og evne. Senteret oppfatter dannelses i mindre grad instrumentalt i forhold til departementet.

Til tross for denne utvikling, hvor det har vokst frem et senter med hovedfokus på rekruttering, er realfagspoeng ikke noe som blir diskutert lengre. Representantene ved Nasjonalt senter for realfagsrekruttering kunne fortelle meg at realfagspoeng ikke var noe de hadde diskutert, poengene var bare der og de videreformidlet kun informasjonen videre til elevene. I intervjuet med to representanter fra senteret kommer det frem at: «Det har aldri vært noe tema for oss. Vi har bare forholdt oss til at sånn er det». I realfagsstrategien fra 2015 står det ingenting nevnt om realfagspoengordningen. Når en ordning har eksistert i så mange år, og det ikke lengre er noe som trekkes frem i lyset, vil det føre til at aktørene «glemmer» at ordningen eksisterer. Den bare er der. Aktørene som ikke var med på å skape ordningen vil ikke ha deltatt i utformingen og for dem vil ordningen oppfattes som en stivnet struktur. En struktur man kanskje er usikker på hvorfor eksisterer, men som man føler er umulig å forandre. Opptakslederen ved Universitetet i Bergen kunne fortelle i intervju (12.11.2015) at han selv gikk på videregående da ordningen ble etablert, hvilket førte til at ordningen ble oppfattet som en objektiv virkelighet. Han uttrykker:

For å si det sånn, det var jo allerede vedtatt da jeg begynte på videregående. Da er man ikke klar over at det fantes noe annet, da jeg gikk på videregående skole. Beskjed om at når dere begynner å søke opptak til universitet, hvis du velger realfag så får du mer poeng. Ja, okei. Sånn er virkeligheten. Så fint. Hadde ikke store forutsetninger for å synes noe annet.

Ordningen har eksistert i mange år, og utenom høringsrunder er det svært få som har satt spørsmålsteget ved ordningen. Ordningen er i aller største grad institusjonalisert i opptakssystemet.

Argumentasjonen rundt realfagspoengordningen bærer preg av ulike verdiorienteringer, som benyttes på forskjellige måter for å støtte opp både negative og positive holdninger. Det er likevel mange utdanningsaktører som har uttrykt skepsis til realfagspoengordningen, og noen har endatil ment at hele ordningen burde avvikles. Flere aktører har uttrykt at ordningen burde avvikles ettersom det mangler god dokumentasjon på at tiltaket har en reell effekt. Ordningen kan sies å være legitimert i det helhetlige bildet, men det er samtidig endel kritikk som har blitt fremmet i høringsrunden. Til tross for dette så fortsetter ordningen å eksistere. For å se mer på hvordan ordningen har blitt institusjonalisert vil et systemaspekt trekkes inn i diskusjonen. Institusjonaliseringsprosessen synes å henge sammen med strukturen og utviklingen av det norske utdanningssystemet.

Kapittel 6 Institusjonalisering gjennom systematisering og sentralisering

Legitimeringen og institusjonaliseringen av realfagspoengordningen skjedde i samspill med en rekke andre endringer som ble gjennomført på 90-tallet. Etter en stor økning i studentmassen som kom på 90-tallet ble dette nødvendig å ha et system som var enklere å administrere. Det tidligere systemet hvor alle søkerne søkte til hvert enkelt læringssted viste seg som et ineffektivt system. Det ble vanskelig å takle økningen i søkermassen. Samtidig som realfagenes verdi og innhold ble satt i søkelyset fra tidlig 90-tallet, skjedde det også store strukturelle endringer i utdanningssystemet.

Endringsprosesser i utdanningssystemet

Utdanningssystemet i Norge er ikke et av statisk natur, og har gjennomgått flere endringer. Etter at Samordna opptak fikk ansvaret for opptaksprosessen i 1994 hadde ikke utdanningsinstitusjonene lengre den administrative kontrollen, og det skjedde både en enhetliggjøring og systematisering av opptakssystemet. Enhetliggjøringen, hvilket medfører standardisering av utdanningsprosesser, vil være synlig i overgangen til en ny felles forskrift for alle utdanningsinstitusjonene i Norge. Det ble et mål at opptaksprosessen skulle være så lik som mulig ved de ulike institusjonene:

Universitetet og vitenskapelige høyskolar kunne tidlegare faststje spesielle opptakskrav sjølve, medan lov om universitet og høyskolar legg avgjerda til departementet. Dette arbeidet har som utgangspunkt at det skal bli eit meir samordna og oversiktleg regelsett på dette området, slik at ein unngår skilnader i krav ved opptak til eitt og same studium ved ulike lærestader (St. meld. nr. 49 (1996-97), s. 4).

Endringen var en økt koordinering for å oppnå mål om økt studiekapasitet, mer kunnskap om søkerne og virkningen av regelverket. Det vokste dermed frem en sentrert, uniform kontroll hvor Samordna opptak lå underordnet departementet. Den administrative kontrollen ble tillagt staten og opptakskravene ble standardisert på nasjonal basis. Tidligere hadde universiteter og høyskoler i Norge selv fått bestemme hvilke opptakskrav som skulle være gjeldende for deres institusjon, og ettersom man bevegde seg vekk fra dette ble det dermed en enhetliggjøring av utdanningssystemet.

Selv om Samordna opptak er underlagt departementet, står de likevel som en selvstendig aktør og var i høringsrundene svært kritiske til realfagspoengordningen. Samtidig som

systematiseringen av opptakssystemet fremgikk, skjedde det dog også en sentralisering av makten. Da alle høgskoler og universitet i Norge gikk sammen om en felles forskrift som skulle være gjeldene for alle opptak ble departementet sittende med kontrollen og det står skrevet i stortingsmelding nr. 49 (1996-97) at:

Etter lov om universitet og høgskolar av 12. mai 1995 nr. 22, som vart sett i verk 1. januar 1996, er det departementet som skal fastsetje reglar om utdanningskrav for opptak og reglar om rangering av søkjarar til universitet og høgskolar (St. meld. nr. 49 (1996-97), s. 3).

Departementet fikk i 1995 eneretten til å fastsette opptakskravene. Til tross for at Samordna opptak sitter med den administrative kontrollen, er det departementet som i all hovedsak har makten til å vedta regelverket. Samordna opptak blir derfor, på lik linje med de andre aktørene, nødt til å følge reglene og kravene som blir bestemt av departementet.

Etter at man hadde gått over til en enklere opptaksmodell, hvor det enkle ble oppfattet som det beste, vil det argumenteres for at et slikt idésystem ble institusjonalisert i samfunnet og eksisterer selv den dag i dag. Problemene som farget utdanningssystemet på 90-tallet satt seg fast i bevisstheten til aktørene, og man var klar på at man ikke ville tilbake dit. Etableringen av en enklere opptaksmodell og den generelle systematiseringen av utdanning var løsningen på de store problemene, og ble derfor verdsatt høyt. Utdanningsaktørene verdsettelse av det nye systemet baserte seg på en industriell verdiorden, hvor endringen ble sett som verdifull ettersom den var funksjonell og skapte effektivitet. Samtidig bærer det preg fra den sivile verdiordenen hvor likhet er viktig. Søkerne og søknadsprosessene skulle, så langt det var mulig, være like. Systematiseringen var basert på likhet og effektivitet.

Institusjonaliseringen som en del av systemet

Denne utviklingen av utdanningssystemet i Norge har vært bidragende til å gi departementet mer makt og mulighet til enklere å implementere ordninger slik som realfagspoengene. Det er likevel viktig å tydeliggjøre at dette har blitt legitimert av andre aktører. Max Weber definerer makt som «muligheten for å påtvinge andres atferd ens egen vilje» og deles inn i to grupper basert på om den er legitimert eller ei (Østerberg, 1997, s. 105). Gjennom behovet for systematisering har makten til departementet blitt legitimert. Aktører sitter med den oppfatningen at det systemet som eksisterer i dag er bedre enn det som opptrådte før den felles opptaksforskriften ble iverksatt. Legitimeringen av departementets makt er derfor essensielt for å forstå hvordan realfagspoengordningen har blitt institusjonalisert.

Et strømlinjeformet system vil gjøre det enklere for det kontrollerende senter å implementere endringer. I sin studie av de desentraliserte lærerutdanningene skriver Skjelmo (2012, s. 41) at et enhetlig og systematisert system vil være enklere å kontrollere:

Systemtendensen skyldes at de politiske myndigheter til enhver tid har interesse av et enhetlig og mest mulig systematisert utdanningssystem, ettersom et slikt system er lettere å kontrollere. Det er både lettere å administrere og et mer effektivt instrument for iverksetting av utdanningspolitiske målsettinger.

Systematiseringen fører til at det blir enklere for departementet å iverksette utdanningsmål, og det ble enklere for departementet å iverksette realfagspoengordningen.

Systematiseringen av utdanningssystemet har videre lagt føringer på hvordan argumentasjonen skal utarte seg når et nytt forskriftsforslag ligger i bordet.

Utdanningsaktørene får muligheten til å uttale seg, men det skal skje gjennom standardiserte høringsrunder. Argumentasjonen foregår på en spesifikk arena hvor formelle normer dikterer hvordan holdninger skal uttrykkes. Argumentene kommer kun fram i høringsrunder, hvilket indikerer at kritikk kun fremstår når departementet åpner opp for det. Sentraliseringen av utdanningssystemet i Norge har ført til at det i hovedsak er departementet som sitter med makten til å endre opptaksreglementet, men også til å bestemme hvor og når argumentasjonen rundt endringer skal foregå. Gjennom sentraliseringen har andre utdanningsaktører akseptert at den administrative kontrollen ligger i sentrum og vedtakene som fattes blir akseptert som en objektiv virkelighet. Når tiltak har blitt vedtatt vil endringen gå fra den subjektive virkeligheten over til den objektive.

Samtidig synes det at institusjonaliseringen handler om hvordan etableringsprosessen av tiltak og endringer er organisert. Departementet setter sammen et forslag som sendes ut på høring rett før det presenteres for Stortinget. Den reelle innvirkningskraften til aktørene kan derfor være begrenset ettersom de bringes inn i slutfasen. Når det gjelder realfagspoengordningen ser man at utdanningsaktørene er skeptiske til tiltaket, men ikke til målet, og dermed skaper det vanskeligheter når det ikke ligger noen andre forslag i bordet. Høringsinstansene har i liten grad mulighet til å velge mellom ulike tiltak, og de blir satt i en ultimatumposisjon. Siden de fleste aktørene er enige i at det er viktige utdanningsmål blir det problematisk for dem å si nei til tiltaket, og ende opp med manglende satsning. Tiltaksprosessen startes opp lenge før aktørene får mulighet til å uttrykke seg, og kommer ikke inn i bildet før planene allerede er tegnet opp og klare for vedtak. I tilfellet med implementeringen av realfagspoengordningen ble forslaget sendt ut på høring *etter* at det hadde vært oppe i Stortinget. Allikevel er det klart at det ikke vil være gjennomførbart å ta med alle

utdanningsaktørene i planleggingsprosessen, og gjennom utviklingen av det moderne utdanningssystemet i Norge har man intensjonelt sentralisert makten til et kontrollerende sentrum. Dette skaper det mest effektive systemet, hvilket også er en tydelig verdi i det norske utdanningssystemet. På den ene siden får andre aktører enn departementet mindre bestemmelsesmakt over reglementet, men samtidig sikrer dette et mer effektivt system.

Realfagspoengordningen har vært ute på høring ved flere anledninger, men det som likevel er viktig å være bevisst på er at ordningen alltid har vært en del av en større forskriftsendring. Ordningen har aldri stått alene som et enkelttiltak og inngår i en større institusjonell orden. Gjennom samtlige revideringer av forskriftene for rangering av søkere har det gjennomgående ligget et prinsipp om forenkling i bunn, hvilket hver gang har blitt applaudert av høringsinstansene. Dette har på mange måter vært med på å drive realfagspoengordningen fremover, ettersom forenklingsverdien står sterkt hos samtlige aktører. Selv om realfagspoengordningen ved noen tilfeller har blitt oppfattet som et steg i motsatt retning, så har forskriftsforslagene som helhet alltid foreslått forenklingen av systemet. Dermed har verdiene som utdanningsaktørene bærer med seg blitt bevart i det store bildet.

Selv om det argumenteres for at realfagspoengordningen har blitt institusjonalisert, skal det ikke forsømmes at det er flere aktører som har uttrykt kritikk overfor ordningen. Blant annet Samordna opptak, som sitter med den administrative kontrollen, stiller seg kritiske til ordningen. Flere mener også at ordningen går på bekostning av enkelhetsverdien som opptakssystemets organisering er basert på. Departementets legitimerede makt er ikke uten begrensninger og hvis de ikke har støtten fra aktørene vil maktgrunnlaget gå i oppløsning. Dette gjør at det er nødvendig for departementet å sende forslag ut på høring, hvilket var tydelig når departementet i 1997 fikk kritikk fra Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen om at forskriftsforslaget ikke var sendt ut på høring før den ble behandlet i Stortinget. Andre utdanningsaktører kan endre institusjonen gjennom kritikk, hvilket vil skape en legitimeringskrise. Likevel er det synlig i høringsrundene at det som regel er flertallet av aktørene som er positive til ordningen og kritikken fra de negative aktørene har ikke vært sterk nok til å skape endring i institusjonen, eller i dette tilfellet realfagspoengordningen. Siden organiseringen er sosialt bestemt vil man støtte seg på en konsensus mellom flere aktører for å enten legitimere eller endre institusjoner. Det vil være vanskelig for få aktører å endre den sosiale ordenen som eksisterer innad i opptaksprosessen, og dermed vil ordningen reproduseres av kollektivet. Ordningens opprettholdelse er i denne sammenheng oppgjort av mange aktører som følger den sosiale organiseringen.

Kapittel 7 Konklusjon

Utgangspunktet for studien var å se på hvordan realfagspoengordningen hadde blitt legitimert og hvordan den hadde blitt institusjonalisert. Hvordan ble ordningen forklart og rettferdiggjort av departementet? Hvordan responderte de andre utdanningsaktørene på dette? I den videre diskusjonen ble det tydelig at to aspekter sto sentralt: utdanningsaktørers oppfattelse av verdier og rettferdighet. På den ene siden reflekterte verdier hvilke mål utdanning skal ha, og på den andre siden ble det en argumentasjon rundt poengene som rettferdig middel for å oppnå disse målene. Prinsipper om nytte, dannelse og likhet ble fremtredende i legitimeringen av realfagspoengordningen.

Fra departementets side synes det at verdiorienteringene og argumentene i stor grad står stabilt. Departementet prøver tilsynelatende å argumentere for realfagspoengordningen basert på utdanningsmål grunnet i nytte på den ene siden og dannelse på den andre. Dannelse oppfattes likevel som sekundær til nytteprinsippet, hvor blant annet *utvikling* er et hyppigere benyttet begrep enn *dannelse/allmenndannelse* i rettferdiggjøring av realfagssatsing og realfagspoeng. Utvikling kan være så mangt, men i denne sammenhengen trekkes begrepet inn i et samfunnsmessig perspektiv basert på vitenskapelig og teknologisk fremskritt. Det argumenteres for at realfag er viktig for verdiskapning, velferd, internasjonal konkurransevne og andre kollektive idéer. Dannelse er tilstedeværende i argumentasjonen til departementet, men det synes at dannelse er et instrument for å oppnå noe annet. Derfor oppfattes departementets verdiorientering som bedre definert som *nyttig dannelse*.

De andre utdanningsaktørene argumenterer ikke imot nytteverdien til realfagene, men dannelsesperspektivet skiller seg i flere tilfeller fra det til departementet. Noen aktører har en orientering som i større grad trekker frem dannelsens egenverdi og man mener at individers særegenheter er vesentlig. Realfagspoengene vil kunne stå i veien for at elever følger egne interesser og fagene velges på feil grunnlag. Dette vil ikke fremme allmenndannelse og ordningen blir kontraproduktiv. Det er likevel ikke dannelsesargumentene som står mest sentralt i grunngivningen av ordningen. De kritiske aktørene er i større grad opptatt av prinsipper om formallikhet og følgene som skapes ved å bifalle resultatlikhet.

Likhetsprinsippet oppfattes som å stå sterkt i det norske samfunn. Ved en felles, forenklet opptaksmodell vil det være mindre rom for forskjellsbehandling av søkere. Et slikt likhetsprinsipp har blitt muliggjort gjennom systematiseringen av utdanningssystemet og standardiseringen av opptaksprosessen. Man så blant annet i overgangen til et enklere

opptakssystem hvordan departementet ser det som viktig at det er en standardisert opptaksprosess som stiller de samme kravene til alle elever. Det synes at i argumentasjonen rundt realfagspoengene er det likhetsprinsipper som kommer tydeligst frem, hvor formallikhet og resultatlikhet trekkes opp mot hverandre. Ordningen etableres på tanker om at ulik behandling gjør elevene likere. Kritikken av realfagspoengene går ut på at en forskjellsbehandling ikke kan legitimeres. Diskusjonen rundt realfagspoengordningen er derfor en klassisk kamp mellom likhetsprinsippene og antagelser om hvordan ulikheter skal reduseres. Selv om det ikke er en samlet sterk kritikk av realfagspoengordningen, er det tydelig at rettferdiggjøringen av ordningen peker på generelle likhetsprinsipper som er til stede i utdanningssystemet. Dette taler også til en ideologisk diskusjon av hva som er rettferdig for å sikre likhet. Det skal understrekes at det ikke er snakk om sosiale ulikheter, men faglige.

Når tiltaket ikke bidrar til det tiltenkte utdanningsmålet, endres argumentasjonen. Ordningen eksisterer i mange år uten at man kan observere en betydelig effekt. Fremfor å spørre om det er rettferdig, begynner aktører å sette spørsmålstegn ved om tiltaket er rasjonelt.

Departementet er ikke spesielt opptatt av å dokumentere ordningens effekt. Det ble gjennomført en delvis evaluering av ordningen, men denne studien kunne kun trekke frem tendenser. Det kom likevel frem at ordningen mest sannsynlig ikke hadde en spesielt stor effekt, om noen. Dette blir likevel satt til side i argumentasjonen til departementet, og legitimeringen av ordningen skjer på likhetsprinsipper og som et middel for å oppnå vitale utdanningsmål. De andre utdanningsaktørene fortsetter likevel å trekke ordningen i tvil, nettopp på bakgrunn av udokumentert effekt. Aktørene beveger seg fra en sivil verdiorden til en industriell verdiorden etter hvert. Man ser blant annet at argumentasjonen rundt innføringen av språkpoeng fører med seg det rasjonelle prinsippet. Når man beveger seg lengre vekk fra idealer om standardiseringen av opptakssystemet, må man spørre hvor hensiktsmessig dette er. Det er også synlig at aktører som i utgangspunktet støtter en ordning som fremmer resultatlikhet, likeledes blir skeptiske når de ikke kan observere en økt rekruttering. Om ikke hensikten kan rasjonaliseres og bevises funksjonell, vil dette føre til problemer med legitimering. Det er derfor synlig at det norske utdanningssystemet også har verdier som er grunnnet i den industrielle verdiordenen. Det kreves rasjonelle begrunnelser og det må fremmes målbare resultater.

Rettferdiggjøringen av realfagspoengordningen foregår gjennom høringsrunder hvor departementet taler direkte til de påvirkede aktørene. Det er tydelig at det eksisterer kritikk av

ordningen, og det er flere aktører som er skeptiske. I hovedsak spiller disse argumentene på likhetsprinsipper og rasjonalitet. Det er likevel et mindretall som er negative til ordningen ved hver høringsrunde og kritikken blir ikke sterk nok til at dette tas til følge. Ordningen blir legitimert av flertallet. Dette synes også å ha sammenheng med maktsentraliseringen i utdanningssystemet og den generelle legitimeringen av makten til departementet.

Departementet har mandat til å konstituere opptaksreglene og sitter med mesteparten av den administrative kontrollen. Sentraliseringen av makten er en følge av systematiseringen av utdanningssystemet, en endring som aktørene verdsetter høyt. Beslutningen er i siste instans departementets. I tillegg har realfagspoengordningen alltid vært en del av en større forskrift og en større institusjonell orden. Forskriftsforslagene som helhet har i stor grad vært preget av verdiene som ses viktige i den industrielle verdiordenen, og dermed vil forskriften som helhet legitimeres. Til tross for at aktører er skeptiske til ordningen, er det fremdeles en relativt liten del av opptaks- og rangeringssystemet. Ordningen institusjonaliseres som en del av noe større, og i sammenheng med systematiseringen av utdanningssystemet.

Selv om den industrielle verdiorden preger det norske utdanningssystemet, er likevel ikke aktører kun opptatt av effektivitet og rasjonalitet. Noen ganger eksisterer institusjoner, ikke grunnet deres funksjonalitet, men fordi de er en representasjon av noe annet. Evalueringen av ordningen viste at den mest sannsynlig hadde liten innvirkning på elevers fagvalg, men aktørene er likevel ikke uenige i utdanningsmålene som ligger til grunn. Oppfatningen om at realfag er viktig, både som kunnskapsgrunnlag for individer og i et utviklingsperspektiv for samfunnet, er bredt forankret i samfunnet. Tanken om å støtte opp under realfagene er blitt vel etablert, nøytralisert og moralsk vanskelig å argumentere mot. Selve holdningen om at realfagene må fremmes er institusjonalisert. Poengene signaliserer satsningen på realfag, og står som et symbol på viktigheten av realfag i samfunnet.

Referanseliste

Referanser

- AASEN, P., MØLLER, J., RYE, E., OTTESEN, E., PRØITZ, T. S. og HERTZBERG, F. (2012) Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. NIFU.
- AASLAND, T. (2009) *Dannelse i vår tid* [Internett]. <http://www.aftenposten.no/meninger/Dannelse-i-var-tid-5576686.html>: Aftenposten. [Nedlastet 11.05.2016].
- APPELROUTH, S. og EDLES, L. D. (2011) *Sociological theory in the contemporary era : text and readings*, Thousand Oaks, Calif, Sage/Pine Forge.
- ARCHER, M. S. (1979) *Social origins of educational systems*, London, Sage.
- BERGER, P. L., WIIK, F. og LUCKMANN, T. (2000) *Den samfunnsskapte virkelighet*, Bergen, Fagbokforl.
- BLAU, P. M. (1964) *Exchange and power in social life*, New York, John Wiley & Sons.
- BOLTANSKI, L. og THÉVENOT, L. (1999) The sociology of critical capacity. *European journal of social theory*, Vol. 2 (3), s. 359-377.
- BRATBERG, Ø. (2014) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- BRINT, S. G. (2006) *Schools and societies*, Stanford, Calif, Stanford University Press.
- CASPERSEN, J. og HOVDHAUGEN, E. (2014) Hva vet vi egentlig om ulikhet i høyere utdanning? *Sosiologisk tidsskrift*, Vol. 22 (03), s. 301-311.
- ELLINGSÆTER, A. L. (2011) Symmetriske foreldreskap politiske forhindringer. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol. 52 (01), s. 3-28.
- GRØNMO, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen, Fagbokforl.
- HANSEN, E. J. (2011) *Uddannelsessystemerne i sosiologisk perspektiv*, København, Reitzel.
- HERNES, G. (1974) Om ulikhetens reproduksjon : hvilken rolle spiller skolen? Oslo: [Norges almentvitenskapelige forskningsråd] i kommisjon hos Lyche, 1974.
- HERNES, G. og KNUDSEN, K. (1976) *Utdanning og ulikhet*, Oslo, Universitetsforl.
- HOMANS, G. C. (1958) Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, Vol. 63 (6), s. 597-606.
- INNST. S. NR. 259 (1996-1997) *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper for rangering av søkere til studier ved universiteter og høyskoler*, Oslo.
- KARSETH, B. og ENGELSEN, B. U. (2007) Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 91 (05), s. 404-415.
- KIRKE- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1997) Nye regler for opptak av søkere til universiteter og høyskoler. Oslo.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006a) *Et Felles løft for realfagene : strategi for styrking av realfagene 2006-2009*, Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006b) *HØRING: Forslag om ny felles forskrift om opptak til universiteter og høyskoler* [Internett]. Oslo. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-til-ny-felles-forskrift-o/id270973/> [Nedlastet 10.12.2015].

- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008) *Høring - forslag om endringer i ny forskrift om opptak til høyere utdanning* [Internett]. Oslo. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing--forslag-om-endringer-i-forskrift/id518656/> [Nedlastet 09.12.2015].
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010) *Realfag for framtida : Strategi for styrking av realfag og teknologi 2010–2014*, Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015) *Tett på realfag : Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen (2015–2019)*, Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- LØDDING, B. (2005) Fra realfagspoeng til realfagsstudier? : om ordningen med poeng for fordypning i realfag i videregående opplæring. Oslo: NIFU STEP.
- MANGSET, M. (2004) Likhet på fransk og norsk. *Nytt Norsk Tidsskrift*, Vol. 21 (02), s. 135-148.
- OLSEN, O. J. (2011) Yrkesutdanning i det moderne. Noen begreper til fortolkning av endringsprosesser i norsk fag- og yrkesopplæring. *Sosiologisk tidsskrift*, Vol. 19 (01), s. 29-47.
- RAGIN, C. C. og AMOROSO, L. M. (2011) *Constructing social research : the unity and diversity of method*, Thousand Oaks, Calif, Pine Forge Press.
- RAMBERG, I. (2006) Realfag eller ikke? : elevs motivasjon for valg og bortvalg av realfag i videregående opplæring. Oslo: NIFU STEP.
- RUNDSKRIV F-002-98 *Forskrifter om opptak til grunnutdanninger ved universiteter og høyskoler*, Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- SAKSLIND, R. (2002) Utdannings sosiologiens tideverv. *Sosiologisk tidsskrift*, Vol. 10 (02), s. 112-141.
- SAMORDNA OPPTAK (2013) *Realfagspoeng* [Internett]. <http://www.samordnaopptak.no/info/opptak/poengberegning/legge-til-poeng/realfagspoeng/>. [Nedlastet 10.05.2016].
- SJØBERG, S. (2009) *Naturfag som allmenndannelse : en kritisk fagdidaktikk*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- SJØBERG, S., JORDE, D., HALDORSEN, K. og LEA, A. (1994) *Naturfagutredningen : Rapport 1 : Naturfag i grunnskole og lærerutdanning : sammendrag: funn, anbefalinger og tiltak*, Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter.
- SJØBERG, S., JORDE, D., HALDORSEN, K. og LEA, A. (1995) *Naturfagutredningen : Rapport 2 : Naturfagenes stilling i videregående skole og i lærerutdanning for dette nivået*, Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter.
- SKARPENES, O. (2007) *Kunnskapens legitimering : fag og læreplaner i videregående skole*, Oslo, Abstrakt forl.
- SKJELMO, R. H. (2012) Fleksibilisering og femininisering i høyere utdanning: eksemplet desentralisert lærerutdanning. *Uniped*, Vol. 3 (03), s. 32-42.
- ST. MELD. NR. 20 (2004-2005) *Vilje til forskning*, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST. MELD. NR. 49 (1996-97) *Prinsipp for rangering av søkjarar til studium ved universitet og høyskolar*, Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- STORTINGET (2015) *Folkestyret* [Internett]. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Folkestyret/>. [Nedlastet 16.05.2016].

- TURMO, A. og ØSTERGAARD, E. (2011) Levende realfag! *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 95 (04), s. 243-246.
- TVEITEREID, M., RIGSTAD, M. S., LARSEN, R. L., STRØMSHEIM, J. P., ASTRUP, T., LANGERUD, H. og BRYNHILDSRUD, L. P. (1997) *Matematikk, naturvitenskap, teknologi : tiltak for å styrke disse fagområdene i norsk utdanning : sluttrappport*, Oslo, KUF.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2005a) *Forslag om ny felles forskrift om opptak til universiteter og høyskoler - høring* [Internett]. Oslo.
Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-om-ny-felles-forskrift-om/id97879/> [Nedlastet 11.01.2016].
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2005b) *Realfag, naturligvis : strategi for styrking av realfagene 2002-2007*, Oslo, Departementet.
- WEBER, M. og PARSONS, T. (1964) *The theory of social and economic organization*, New York, Free Press.
- ØSTERBERG, D. (1997) *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*, Oslo, Cappelen akademisk forl.

Intervjuer

Anne Helene Solberg Tandberg (17.11.2015), Bergen.

Hans Eivind Dalsbø (12.11.2015), Bergen.

Nasjonalt senter for realfagsrekruttering (28.10.2015), Trondheim.