

Siv Therese Måseidvåg Gamlem

## **Menneske og samfunn**

Skaper skulen taparar ved at kunnskap vert definert  
etter samfunnet sine idear?



**HØGSKULEN I VOLDA**



**MØREFORSKING  
VOLDA**

<b>Forfatter</b>	Siv Therese Måseidvåg Gamlem
<b>Ansvarleg utgjevar</b>	Høgskulen i Volda
<b>ISSN</b>	0805-8075
<b>Sats</b>	Siv Måseidvåg Gamlem
<b>Distribusjon</b>	<a href="http://www.hivolda.no/fou">http://www.hivolda.no/fou</a>

*Siv Måseidvåg Gamlem* er tilsett som høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, Avdeling for lærarutdanning.

© Forfatter/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfatter/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

**Notatserien** er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføremål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfatter(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfatter er ansvarleg for sitt arbeid.

*Påtvungen kunnskap*

*blir aldri*

*sjelens varige eie*

Platon

## **Innleiing**

I samfunnet går der ein debatt som stiller spørsmål om skulen skapar taparar, og fleire argument har teke utgangspunkt i resultat frå PISA-undersøkinga<sup>1</sup> (Lie, Kjærnsli et al. 2001). Både i media og gjennom daglege samtalar høyrer vi at mange ynskjer forklaringar på kvifor norske elevar presterer middelmåtig samanlikna med andre OECD land. I dette notatet ynskjer eg å ta utgangspunkt i påstanden om at skulen skapar taparar, og å belyse det ut frå eit vitenskapsteoretisk perspektiv. Kva som kan ligge til grunn for opplevinga om at skulen skaper taparar kan vere interessant å dvele ved. Det ser ut til å vere mange ulike faktorar som spelar inn, og desse vert gjerne framheva ulikt alt etter kva forståing ein har om saka. I dette notatet tek eg utgangspunkt i problemstillinga: *Skaper skulen taparar ved at kunnskap vert definert etter samfunnet sine idear?* Eg ynskjer å seie noko om korleis kunnskap vert definert i samfunnet og å drøfte om skulen skaper taparar ved at samfunnet definerer ein kunnskap.

## **Vandring i læringa si historie**

Taxilia i India er kanskje ein av dei eldste lærestadane vi veit om. Hit kom folk for å lære, og den nyerverva kunnskapen skulle kunne brukast i etterkant. Dette var kunnskap som gjekk på praktiske dugleikar, og skriftsspråk var eit ukjent fenomen. Etter kvart kom skriftsspråket inn i kulturen og gav funksjonshemningar for dei som ikkje klarte å lese eller skrive. På denne måten fekk ein eit skilje mellom dei som meistra skriftsspråket og dei som ikkje klarte å følgje opp dei nye krava om kunnskapstilegning. Dette var kanskje ”skuletaparane” etter si tid?

Korleis ein ny kunnskap kan vere med på å endre haldningar til menneska og samfunnet seier dei tidlege filosofane noko om. Platon seier i ”Symposion” at nedskriving bind opp tenking og hindrar utvikling. Dette kan tyde på at Platon hadde ein skepsis til det skrivne ordet. Aristoteles derimot ynskje skriftsspråket velkome, då nye tankar og erfaringar kunne nedteiknast og etterkomarar kunne ha glede av dette. Læring kunne dokumenterast, ein fekk eksamenar og reproduksjon vart målet på læring.

Går vi vidare i historia, ser vi at ein etter kvart fekk skipa universitet og fann opp boktrykkarkunsten. Dette gav nye muligheiter for læring. No var lærarane studentane sine tenarar og vart betalt av studentane for å halde forelesingar. Studentane på denne tida fekk

---

<sup>1</sup> PISA (Programme for International Student Assessment), gransking gjennomført i 2000 på elevar i OECD-land med fokus på realfag. Ofte kalla PISA2000.

dermed bestemme både korleis forelesingane skulle vere og kva tema som skulle belyst. Etter kvart fekk stat og kyrkje meir makt og skaffa seg kontroll over universiteta. No vart det stat og kyrkje som fastla kva som skulle lærast. Det vart kontroll også på kva som skulle lærast og inspirasjon (motivasjon) var ikkje tema. Studentane tapte medråderetten og fekk no ikkje velje innhaldet i opplæringa. Straff kom inn som verkemiddel for dei som *ikkje ville* lære det pensumet som var bestemt av staten (kyrkja).

Vidare inn i den norske skulehistoria finn vi at det var kyrkja som hadde ansvar for opplæringa til born med grunnlag i konfirmasjonsundervisninga. I 1889 fekk vi folkeskulelova i Noreg som skulle hindre at ein fekk eit standsskilje mellom dei rike, middelsklassen og dei fattige. Ein ynskte no å lage ein skule som kunne ta utgangspunkt i alle, men i *alle* var ikkje dei med funksjons- og læreansvar medrekna. Desse fekk først eit lovpålagt tilbod om opplæring i 1955. Ein går da inn for einskapsskulen, der alle born skal få eit "likeverdig" tilbod. Visjonane om "ein skule for alle" har vi framleis (UFD 2004; UFD 2005). I dag er det eit overordna prinsipp i skulen om at ein skal legge til rette for ei tilpassa opplæring for alle. På same tid går der ein samfunnsdebatt parallelt som seier at skulen som institusjon skapar taparar fordi ein ikkje klarer å møte den einskilde eleven, men at eleven må innordne seg det systemet og dei måla som samfunnet krev. Durkheim var den første som for alvor tok opp problemet med sosialisering, dvs. korleis individet tilegnar seg dei dugleikane, kunnskapane og verdiane som gjer det til eit samfunnsmedlem (Grimen 2004). Det å verte sosialisert krev at mennesket må tilpasse seg eit visst system, og det er kanskje ikkje alltid at dette nye systemet ligg innafor det den einskilde ser som naturleg ut i frå seg sjølv. Læring er noko som er ein del av menneska, men korleis læring skjer og kva som vert sett på som læring kan vere kulturelt, historisk og individuelt betinga.

### **Stadig nye perspektiv på "den rette kunnskapen"**

Kunnskapsløftet, den nye reforma i grunn- og vidaregåande skule som trer i kraft frå 2006, har sett i gong endringar i skulen. Denne nye reforma er blant anna basert på resultat frå evalueringa av R-97<sup>2</sup> (Haug 2004) og frå PISA-undersøkinga, som vidare munna ut i Stortingsmelding nr.30 "Kultur for læring" (UFD 2004). I PISA2000 kom det fram at det er systematiske skilnader mellom elevar når det gjeld skuleprestasjonar. Jentene gjer det stort

---

<sup>2</sup> Denne evalueringa vart leia av Professor P. Haug ved Høgskulen i Volda etter oppdrag frå Norges forskningsråd. Evalueringa har mest truleg vore den største samla satsinga på forskning om grunnskulen nokon gong i Noreg. Evalueringa gav ei rekkje svar på korleis det står til i grunnskulen.

sett betre enn gutane, og elevar med foreldre med høg utdanning gjer det betre enn elevar som har føresette med låg utdanning (Lie, Kjærnsli et al. 2001). Det at skulen skapar taparar kan kanskje diskuteras i samanheng med kva skulen (samfunnet) vel å fokusere på. Foros seier at mykje tyder på at kunnskapen sin kanon er i ferd med å skranke, men på same tid vert kunnskapen dyrka meir enn nokon gong (Foros 2006). Kva som er sett på som anvendt kunnskap og har prioritet i høve til læring, vil kunne variere med endringar og krav i samfunnet (Grimen 2004). Fram til 1900-talet i Noreg var til dømes handverkaren sett på som ein ressurs med kunnskapar om det som trongst. Fram over mot år 2000 har det vorte eit større fokus på teknologi, og teknologisk kunnskap har fått fokus. Teknologien vil mest sannsynleg gi vidare innverknad på samfunnet, gjennom til dømes organisering av arbeid, utdanning, kommunikasjonsformer og så vidare. Når samfunnet krev endring – eller skapar endring, vil også menneska verte dregne inn i ei ynskja endring for å kunne tilpasse seg (det nye) samfunnet. Hacking er ein av dei filosofane som skriv noko om dette. Hacking problematiserer korleis menneske skapar *idear* om korleis samfunnet skal vere, og på denne måten lagar normer og verdiar for samfunnet. Hacking påpeikar at mykje av det ein finn i samfunnet, er idear skapt av individa i samfunnet (*social construct*), og at menneska i samfunnet problematiserar det som ikkje passar inn slik ein ser samfunnet (Hacking 1999). Når ting ikkje passer inn i det skjemaet som samfunnet set opp, vert det gjerne stilt spørsmål og sett inn endringar og tiltak. Det at menneska kan oppleve seg som taparar, ligg opp mot dei forventningane, *ideane* som samfunnet stiller til menneska, meiner Hacking (ibid.). Han viser til ulike idear eller fenomen som er samfunnsskapte, og som kan gi eit positivt eller negativt bilete av menneska alt etter korleis ideane vert belyste. Eit av fenomenane han viser til, er kunnskap (knowledge). Korleis mennesket lukkast kan forståast og setjast i samanheng med kva som vert fokusert som gjeldande kunnskap. Dei menneska som ikkje passer inn etter samfunnet sine idear om ”den gjeldande kunnskap”, kan vidare oppfattast som taparar.

### **Ulike paradigme gir ulik forståing**

Vitskapsmannen Thomas Kuhn fann at i mange høve var teoriar samanfatta med andre teoriar og framstod som omfattande teoriar eller paradigme, som Kuhn valde å kalle det (Kuhn 1970). Desse teoriane vert eit uttrykk for korleis ein oppfattar verda, eit verdssyn. Kognitivism, konstruktivism og positivisme er døme på slike teoriar. Ulike paradigme gir vitskapsmennene ulike einingar å gå etter og desse einingane dannar kartet som vitskapen skal styre etter for å finne sanninga for det aktuelle paradigmet (Kuhn 1970/2002). Ser ein til

dømmes på pedagogiske paradigme, så har desse ulikt innhald med omsyn til blant anna menneskesyn, kunnskapssyn og læringsyn (Greeno, Collins et al. 1996). Eit pedagogisk paradigme seier noko om kva som er sentralt for *læringa* i akkurat det paradigmet. Går vi tilbake til debatten om skulen skapar taparar, kan vi vinkle ei forståing, eller kanskje ei forklaring til dette utsagnet ut i frå fleire perspektiv. Ei vinkling kan til dømes vere å sjå på kva kunnskap Læreplanen påpeikar som det sentrale i elevane si opplæring, korleis samfunnet (aktørar) definerer menneske-, lærings og kunnskapssynet kan vere eit anna perspektiv, og forholdet mellom nytte og verdi for elevane kan vere eit tredje perspektiv. Det å finne *svara* i ein slik samanheng kan vere problematisk då forskarar, tilsette i skulen, føresette og elevar har ulike erfaringar, behov og ynskje og forsvarar si forståing utifrå den ståstaden dei har si forankring. Dette gjer at det i enkelte tilfelle ikkje finst berre eitt svar, men mange utifrå kva synsstad ein har (Kuhn 1970).

### **Internasjonalisering set press**

Måla ein finn for læring og utvikling i skulen er samfunnsskapte og vert styrte etter forskrifter som Opplæringslova og gjeldande Læreplan. Internasjonalisering og samarbeid med OECD har også vorte ein sentral faktor for kva ein vel å fokusere på som sentralt for elevane si læring i skulen og elles i samfunnet. Forskingsresultat frå til dømes PISA-undersøkinga og evalueringa av R-97 sender signal til samfunnet (skulen) om behov for endring, men for å lukkast med ei endring bør aktørane ha eit opplevd behov for endring. Det ein ynskjer å utvikle eller endre må såleis vere røynt, opplevd som eit behov eller vere ein del av aktørane si *livsverd*. Det at gutane ser ut til å verte taparar i dagens skule kan problematiserast i forhold til kva som skjer i skulen og gutane sin motivasjon til å lære. Er der endringar i samfunnet og krav i skulen som gjer at gutane stadig presterer dårlegare enn jentene?

No er vi midt inne i ein datateknologisk revolusjon, som endrar både organisering av arbeid og kommunikasjonsformene mellom sosiale aktørar. Slike endringar må naudsynt også føre til endringar i kompetanse (Grimen 2004). Skjervheim filosoferar mellom anna rundt dette, og viser til kor raskt dei unge tileignar seg det teknologiske samfunnet (Skjervheim 1996). Dei som ikkje klarer å tilegne seg den naudsynte kunnskapen og kompetansen i det teknologiske (digitale) samfunnet vi går i møte, kan lett verte karakterisert som taparar utifrå eit samfunnssyn. Her kjem vi igjen inn på Hacking og hans tenking om *sosialt konstruerte idear* (Hacking 1999).

## Forskning på menneske – ”livsverda” sentral

Det vert forska som aldri før, og det vert nytta ulike argument for å legitimere denne vitenskaplege aktiviteten. Spørsmål som sanning, nytteverdi og forskning som danning kjem ofte fram i samanheng med ein forskingsstudie. I humanistisk forskning er argumenta/spørsmåla om forskning er *nyttig*, og om forskning *dannar*, særst interessante da denne forskinga har sin særeigne profil på desse punkta (Skirbekk 1992). Skirbekk seier at ”Forskning kan ha ein nyttig bruk, i den forstand at forskingsresultatet kan bli nytta i ein formålsrasjonell samanheng; det vil seie, forskingsresultatet blir brukt som middel for å oppnå noko som vi (samfunnet) held for å vere ønskeleg (...)” (ibid.:137). Men humanistisk forskning kan ikkje nytte seg av ein slik formålsrasjonell samanheng, seier Skirbekk. Ein tek i staden utgangspunkt i dannelsingsargumentet. På bakgrunn av dette kan vi seie at humanistisk forskning berre kan legitimere seg ved dannelsingsargumentet, og ikkje ved nytteargumentet. Grimen tek fram spørsmålet om kva type vitenskap samfunnsvitenskapen og humanistisk vitenskap eigentleg er (Grimen 2004). Korleis kan menneskeleg handling og tanke forklarast? Grimen seier at dei menneskelege handlingane må forklarast ved hjelp av *intensjonale forklaringar*. I den intensjonale forklaringa viser ein til kva grunnar menneske frå sitt perspektiv har for å handle slik som det gjer (ibid.). Poenget er at humanistisk vitenskap er knytt til menneske som skapar og aktør i *livsverda*, denne er konstruert av normer og omgrep. ”Kultur”, ”fellesskap” og ”identitet” kan vere moglege nivå innanfor livsverda (Skirbekk 1992). Livsverda utgjer den meiningshorisonten som gjer samhandling og samtale mogleg (Hellesnes 1994).

Habermas tilskriv livsverda to funksjonar, der ein er funksjonen som *horisont*, og den andre som *ressurs* (ibid.). Som ressurs byr livsverda på eit tilfang av kulturelt bestemte tolkingsmønster, det er gjerne sett (bestemt) kva som skal fokuserast på og kva som er normer og verdier. I den same tankerekka kan ein også legge fram Thomas Kuhn sin påstand om at vi ser det vi forventar å sjå. Kuhn påpeikar at ulike paradigme gir oss ulike bilde av kva vi skal sjå etter (Kuhn 1970). Vidare ser vi at når noko, eller nokon, ikkje opptre *rasjonelt* i samfunnet, kjem ynskja (krava) om (årsaks-)forklaring inn. I vitenskapsteorien snakkar ein gjerne om *asymmetriprinsippet*. Dei rasjonelle handlingane er sjølvforklarande, medan irrasjonalitet treng (årsaks-)forklaring (Kuhn 1970/2002). Når ting fungerer stiller vi kanskje ikkje spørsmål om kvifor det går så bra, men så snart noko ikkje er tilfredsstillande, vil vi (samfunnet) ha svar og kome med endringar. Det å kome fram til svar på kva som vil vere rett i slike spørsmål, vil vere vanskeleg då utgangspunktet er henta frå menneske og verda rundt



menneske er kompleks. *Ei sanning, eitt rett svar vil vere vanskeleg å finne.* Alle menneske har sine erfaringar, referansar, normer, verdiar og så vidare, og dette er med på å prege korleis individa blant anna møter samfunnet (skulen). Menneske er handlande vesen og handlar etter erfaring og kunnskap. Dette vil også vere med å påverke kva ulike menneske (deltakar, observatør, forskar) vektlegg og ser når ein analyserer skulen utifrå sin ståstad og korleis ein oppfattar ”den sanne kunnskap”.

Den engelske filosofen Martin Hollis påpeikar at ein diskusjon om mennesket sin natur (menneskemodellar) er viktig for samfunnsvitskapen, då både identifikasjon av samfunnsforskaren sine data og kva som er adekvate kriterium for vitenskapleg forklaring heng på menneskemodellar (Grimen 2004). Med dette som utgangspunkt er det viktig at ein er var for kva som vert målt i forskning og såleis kva som ligg til grunn for resultata. Om det som vert belyst i forskning til dømes har høg eller lav verdi i *livsverda* til menneske i samfunnet, kan vere med å prege forskingsresultat og forståing av dei resultata som kjem fram. Noko av dette vart tatt fram som ei utfordring i etterkant av PISA2000 da elevane i denne kartlegginga fekk spørsmål om mengd av litteratur i heimen, kor ofte dei var på teater og i opera etc. Dette var faktorar som vart brukte til å bedømme den kulturelle kapitalen til elevane. Fleire spurde i etterkant om dette var reelle kriterium da Noreg er eit grisgrendt land og ikkje kan måle seg med fleire av OECD-landa når det blant anna gjeld kulturelle tilbod som teater og opera. I kva grad mengd av litteratur i heimen skal vere vesentleg for om ein elev lukkast på skulen eller ikkje, fortel kanskje også noko om kva som vert fokusert på i samfunnet, og kva ein ser ut til å ynskje å fokusere på i skulen.

## **Menneske og samfunn**

Resultat frå PISA-undersøkinga og andre liknande kartleggingar har vore brukt som argument for å skape endring i skulen. Gutane har særleg vorte trekt fram som taparar i dagens skule med omsyn til manglande lese- og skrive dugleikar. Det at det er eit stort overtal av gutar som treng spesialundervisning, har også vorte eit tema i skuledebatten. Dette er noko som fleire prøvar å finne (årsaks-)forklaringar på i forskning, og då har blant anna arbeidsmetodar og innhald i undervisninga vorte påpeika. Den nye reforma i skulen, Kunnskapsløftet, svarar på dette ved å gi fridom til lærarane i val av innhald og arbeidsmetodar i den nye læreplanen, dette som eit tiltak for å kunne gi ei tilpassa opplæring til den einskilde eleven – og *unngå* (?) skuletaparar. I debatten har det også kome fram spørsmål om det kan vere problematisk at

skulen har ei overvekt av kvinnelege lærarar, og nokre har stilt seg spørjande til om litteraturen som vert presentert i skulen er for feminin. Slike spørsmål verserer i samfunnet, nokre undrar seg over kva som skjer i skulen, medan andre ynskjer å finne svar på problema i skulen. Telhaug er ein av dei som deltek i debatten, og han meiner at norsk skule er i krise. Samfunnet skaper tiltak etter tiltak for å skape ein betre skule, utan å kanskje sjå på det mest sentrale: læraren og lærarutdanninga (Telhaug 2005). Telhaug uttrykker at for å heve kunnskapsnivået til elevane, må ein også heve lærarane sin kunnskap (Telhaug 2006). I tillegg er det viktig at politikarane og fagekspertar lyttar til lærarane og høyrer kva dei ber om i skulen, seier Telhaug. Ved evaluering av Reform 97 uttrykte lærarane i skulen at læreplanverket var overlessa med kunnskapskrav som elevane ikkje kunne nå, så den nye læreplanen måtte tilpasse krava og gi eit relativt detaljert innhald.

*Og hva skjer så? Jo, politikerne og fagekspertene utformer planer som nettopp ikke har "eit relativt detaljert innhald", men derimot tydelige kompetansemål som lærerne slett ikke har bedt om. Slik blir det fordi planene utformes av besynderlig allianse mellom liberalister og rekonstruktivister. (ibid.:70)*

Det ein kan spørje seg er *kven* er det som skal definere *kva* som skal og bør lærast i skulen?

Resultata frå PISA2000 vart samanlikna mot andre OECD-land med tanke på at vi i Noreg skal kunne vere konkurransedyktige med andre nasjonar, og at det kan vere eit grunnlag for samanlikning mellom fleire av OECD-landa. Men, kan slike målingar slå feil ut om deltakarar har ulike verdsbilete om kva som er sentralt for ei opplæring i skulen? Eit døme på dette kan vere ei av fleire overskrifter som eg fann i media i februar 2006: "Gutter som vokser opp i Finnmark, gjør det dårligst på skolen. Lokale tradisjoner får skylden" (Nettavisen 06.02.06). Dette kan representere eit døme på at det lokale i nokre tilfelle ikkje vert "verdsett" i eit nasjonalt og globalt perspektiv. I skulen har ein fleire perspektiv ein må ta omsynet til; blant anna det globale, nasjonale og det lokale. I eit globalt perspektiv er ein gjerne ute etter å styrkje kunnskapen på område ein treng for å vere konkurransedyktige, men dette treng ikkje alltid å vere samanfallande med kva ein til dømes finn relevant for å vere ein samfunnsnyttig borgar i til dømes Finnmark. *Livsverda* til menneska vil vere avgjerande for kva som vert sett på som nyttig og dannande. I den nye skulereforma, Kunnskapsløftet, er det *kompetansen* til elevane innanfor ulike fag som skal utviklast. Dette vil gi ei endring, det er ikkje lenger fokus på kunnskapsmål, men kompetansemål. Lærarane skal velje både innhald og arbeidsmetodar for å gi ei mest mulig tilpassa opplæring for den enkelte eleven, i håp om at alle skal kunne

lukkast etter sine evner og behov. Kva som vil ligge i evalueringa i kompetansemåla kan kanskje vere avgjerande for om skulen skaper nye taparar.

## **Oppsummering**

I dette notatet har eg prøvd å belyse korleis samfunnet og skulen kan skape taparar alt etter dei *ideane* som vert karakteriserte som sentrale for kunnskap (Hacking 1999). Omgrepet skuletapar vil vi nok alltid finne i ein eller anna samanheng. Det kan vere den siste personen på lista når ein rangerer, eller den som ikkje klarer å svare på spørsmåla på ei prøve, eller den som slit med å knekke lesekoden. Skuletaparar vert gjerne definert som den som ikkje lukkast eller meistarar gitte krav og forventningar etter samfunnet sine målsetjingar. Kva som kan gi eller skape skuletaparar har eg prøvd å seie noko om i dette notatet, der eg har hatt ei målsetting om å problematisere og belyse korleis sosialt konstruerte idear kan gjere at nokon vert oppfatta som taparar i skulen.

## Referansar

- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.
- Greeno, J. G., A. M. Collins, et al. (1996). *Cognition and Learning*. Handbook of Educational Psychology I. D. C. Berliner and R. C. Calfee. New York, MacMillan Library Reference USA.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskaplige tenkemåter*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hacking, I. (1999). *Why ask what? A Social Construction of What?* I. I. Hacking. Cambridge, Harvard University Press: s. 1-34.
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. nr.4, 2004.
- Hellesnes, J. (1994). *Instrumentell fornuft, systemtvang og kulturell utarming*. På grensa. Om modernitet og ekstreme tilstandar I. J. Hellesnes. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970/2002). *Vitenskaplige revolusjoners vesen og nødvendighet*. Vitenskapelige revolusjoners struktur I. L. Holm-Hansen. Oslo, Spartacus: s. 92-108.
- Lie, S., M. Kjærnsli, et al. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Oslo, Programme for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Nettavisen (06.02.06). *Finnmarksgutter er tapere*. Publisher <http://pub.tv2.no/dyn-nettavisen/printversion/article.jsp?id=552581>
- Skirbekk, G. (1992). *Krise i humaniora? Kulturell modernitet, vitenskapleg rasjonalitet* I. G. Skirbekk. Bergen, Ariadne forlag.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Aschehoug.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.
- Telhaug, A. O. (2006). Norsk skole i krise. *Utdanning* nr. 5, 2006: s. 66-70.
- UFD (2004). *St.meld. nr. 30 "Kultur for læring"*, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.