

# *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*

*Thomas Nordahl*

*Artikkelen handler om ungdomsskolen og de ungdommer som alle har rett og plikt til å gå der. Fokuset er rettet mot møtet mellom den kultur som skolen og lærerne representerer, og de verdier og interesser som ungdom har med seg inn i skolehverdagen. Hensikten er å vise at det i skolen eksisterer en skjult læreplan som innebærer at tilpasningsorienterte elever verdsettes. Elever som ikke fyller denne elevrollen, blir lett devaluert og reagerer med passiv og aktiv motstand mot en skole de ikke finner seg til rette i.*

**E**n viktig intensjon for norsk skole er å gi alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, evner og sosial bakgrunn, like muligheter gjennom et likeverdig opplæringstilbud. Det er grunn til å stille spørsmål om skolen har realisert dette målet om sosial utjevning. Fortsatt eksisterer det systematiske forskjeller i resultater mellom ulike grupper av elever. Avstanden i resultater mellom de beste og de dårligste elevene er svært stor, guttene kommer klart dårligere ut enn jentene, elever fra hjem med lavt utdanningsnivå skårer systematisk dårligere, og mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer til kort i skolen (Haug 2003). Dessuten gir mange ungdommer uttrykk for at de mottar en opplæring som ikke gir særlig mening, og som er preget av kjedsomhet (Nordahl 2000). Mye tyder på at utfordringene og behovet for endring er størst på ungdomstrinnet (Brekke 2003, Imsen 2003).

Forskjellene og ulikhetene i norsk skole kan ikke sies å være et resultat av bestemte intensjoner, men har likevel relativt store konsekvenser for dem det gjelder (Haug 2003). Denne artikkelen har til hensikt å bidra med kunnskap om og forståelse for hvorfor mange elever ikke finner seg til rette i ungdomsskolen. I tillegg søkes svar på hvorfor det fortsatt foregår sosial og kulturell reproduksjon. Hensikten er ikke å belyse resultatulikhet og manglende sosial utjevning som et direkte resultat av strukturelle forhold, for eksempel sosial klasse. Perspektivene i artikkelen er i større grad knyttet til

hva som verdsettes og premieres i skolen. Dessuten, hvorfor er det slik at noen bestemte typer av verdier, oppfatninger og handlinger blir verdsatt av skolen og lærerne? Videre legges det vekt på å vurdere hvordan elevene som aktører møter skolen og dens verdier, og hvilke handlinger elevene viser der og hvorfor. Disse perspektivene vil bli belyst både teoretisk og empirisk.

### Statlig reproduksjonsteori

Innenfor feltet læreplanteori i pedagogikken er ulike teorier om sosial og kulturell reproduksjon vesentlige tilnærminger. Innen sosial reproduksjonsteori gis skolen liten selvstendighet eller autonomi. Det hevdes at skolen er direkte underlagt kapitalens betingelser og igjennom det reproducerer ulikheter og sosiale klasser (Pinar 1995). I kulturell reproduksjonsteori tillegges skolen en større grad av autonomi. Det påpekes at skolen ikke bare er et speilbilde av det kapitalistiske samfunnet, selv om skolen indirekte er under innflytelse av kulturelle, økonomiske og politiske krefter (Bourdieu og Passeron 1990). Aronowitz og Giroux (1993) definerer en tredje reproduksjonsmodell, som her kalles statlig reproduksjonsteori. Denne drøfter mer inngående skolesystemets autonomi, verdier og interesser. Det hevdes at skolen i seg selv har interesse og motiv for selv å definere verdier, normer, krav og forventninger til elevene. På samme måte kan skolen ha interesse i å forklare problemer i skolen gjennom årsaker som ligger forhold utenfor skolen.

Innenfor en statlig reproduksjonsteori gis staten og skolen en relativ autonom rolle. Det hevdes at det i staten finnes motsetninger og konflikter der det er kamp om hegemoniet (Gramsci 1973). Staten omfatter ikke bare det statlige forvaltningsnivå, men hele den offentlige forvaltning, inkludert kommunal og fylkeskommunal forvaltning med tilhørende institusjoner. Skolen sees ikke her på som en nøytral administrativ struktur som kun forvalter og iverksetter politiske bestemmelser gjennom et demokratisk styresett. Skolen er en langt mer kompleks struktur som ikke står over eller utenfor interesser knyttet til makt og klasse. Kampen om hegemoniet i skolen innebærer en maktbruk som bidrar til en reproduksjon av skolens egne interesser.

Innen denne reproduksjonsmodellen argumenteres det for at skoleadministrasjon og lærere har en betydelig og direkte innflytelse på skolen. Dette skjer ved at forvaltningen bestemmer organisasjonsmodeller, budsjettmessige rammer, hvilke elever som skal ha spesialpedagogisk hjelp, regler i skolen, påvirker prioriterte oppgaver i skolen og liknende. Videre blir læreplanen, lover og retningslinjer tolket. Det blir fattet vesentlige beslutninger vedrørende læreplanens implementering og realisering på ulike nivåer innen skolen

der skoleforvaltningen og lærerne har tilnærmet enerådende makt og innflytelse (Goodlad 1979). Skoleadministrasjonen og lærerne får på denne måten stor innflytelse både på rammene og på den pedagogiske praksis i skolen. Den enkelte skole og lærers interesser blir opprettholdt og forsterket gjennom de beslutninger og valg som foretas både administrativt og i klasserommet.

Den makten og innflytelsen som skoleforvaltningen og lærerne har, gjelder også i forhold til hvordan problemer og vansker defineres og håndteres (Apple 1982, Skrtic 1991). Det er skolen og lærerne som definerer problemene, som ofte tillegges bestemte elevers atferd og læringsstrategier. Eksempler på dette finnes i individorienterte tilnærminger med vekt på betegnelser som *elever med atferdsvansker, lærevansker, dysleksi, ADHD* og liknende. Slik blir problemer i skolen noe som finnes i elevene, og de blir dermed løsrevet fra det pedagogiske tilbudet. Skrtic (1991) viser at skolen både har interesse av og har etablert administrative systemer som bidrar til at en del av de negative følgene ved skolesystemet forblir skjulte. Sammenhengen mellom skolesystemets funksjon og resultater blir skjult fordi skolen har etablert et spesialpedagogisk system som skal «hjelp og støtte» disse elevene med ulike vansker. En følge er at det spesialpedagogiske systemet i minst like stor grad dekker lærernes og skoleforvaltningens behov som elevenes behov. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at spesialundervisningen fungerer som en avlastning for den ordinære opplæringen.

I et slikt perspektiv blir skolens mål om å oppdra elevene til demokrati et problem fordi det bidrar til at skolens egen autonome betydning og rolle blir redusert (Aronowitz og Giroux 1993). Tvert om kan skolen og lærerne i klasserommet være tjent med og ha interesse av relativt liten elevdeltakelse og foreldremedvirkning i skolen. Gjennom den autonome skolen og forvaltningen er gitt, har skolen betydelige makt i forhold til elevene og foreldrene. Skolen og forvaltningen har både egeninteresser i og fullmakter til å definere hvilke handlinger og kunnskaper elevene bør vise i skolen, og hvordan brudd på normer og forventninger skal håndteres.

Det kan hevdes at organisering og arbeidsmåter like mye er tilrettelagt ut fra skolens og lærernes behov og interesser, som ut fra elevenes evner og forutsetninger. Dette viser klart de latente konflikter som kan finnes mellom lærere og elever. Lærernes virkelighetsoppfatninger vil ut fra denne statlige reproduksjonsmodellen være sterkt påvirket av den kultur som finnes i skolesystemet eller innenfor læreryrket. Elevene på sin side vil ha virkelighetsoppfatninger basert på deres sosiale bakgrunn og den rollen de inngår i som elever i skolen. Reproduksjonsmodellen innebærer at lærerne har problemer med å forstå elevenes virkelighetsoppfatninger. Samtidig vil de også i noen grad være tjent med å ikke involvere seg. På denne måten

ivaretar de skolesystemets og sine egne interesser. Dette handler ikke nødvendigvis om bevisste og målrettede handlinger fra lærernes side. De er mer å betrakte som handlinger basert på sosiale normer i skolen eller handlinger basert på lærernes disposisjoner og vaner (Bourdieu 1995).

## Ungdom som aktører i skolen

En vesentlig tilnærming i denne artikkelen er å betrakte eleven som aktør i skolen. Ungdom bør forstås som handlende og villende individer, som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Elevenes oppfatninger og handlinger må forstås i lys av at de forsøker å påvirke sitt eget liv, og at de anvender ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjon de til enhver tid befinner seg i (Nordahl 2002). Elevenes oppfatninger og opplevelser av det som foregår i skolen, er subjektive og dannet på grunnlag av deres egne tidligere erfaringer. Våre subjektive oppfatninger er ikke bare vesentlige i seg selv. De er også viktige fordi de danner grunnlaget for våre handlinger.

Teorien om rasjonelle valg tar sikte på å vise hvordan mennesket handler når det handler intensjonalt og er aktør i eget liv. Denne teorien betraktes av mange som en sterk hypotese med stor forklaringskraft i samfunnsvitenskapen, og dermed også i pedagogikk (Føllesdal 1982). Elster (1989) påpeker at en handling er bygd på en persons virkelighetsoppfatninger og en persons ønsker, og at handlingen er rasjonell når den står i et bestemt forhold til virkelighetsoppfatningene og til ønskene.<sup>1</sup> Denne type vitenskapsteoretiske forklaringsmodeller er også brukt for å forstå elevens handlinger og erfaringer i skolen.

Et eksempel på en slik teoretisk tilnærming er motstandsteori. Denne tilnærmingen har oppstått som en reaksjon på den strukturalisme og implisitte determinisme som en del pedagogiske tilnærminger innebærer (Gundem 1990). Kritikken har særlig blitt rettet mot den manglende vektlegging av enkeltindividets muligheter til å påvirke det som skjer i skolen gjennom egne handlinger. Giroux (1983) hevder at det er en teoretisk neglisjering av eleven som aktør i skolen. Han argumenterer for at skolen på den ene siden er et komplekst nett av kulturelle og maktmessige relasjoner. På den andre siden finnes i skolen sosialt konstruerte handlinger og protester, som er aktivt involvert i produksjonen av reelle erfaringer. Sentralt er dermed forholdet mellom struktur og handling. I skolen eksisterer det strukturer og rammer som innebærer dominans og påvirkning av elevenes erfaringer. Men samtidig eksisterer det innenfor disse strukturene menneskelig handling, som kan innebære både tilpasning til og motstand mot rammene. Dette kan igjen bidra til endringer av strukturene. Strukturene i skolen innebærer reproduks-

sjon, samtidig som handlingene innenfor disse strukturene medfører produksjon av nye erfaringer for hvert individ og påvirkning av strukturene.

I forholdet mellom struktur og handling er begrepet *makt* sentralt. Makt forstås her som en relasjon mellom dominans og autonomi. Skolen og lærerne er gitt makt og utøver dominans over elevene. Makt- og dominansutøvelsen danner strukturelle betingelser for elevenes egen identitetsutvikling og subjektive forståelse av verden. På denne måten etablerer skolen noen betingelser, som noen elever i større eller mindre grad tilpasser seg, og som andre elever motsetter seg.

Giroux (1983) hevder at skolen ikke erkjenner at den gjennom maktutøvelse er med på å reproducere en bestemt form for sosial praksis. På denne måten ignoreres relasjonene og problematikken mellom en dominant sosial og kulturell gruppe, representert ved skolen og lærerne, og andre underordnede sosiale og kulturelle grupper, som mange ungdommer vil representere. Reproduksjon og verdsetting av bestemte former for sosial praksis skjer implisitt gjennom blant annet skolens bruk av språk, organiseringsformer, innhold, normer og arbeidsmåter. Denne implisitte sosiale og kulturelle læringen eller sosialiseringen omtales som skolens skjulte læreplan. Det innebærer at skolen og lærerne gjennom sin udiskutable maktposisjon og maktutøvelse implisitt fremmer bestemte ferdigheter, egenskaper og verdier som skolen ikke nødvendigvis er seg bevisst (Nordahl 2000).

Når skolen ikke erkjenner at den formidler og reproducerer en bestemt sosial praksis og bestemte former for kunnskaper, blir elevenes ulike erfaringer også oversett (Aronowitz og Giroux 1993). Verdien i elevenes læringserfaringer blir vurdert ut fra hva som er i samsvar med skolens kunnskap og sosiale praksis. På denne måten blir elevenes egne erfaringer, deres kulturelle kapital, devaluert. I en situasjon der elevenes egne erfaringer blir devaluert, hevder Giroux (1988) at mange elever vil reagere med motstand i form av opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet. Den mest vanlige motstandsformen fra elevenes side, og ifølge McClaren (1986) den mest formidable, er å unnlate å gjøre noe gjennom en passiv motstand mot virksomheten i skolen.<sup>2</sup> Dette skjer ved mentalt fravær fra undervisningen, en stille tilbaketrekking til sitt eget ved for eksempel å sitte stille og late som om man arbeider.

Når ulike motstandsformer kommer til uttrykk innenfor en pedagogisk praksis som nedvurderer elevenes erfaringer, vil en vesentlig del av den pedagogiske samtale i skolen dreie seg om hvordan det skal opprettholdes ro, orden og disiplin istedenfor å drøfte hvordan elevenes erfaringer kan tas i bruk i undervisningen. Giroux bruker som Bourdieu og Passeron (1990) begrepet *symbolsk vold* for å betegne opplæring som devaluerer elevenes egne erfaringer og gjennom disiplinering verdsetter og fremmer en bestemt sosial praksis.

Ved siden av begrepet makt er intensjonalitet, eller formålet med elevenes handlinger, en sentral kategori innenfor denne tilnærmingen. Her vektlegges det at bevissthet og mening bygger på tidligere erfaringer (Aronowitz og Giroux 1993). Intensjonaliteten knyttes av Giroux opp mot begrepet *frigjøring*. Det forsøkes avdekket i hvilken grad handlingen implisitt eller eksplisitt er en kamp mot dominans og underkastelse og dermed et bidrag til selvrealisering og frigjøring. Giroux vektlegger at eleven er et subjekt, som kritisk kan reflektere over sin situasjon og er i stand til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som kan bevisstgjøre og frigjøre. Frigjøring innebærer derfor hos Giroux noe annet enn frigjøring innenfor ulike retninger i progressiv pedagogikk, der frigjøring av barn og unge lett blir det samme som fravær av påvirkning (Mollenhauer 1996). Det innebærer heller ikke det samme som politisk frigjøring, der elevenes atferd sees som en direkte og naturlig følge av de undertrykkende økonomiske og sosiale strukturene i samfunnet (Illeris 1981).

Intensjonaliteten ungdom legger til grunn for sine handlinger i skolen, er viktig å analysere i forhold til jevnaldrendes betydning (Frønes 1994, Heggen mfl. 2003). Enkelte handlinger kan ha positiv verdi i forhold til jevnaldrende og bidra til en høy sosial status. Samtidig kan den samme handlingen være lite verdsatt blant lærere og kanskje innebære negative sanksjoner. Dette innebærer at barn og unge kan finne samhørighet og muligheter for selvrealisering og frigjøring i et fellesskap med grupper av jevnaldrende. Fellesskapene blant jevnaldrende vil ha egne normer, verdier og interesser som kan stå i konflikt med skolens verdier og interesser. Ut fra dette vil elevene forsvare fellesskapets og sine egne erfaringer, oppfatninger og verdier. Gjennom passivitet, bråk, uro og kritikk motsetter ungdom seg den nedvurdering som den formelle og dominerende skolekulturen implisitt foretar av den kultur og de samværsformer elevene har seg imellom (McClaren 1986).

Denne teoretiske tilnærmingen representerer en måte å forstå undervisning og oppdragelse i skolen på som plasserer kunnskap, verdier og relasjoner i forholdet mellom skolens dominans og elevenes handlinger. Det gis muligheter for å synliggjøre skolens implisitte funksjoner og konsekvenser for elevene, og samtidig påpeker teorien de muligheter som ligger i å ta i bruk elevenes egne erfaringer og handlinger i undervisningen.

## Opplæringen i ungdomsskolen og dens implisitte funksjoner

Et vesentlig kjennetegn ved den norske enhetsskolen er variasjon. Det er forskjeller i innhold, arbeidsmåter, organisasjonsformer og elevenes prestasjoner i skolen (Haug 2003). Disse forskjellene eksisterer ikke bare mellom skoler,

men også mellom klasser på de samme skolene. Likevel finnes det fellestrekk som gjør det mulig å gi et generelt bilde av skolen. Det som presenteres nedenfor, er trekk ved ungdomsskolen og bygger på godt dokumentert kunnskap med en særlig vektlegging av evalueringsresultatene fra Reform 97.<sup>3</sup>

I et omfattende kvantitativt prosjekt har Imsen (2003) vurdert ulike sider ved skolemiljøet. Undersøkelsen bygger på spørreskjemaer til både elever og lærere og direkte observasjon i klasserommet. Imsen finner på ungdomstrinnet relativt mye kateterundervisning og individuelt arbeid og som en følge av dette lite differensiering og tilpasset opplæring. Elevene ser ut til å ha liten medvirkning på opplæringen, og det er ikke mer av dette på ungdomstrinnet enn på de lavere trinn i skolen. Vektleggingen av individuell oppgaveløsning medfører lite samarbeid om læringsoppgaver. Kontekstualiseringen, eller vektleggingen av å skape relevans og mening i undervisningen, er relativt lav, og den avtar på ungdomstrinnet. Imsen påpeker at lærerne i spørreskjemaet gir sin tilslutning til idealer om en progressiv undervisning med stor elevaktivitet. Men praksisen i skolen bærer ikke preg av det, selv om lærerne beskriver sin praksis som mer elevorientert enn det elevene opplever. Den elevaktive opplæringen med samarbeid, dialog og medvirkning har en «langt sterkere ideologisk og retorisk forankring blant lærerne enn det har i praktisk gjennomføring i klasserommet» (Imsen 2003:12).

Et annet omfattende evalueringsprosjekt er knyttet til observasjonsstudier av klasseromspraksis (Klette mfl. 2003). Her konkluderes det med at ungdomstrinnet bærer preg av lite varierte arbeids- og organiseringsmønstre samt tradisjonelle strukturer knyttet til en sterk fagorientering og tidsbruk. Arbeidsmåtene preges av instruksjon, spørsmål-svar og arbeid med oppgaver. Opplæringen foregikk innenfor de samme rammer og areal og med minimal bruk av differensiering og parallelle aktiviteter. Alle elevene gjorde i hovedsak det samme. Observasjonene viser også at kravene og forventningene til elevene var implisitte og lite direkte uttrykt. Forskerne uttrykker at elevrollen på ungdomstrinnet framstår som svært ensformig. En skoledag på niende klasses trinn kan i prinsippet bestå av de samme aktivitetene som blir repetert time etter time. Fagene er forskjellige, men aktivitetene er de samme. Dette er mulig fordi fagoppdelingen og faglærertradisjonen er sterk.

Ved bruk av observasjon og intervju har Brekke (2003) evaluert ulike sider ved opplæringen i matematikk. Han finner at undervisningen stort sett følger et tradisjonelt mønster. Læreren starter timen med en presentasjon for elevene, og deretter arbeider elevene individuelt med å løse oppgaver. Lærestoffet blir i liten grad knyttet til livet utenfor klasserommet, og den praktiske hensikten spiller en perifer rolle. Elevene skal primært lære seg ferdigheter i matematikk uten at de nødvendigvis får noen forståelse for hvorfor

og hva dette kan brukes til. Undervisningen blir lite differensiert fordi den er konsentrert om felles oppgaver med rette eller gale svar som alle skal løse. Denne type oppgaver bidrar videre til lite samarbeid og diskusjoner i klasserommet. Ut fra Brekke sin evaluering blir matematikk viktig for matematikkens egen skyld og løsrives dermed fra ungdoms interesser og verdier.

Disse tre studiene av praksis i norsk skole viser et relativt ensartet bilde av opplæringen på ungdomstrinnet, selv om det også er variasjoner. I sin oppsummering av evalueringen av Reform 97 påpeker Haug (2003) at norsk skole fortsatt framstår som formidlingsorientert med mye lærerstyrt klasseromsundervisning. De ulike evalueringsprosjektene viser at den dominerende arbeidsmåten er at læreren formidler, instruerer og stiller spørsmål, og elevene blir lett passive mottakere som får gi korte svar på spørsmål og dessuten bruker mye tid på å arbeide med individuell oppgaveløsning. Haug (2003:4) hevder videre at L97 framstår som en «plan for dei av elevane som er flinke, og som er komfortable med eit encyklopedisk eller leksikalsk ideal for danning og læring». Det eksisterer oftere en slik lærerstyrt undervisning enn mer varierte og deltakende undervisningsformer der elevenes egne interesser tas i bruk. En tradisjonsbunden og lærerstyrt undervisning vil lett innebære at ungdomsverdier og interesser i liten grad blir ivarettatt.

Nyere norsk skoleforskning kan tolkes i den retning at undervisningen er preget av en implisitt material danningsteori. I material danningsteori forstås læring som å ta opp i seg et på forhånd definert innhold i en ren subjektuavhengig form (Klafki 1996). Elevenes egenaktivitet tillegges relativt liten betydning. En slik grunnforståelse av undervisning og læring vil blant annet innebære at fag, formidling og lærerstyring vil være vesentlig. Det er nettopp denne undervisningspraksis som ser ut til å være mest framtrædende i ungdomsskolen.

Det er ikke dermed sagt at en undervisning basert på en implisitt materiell danningsteori alltid er uheldig for elevene. En lærerstyrt og formidlende klasseromsundervisning er ganske sikkert både nødvendig og hensiktsmessig i en rekke læringssituasjoner. Problemet er mangelen på variasjon, sammen med en sterk vektlegging av formidling og lærerstyring, noe som gir lite rom for elevenes erfaringer og deltakelse.

### **Verdsetting av tilpasning**

Den fagsentrerte og formidlende undervisningen innebærer også at tilpasning til skolen ser ut til å være svært sentralt i lærernes verdsetting av elevene. I en kvantitativ undersøkelse blant fem hundre elever på ungdoms-



trinnet vurderte lærerne blant annet elevenes evne til tilpasning kalt autoritetstilpasning (Nordahl 2000). Autoritetstilpasning defineres her som et personlighetstrekk med vekt på egenskaper som nøyaktighet, utholdenhet, samarbeidsevne, forutsigbarhet og identifisering med skolens verdier og normer. Lav grad av autoritetstilpasning innebærer å være kritisk, selvhevdende og kreativ samt lav samarbeidsorientering og identifisering i forhold til skolens verdier. Korrelasjonen mellom autoritetstilpasning og gjennomsnittskarakterer for alle fag var her .69, og korrelasjonen mellom lærervurdert sosial kompetanse og autoritetstilpasning var .76.

Korrelasjonene indikerer at lærere implisitt premierer elever som tilpasser seg skolen ved å vise de tilpasningsorienterte atferdsmønstrene. Når forholdet mellom karakterer og intelligens (IQ) i hovedsak ligger mellom .50 og .60 (Atkinson mfl. 1993), ser det derfor ut til at grad av tilpasning i skolen viser sterkere sammenheng med skolefaglige prestasjoner i form av karakterer i skolen enn intelligens. Det er den lydige, forutsigbare, pliktoppfylgende, utholdene og pålitelige eleven som verdsettes, både sosialt og faglig i skolen. Samtidig ser det ut til at elever som er kritiske, kreative, selvhevdende og lite tilpasningsorienterte, ikke blir vurdert positivt av lærerne. Tvert imot ser det ut til at disse elevene blir sett på som problematiske.

Forventningene til den tilpasningsorienterte eleven ligger implisitt i skolesystemet. Uten at det formidles tydelig til elever og foreldre, forventes det at elevene skal fylle en tilpasningsorientert elevrolle. Slik eksisterer det en skjult tilpasningsorientert læreplan, som også kan være relativt implisitt for lærerne. Verdsettingen av den tilpasningsorienterte eleven kan føre til dannelsesprosesser som ikke bare er knyttet til utvikling av elevenes skolefaglige kunnskaper, men som også har innflytelse på deres personlige og sosiale utvikling. Elevene lærer ikke bare fag i skolen, de får gjennom den pedagogiske praksisen kulturelle, sosiale og personlige erfaringer. Dette er subjektive erfaringer som vil ha betydning for elevenes identitet og selvoppfatning. Elever som tilpasser seg lærernes forventninger, kan lett få erfaringer som innebærer at det er hensiktsmessig å være tilbakeholden, ukritisk, pliktoppfylgende, lite kreativ og la andre bestemme over seg.

### Lærernes hegemoni og reproduksjon av egen posisjon

Den maktposisjon lærerne og skolen innehar, kan beskrives gjennom begrepet *hegemoni* (Gramsci 1973). Dette kan knyttes til alle samfunnsområder ut fra en forståelse av at det er noen som har hegemoniet, og at de vil forsøke å opprettholde eller forsterke sine posisjoner. Begrepet innebærer

noe annet enn makt og undertrykking, og det anvendes ikke som en strukturell årsaksbetingelse. Med hegemoni menes derfor i utgangspunktet ikke at lærerne og skolen anvender devaluerende og undertrykkende metoder for å beskytte sin egen posisjon. Hegemoni beskriver i større grad en situasjon der lærerne har herredømme eller er herskende på de fleste områder når det gjelder undervisningen. Det er lærerne som bestemmer innhold og arbeidsmåter i undervisningen, og de avgjør regler, sanksjoner og liknende i skolen. Slik har læreren et kulturelt og pedagogisk hegemoni.

Lærerne ser ut til å velge undervisningsformer og premiere elevatferd som gir dem fortsatt kontroll og innflytelse. Dermed opprettholdes deres hegemoni. Lærerne kan sies å være tjent med en pedagogisk praksis med vekt på lærerstyring gjennom formidling og individuell oppgaveløsning. De framstår ikke kun som nøytrale iverksettere av en demokratisk besluttet skolepolitikk. Til det er avstanden mellom læreplanens idealer og undervisningens realiteter for stor (Imsen 2003). Lærerne framstår som aktivt handlende yrkesutøvere, som også beskytter og ivaretar sine egne interesser i klasserommet og på skolen. Disse interessene er blant annet knyttet til å opprettholde maktposisjonen og kontrollen i klasserommet. Forsvaret av hegemoniet er ikke nødvendigvis kun knyttet til læreren som fagperson, men kan også være relatert til mer personlige behov som læreren har. Når autoriteten ikke er knyttet til fagkunnskap, engasjement og relasjoner til elevene, kan det være nødvendig å beskytte hegemoniet på andre måter.

Uro, bråk og andre handlinger fra elevene som truer lærernes kontroll og hegemoni, kan bidra til at lærerne anvender mer teknikker for å beskytte undervisning og egen posisjon. Disiplin vil bli viktig og maktbruket dermed mer tydelig. Disiplinære tiltak i skolen, som å komme på gangen, bli irettesatt, bli sendt til rektor og i enkelte tilfeller bruk av sarkasmer og spydigheter i forhold til elevene, vil ha denne beskyttende funksjonen for læreren og undervisningen (Sandsleth og Foldvik 2000). Slike disiplinære tiltak kan lettere forstås som virkemidler for å opprettholde lærernes hegemoni enn som virkemidler for å utvikle elevenes etiske forståelse.

Et eksempel på dette finner vi i VG 24.04.03, der to elever ved en vide-regående skole klager på at de har fått svært ulike karakterer på identiske besvarelser levert til to forskjellige lærere. De har vært frustrert over det de mener er urettferdig karaktergivning, og ville avsløre systemet med å levere identiske besvarelser. Dette førte til et stort oppstyr på skolen og i media. Her rettes oppmerksomheten mot elevenes fusk og ikke forskjellene i lærernes karaktergivning. I et leserinnlegg i *Hamar Arbeiderblad* 04.06.03 uttrykker cand.philol. Einar Helde en holdning om at det eksisterer en kamp mellom elever og lærere:

*Mi mening er at disse tarvelege elevane har avslørt seg sjølve. Greier ikkje lærarrådet å rydde opp med ippetsetting og/eller utvisning vil slike oppviglarar vinne.*

En annen argumentasjon for lærernes bruk av hegemoniet til å beskytte egeninteresser finner vi innenfor spesialundervisning. Sørli og Nordahl (1998) finner at spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk er det mest brukte pedagogiske tiltaket i forhold til elever som viser problematferd. Ofte fungerer spesialundervisningen slik at eleven tas ut av klasserommet eller en ekstra voksenperson kommer inn i klassen. Slik avlastes trykket og trusselen lærerne opplever i klasserommet. Dette kan karakteres som virkemidler for å opprettholde skolens og lærernes hegemoni og maktposisjon og ikke tiltak for å endre elevenes atferd (Skrtic 1991).

Spørsmålet er her ikke knyttet til om læreren skal ha hegemoniet eller ikke. Læreren skal ha hegemoniet i klasserommet. Oppdrageren må nødvendigvis påvirke den som skal oppdras. Men det er viktig å vurdere hvordan læreren forvalter hegemoniet. Det kan se ut til at mange lærere ikke benytter hegemoniet bare til å legge til rette for gode lærings- og utviklingsprosesser. Gjennom bestemte undervisningsformer og verdsetting av den tilpasningsdyktige eleven bidrar de også sterkt til å opprettholde sin egen posisjon og beskytte egne interesser. Dette kan innebære en opplæring som medfører at en rekke ungdommer ikke får realisert sitt potensial for læring og utvikling og ikke finner seg til rette i skolen.

## Ungdoms møte med skolen

Elevene og lærerne opplever livet i skolen på ganske forskjellige måter (Imsen 2003). På tilnærmet identiske spørsmål om undervisning, regler, medbestemmelse og liknende er det relativt store forskjeller i elevers og læreres svar (Nordahl 2000). I klasserommet og i skolen ser det ut til å eksistere to typer av virkelighetsoppfatninger, elevenes og lærernes. Indirekte kan det snakkes om én skole, men to verdener. I elevenes vurderinger av skolen ser de sosiale forholdene knyttet til jevnaldrende ut til å være av særlig stor betydning. Lærerne ser i større grad ut til å vektlegge undervisningen, elevenes arbeidsinnsats og deres skolefaglige prestasjoner. Skolen for lærerne er primært en undervisnings- og læringsarena, mens skolen for elevene i større grad er en sosial arena.

Mange elever på ungdomstrinnet kjeder seg i den formidlende og lærerstyrte undervisningen. Omlag to av tre elever uttrykker at de ofte og svært

ofte kjeder seg i timene (Bru og Thuen 1999). En god del av elevene som kjeder seg mye, har en tendens til å vise problematferd i form av å være bråkete og urolige. For noen elever vil dessuten kjedsomheten innebære lavt engasjement og passivitet i undervisningen.

De fleste elevene trives imidlertid sosialt på ungdomsskolen. Ungdom er opptatt av relasjonene til jevnaldrende, og flertallet av elevene fungerer godt i dette fellesskapet. Det ser også ut til at et godt sosialt forhold mellom elevene i en klasse skaper gode forutsetninger for positive læringsprosesser. Men samtidig er det i underkant av tjue prosent av elevene på ungdomstrinnet som føler seg ensomme og alene på skolen. Disse forstyrrer ikke nødvendigvis lærerens undervisning, men har klart behov for å bli sett og få tilrettelagt et bedre læringsmiljø. I skolen står disse elevene i større eller mindre grad utenfor jevnalderfellesskapet, og de har liten mulighet for å realisere verdier knyttet til sosial deltakelse med andre.

### Verdsetting i jevnalderfellesskapet

Som elever har ungdom en felles rolle som ikke finnes utenfor skolen. I skolen skal de undervises i et på forhånd definert innhold, og deres posisjon i forhold til læreren er også bestemt av andre enn elevene. Læreren på sin side er tillagt makt i forhold til elevene og har som oppgave å påvirke ungdommen eller legge til rette for bestemte læringserfaringer. Ungdom i skolen er slik tildelt en elevrolle som danner grunnlag for en sterk tilhørighet til andre elever (Nordahl 2000).

Coleman (1962) viser gjennom et stort empirisk materiale hvordan sosial attraktivitet blant ungdom ikke var knyttet til karakterer og arbeidsinnsats i skolen, men i mye større grad var relatert til å lykkes i idrett og til utseende og klesdrakt. Coleman understreker videre hvordan sosial status i seg selv var avgjørende for ungdom, og at den viktigste belønningen kom fra jevnaldrende. Selv om dette dreier seg om etterkrigstiden i USA, kan det argumenteres for at det finnes flere ungdomskulturer med i noen grad egne verdier og meninger (Øia 2003). Viktige verdier i ungdomskulturene eller fellesskapet blant ungdom ser fortsatt ut til å være relatert til sosial popularitet (Heggen mfl. 2003). De ulike verdiene og meningene ungdomskulturene representerer, er viktige for å forstå elevens handlinger i skolen og vil til dels omhandle andre enn dem som finnes i skolen. Dette innebærer at elevene kan utøve rasjonelle handlinger i skolehverdagen som ikke er i samsvar med skolens verdier og interesser. Selv i undervisningssituasjoner i klasserommet kan elevenes handlinger være knyttet til det sosiale spillet

mellom jevnaldrende i form av sosiale mestringsstrategier, og dermed ikke være relatert til læring og undervisning. Dette perspektivet kan også gi forståelse for at det i skolen finnes underyttere, det vil si elever som velger å ikke vise sin faglige kompetanse av frykt for at dette skal få negative følger for deres sosiale attraktivitet (Nordahl 2002).

## Devaluering og motstand

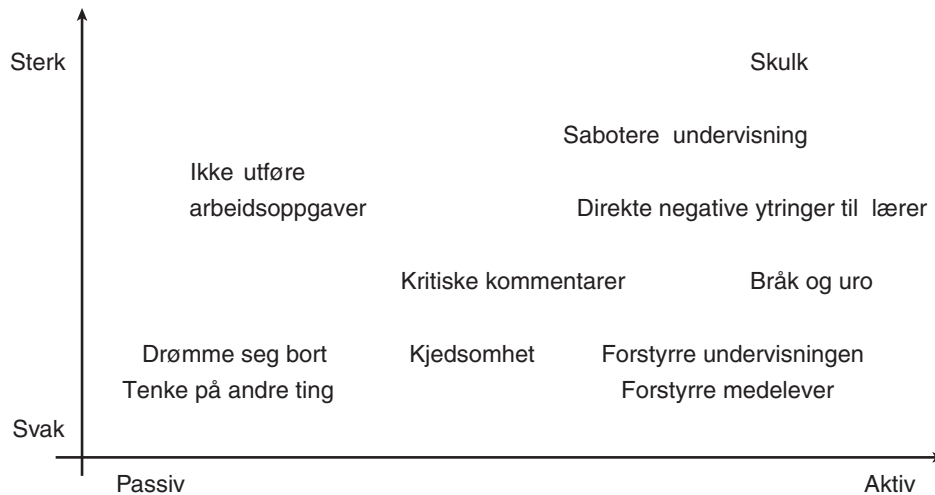
Det ser ut til at mange av elevenes verdier, meninger, symboler, interesser og aktiviteter ikke blir verdsatt og aktivt tatt i bruk i opplæringen. Dermed blir reproduksjon av det forhåndsbestemte vesentlig, og elevenes subjektive erfaringer og interesser blir av mindre betydning for lærerne. Denne manglende verdsettingen av ungdoms interesser og verdier kan ha sammenheng med den kjedsomhet og fremmedgjøring mange elever opplever i ungdomsskolen.

Giroux (1988) hevder at dette danner grunnlag for motstand i skolen, noe som ofte kan fortone seg som problematferd, mistilpasning og passivitet. Motstanden er intensjonal og innebærer en beskyttelse av egen verdighet. Gjennom opposisjonell atferd og passivitet motsetter elevene seg nedvurdering, og dette kan for elevene være en måte å utvikle og ivareta egen autonomi og subjektivitet på.

Når norske empiriske studier viser klare sammenhenger mellom problematferd og kontekstuelle betingelser i skolen, kan dette fortolkes ut fra at elevene viser motstand mot eller reagerer på en pedagogisk kontekst som de ikke finner seg til rette i eller ikke opplever å bli verdsatt innenfor (Nordahl 2000, Øia 2003). Det vises mer problematferd, passivitet og mistilpasning blant elever som opplever undervisningen som lite engasjerende og deltakende, som kjeder seg og har et negativt syn på skolen. Det er viktig å understreke at ikke alle elever viser motstand under de samme kontekstuelle betingelsene. Enkelte elever velger å vise ulike motstandsformer, mens andre elever i liten grad uttrykker slik motstand. Øia (2003) skiller mellom tre elevtyper: den redde og negative eleven, som kan sies å vise passiv motstand, den ukonsentrerte eleven, som viser mer aktiv motstand, og den positive eleven, som slutter opp om skolens verdier og i liten grad viser motstand.

I figuren nedenfor er det satt opp en oversikt over mulige former for motstand i skolen ut fra om den er sterk eller svak og om den er passiv eller aktiv.

Figur 1. Ulike former for motstand i skolen



Passivitet hos elevene i form av å drømme seg bort, tenke på andre ting og la være å gjøre arbeidsoppgave betraktes her som mulige motstandsformer. Samtidig kan kjedsomhet tolkes som en form for passiv motstand. Å kjede seg kan innebære en maktstrategi som medfører at egen verdighet beskyttes. Videre kan atferd i form av å svare tilbake til lærerne, bråke, være urolig og forstyrre undervisningen være mer aktive motstandsformer. Den kanskje sterkeste formen for motstand er skulk i form av ugyldig fravær i skoletimer eller hele dager. Elever som ikke finner seg til rette i skolen og har atferds- og læringsproblemer, har mye oftere ugyldig fravær enn andre elever (Egelund og Foss Hansen 1997).

Passivitet, mistilpasning og problematferd er mulige måter å beskytte egen verdighet og motsette seg devaluering på. Samtidig kan motstanden bidra til nye læringserfaringer og konstruksjon av identitet. Motstanden kan danne samhørighet og skape mening i skolehverdagen. Dette kan knyttes til Pedersen (1998) sin vektlegging av «å bli en av dem». Dette mener han danner et vesentlig grunnlag når ungdom debutterer med ulike rusmidler. Også motstand kan forstås i et slikt perspektiv. Du blir en av dem som ikke følger med i timene, som bråker og forstyrrer, som ikke gjør lekser, og som kritiserer og svarer lærerne. Det er ut fra slike betraktninger mulig at motstand i form av opposisjonell atferd og passivitet gir større sosial mening blant gutter enn blant jenter.

## Elevene er aktører, ikke passive mottakere i skolen

I ulike undersøkelser der elevperspektivet er ivaretatt, framstår elevene ikke som passive mottakere, men i større grad som aktører i klasserommet. Elevene ser ut til å velge handlinger ut fra virkelighetsoppfatninger og mål eller ønsker de vil realisere i skolesituasjonen. Dette kommer blant annet til uttrykk ved en sterk sammenheng mellom omfanget av problematferd og de kontekstuelle betingelsene i skolen og ved at elevene vurderer opplæringen og seg selv på helt andre måter enn det lærerne gjør (Nordahl 2000). Elevene viser ulik atferd under de omtrent like kontekstuelle betingelsene og framstår slik som aktører og ikke som styrt av de omgivelsene de er i. En slik aktørorientert fortolkning innebærer også at elevene er i stand til å velge handlinger som kan ha innflytelse på lærernes undervisning. Selv om lærerne instruerer og formidler til elevene, foregår det en interaksjon mellom elev og lærer. Elevene opptrer som subjekter i skolen som ikke nødvendigvis tar opp i seg det forhåndsdefinerte innholdet i undervisningen.

Aktørperspektivet innebærer at tradisjonelle årsaksforklaringer knyttet til enten individuelle egenskaper eller sosial bakgrunn ikke er tilstrekkelige for å forstå lærings- og undervisningsprosesser i skolen. Elevene handler ut fra den bakgrunn og de forutsetningene de har med seg i skolen, og hvordan de oppfatter omgivelsene de til enhver tid møter.

## Mot en ny skole

Ikke alle elever på ungdomsskolen får likeverdige muligheter til læring og utvikling. Middelklassens jenter kommer best ut. Minoritetsspråklige elever og gutter kommer gjennomgående dårligere ut. Samtidig er det mange gutter, barn av foreldre med lavt utdanningsnivå og minoritetsspråklige elever som klarer seg bra i skolen. Det er derfor ingen direkte årsakssammenheng mellom læringsresultater og elevenes kjønn, bakgrunn og forutsetninger. Den læring og utvikling elevene har i ungdomsskolen, ser mer ut til å være relatert til møtet mellom skolens implisitte forventninger til elevene og ungdoms forutsetninger, verdier og handlinger. Læringsresultater og atferd i skolen kan ikke bare forstås ut fra sosial bakgrunn, men bør også forstås ut fra at ungdom velger handlinger som får konsekvenser for deres læring og utvikling. Til grunn for disse handlingene ligger verdier og meninger som kan knyttes til ulike ungdomskulturer eller fellesskap mellom elevene.

I ungdomsskolen ser det ut til å eksistere en skjult læreplan som gjennom en fagsentrert og formidlende undervisning innebærer at det er den

tilpasningsorienterte eleven som premieres. Den skjulte læreplanen medfører en reproduksjon av lærernes og skolens posisjon i forhold til både ungdom, foreldre og samfunnet generelt. Samtidig foretas det en implisitt devaluering av ungdoms verdier og interesser og særlig den selvstendige, kritiske og kreative eleven. I møte med denne tilpasningsorienterte kulturen i ungdomsskolen ser det ut til at noen elever forsøker å beskytte egen verdighet gjennom passivitet og til dels aktiv motstand mot en skole de ikke finner seg til rette i. Interaksjonen mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom innebærer at mange elever ikke får realisert sitt potensial for læring og vekst, og at skolen dermed heller ikke når sine mål.

Slattery (1995) anvender begrepet *den ikke iverksatte læreplan*. Dette er de delene av den vedtatte læreplanen som ikke blir gjennomført, fordi det enten mangler tid og kunnskaper i skolen, eller fordi målene ikke er i samsvar med skolens og lærernes interesser og tradisjoner. Slattery hevder at den ikke iverksatte læreplanen sammen med den skjulte læreplanen har større innflytelse på elevenes erfaringer i skolen enn den åpne, iverksatte læreplanen.

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (KUF 1997) heter det at elevene skal utvikles til å bli kritiske, selvstendige, deltakende, aktive, og at deres kreative evner skal vektlegges. Elever som viser denne type egenskaper, blir av lærere til en viss grad definert som problematiske (Nordahl 2000). Det er den pliktoppfyllende, lydige, forutsigbare og tilpasningsorienterte eleven som premieres av lærerne gjennom den formidlende og fagsentrerte undervisningen. Slik velger lærerne enten bevisst eller ubevisst bort deler av læreplanen. Den skjulte læreplanen med vekt på tilpasning får dermed sterk innflytelse på elevenes sosiale og personlige erfaringer i skolen.

Flere av de sosiale og personlige målene for norsk skole representerer på mange måter en danningstradisjon som står i motsetning til den objektive målstyring som til dels preger fagplandelen av læreplanverket. Slagstad (1998) påpeker at den skolepolitikk som ligger til grunn for læreplanen, representerer et positivistisk kunnskapssyn nær forbundet med en teknokratisk styringsfornuft. Dette ligger fjernt fra den mer tyske og reformorienterte danningstradisjon som Slagstad hevder ble skjøvet til side i Norge etter annen verdenskrig, en danningstradisjon som var mer subjektivt orientert og skulle forene det frigjørende med det verdikonservative.

Endring av den tilpasningsorienterte opplæringen og det tilhørende positivistiske kunnskapssynet kan skje gjennom en verdsetting av ungdoms verdier og interesser og en sterkere vektlegging av deres egen deltakelse. En sterkere vektlegging av målbar kunnskap gjennom testing og økt disiplin-



ring, som i dag er politiske reaksjoner på utfordringene i skolen, kan lett forsterke motsetningene mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. Om vi ønsker at skolen skal bidra til refleksjon og dannelse hos den oppvoksende slekt og være en motvekt mot materialisme og medienarsissisme, er ikke devaluering av ungdoms sosiale og kulturelle verden veien å gå (Slagstad 2000). Skal skolen bidra til identitetsdannelse og realisering av det potensial for læring som finnes hos ulike grupper av ungdom, bør i sterkere grad verdsetting, dialog og samtale settes i sentrum.

Forskning om livet i skolen har i liten grad satt søkelyset på hva elevene er opptatt av, og hvordan de erfarer skolen. Erickson og Schultz (1992:249) uttrykker at: «We must come to know how students view their worlds if we want to teach them.» Om skolen skal videreutvikles, bør elevenes erfaringer og synspunkter komme fram. Elevens stemme kan gi ny og relevant kunnskap om hvordan betingelsene for læring arter seg i skolen. Det miljøet eller den skolemessige konteksten ungdom handler i forhold til, skapes av dem selv gjennom deres fortolkninger og virkelighetsoppfatninger (Nygård 1993). Dermed må vi erkjenne at forholdet mellom ungdom og skole er komplekst og neppe lar seg forstå og endre gjennom enkle mekaniske modeller. Økt timetall i basisfag og mer vekt på disiplin og orden er ikke nødvendigvis gode svar på de utfordringer lærere og elever står ovenfor i skolen.

## Noter

1. Den forståelsen av rasjonalitet og formålsforklaringer vil det ikke bli nærmere redegjort for i denne artikkelen. Forståelsen bygger på en bred tilnærming til rasjonalitet og ikke en forståelse av at rasjonelle handlinger kun er basert på formål der egen nytte hos den enkelte er det eneste kriteriet for rasjonalitet (Eriksen og Weigård 1999).
2. Peter McClaren (1986) viser i sin studie «Schooling as a Ritual Performance» hvilken betydning elevenes egne oppfatninger, deres egen ungdomskultur, har for undervisningen og de læringserfaringene elevene får i skolen. Studien ble gjennomført ved observasjon og samtale med / intervju av elever og lærere i en katolsk *junior high school* i Toronto, Canada, med et stort innslag av elever med bakgrunn fra Italia og Azorene. Skolen var preget av mye uro, bråk og til dels voldsbruk, og McClaren ville gjennom studiet forsøke å knytte mening til elevenes handlinger istedenfor å finne årsakene til deres atferd.
3. Evalueringen av Reform 97 har vært et eget forskningsprogram i Norges Forskningsråd, der 25 prosjekter har vurdert konsekvenser av overgangen fra en 9-årig til en 10-årig grunnskole med tilhørende endring i retningslinjene for norsk grunnskole gjennom *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (KUF 1997). Programmet ble avsluttet i mai 2003.

## Litteratur

- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Aronowitz, S. og H. Giroux (1993). *Education Still under Siege*. Second edition. Westport, Connecticut: Bergin and Garvin.
- Atkinson, R.I., R.C. Atkinson, E.E. Smith og D.J. Bem (1993). *Introduction to psychology* (11. utg.). Fort Worth, Texas: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen – en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Drammen: Pax forlag.
- Bourdieu, P. og J.-C. Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publication, Inc.
- Brekke, G. (2003). *Synteserapport – matematikk*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Bru, E. og H. Thuen (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Coleman, J. (1962). *The Adolescent Society*. New York: Routledge.
- Egelund, N. og K. Foss Hansen (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- Elster, J. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Science*. Cambridge: University Press.
- Eriksen, E.O. og J. Weigård (1999). *Kommunikativ handling og delibertivt demokrati. Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Erickson, F. og J. Shultz (1992). Students experience of the curriculum. I: P.W. Jackson (red.): *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillian Publishing Company.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D. (1982). The status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action. *Dialectica*, 36.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H.A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gramsci, A. (1973). *Politikk og kultur*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Gundem B.B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 – sentrale resultat*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Heggen, K., G. Jørgensen og G. Paulgaard (2003). *De andre. Ungdom, risikozoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (1981). *Modkvalificeringens pædagogik: problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring* (2. utg.). København: Unge pædagoger.
- Imsen, G. (2003). *Læringsmiljøets betydning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I: E.L. Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling – klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer*. Oslo: Norges forskningsråd.
- McClaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance* (2. utg.). London: Routledge.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (1997b). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 81 (3):150–163.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pedersen, W. (1998). *Bittersøtt: Ungdom, sosialisering, rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pinar, W.F., W.M. Reynolds, P. Slattery og P.M. Taubmann (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind Special Education. A critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Slagstad, R. (2000). *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax forlag.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Garland publishing, Inc.

- Sørli, M.-A. og T. Nordahl (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn. Forklaringer. Pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12a/1998. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øia, T. (2003). *Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering*. Dr.philos.-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo / NOVA.

### **English summary**

This paper is about students in secondary school. It focuses on the meeting point between the school culture, represented by the school and the teachers, and the values and interests brought to school by young people themselves. The purpose is to show that there exists a hidden curriculum, which values the students who have a personality trait called submission to authority. The students who do not show this personality trait will easily be devaluated, and they will often react with resistance to the school and the teachers.