
Fremtidens skole i et pedagogisk spenningsfelt

En analyse av Meld. St. 28 (2015-2016)

Lars Meling Berge

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

~

NLA HØGSKOLEN, BERGEN

HØST 2017

Lars Meling Berge

~

90511316

lars.melberge@gmail.com

Sammendrag

Denne avhandlingen er en dokumentanalytisk studie av Regjeringen Solbergs innledende arbeid med fornyelsen av læreplanverket. Mer konkret består studien av en dyptgående analyse av Meld. St. 28 (2015-2016) – en stortingsmelding som på sett og vis ble det formelle startskuddet for Kunnskapsdepartementets forming av fremtidens skole.

Hensikten med studien er å gi innsikt i og forståelse for hvordan det analyserte dokumentet, og dermed Regjeringens utdanningspolitikk, kan oppfattes i lys av to perspektiver på skole og utdanning – det *vitenskapelige* og det *kunstneriske* perspektiv. Disse perspektivene utgjør fundamentet som studiens teoretiske rammeverk bygges på. Ved å studere stortingsmeldingen i lys av det vitenskapelige og det kunstneriske perspektiv, rettes det samtidig fokus mot kunnskaps-syn og rasjonalitetsformer som virker å ligge til grunn i dokumentet.

Funnene i studien presenteres gjennom tre kategorier, som alle anses for å være gjennomgående i Meld. St. 28 (2015-2016). Den første kategorien omhandler opplæringen mellom danning og utdanning; den andre kategorien dreier seg om kompetansebegrepet; den tredje kategorien ser på lærerens rolle i spennet mellom kontroll og autonomi.

Kunnskapsdepartementet legger i Meld. St. 28 (2015-2016) frem ulike forslag, ønsker og påstander som kan vitne om at både det vitenskapelige og det kunstneriske perspektivet ivaretas. Det identifiseres i dokumentet et mangfold av kunnskapssyn og rasjonalitetsformer, noe som tolkes som et fasettert og sammensatt syn på den pedagogiske virksomhet. Studien konkluderer av den grunn med at Regjeringen synes å innta en nokså balansert posisjon i spenningsfeltet mellom det vitenskapelige og det kunstneriske perspektiv.

Forord

Til tross for at denne avhandlingen er et selvstendig prosjekt, har jeg på ingen måte vært alene i prosessen. I arbeidet med teksten du nå leser har et knippe personer vært særlig viktige for meg. Til disse vil jeg nå rette en stor takk.

Takk til min trygge og gode veileder – Jan Gilje – for interessante samtaler, viktige innspill og god støtte underveis. Du har stadig vist tiltro til meg og mitt prosjekt, noe som har vært uvurderlig for min motivasjon.

Takk til min akademiske sparrepartner gjennom fem år – Terese Hope Kvarven – for utallige timer på biblioteket, fylt med både mestring og frustrasjon. Din refleksjonsevne, lærevillighet og utholdenhet har vært en ressurs og en glede for meg.

Til slutt, tusen takk til min fantastiske familie – for støtten og tålmodigheten dere har vist en far og ektemann begravet i arbeid, og for de lange pausene jeg har fått tilbringe med mine to favorittjenter.

Innholdsliste

1.	Innledning.....	9
1.1	Fremtidens skole.....	9
1.2	Problemstilling.....	10
1.3	Studiens betydning	10
1.4	Litteratur-review	11
1.4.1	Meld. St. 28 (2015-2016)	11
1.4.2	Norsk utdanningspolitikk etter 2006	12
2.	Teori	13
2.1	Det vitenskapelige og det kunstneriske perspektiv.....	13
2.1.1	Det vitenskapelige perspektiv	13
2.1.2	Det kunstneriske perspektiv	14
2.1.3	Forbehold om modellen	16
2.2	Kunnskapssyn.....	17
2.2.1	Kategorisering	17
2.2.2	Objektivistiske kunnskapssyn	18
2.2.3	Subjektivistiske kunnskapssyn.....	22
2.3	Rasjonalitetsformer.....	26
2.3.1	Teknisk rasjonalitet og refleksjon-i-handling	26
2.3.2	Formal og material rasjonalitet	28
3.	Metode.....	33
3.1	Om dokumentene.....	33
3.1.1	Hoveddokumentet	33
3.1.2	Ludvigsen-utvalgets utredninger.....	34
3.2	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	34
3.2.1	Konstruktivismen	35
3.2.2	Teksten konstruerer den sosiale virkelighet	35
3.2.3	Hermeneutikk	36
3.2.4	Forventninger og formål.....	36
3.3	Dokumentanalyse som metode	37
3.3.1	Overblikk.....	37
3.3.2	En kvalitativ metode?.....	38
3.3.3	Innholdsmessig og tematisk analyse	39
3.3.4	Politiske dokumenter – en liten del av helheten.....	40

3.4	Validitet og refleksivitet	41
3.4.1	Validitet	41
3.4.2	Refleksivitet	43
3.5	Fremgangsmåte.....	44
3.5.1	Finne dokumenter.....	45
3.5.2	Plukke ut, gjøre mening av og sammenfatte data.....	46
4.	Analyse.....	48
4.1	Mellom danning og utdanning.....	48
4.1.1	Bakgrunn	48
4.1.2	Tverrfaglige temaer	52
4.1.3	Ny generell del	55
4.1.4	Fagene og fornyelsen av dem.....	60
4.2.1	Kompetansebegrepet.....	67
4.2.1	Bakgrunn	67
4.2.2	Kompetanser – opplæringens omdreiningspunkt.....	68
4.2.3	Departementets definisjon av kompetansebegrepet	71
4.2.4	Sosiale og emosjonelle kompetanser.....	75
4.3	Mellom kontroll og autonomi.....	78
4.3.1	Bakgrunn	78
4.3.2	Målstyring	79
4.3.3	Innholdsfrihet	80
4.3.4	Metodefrihet	83
5.	Sammendrag og veien videre	86
5.1	Sammendrag	86
5.1.1	Mellom utdanning og danning	86
5.1.2	Kompetansebegrepet	87
5.1.3	Mellom kontroll og autonomi	88
5.2	Et tredje perspektiv	89
5.2.1	Det pragmatiske perspektivet	89
5.2.2	En praksis mellom spenninger	90
5.2	Veien videre.....	90
5.2.1	Veien videre i politisk sammenheng	90
5.2.2	Veien videre i forskningssammenheng	91
6.	Litteraturliste	93

1. Innledning

1.1 Fremtidens skole

«Debatten om fremtidens skole handler ikke om hvorvidt skolen har et dannelsesoppdrag. Det har den alltid hatt, og det vil den alltid ha. Spørsmålet er hvordan dannelsesoppdraget skal løses»

Torbjørn Røe Isaksen (2016a)

I juni 2013 setter Regjeringen Stoltenberg II ned et offentlig utvalg. Utvalget får et tydelig mandat – de skal vurdere hvordan fremtidens skole bør se ut. Blant annet skal de vurdere «i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetanser elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv», samt «om innholdet i formålsparagrafen for grunnsopplæringen i tilstrekkelig grad reflekteres i opplæringens faglige innhold med tanke på en ny skolereform» (NOU 2014: 7, s. 13-14). To år senere har utvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, levert to utredninger som tar for seg hvordan fremtidens skole bør se ut.

I ettertid blir disse utredningene lagt til grunn for en melding til Stortinget fra en ny regjering – Regjeringen Solberg. Melding nr. 28 til Stortinget fra 2015-2016 får tittelen *Fag – Fordypning – Forståelse*. Undertittelen til dokumentet – *En fornyelse av Kunnskapsløftet* – er nok likevel mer beskrivende. I denne meldingen, utformet av Kunnskapsdepartementet med statsråd Torbjørn Røe Isaksen i ledelsen, legger Regjeringen frem sitt forslag til hvordan fremtidens skole bør se ut¹.

Fremtidens skole er noe som angår de fleste, enten en har et forhold til den eller ikke. Den angår foreldre, da den er med på å forme barna deres. Den angår arbeidsgivere, da den er avgjørende for om fremtidens arbeidstakere er kompetente. Den angår lærere og skoleledere, da den er arenaen der disse skal utfolde seg og utøve sin profesjon. Den angår økonomien vår, da den skal lære opp neste generasjons verdiskapere. Mest av alt angår fremtidens skole barna våre. Fremtidens skole har et krevende oppdrag knyttet til barnas utvikling av kompetanser, ferdigheter og kunnskaper. Den har likeledes et viktig oppdrag knyttet til barnas trivsel, verdier og medmenneskelighet. Kort fortalt er fremtidens skole ansvarlig for barnas fremtid – for deres muligheter til å leve gode, meningsfulle liv i et velfungerende samfunn. I så henseende er sitatet ovenfor, uttalt av Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, interessant: Hvordan skal dette oppdraget løses?

Jeg vil i denne masteravhandlingen studere Kunnskapsdepartementets forslag til hvordan fremtidens skole bør organiseres og hva den bør bestå av. Dette vil jeg gjøre ved å foreta en dyptgående analyse av Meld. St. 28 (2015-2016). Jeg vil studere dette dokumentet gjennom et analyseredskap som ser på utdanning og opplæring fra to perspektiver – et *vitenskapelig perspektiv* og et *kunstnerisk perspektiv*. Disse perspektivene er sprikende i spørsmål om hva

¹ Meld. St. 28 (2015-2016) er utformet av Kunnskapsdepartementet, men uttrykker Regjeringens politikk. Kunnskapsdepartementet blir i så måte en representant for Regjeringen i denne avhandlingen.

skolen bør bestå av, hvem opplæringen skal tjene og hvor tyngdepunktet mellom sentral kontroll og profesjonell autonomi bør ligge.

1.2 Problemstilling

Det jeg ønsker med denne studien er å få innblikk i Regjeringens eksplisitte ønsker for fornyelsen av grunnskolens læreplanverk. Med andre ord søker jeg innsikt i Regjeringens perspektiver på hva opplæringen skal bestå av, hvem opplæringen i hovedsak skal orienteres rundt, samt hvem som tydeligst skal definere lærernes praksis. På et mer fundamentalt plan ønsker jeg å få innblikk i hvilke kunnskapssyn og rasjonalitetsformer som synes å ligge til grunn i Regjeringens politikk. For å kunne komme med en tilfredsstillende fortolkning av dette har jeg valgt å studere Meld. St. 28 (2015-2016) i lys av de to nevnte perspektivene på skole og utdanning – det vitenskapelige og det kunstneriske. Nærmere bestemt ønsker jeg å se hvorvidt politikken tenderer mot et vitenskapelig eller kunstnerisk blikk på skole og utdanning. Ved å bruke en dokumentanalytisk metodologisk tilnærming vil jeg i denne avhandlingen svare på følgende problemstilling:

Tenderer Regjeringen mot et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv på skolen i Meld. St. 28 (2015-2016)?

For å besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte har jeg valgt å dele den opp i ytterligere tre delspørsmål:

- Omfavner Regjeringen «skolens doble samfunnsansvar» – å danne og utdanne – på en balansert måte?
- I hvilken grad tenderer Regjeringens behandling av kompetansebegrepet mot et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv?
- Synes Regjeringen å primært ønske sentral kontroll eller profesjonell autonomi i spørsmål om lærernes praksis?

1.3 Studiens betydning

Det er flere grunner til at jeg ønsker å studere utdanningspolitikk. For det første er utdanningspolitikk, som nevnt innledningsvis, noe som angår oss alle i større eller mindre grad. Sylvi Stenersen Hovdenak (2014, s. 395), peker på at en både nasjonalt og globalt ser at «utdanningspolitikken får en stadig økende betydning». Med andre ord vil jeg studere et virkningsfullt felt – et område som får stor oppmerksomhet og har betydning for menneskers liv.

Erling Lars Dale (2009, s. 13) hevder at «læreplanen omhandler den kunnskapen som anses for å være vesentlig for utdanningen i det samfunnet utdanningen inngår i». Jeg studerer ikke en formalisert og vedtatt læreplan i min avhandling, men et forslag til hvilke momenter den nye læreplanen bør bestå av. Likevel reiser dette et vesentlig spørsmål: Presenterer Kunnskapsdepartementet forslag som den norske befolkning anser som vesentlig? Er politikken representativ for det norske folks syn på skole og utdanning? Å gi et definitivt svar på dette ville

vært spekulativt. Det er derimot plausibelt å anta at ikke alle er enige i alt som formuleres i læreplanene. Dette er et inntrykk jeg personlig har fått gjennom flere praksisopphold som lærerstudent, samt i min spede karriere som kontaktlærer. Lærere, ledere og foreldre synes å ha mange, ofte vidt forskjellige, tanker om hva som bør løftes frem og hva som bør holdes tilbake i læreplanene. Mitt håp er at denne avhandlingen skal kunne bli et bidrag til en debatt om hva læreplanene bør vektlegge. Ved å belyse sider av Regjeringens ønskede politikk håper jeg å kunne bevisstgjøre, engasjere og kanskje provosere. På det viset kan studien bli et tilskudd til debatten om *hva* opplæringen og utdanningen bør være, *hvorfor* den bør være slik og *hvem* som bør bestemme over den.

1.4 Litteratur-review

Jeg vil i denne delen trekke frem tidligere forskning på området. Dette vil jeg gjøre ved å først presentere publikasjoner som angår hoveddokumentet i denne avhandlingen, for deretter å rette fokus mot forskning på norsk utdanningspolitikk i tiden før Meld. St. 28 (2015-2016) kom.

1.4.1 Meld. St. 28 (2015-2016)

Jeg kjenner ikke til at det tidligere har vært gjennomført en analyse av Meld. St. 28 (2015-2016) tilsvarende denne avhandlingens omfang. Det foreligger likevel en del forskningsartikler som studerer og diskuterer ulike aspekter ved meldingen. Ett slikt bidrag finner en i Mette Elisabeth Nergård og Sylvi Pennes (2016) artikkel *Fagene oppløses i fremtidens skole*. I denne artikkelen tar forfatterne for seg meldingen og dens forslag om å fortsatt organisere den norske skolen etter målstyringsprinsippet. De hevder dette vil kunne føre til at «oppløsningen av fag vil fortsette, at flere elever ville falle ut, og at sosiale ulikheter i den norske skolen vil øke» (Nergård og Penne, 2016, s. 126).

Et annet bidrag er artikkelen *Fagovergripende diskurs: En fremtid for kunstfagene i norsk skole*, der Bjørn Rasmussen og Rikke Gürgens Gjærum (2017) diskuterer kunstfagenes rolle i skolen, med utgangspunkt i Meld. St. 28 (2015-2016). Rasmussen og Gjærum legger i artikkelen frem sine tanker om hvordan de flerfaglige temaene som presenteres i stortingsmeldingen best kan ivaretas.

Også artikkelen *Hva er opplæringens verdigrunnlag?* av Odd Gaare (2017) omhandler Meld. St. 28 (2015-2016). I denne artikkelen diskuterer Gaare Regjeringens syn på verdiformidling i skolen. I sin drøfting hevder Gaare (2017, s. 156) at den nevnte stortingsmeldingen bærer preg av et ønske om sterk statlig styring. Han påstår også at dokumentet i liten grad formulerer verdimeslige anvisninger for lærerens arbeid.

En annen studie det er verdt å nevne er Caroline O. Jakobsens (2016) masteravhandling *En skole for hvem? – Et kritisk blikk på fremtidens skole*. Denne avhandlingen behandler ikke Meld. St. 28 (2015-2016), men går like fullt i dybden på det politiske arbeidet rundt fremtidens skole. Jakobsen foretar nemlig en dyptgående og kritisk diskursanalyse av NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 – de to utredningene som Meld. St. 28 (2015-2016) bygger videre på. I denne avhandlingen fokuserer forskeren på elevenes kompetanseutvikling, og studerer med utgangspunkt i det hvilke diskurser som synes å ligge til grunn for utredningene. Jakobsen konkluderer blant annet med at diskursene som er mest synlige er tydelig samfunnsorientert.

1.4.2 Norsk utdanningspolitikk etter 2006

Ved siden av studier av Meld. St. 28 (2015-2016) er det vesentlig med kjennskap til studier av norsk utdanningspolitikk i tiden før 2016. Det er en rekke forskere som har studert norsk utdanningspolitikk opp gjennom tidene. En av de mest sentrale er Alfred Oftedal Telhaug. I nyere tid har Sylvi Stenersen Hovdenak studert 90-tallsreformene (2000), mens Nina Volckmar (2004) studerte norsk utdanningspolitikk i historisk lys i sin doktorgradsavhandling. Også Britt Ulstrup Engelsens (2003) bok *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv* kan sies å være relevant litteratur.

Også i tiåret før *Fag – Fordypning – Forståelse* ble utgitt har det blitt gjort en rekke grundige studier av norsk utdanningspolitikk. Flere av disse studiene har forsket på Kunnskapsløftet. Bare i årene 2006-2012 ble det produsert 40 rapporter og 4 synteserapporter som evaluerte og diskuterte Kunnskapsløftet (Bjørnstad, Ludvigsen og Arnseth, 2013, s. 351). En av de som har forsket mye innen dette området er Berit Karseth. Blant annet har hun sammen med Britt Ulstrup Engelsen (2007) skrevet artikkelen *Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?*, der de analyserer og diskuterer Kunnskapsløftet². Annen litteratur fra Karseth som er relevant er artikkelen «*Hit eit steg, og dit eit steg*» fra 2014, der hun og Jorunn Møller evaluerer oppfølgingen av Kunnskapsløftet. Karseth (2013) har også vært medredaktør i boken *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* – en bok bestående av en rekke artikler som evaluerer Kunnskapsløftet.

En annen bok som passer i denne kategorien er Halvard Høllelands (2007) redigerte bok *På vei mot kunnskapsløftet*. Her leverer flere prominente fagpersoner bidrag. Andre som har studert og evaluert norsk utdanningspolitikk i tiden rundt og etter Kunnskapsløftet er Aasen, Prøitz og Rye (2015), Imsen og Ramberg (2014) og Ottosen (2009).

² Denne artikkelen ser, i likhet med min avhandling, på hvilket kunnskapssyn som synes å ligge til grunn i utdanningspolitikken.

2. Teori

For å kunne analysere Meld. St. 28 (2015-2016) på en grundig og pålitelig måte er jeg avhengig av et solid teoretisk grunnlag. Denne delen vil jeg benytte til å bygge det som kan kalles mitt teoretiske rammeverk.

Mitt teoretiske rammeverk dreier seg som tidligere nevnt rundt to perspektiver på skole og opplæring. To perspektiver som i utstrakt grad har blitt brukt til å omtale, analysere, definere og kritisere skolens anliggende. To perspektiver med dype røtter, men som fremdeles er av stor relevans i skolepolitikken. Det ene perspektivet kan kalles *vitenskapelig*, og det andre *kunstnerisk*. Noe unyansert og forenklet kan en si at det ene perspektivet tar utgangspunkt i en tro på allmenngyldigheter og strukturer, og at praksis og ledelse bør organiseres deretter, mens det andre fronter fortolkning, improvisasjon og utforskning (Irgens, 2016, s. 284)

Opp gjennom historien har det kommet bidrag fra ulike disipliner som i større eller mindre grad har identifisert seg med ett av disse perspektivene. En som har akkumulert flere av disse bidragene, og gjort de om til en modell om organisasjonspraksis er Eirik J. Irgens. Irgens er professor i utdanningsledelse ved NTNU, og har studert utdannings-, organisasjons- og ledelsespraksis i lys av det kunstneriske og vitenskapelige perspektivet. Han hevder disse to kategoriene representerer to idéhistoriske utviklingslinjer innen organisasjon og ledelse.

For mitt teoretiske rammeverk og analyseverktøy står Irgens som den primære bidragsyter og inspirasjonskilde. Mitt rammeverk tar utgangspunkt i perspektivene Irgens presenterer, noe som innebærer at jeg vil anvende de samme kategoriene han bruker. Videre innebærer det at jeg støtter meg på en del av de inndelingene han har gjort, ved å plassere ulike ideer og praksistilnærminger innen et mer vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv. Jeg har likevel gjort visse tilpasninger og utdypninger for å få det teoretiske rammeverket mer relevant for min studie. Irgens (2016) bruker i hovedsak modellen til å beskrive og drøfte *ledelsespraksis* i organisasjoner, i særlig grad skolen. Som et resultat av dette er det meste av hans oppmerksomhet viet til organisasjonsteorier og hvordan disse fortoner seg i praksis. Her tar jeg et steg bort fra Irgens, da jeg vil rette fokus mot et mer grunnleggende plan – nærmere bestemt *kunnskapssyn* og *rasjonalitetsformer* som synes å ligge til grunn i kategoriene.

Teorien jeg presenterer i denne delen legger ikke bare grunnlaget for min analyse. Den legger også grunnlaget for ytterligere teori jeg vil trekke inn i analysedelen. Teorien jeg trekker inn der vil brukes til å belyse funnene mine på en grundigere måte. Slik teori vil være mer praktisk rettede ideer og tanker som støtter seg på den ene eller andre formen for kunnskapssyn eller rasjonalitetsform.

Jeg vil i det følgende gjøre rede for det vitenskapelige og det kunstneriske perspektivet, samt drøfte analyseredskapets muligheter og begrensninger.

2.1 Det vitenskapelige og det kunstneriske perspektiv

2.1.1 Det vitenskapelige perspektiv

Ifølge Irgens lever vi i en tid der det er normalt å se på organisasjonspraksis – for eksempel i skoler – som noe som kan kontrolleres og kvalitetssikres ved å benytte de riktige virkemidlene.

Det er dette han kaller et vitenskapelig blikk på organisasjoner. Ved å anvende det vitenskapelige øyet tar en utgangspunkt i at handling kan og bør forankres i vitenskapelige funn og en teknisk form for rasjonalitet. Irgens hevder en fra et slikt perspektiv orienterer seg mot virkelighetens overflate. Han utdyper at en ved hjelp av det vitenskapelige øyet «kategoriserer, klassifiserer, årsaksforklarer, predikerer, setter tall på fenomener og teller og måler» (Irgens, 2016, s. 288). Med det menes at en gjennom empiri, kvantifisering og standardisering forsøker å finne fremgangsmåter som kan sikre effektivitet, kvalitet og tilfredsstillende resultater. En slik måte å tenke på er ifølge Irgens svært utbredt innen styring av organisasjoner - så utbredt at han kaller det «hovedperspektivet». Det vitenskapelige blikket har ifølge Irgens (2016, s. 104) vokst seg til nærmest hegemonisk storhet i organisasjonslivet, og det å tenke om og organisere arbeidslivet etter vitenskapen kan sies å ha blitt en metastandard.

Irgens hevder at også skolen har blitt påvirket av dette perspektivet. Han peker blant annet på idealet om en opplæringspraksis med sterk sentral styring og liten grad av profesjonell autonomi hos lærerne, som vitenskapelig orientert. Dette fordi et slikt ideal har nær tilknytning til et overordnet fokus på kvalitet. Sentrale retningslinjer tenkes i så henseende å minke risikoen for ujevn, vilkårlig og utilfredsstillende opplæring (Irgens, 2016, s. 19-27). Irgens peker også på at et utpreget vitenskapelig blikk gjerne vil gi seg utslag i utstrakt rapportering og evaluering, formell organisering, tydeligere krav og regler, og en forventning om standardisering av praksis. Idealet med perspektivet – å sikre en god opplæring for den enkelte elev, på tvers av skoler, kommuner og nasjoner – er et ideal de fleste nok vil stille seg bak. Å anvende et vitenskapelig blikk på skolen kan nærmest anses som en nødvendighet for å sikre en konkurransedyktig, effektiv og kvalitetspreget opplæring (Irgens, 2016, s. 111). Et av problemene med et ytterliggående vitenskapelig blikk på skolen er ifølge Irgens at en ikke får med hele virkeligheten. Ved å rette fokus mot overflatenivået går en glipp av de dypere fenomenene – som verdier, fortolkninger og følelser (Irgens, 2016, s. 295). Kritikere vil hevde at en ikke kan sikre en god opplæring gjennom vitenskapen, da den ikke fanger hele virkeligheten. Det er her det kunstneriske perspektivet kommer inn i bildet – et perspektiv jeg vil utbrodere nærmere i det følgende.

2.1.2 Det kunstneriske perspektiv

Motparten til det vitenskapelige perspektivet har en nokså annen oppfatning av hvordan praksis bør organiseres, samt hva den primært bør informeres av. Dette perspektivet, som Irgens kaller det kunstneriske, kan anses som en reaksjon på det vitenskapelige perspektivet – både når det kommer til rasjonalitetsform, kunnskapssyn, samt spørsmål som angår utførelsen og forståelsen av ledelse og organisasjonspraksis. Mens det vitenskapelige blikket anskuer overflatenivået, trenger en ifølge Irgens dypere når en tar i bruk det kunstneriske blikket: «Vi intensiverer, illuminerer, konsentrerer, er opptatt av helheter og det som ikke så lett lar seg telle og måle» (Irgens, 2016, s. 288). Slik jeg leser Irgens kan en forstå dette perspektivet som en avvisning av det vitenskapelige på to måter.

For det første vil en fra det kunstneriske perspektivet anse det som umulig å *sikre* kvalitet og effektivitet gjennom vitenskapelighet og standardisering, da det som skjer i praksis er dynamisk. Med andre ord har perspektivet et annet epistemologisk utgangspunkt, da det ikke fremmer idealet om objektiv og generaliserbar erkjennelse. En anerkjenner her sosiale fenomener som viktige – både for organisasjonen som helhet samt de den angår. Videre anerkjenner

en subjektivitetens rolle. Ved å gjøre nettopp dette hevder Irgens (2016, s. 190) at en aksepterer at det er flere former for kvalitet og effektivitet - ikke én overordnet. Det viktigste blir dermed ikke *hvordan* en gjør noe, men *hva* en gjør i de ulike situasjonene.

For det andre er det ikke primært kvalitet og effektivitet som i det hele tatt står i fokus i dette perspektivet. Fra et kunstnerisk perspektiv kan det hevdes at et overdrevet fokus på effektivitet og kvalitet setter andre viktige faktorer ved praksisen i skyggen. Som Irgens (2016, s. 188) selv skriver: «Når oppmerksomheten begrenses til å gjøre ting rett, [...] innebærer det at andre spørsmål får mindre oppmerksomhet». Slike andre spørsmål, som eksempelvis kan omhandle verdier, normer, følelser og refleksjoner, blir fra det kunstneriske perspektiv sett på som viktige og verdifulle *i seg selv*. Dette innebærer en avvisning av idealet om at alt en gjør må kunne måles til å være effektivt (Irgens, 2016, s. 188).

Et kunstnerisk blikk på skole og opplæring vil kunne gi seg utslag på ulike måter. Irgens nevner at et slikt perspektiv på skolen kan gi seg utslag i en mer verdiorientert og kritisk form for pedagogikk (Irgens, 2016, s. 189). Dette står som en tydelig motbør til den mer mål- og effektivitetsorienterte pedagogikken som kan komme med et vitenskapelig syn. Irgens (2016, s. 21) oppsummerer dette kortfattet ved å hevde at mens det vitenskapelige perspektivet anser skolen som et styringsinstrument for å nå ulike mål, anser en fra det kunstneriske perspektivet relasjonen mellom lærer og elev som det viktigste i skolen. En kritisk og verdiorientert pedagogikk viser seg blant annet ved at det rettes mer fokus mot det sosiale, emosjonelle og verdimeessige i opplæringen. Som en konsekvens av dette blir ikke effektivitet og konkurransekraft nødvendigvis opplæringens primære formål. Et slikt fokus kan knyttes nærmere mot det vi ofte omtaler som skolens dannelsesmandat. En kan med andre ord hevde at det vitenskapelige perspektivet retter seg mer mot *utdanningsaspektet* ved opplæringen, mens det kunstneriske er mer opptatt av *dannelsesaspektet*. Hva som konkret menes med dette vil jeg utdype nærmere i analysedelen.

Videre vil det kunstneriske perspektivet kunne fremheve viktigheten av lærerens autonomi. Det kunstneriske perspektiv anser klasserommet som sosialt og dynamisk, og avviser dermed idealet om den mest effektive metoden (Irgens, 2016, s. 188). Hva som er det mest hensiktsmessige å gjøre i et klasserom vil variere, og å finne ut av det er den profesjonelle lærerens oppgave. Satt på spissen kan læreren fra et slikt perspektiv omtales som en kunstner, hvis pedagogiske praksis er en kunst. Et kunstnerisk perspektiv på profesjonspraksis anerkjenner sosiale fenomener – meningsskaping, praktisk kunnskap og fortolkning for eksempel – som vesentlige for praktikerne. Mennesket blir i dette perspektivet anerkjent som meningsskapende og fortolkende aktør, ikke bare som et tannhjul i et maskineri. Med andre ord utvises det større tillit til lærerens profesjonelle dømmekraft og autonomi (Irgens, 2016, s. 126). Det er imidlertid også noen farer ved et ensidig kunstnerisk blikk på profesjonsutøvelsen. En av farene ved dette er ifølge Irgens at læreren kan bli sett på som en selvstendig aktør, som gjør seg uavhengig av kolleger, fagfolk og empiri. Det kan være verdt å stille spørsmål ved om alle elever får den opplæringen, dannelsen og utdannelsen de har rett på og fortjener dersom «improvisasjon blir gitt status framfor felles normer og bestemmelser» (Irgens, 2016, s. 297).

2.1.3 Forbehold om modellen

Det å studere virkeligheten gjennom en teoretisk modell har sine begrensninger. Jeg vil i det følgende gjøre rede for noen av disse, samt begrunne mine valg.

Ved å studere et dokument gjennom analytiske kategorier snevrer jeg inn fokuset mitt. Jeg setter et filter på perspektivet mitt, noe som fører til at jeg går glipp av en del nyanser ved virkeligheten. Dette er et viktig forbehold, da et slikt valg innebærer at det bare er fragmenter av helheten som blir synlig gjennom min studie. I så henseende blir funnene jeg gjør i denne oppgaven en grovmasket og subjektiv representasjon av virkeligheten. Også Irgens (2016, s. 136) peker på dette, når han omtaler modellen som en «grov forenkling». Når jeg likevel har gjort dette valget er det for å få et tydelig fokus, samt ha noen klare rammer for min studie. Dette anser jeg som en nødvendighet, da slike avgrensninger er nødvendige i en begrenset studie. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittelet om metode.

Ved å studere utdanningspolitikken gjennom to kategorier, henholdsvis det kunstneriske og det vitenskapelige blikk, kan det virke som om jeg forsøker å definere funnene innen den ene eller den andre kategorien. Dette stemmer ikke. Det er viktig å presisere at disse kategoriene ikke må forstås som dikotome. Også Irgens (2016, s. 29 og 136) understreker dette, ved å slå fast at kategoriene står i en relasjon til hverandre, at de er mangetydige og rommelige og at de må forstås langs et kontinuum. Min hensikt med denne studien er med andre ord ikke å kategorisere Regjeringens utdanningspolitikk som enten vitenskapelig eller kunstnerisk. Det jeg vil er å se om, og på hvilke felt, de dreier mer mot en av retningene – hvorvidt politikken *tenderer* mest mot et kunstnerisk eller et vitenskapelig perspektiv på skole.

Hvorfor har jeg så valgt akkurat disse kategoriene som analyseredskap? Dette har jeg gjort av ulike grunner. For det første støtter jeg meg på Irgens' (2016, s. 30) påstand om at disse kategoriene illustrerer to «store idéhistoriske utviklingslinjer» og at de representerer «noen av de hyppigste motsetningene i diskurser om skole og utdanning». Dette får frem kategoriens relevans på to måter. Det viser blant annet at disse linjene har dype røtter – at de både *er* og *har vært* relevante. Dette kan igjen tyde på at de vil forbli relevante – at skolen også i fremtiden vil diskuteres langs dette kontinuumet. Videre viser dette kategoriens relevans for studier av skole og utdanning. Med utgangspunkt i at dette er et spenn opplæringen hyppig har blitt diskutert mellom vil det også være verdt å se på den kommende utdanningspolitikken i dette spennet.

Jeg har nå presentert en kort oppsummering av hva som ifølge Irgens kjennetegner de to perspektivene på skole og organisasjon. Videre har jeg begrunnet hvorfor jeg har valgt å benytte meg av Irgens' modell, samt drøftet begrensninger og muligheter ved å anvende modellen. I det følgende vil jeg gå mer i dybden på de ulike kategoriene. Dette vil jeg gjøre ved å presentere ulike kunnskapssyn og rasjonalitetsformer jeg mener kan knyttes til de enkelte perspektivene.

2.2 Kunnskapssyn

2.2.1 Kategorisering

I denne delen vil jeg presentere hvilke kunnskapssyn som kan sies å ligge til grunn i det vitenskapelige og det konstruktivistiske perspektivet. Jeg har valgt å presentere ulike kunnskapssyn gjennom to kategorier: Den ene kategorien består av kunnskapssyn som tror på og søker etter sikre svar, mens den andre anser kunnskap som sosialt konstruert og kontekstavhengig. Førstnevnte kategori mener jeg i stor grad danner grunnlaget for det vitenskapelige perspektivet, da en fra et slikt perspektiv antar at god praksis kan sikres gjennom generaliserbar og objektiv kunnskap. Sistnevnte kategori vil dermed danne grunnlaget for det kunstneriske perspektiv, da slike kunnskapssyn avviser det ovennevnte idealet.

Å plassere kunnskapssyn i to kategorier og sette de opp mot hverandre er risikabelt. Det kan blant annet gi inntrykk av at det er konsensus mellom kunnskapssynene i den ene eller andre kategorien, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle. Synene kan ha store motsetninger på visse områder, for eksempel hvordan kunnskap tilegnes, men forenes i en tro på eller fornektelse av objektiv kunnskap. Videre kan en slik inndeling gi inntrykk av at de to kategoriene er dikotome, noe som heller ikke nødvendigvis er tilfellet. Som jeg i denne delen vil vise kan kunnskapssynene i én kategori være inspirert av kunnskapssyn i den andre kategorien. Jeg vil derfor understreke at en slik inndeling er grovmasket og noe unyansert.

Kategoriene jeg i denne avhandlingen vil dele kunnskapssynene inn i er *objektivistisk* og *subjektivistisk*, en beskrivelse også Irgens nevner (2016, s. 196). Med *objektivistiske kunnskapssyn* mener jeg perspektiver som anser det som mulig å finne objektiv og/eller absolutt kunnskap, og som fremmer ideer om at kunnskap kan og bør generaliseres. Et slikt kunnskapssyn har sterkest tilknytning til det vitenskapelige perspektivet. Et *subjektivistisk kunnskapssyn* anser derimot kunnskap som konstruert og kontekstavhengig. Videre har et slikt perspektiv svekket tiltro til generalisering, og erkjenner i større grad at kunnskap kan være subjektiv. Dermed kan en si at et subjektivistisk kunnskapssyn har klare paralleller til det kunstneriske perspektivet.

Irgens (2016, s. 195), som også benytter denne inndelingen, skriver at et objektivistisk kunnskapssyn har sitt utspring i naturvitenskapen. Fra dette perspektivet anser en ifølge Irgens kunnskap som noe objektivt – noe som korresponderer med virkeligheten. Videre skriver han at kunnskap her oppfattes som statiske fakta – noe som kan finnes gjennom en systematisk og vitenskapelig fremgangsmåte. Det subjektivistiske kunnskapssynet har derimot sitt utspring i humanistiske fag. Dette synet behandler kunnskap som noe mer subjektivt – noe som er åpent for tolkning og basert på menneskers sosiale relasjoner og samhandling. Videre understrekes *kunnskapsprosessen* i et slikt perspektiv som like viktig som kunnskapen, i tillegg til at kunnskap her anses som myk evidens – noe en finner frem til gjennom praktisk utprøving.

Før jeg gjør rede for kategoriene og de tilhørende kunnskapssynene er det verdt å avklare hva som menes med kunnskapssyn. *Kunnskapssyn*, som også kan kalles kunnskapstype eller kunnskapsform, er ifølge Lillejord (2005, s. 81) en fornorsking av det kunnskaps sosiologiske begrepet «wissenform». Når jeg her snakker om kunnskapssyn tar jeg utgangspunkt i det man på engelsk kaller «theories of knowledge», et begrep som ofte brukes i samme ordelag

som *epistemologi*³. Ifølge Irgens (2016, s. 198) handler epistemologi om «vår oppfatning av hvordan vi kan skaffe kunnskap om virkeligheten, hva vi mener er betingelsene og mulighetene for å oppnå forståelse». Fra et epistemologisk standpunkt er en opptatt av ens kunnskapskrav og hvilke grunnlag disse kravene kommer på. En gransker hva som er sann kunnskap, samt hvorfor og hvorvidt kunnskapen eventuelt kan defineres som sann (Powell og Rose, 2015, s. 5).

2.2.2 Objektivistiske kunnskapssyn

Bakgrunn

Teorier som fremmer en tro på absolutt og generaliserbar kunnskap har dype historiske røtter. Ifølge Irgens (2016, s. 64) kan et slikt perspektiv spores tilbake til 1500-1600-tallet og den vitenskapelige revolusjon. Gjennom den vitenskapelige revolusjon manifesterte naturvitenskapen seg som overlegen. Dette skapte en tro på at sikker kunnskap kunne finnes gjennom systematikk og fornuft, noe som var et banebrytende og revolusjonerende oppgjør med mange av middelalderens og oldtidens forklaringsmodeller, som bar preg av mytologi og metafysikk. En viktig bidragsyter for denne utviklingen er Galileo Galilei. Galileo sto for en objektivistisk eksistens- og erfaringslære; vi kan i stor grad erfare verden *som den er* og bør dermed også beskrive den slik, mente han. I Galileos dialog om de to verdensbildene⁴ ser en et eksempel på dette, da det utdypes at en bør anvende vitenskapen til å arbeide seg systematisk frem til løsninger, så sant det lar seg gjøre (Galileo, 1632, s. 6). Irgens (2016, s. 66) oppsummerer et slikt perspektiv ved å si at «verden er som en stor maskin, og den kan forstås ved å anvende naturvitenskapelige prinsipper». Det er både symptomatisk og beskrivende for tiden Galileo levde i at det nevnte verket ble møtt med mye motstand. Inkvisisjonen så med alvorlighet på Galileos kritikk mot det etablerte verdensbildet, og dialogen ble satt på den katolske kirkes liste over forbudte bøker (*Index Librorum Prohibitorum*) og Galileo selv ble dømt for kjetteri (MacLachlan, 1999, s. 94-95). Overtro var dominerende for mange menneskers verdens- og kunnskapssyn. I opplysningstiden tok mange filosofer et oppgjør med dette. Overtro og myter, særlig religiøst betinget, ble holdt frem som en vesentlig årsak til menneskers lidelse. Et nytt ideal steg frem: Opplysning og fornuft (Solerød, 2012, s. 29).

Jeg vil nå gå nærmere inn på to av kunnskapssynene som kan sies å ha lagt grunnlaget for opplysningstiden og et objektivistisk syn på kunnskap, nemlig *empirismen* og *rasjonalismen*. Til tross for at den tidlige empirisme og rasjonalisme representerer to vidt forskjellige syn på kunnskap, enes de om en vesentlig ting: Troen på at det er mulig å finne et absolutt grunnlag for å si om noe er sant – et grunnlag all kunnskap kan bygges på (Noddings, 2012, s. 110). Et slikt grunnlag er selvbegrunnende, udiskutabelt og så innlysende sant at det ikke trenger videre utgreiing. Praktisk sett blir dette grunnlaget det en i filosofien kaller et *nexus* – et forbindelsesledd eller knutepunkt. Det er fra dette knutepunktet, denne sannheten med stor s, at all annen

³ Dersom en skal være veldig stringent, er epistemologi i utgangspunktet den filosofiske grenen som diskuterer kunnskapssyn (Noddings, 2012, s. 107). Jeg vil allikevel anvende begrepet som et synonym til kunnskapssyn, og ikke som en beskrivelse på en filosofisk retning. Dette finner jeg støtte i hos blant annet Irgens (2016, s. 198) og Pritchard (2010, s. 169). Det kan også nevnes at Merriam-Webster (u. å. A) definerer epistemologi som studien av *eller* teorier om «the nature and grounds of knowledge».

⁴ *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*.

tro eller krav på kunnskap hviler og får sin autentisitet (Powell og Rose, 2015, s. 5-6). Til tross for at empirisme og rasjonalisme er ulike *metodologisk* sett, altså med tanke på hvordan en kommer fram til kunnskapen, forenes de epistemologisk ved å anta at sikker kunnskap kan finnes. Et slikt perspektiv kalles på engelsk *foundationalist*. På norsk kan det oversettes til «epistemisk fundamentalisme». Ifølge Richard Pring (2015, s. 135) sto en slik form for epistemisk fundamentalisme sentralt for opplysningstidens tenkere, grunnet en tanke om at dersom det var usikkerhet knyttet til ens søken etter kunnskap ville hele kunnskapsstrukturen være uholdbar og ubrukelig.

Til tross for disse kunnskapssynenes utbredelse og viktighet, har flere av dagens kunnskapssyn som anser det som mulig å skaffe sikker viten gått bort fra tanken om at viten må hvile på et selvbegrunnende, absolutt fundament. Synet på verden som et monistisk, komplett og lukket system blir omtalt som nærmest ikke-eksisterende innen vitenskap og filosofi, etter at Charles Darwin beviste hvordan verden og det den består av stadig er i utvikling (Morris Eames, 1977, s. 106). Dette er en vesentlig faktor å ha i mente når en leser om disse kunnskapssynenes relevans i dag. Der kunnskapssynene har sin relevans i dag er der kunnskap behandles som noe statisk, objektivt og generaliserbart. Det er også her kunnskapssynene er relevante i min utdanningspolitiske forskning. Jeg ønsker å se etter hvorvidt Regjeringen synes å ha et objektivistisk syn på skolen og dens anliggende. Sagt med andre ord, ønsker jeg å se om ordlyden i Meld. St. 28 (2015-2016) vitner om et syn på kunnskap som noe fornuftsbasert, generaliserbart, allmenngyldig og statisk. Dette har sammenheng med at de objektivistiske kunnskapssynene kan sies å ha paralleller til et vitenskapelig syn på opplæringen. Dette vil jeg utdype nærmere når jeg i det følgende gjør rede for *empirismen* som kunnskapssyn.

Empirisme

Som nevnt er empirisme et av kunnskapssynene vi kan kalle objektivistiske. Ifølge empirismen er den eneste muligheten for å tilegne seg sann kunnskap gjennom sansemessig erfaring og observasjon. Alt det vi vet om verden er grunnlagt på våre erfaringer av den (Powell og Rose, 2015, s. 7). På det viset utelukker dette perspektivet muligheten for spontane ideer og a priori tanker. Det er her empirismen står som en motsetning til rasjonalismen. Mens rasjonalismen ser på kunnskap som noe *a priori* – altså noe som kommer før erfaringen, anser empirismen kunnskap for å måtte være *a posteriori* – den kan bare oppstå etter erfaringen. Radikale empirister vil gå så langt som å si at uten erfaringen så eksisterer ikke kunnskap (Vanzo, 2016, s. 253; Shelley, 2006, s. 337).

De tre som ofte holdes frem som de sentrale klassiske empiristene er George Berkeley, David Hume og John Locke (Pritchard, 2010, s. 72). Ved å studere Locke ser en tydelig hvorfor empirismen ofte brukes som en motsetning til rasjonalismen. Locke (2001, s. 24) var nemlig svært kritisk til Descartes' og rasjonalistenes tanke om latente ideer. Han mente vi slett ikke er født med noen medfødte anelser eller prinsipper. I likhet med de andre av samtidens empirister mente Locke at all kunnskap har sitt utspring i vår sansing. Dette utdypet han på følgende vis:

Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas: – How comes it to be furnished? Whence comes it by that vast store which the busy and boundless fancy of man has painted on it with an almost endless variety? Whence has it all the materials of reason and knowledge? To this I answer, in one word, from Experience. In that all our knowledge is founded; and from that it ultimately derives itself (Locke, 2001, s. 73).

Disse tankene om at menneskesinnet kommer til live som et hvitt papir, en *tabula rasa*, står i dag igjen som et av de sentrale kjennetegnene på Lockes filosofi (Pritchard, 2010, s. 72).

Til tross for innflytelsen Locke og de andre empiristene har hatt for filosofiens utvikling, fremstår empirismen nokså annerledes i dag. Når en snakker om empirisme i dag snakker en mer generelt om systematiske vitenskapelige studier som baseres på observasjon og eksperimentering. Shelley (2006, s. 337) påpeker at et slikt kunnskapssyn er inspirert av naturvitenskapene. En implikasjon dette får er at radikal empirisme vil holde seg unna normativitet, filosofisk drøfting og verdivurderinger, noe som anses som anekdotisk og usystematisk. Lillejord (2005, s. 90) viser empirismens praktiske dimensjon ved å forklare hvordan empiriske erfaringer fører til det vi kan kalle «intersubjektiv enighet». Det at flere individer gjennom sansemessige erfaringer har kommet frem til det samme, legger grunnlaget for utvikling av teorier – for eksempel om skole og klasserom⁵.

Empirismen har en sentral rolle i samtidens skoleforskning. Empiriske studier brukes nemlig som en kilde til kunnskap om hvordan opplæringen bør og kan organiseres. Et siktemål med dette er å skaffe sterke bevis for hva som virker, og dermed anvende det i utdanningspolitikken. Denne ideen kalles ofte evidensbasert praksis (EBP). Kort fortalt bygger EBP på et ønske om at lærere skal basere klasseromsarbeidet sitt på sikker viten. Tanken er at en gjennom studier og metastudier kan finne den beste måten å gjøre ting på, og at en videre kan generalisere og standardisere konsepter, for så å overføre de til klasserommet. På den måten tenkes det at en sikrer kvalitet og minsker rommet for tilfeldigheter (Irgens, 2016, s. 196).

Når jeg i denne avhandlingen retter fokus mot empirismen som kunnskapssyn gjør jeg det primært grunnet dens tro på vitenskapen, og at empiriske funn kan generaliseres og overføres til praksis. Et slikt syn kan nemlig hevdes å være typisk i dagens utdanningspolitiske diskurs. Røvik og Pettersen (2015, s. 54) forklarer at ideer om skole og opplæring som er nærmest selvbe grunnende og har stor utbredelse kan kalles *masterideer*. Slike ideer har stor reformutløsningskraft, og kan dermed ha innflytelse på politikktutforming. Noe av det sentrale ved at et konsept blir en *masteridé* – altså at den får påvirkningskraft, utløser endringer og står igjen som selvbe grunnende – er ifølge Røvik og Pettersen (2015, s. 59) konseptets vitenskapelighet. Med det mener de at «jo tydeligere og sterkere en idé kan assosieres med vitenskapelige logikker og praksiser, jo større potensial har den for å få stor utbredelse». De utdyper at rasjonalitet⁶ og vitenskap i vår tid nevnes i samme åndedrag som sannhet og kunnskap, og at det som kan kobles til vitenskap dermed har en sterk legitimerende effekt. Evidensbasert praksis, som har klare paralleller til empirismen, nevnes av Røvik og Pettersen (2015, s. 67) som én typisk *masteridé* som har fått stor utbredelse i vår tid.

Lillejord (2005, s. 91) viser at et empiristisk kunnskapssyn ikke bare er synlig i skoleforskningen, men også i klasserommet. Hun peker på at en fra dette perspektivet anser kunnskap som eksisterende *utenfor* individet. Dette resulterer i det hun kaller en instrumentell subjekt-

⁵ På dette grunnlag kan det hevdes at empirisme er nært tilknyttet *positivisme*, da det i begge syn er de ytre erfaringene – de vi kan sanse – som står i sentrum. Finn Hjørdemaal (2002, s. 30) skriver at «for å bli akseptert som grunnlag for vitenskapelig kunnskap, må disse erfaringene tilfredsstillende stille strenge krav til intersubjektivitet, verifikasjon, repeterbarhet og generaliserbarhet».

⁶ Slik jeg forstår forfatterne snakker de her om rasjonalitet som det jeg i del 2.3.2 omtaler som en formal form for rasjonalitet.

objekt-modell. Med det mener hun at det fra et slikt perspektiv er læreren som anses som undervisningens hovedaktør, da han/hun skal formidle kunnskapen til barna, som anses som kunnskapsløse og passive. Noddings (2012, s. 123) hevder et epistemisk-fundamentalistisk trekk ved opplæringen er at mange mener skolen skal bestå av innhold bygget på «substantial knowledge» - materiale som har fått autoritet som sann kunnskap, enten empirisk eller rasjonelt. Fordelene ved en slik tilnærming er ifølge Noddings at den kan hjelpe oss å styre unna falsk informasjon og kunnskap – noe vi selvsagt ikke ønsker for elevene våre. Likevel er det en fare ved det, nemlig at ikke hele sannheten kommer frem – at viktige perspektiver forsvinner. Dette er et spørsmål om makt, og en slik tilnærming kan i ytterste konsekvens være undertrykkende og ekskluderende for visse samfunnsgrupper.

Rasjonalisme

I likhet med empirismen er rasjonalismen *objektivistisk*, da den fremmer en tro på tilegnelsen av sann, allmenngyldig kunnskap kan tilegnes. Likevel blir disse to ofte holdt frem som motsetninger⁷. Mens empirismen anser sansene som vår kilde til sann kunnskap, hadde de tidlige rasjonalistene en ganske annen oppfatning. Det klassiske rasjonalistiske kunnskapssyn anså nemlig sansene som bedragerske. Det vi føler, kjenner, ser og hører er ikke nødvendigvis det som er sant. Dermed vil empirisk forskning fra et slikt standpunkt kunne være villedende. Den sanne kunnskap er den vi tilegner oss gjennom fornuften – den vi kommer frem til ved hjelp av intuisjon og deduksjon. Ved hjelp av fornuften kan vi komme frem til visse selvbe grunnende sannheter. Disse sannhetene fungerer i rasjonalismen som utgangspunktet for all annen kunnskap. Fra et rasjonalistisk synspunkt er disse ideene medfødte («innate ideas»). De ligger likevel ikke i vår bevissthet – vi må bruke vår fornuft for å gripe dem (Markie, 1998, s. 77-78).

Filosofene som ofte trekkes frem når en snakker om den klassiske rasjonalisme er Rene Descartes, Baruch Spinoza og Gottfried Wilhelm Leibniz. Særlig Descartes står igjen som en tenker som har hatt stor innflytelse. Selv om det ikke yter Descartes' verk rettferdighet, vil jeg i denne delen holde meg til et viktig prinsipp han uttrykte: Skillet mellom kropp og sinn. Descartes utviste nemlig skepsis til hvorvidt sansene kan gi oss sann kunnskap. Skepsisen var tuftet på det han kalte sansenes bedragerske natur (Descartes, 1996, s. 55). Descartes satte sin lit til fornuften. Han hevdet at mennesket i hovedsak er et tenkende vesen, og at det er det som skiller oss fra dyrene. Det at vi vet, eksisterer, bemerker og tenker gjør oss ifølge Descartes til «tenkende ting». Vår essens, mener han, består i dette, og bare dette. Han utdyper: «Selv om jeg kanskje har en krop [...] er det sikkert og vist, at jeg virkelig er forskjellig fra min krop og kan eksistere uten den» (Descartes, 2002, s. 128) Med det skapte Descartes det som i dag kjennes som *den kartesianske dualisme* – et skille mellom kropp og sinn⁸. Den kartesianske dualisme er et begrep som brukes blant annet i vitenskapslitteratur for å beskrive distinksjonen som ofte dras mellom det fysiske og det mentale (Pring, 2015, s. 61).

⁷ Markie (1998, s. 76) omtaler synet på empirisme og rasjonalisme som motsetninger som noe karikert. Han viser til flere likheter, blant annet at rasjonalistene hadde respekt for erfaringen, at empiristene anerkjente viktigheten av fornuft og at de var enige om naturen (men ikke kilden) til kunnskap.

⁸ Selv om Descartes (2002, s. 130-135) flere ganger utdyper at «sindet er helt forskjellig fra kroppen», er ikke splittelsen nødvendigvis så dramatisk som ettertidens litteratur kan gi inntrykk av. Descartes erkjenner nemlig at vi er «meget snævert forbundet og ligesom sammenblandet med» kroppen vår. Dette forklarer han ved at han for eksempel kjenner smerte.

Når jeg inkluderer rasjonalisme som et av kunnskapssynene i mitt analyseverktøy gjør jeg det med visshet om at rasjonalismen, som den er skissert ovenfor, ikke er særlig aktuell i dag. Flere filosofer vil gå så langt som å hevde at denne retningen er død (Markie, 1998, s. 79). Jeg vil derfor presisere at jeg ved å rette fokus mot rasjonalisme i skolen ikke snakker om en rendyrket form for rasjonalisme, men snarere et kunnskapssyn med rasjonalistiske trekk, som for eksempel en overordnet tillit til fornuften og et tydelig skille mellom kropp og sinn.

Markie (1998, s. 79) viser hvordan en kan skille mellom en svak og en sterk form for rasjonalisme. Den sterke formen for rasjonalisme setter et tydelig skille mellom sansene og fornuften, og hevder at det som er sant er det som kan kalles selvbegrunnende og heves over *enhver* tvil. Den svake formen for rasjonalisme derimot, krever at sannhetsgestalten i det vi kaller kunnskap må kunne heves over *alminnelig* tvil. Et slikt perspektiv anser fornuften, i motsetning til for eksempel blind tro, som hovedkilden vår til kunnskap. Dette avslører en parallell mellom rasjonalisme som kunnskapsform, og en teknisk eller formal rasjonalitetsforståelse, da begge disse forståelsesformene anser det beviselig fornuftige som det handling bør baseres på.

Ifølge Irgens (2016, s. 67) kan en se antydninger til et rasjonalistisk kunnskapssyn i skoler og organisasjoner i dag. Særlig hevder han det kan være tendenser til et kartesiansk skille mellom det kroppslige og det kognitive, noe som blant annet kommer til uttrykk ved å ignorere det som omhandler sanser og følelser. Lillejord (2005, s. 91) hevder et rasjonalistisk kunnskapssyn i klasserommet, i likhet med et empiristisk, kan komme til uttrykk som en instrumentell subjekt-objekt-modell. Med det tar hun utgangspunkt i tanken om at barnet allerede har kunnskapen i seg, og at lærerens rolle er å føre denne kunnskapen frem til elevens bevissthet.

2.2.3 Subjektivistiske kunnskapssyn

Bakgrunn

I denne delen vil jeg vende fokuset mot det som kan kalles *subjektivistiske kunnskapssyn*. Med det mener jeg perspektiver som ikke opererer etter prinsipper om absolutt sannhet, men som anser kunnskap som noe subjektivt, konstruert og kontekstavhengig.

I likhet med de objektivistiske kunnskapssynene har også syn på kunnskap som noe kontekstavhengig og konstruert, dype røtter. Da det 17. århundre gikk mot slutten sto en i det som kan kalles en vitenskapelig brytningstid. Den vitenskapelige revolusjon hadde gitt mennesket stor tiltro til naturvitenskapelige metoder. Det var en allmenn oppfatning at vitenskapen kunne forbedre samfunnet, uten at en trengte å forholde seg til de tradisjonelle verdiene som hadde vært rådende. Like fullt var det et knippe tenkere som stilte spørsmål ved om det virkelig var mulig å vite så mye som empiristene og rasjonalistene hevdet. Det ble stilt spørsmål ved om vi virkelig kunne *vite* noe, eller om det vi tror vi vet egentlig bare er konstruksjoner. Dette vil jeg returnere til straks.

I det følgende vil jeg gjøre rede for to hyppig omtalte kunnskapssyn, som begge kan sies å være subjektivistiske – *konstruktivisme* og *pragmatisk naturalisme*. Min kategorisering av begge disse synene som subjektivistiske, gjøres primært fordi de begge avslår troen på absolutt og sikker kunnskap. Når jeg velger å gå i dybden på konstruktivisme gjør jeg det primært for å presentere et utbredt motperspektiv til de objektivistiske kunnskapssynene jeg nevnte i forrige del. Konstruktivismen, slik den er presentert i denne avhandlingen, blir med det en slags samlebetegnelse for kunnskapssyn som mener kunnskapen i større eller mindre grad konstrueres av

subjektet. Den pragmatiske naturalisme har jeg i hovedsak valgt å rette fokus mot grunnet dens praktiske og pragmatiske karakter. Som jeg vil vise i min redegjørelse av dette kunnskapssynet, er ikke de pragmatiske naturalister like bastante i avvisningen av de objektivistiske kunnskapssynene som konstruktivismen kan hevdes å være. Den pragmatiske naturalismen er også av stor utdanningspolitisk relevans, i en tid der opplæringen er organisert etter målstyringsprinsippet; Pragmatikeren og naturalisten John Dewey, som jeg vil komme nærmere tilbake til, var nemlig en uttalt kritiker av eksternt satte mål for elevenes læring.

Konstruktivisme

Konstruktivisme er et begrep som rommer mye. En kan snakke om filosofisk, epistemologisk, kognitiv, sosial og pedagogisk konstruktivisme, for å nevne noe (Noddings, 2012, s. 126). I denne delen ligger hovedfokuset på epistemologisk konstruktivisme. Når jeg i det følgende omtaler konstruktivisme som kunnskapssyn viser jeg til tanken om at subjektet konstruerer sin egen kunnskap, i motsetning til å få den levert. Fra et slikt perspektiv tar en utgangspunkt i at en bygger ny kunnskap på et grunnlag bestående av den gamle kunnskapen⁹. Dette innebærer at kunnskapen anses som noe mer eller mindre subjektivt, da vi gjør mening av ting på ulike måter.

Tidligere nevnte Descartes kan være nyttig å bruke som et utgangspunkt når jeg her behandler konstruktivismen. En av pionerene til et konstruktivistisk kunnskapssyn var nemlig en skarp kritiker av den franske filosofen. Giambattista Vico mente Descartes' krav på kunnskap var overdrevet. Han hevdet at det eneste mennesket virkelig kan vite noe om er det menneskeskapte (Halkier, 2002, s. 146). Eller sagt på en annen måte – sannhet *er* ikke, det må *skapes* (Irgens, 2016, s. 128). Dette fremstår muligens ikke så revolusjonerende i dag, men var på den tiden et helt nytt konsept for menneskelig kunnskap. Kunnskap hadde tidligere blitt reservert til det *å vite* – å ha objektiv kunnskap om noe som det eksisterte i seg selv og for seg selv, uavhengig av kunnskapsinnehaveren. Vico snudde dette totalt på hodet, noe Glaserfeld (2007, s. 2) demonstrerer på følgende vis: «Instead of a passive recipient of data or “information”, the cognizing subject is now the maker of knowledge». Selv om Vico ikke avviste den deduktive tenkemåten Descartes og andre rasjonalister fremmet, mente han dens muligheter var begrenset til å studere den viten en allerede har tilegnet seg. For å overskride disse grensene, mente Vico en måtte benytte seg av elementer hverken rasjonalistene eller empiristene ga rom for, som følsomhet, fantasi og klokskap (Halkier, 2002, s. 146-148). Til tross for at hans tanker ikke fikk særlig gjennomslag i hans levetid, var Vico banebrytende ved å representere en vending fra et objektivistisk, fundamentalistisk kunnskapssyn til et mer konstruktivistisk – et kunnskapssyn som anså det menneskeskapte som vår kilde til kunnskap (Glaserfeld, 2007, s. 2). Videre var Vico banebrytende ved å sette mennesket, det *humanistiske*, i det vitenskapelige sentrum. Halkier (2002, s. 148) skriver at «de humanistiske videnskaber er i en viciansk fortolkning en forudsætning for en social og menneskelig forståelse af naturvidenskabens oppdagelser».

En annen som ifølge Irgens (2016, s. 129) «sammen med Vico regnes som den viktigste pådriveren for konstruktivisme som filosofisk tradisjon» er Immanuel Kant. At Kant omtales

⁹ Dette må ikke forveksles med det fundamentalistiske synet på kunnskap som empiristene og rasjonalistene sto for. Grunnlaget en tenker en bygger på innen konstruktivismen er ikke en selvbegrunnende sannhet, men en delvis sannhet som allerede har blitt konstruert.

som en konstruktivist kan på sett og vis virke underlig, da hans tenkning bygger på rasjonalisme og empirisme, to av grunnpilarene i en mer instrumentell form for epistemologi. Der Kant dog tok avstand fra de nevnte kunnskapssynene var ved å hevde at de i seg selv er utilstrekkelige – de må kombineres. I verket *The Critique of Pure Reason* skriver Kant (2009, s. 46) at «knowledge is a compound of that which we receive through impressions, and that which the faculty of cognition supplies». Kant sa seg enig med empiristene i at all vår kunnskap starter med erfaringen. Dette mente han var udiskutabelt. Han var likevel ikke enig i at en kunne tilegne seg kunnskap passivt. Kunnskapen, mente han, starter med den sansemessige erfaringen, men fortsetter så til forståelsen, før den ender opp med å bli konstruert gjennom vår fornuft. Det var her, i «the highest unity of thought», at vår kunnskap blir til (Kant, 2009, s. 389). Irgens (2016, s. 129) forklarer dette som at vi filtrerer kunnskapen gjennom vår tenkning, tolkning og forståelse. Hver for seg er tanken og den observerbare verden begrensende for vår erfaring – det er i samspillet mellom dem at kunnskapen blir skapt. Av den grunn er det på sin plass å kalle Kants epistemologi konstruktivistisk, da han stiller seg tvilende til en objektivistisk form for kunnskap. Noddings oppsummerer denne holdningen på følgende vis: «We can never know the world-in-itself, only the world as it is constructed in our experience» (Noddings, 2012, s. 119).

Et konstruktivistisk syn på kunnskap og læring kan vise seg i skolen ved fokus på *aktiv læring*. Fysisk aktivitet er i det henseende viktig, men særlig elevenes mentale aktivitet er viktig å stimulere fra et slikt perspektiv. For at læringen skal være aktiv må det føre til en restrukturering av elevens tidligere kunnskap. Fra et slikt perspektiv blir det derfor særlig viktig for læreren å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger. En annen måte konstruktivisme er synlig i skolen er når det er mer fokus på prosessen som leder frem til kunnskapen enn kunnskapen i seg selv (Wellington, s. 126). På det punktet har konstruktivismen et sterkt likhetstrekk med kunnskaps-synet jeg nå vil vende fokus mot – det pragmatisk-naturalistiske.

Pragmatisk naturalisme

Den *pragmatiske naturalisme* er en filosofisk retning som ble grunnlagt av Charles Sanders Peirce, William James, George Herbert Mead og John Dewey (Morris Eames, 1977, s. IX). Jeg vil her rette særlig fokus mot John Dewey og hans tanker. Dette valget er tatt grunnet tekstens begrensede omfang og Deweys relevans inn mot skole- og utdanningsproblematikk. Ved siden av å kalles pragmatisk-naturalister, kalles de nevnte tenkerne ofte enten pragmatikere *eller* naturalister. Når jeg har valgt å bruke disse begrepene sammen har jeg gjort det for å omfavne både det pragmatiske og det naturalistiske aspektet av Deweys kunnskapssyn. Når Dewey beskrives som en pragmatiker vises det til hans tanker om at kunnskapen må være av praktisk betydning for at den skal være interessant. Den naturalistiske siden av ham viser til at han var opptatt av de naturlige fenomener og uinteressert i det transcendentale og metafysiske. Med andre ord, det som er verdt å studere er det som er anskuelig for våre sanser (Noddings, 2012, s. 24-25). På dette viset kan Deweys kunnskapssyn minne om empirisme. Dette forsterkes ytterligere av at han, i likhet med empiristene, fremhevet viktigheten av vitenskapen, og mente den burde anvendes inn mot all menneskelig aktivitet. Til tross for at Deweys tanker minner om empiristenes, og at noen faktisk kaller ham en empirist, vil jeg hevde han skilte seg fra dem på et viktig område: Han avslo at det fantes en absolutt sannhet. Dewey (1905, s. 393-394) kritiserer empirismen, slik jeg har beskrevet den, for å være absolutt i sin karakter, for å stole på bestemte metodologiske tilnærminger og for å ha tro på at det finnes sikker kunnskap.

Selv om Dewey ikke trodde det eksisterte en absolutt sannhet arbeidet han ut fra et slags sannhetsbegrep. Kunnskap var for Dewey sterkt praksisorientert. Dette ser en igjen ved at han hevdet at «knowledge, as an abstract term, is a name for the product of competent inquiries» (Dewey, 1938, s. 8) Dewey mente at vi ikke kan vite at noe er sant, men at vi kan anta at det er det. For å kunne gjøre slike antagelser er vi nødt til å aktivt undersøke noe. Det vi vet og kan når vi undersøker noe kan vi kalle kunnskap. Gjennom undersøkelsen finner vi dog kanskje ut at det vi vet og kan ikke er riktig, noe som gjør at vi forkaster det. Det vi ender opp med på slutten av vår undersøkelse er en form for midlertidig sannhet – eller en *berettiget hevdelse* («warranted assertions»). Dewey utdyper dette med å hevde at «all special conclusions of special inquiries are parts of an enterprise that is continually renewed» (Dewey, 1938, s. 9). Et slikt kunnskapssyn tar utgangspunkt i at vi ikke kan finne en sannhet med stor s, og at det vi «vet» mest sannsynlig kan bli motbevist. Derfor må vi være beredt på at noe som i dag er kunnskap kanskje ikke er det i morgen (Noddings, 2012, s. 33). En annen sentral faktor ved et slikt kunnskapssyn er at sannhetsgestalten i kunnskapen ikke avgjøres av hvorvidt den korresponderer med den objektive verden, men av hvordan den har praktisk nytte. En slik pragmatisk legitimering vil være ulik fra menneske til menneske, fra elev til elev, alt etter som hva som anses som nyttig og ønskelig for oss (Irgens, 2016, s. 135).

Deweys uvilje til å snakke om allmenne sannheter kan også kobles opp mot noe han ofte forbindes med – hans motstand mot *mål*. Dette er dog, som jeg skal vise, en noe karikert gjengivelse av hans tanker. Dewey hevdet at en utfordring ved å snakke om sannheter er at en setter fikserte mål; det er her hans problemer med mål ligger. Fikserte mål setter en sluttstrek for elevens vekst. Å forvente at eleven skal utvikle seg mot et fiksert mål er ifølge Dewey (1916, s. 60) «a false idea of growth». Vekst, eller utvikling, *har* ikke et mål – det *er* et mål i seg selv, og som en konsekvens av det er det eneste målet opplæringen bør ha *mer vekst* for elevene (Dewey, 1916, s. 60). Hva denne veksten er, er dog avhengig av den enkelte situasjon og den enkelte elevs forutsetninger, ønsker og interesser. Tross dette er det, som nevnt, et karikert bilde av Dewey når en påstår han var totalt imot mål. Å ha et mål med noe er en nødvendighet for utvikling av kunnskap. Det å sette mål ved å se an fremtidige muligheter, legge en plan for hvordan målet skal nås og evaluere hvilke midler som trengs for å nå målet og hvilke hindre vi vil møte underveis, er ifølge Dewey sentralt i kognisjon. Det er dog tre viktige hensyn her. For det første må målet tilpasses den enkelte situasjon og den enkelte elevs interesser og lyster. For det andre må målet være fleksibelt; kapabelt til å bli endret underveis. For det tredje må målet fokusere på prosessen og veksten i seg selv, ikke på en fremtidig hensikt (Dewey, 1916, s. 122). Dette understøtter hvor opptatt Dewey var av kunnskapsprosessen, og ikke nødvendigvis kunnskapen i seg selv. Noddings viser til hvordan han foretrakk å snakke om «knowing» fremfor «knowledge». Kunnskap var mer et verb enn et substantiv for Dewey. Kunnskap er en prosess – det er noe som stadig er i endring. Et viktig poeng i dette er at eleven må være aktiv i jakten på kunnskap. Elevene må selv prøve og feile – de må bli vist tålmodighet så de selv kan finne ut hva de gjør feil og hvordan de kan korrigere det (Noddings, 2012, s. 33).

I dagens opplæringsdiskurs kan Deweys kunnskapssyn forstås som en motstemme til eksternt satte kompetansemål. At det formuleres eksterne mål på vegne av eleven var ifølge Dewey en rigid handling. Dette viser oss også at det er en parallell mellom Deweys kunnskapssyn og idealet om tilpasset opplæring. At læreren skal diktere retning, mål og fagstoff for eleven, er i Deweys øyne ikke annet enn «nonsense» (1916, s. 119). Videre Dewey forstås som en

motstemme til et nyttepreget syn på opplæringen, da han mener vi ikke må fokusere på «an end outside of the educative process to which education is subordinate» (1916, s. 11).

2.3 Rasjonalitetsformer

Irgens (2016, s. 27) skriver at de to perspektivene hans modell består av representerer «to konkurrerende kunnskapssyn». Jeg vil argumentere for at det i min oppgave også er verdt å se på hvilke rasjonalitetsformer som legger grunnlaget for det enkelte perspektiv. Dette er det i hovedsak to grunner til. For det første studerer jeg politiske dokumenter. Politikk er handling, og bak handling ligger det ofte en form for motivasjon. Hva vil vi med handlingen? Svaret på dette kan avsløre hvilken rasjonalitetsform som ligger til grunn. Hva vi anser som det rasjonelle valget, i en situasjon med mange valgmuligheter. For det andre er det verdt å nevne at kunnskapssyn og rasjonalitet henger sammen. I så måte er det illustrerende at tankene til Donald Schön, som vil presenteres i denne delen, både kan karakteriseres som kunnskapssyn og rasjonalitetsform. Hva vi anser som rasjonell, nyttig kunnskap vil naturligvis være avhengig av hva vi anser som kunnskap i det hele tatt. Ved å se på rasjonalitet får en et dypere innblikk i mulige motiver. Det belyser et annet aspekt enn kunnskapssynet, nemlig *hvorfor* vi anser kunnskapen som nyttig.

2.3.1 Teknisk rasjonalitet og refleksjon-i-handling

En av dem Irgens trekker inn for å belyse perspektivene i sin teoretiske modell er Donald Schön. Ifølge Irgens (2016, s. 270) er Schöns teori om *teknisk rasjonalitet* og *refleksjon-i-handling* beskrivende for hvordan en tenker om organisasjonspraksis fra henholdsvis det vitenskapelige og kunstneriske perspektiv.

Noe av det som gjør Schön særlig relevant for min oppgave er at han i stor grad omtaler utdanning i sitt arbeid med rasjonalitetsformer. Irgens (2016, s. 270-271) viser til at den tekniske rasjonalitetsformen Schön beskriver er utbredt i forståelsen av skole og opplæring. Med utgangspunkt i dette vil det være interessant å se om denne rasjonalitetsformen også er synlig i Kunnskapsdepartementets forståelse av skole og opplæring. Det at Schön også har fokus på profesjonspraksis gjør hans tanker relevant for min avhandling. I lys av Schöns teori kan jeg studere KDs forslag til hvilke rammer lærerne bør jobbe under – fastlåste og kontrollerte, åpne og autonomifremmende eller en middelvei.

Jeg vil i det følgende komme med en grundigere redegjørelse av det Schön kaller en utbredt rasjonalitetsforståelse i organisasjonslivet – den *tekniske rasjonalitet*, samt det han nevner som et praktisk alternativ – *refleksjon-i-handling*.

Teknisk rasjonalitet

Ifølge Schön (1983, s. 21-24) har en bestemt form for rasjonell tenkning i stor grad påvirket Vestens kunnskapssyn og formet hvordan en tenker om og utøver profesjonell praksis. Denne rasjonalitetsformen kaller han teknisk rasjonalitet. En teknisk form for rasjonalitet går ut fra at det fornuftige kan finnes i og gjennom det vitenskapelige og tekniske. I praksis vil dette si at den beste, mest profesjonelle måten å løse problemer på er ved å anvende generelle prinsipper og standardisert kunnskap på de konkrete problemene en møter. Problemløsingen er dermed

instrumentell – den går ut fra en systematisert kunnskapsbase – og utøves under strenge rammer av systematisk og vitenskapelig teori og teknikk. I arbeidsutførelsen vil da den gode praktiker analysere problemet og velge ut det tekniske middelet som lettest kan fikse det. Problemene anses med andre ord som instrumentelle problemer, og praktikerne er instrumentelle problemløser (Schön, 1987, s. 3-4).

Den tekniske rasjonalitet har ifølge Schön sitt utspring i positivismen, den filosofiske retningen som ville bruke teknologi og erfaringsbaserte funn til å utvikle menneskeheten¹⁰. Denne retningen, som baserer seg utelukkende på empiri, vokste seg til nærmest hegemonisk storhet i løpet av det 19. og 20. århundre, og var på slutten av 1900-tallet blitt del av selve vevet i de vestlige universitetene. Dette har ifølge Schön (1983, s. 27) forplantet seg, og ført til at læreplaner i skolen ofte bærer preg av en teknisk form for rasjonalitet¹¹. Den tekniske rasjonaliteten kommer i slike læreplaner til uttrykk gjennom et kunnskapssyn som ser på teorier og teknikker avledet fra vitenskap som den ekte kunnskap. Dette gir fag som er godt forankret i vitenskap og empiri forrang.

Rasjonalitetsformen har tross sin utbredelse og hegemoniske status også vært utsatt for kritikk. Det har blant annet vært skepsis knyttet til hvorvidt alle utfordringer virkelig lar seg fikse av den tekniske rasjonalitetsmodellen (Schön, 1983, s. 39). Dette er en kritikk Schön (1987, s. 5) selv skriver under på. Han peker på at problematiske hendelser ofte er og bør behandles som unike situasjoner. Dette mener han vanskeliggjør bruken av generell teknikk og teori. Schön mener problemene den reelle praksisen byr på ikke er formet som rene og forutsigbare strukturer, men som rotete og ubestemmelige, noe som gjør det teknisk-rasjonelle perspektivet inadekvat. Det komplekse, usikre, ustabile, unike og verdimessige ved praktiske problematiske hendelser gjør det vanskelig å finne en allmenngyldig løsning på dem (Schön, 1983, s. 39). Dette har nær sammenheng med at problemer, ifølge Schön, er høyst relative. Han mener det i det hele tatt er feil å kalle utfordringene vi møter «problemer», da de er så mangefasettete. Når vi møter et såkalt «problem» velger vi ut tingene vi vil legge merke til (Schön, 1987, s. 4). For å si det på en annen måte: Vi setter grenser for vår oppmerksomhet. Vi går inn i en interaktiv prosess av «naming» og «framing»: «We name the things to which we will attend and frame the context in which we will attend to them» (Schön, 1983, s. 40). Det er nettopp denne prosessen som gjør det mulig å omforme problematiske situasjoner til definerte problem, og deretter løse problemet (Schön, 1987, s. 5). Det er her Schön mener den tekniske rasjonalitet viser en av sine største svakheter, da den bare fokuserer på problemløsingen, og dermed overser *problemformuleringen*. Det er gjennom formuleringen av problemet vi definerer valgene vi må gjøre, målet vi vil nå, og midlene vi må bruke for å nå målet (Schön, 1983, s. 40).

Oppsummert kan det sies at hovedinnvendingen Schön har mot den tekniske rasjonalitet er at den ikke tar høyde for unike situasjoner. Det unike faller ifølge ham utenfor eksisterende teorier og teknikker, noe som gjør at det heller ikke kan behandles instrumentelt:

In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain. In

¹⁰ Her kan en se en tydelig parallell mellom en slik rasjonalitetsform og det jeg tidligere har beskrevet som objektivistiske kunnskapssyn.

¹¹ Schön viser her i særlig grad til læreplaner innen høyere utdanning.

order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense (Schön, 1983, s. 40)

For å kunne gjøre mening av en slik situasjon som i utgangspunktet ikke gir mening, må en ifølge Schön (1987, s. 5) improvisere, oppfinne og teste strategier. Dette vil jeg gå nærmere inn på nå.

Refleksjon-i-handling

Mens det overnevnte perspektivet kan omtales som en form for praktisk epistemologi rotfestet i vitenskap, strukturer og standardisering, beskriver Schön (1983, s. 49-51) det alternative perspektivet som «an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict». Dette perspektivet er mer situasjonsbasert, mer praktisk rettet, og går ut fra en grunnholdning om at vår viten ligger i vår handling, altså det Schön kaller *viten-i-handling*. Viten-i-handling handler om at vi ofte handler før vi tenker – at vi gjennom vår praksis avslører en spontan form for viten som ikke stammer fra foregående intellektuell tenkning¹². Schön (1983, s. 50) mener dog det ligger mer ved god praksis enn viten-i-handling – nemlig *refleksjon-i-handling*. Refleksjon-i-handling dreier seg, som navnet tilsier, om at en reflekterer over det en gjør mens en gjør det. At en forsøker å løse en utfordrende og interessant situasjon, samtidig som en reflekterer over forståelsen som ligger implisitt i handlingen en foretar seg. Forståelsen en innehar blir så av en selv kritisert, restrukturert og konkretisert i videre handling. Refleksjon-i-handling innebærer refleksjon over handlingsmønstre, over situasjonen en står i, og over den implisitte kunnskapen som ligger i prestasjonen. Når en «reflekterer-i-handling» frigjør en seg på sett og vis fra kategoriene dannet av den etablerte teori og teknikk. En gjør seg selv til forsker i praksissituasjonen, og konstruerer selv nye teorier til hver unike situasjon.

Schön (1987, s. 50) omtaler, i likhet med Irgens, motperspektivet til det instrumentelle som en form for kunst («art»): «It is this entire process of reflection-in-action which is central to the "art" by which practitioners sometimes deal well with situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict». Han bruker begrepet *professional artistry*, altså «profesjonelt kunstnerskap/artisteri», om de kompetansene gode praktikere utviser i unike og uforutsigbare situasjoner (1987, s. 22).

2.3.2 Formal og material rasjonalitet

Utdanningspolitikk dreier seg i stor grad om sosial handling. Mennesker tar i ulike ledd avgjørelser som forplanter seg og får konsekvenser. En kan altså si at både der dagsorden settes og der den utøves foregår det sosial handling. I den sammenheng kan det være verdt å vende blikket mot sosiologien når en skal studere utdanningspolitikk¹³. En sosiolog som har hatt stor innvirkning på samtidens tenkning er tyske Max Weber. I tillegg til å være kjent for sine teorier om både byråkratisering og den protestantiske etikk har Weber bidratt med forklaringsmodeller

¹² Dette kan knyttes til det Michael Polanyi kalte taus kunnskap (Schön, 1987, s. 22). Ifølge Polanyi er den tause kunnskap det som ligger før vår eksplisitte kunnskap. Alt vi vet er, eller stammer fra, taus kunnskap. Den tause kunnskapen er vår vitens omdreiningspunkt – det omdreiningspunkt som ifølge Polanyi gjør eksplisitt kunnskap både mulig og betydningsfull (Gill, 2000, s. 54).

¹³ Sosiologi handler ifølge Weber (1978, s. 4) om en tolkningsbasert forståelse av sosial handling og dens retning og konsekvenser.

for både sosial og økonomisk handling. For å beskrive og forklare slik handling peker Weber på ulike former for rasjonalitet. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hva som menes med dette, både fra et økonomisk og et sosialt ståsted. Jeg vil i tillegg utdype hvorfor jeg mener Webers tanker er relevant for min oppgave.

Weber bruker ulike begreper når han skriver om rasjonalitet i økonomisk handling og i sosial handling. Når han beskriver økonomisk handling bruker Weber (1922, s. 44-45) begrepene *formale Rationalität* og *materiale Rationalität*, som kan oversettes til henholdsvis «formal rasjonalitet» og «material rasjonalitet»¹⁴. Når han beskriver sosial handling derimot, skiller han mellom det å være *zweckrational* og *wertrational*. Disse kan oversettes til henholdsvis instrumentellrasjonell- og verdirasjonell handling¹⁵. For enkelthets skyld vil jeg i denne oppgaven utelukkende bruke begrepene formal og material rasjonalitet, der førstnevnte også innebærer instrumentell-rasjonell handling og sistnevnte innebærer verdirasjonell handling¹⁶.

Formal rasjonalitet

Webers formale rasjonalitet kan på noen områder minne om Schöns tekniske rasjonalitet. Den formale rasjonaliteten er ifølge Weber utvetydig – det rasjonelle er det som gjennom måling, kalkulering og kvantifisering viser seg å være det mest effektive. En vil altså med en formal form for rasjonalitet være målorientert. Et formalrasjonelt ideal fra et økonomisk perspektiv vil dermed være at en foretar kvantitative kalkuleringer der det er teknisk mulig å gjøre dette (Weber, 1978, s. 85). Sosial handling er formal-rasjonell når en benytter mennesker og miljø som betingelser og midler for å oppnå egne rasjonelle og kalkulerte mål. En foretar med andre ord en handling da en tenker det vil gi en noe. Ved en slik rasjonalitetsforståelse vil en veie ulike alternativer opp mot hverandre, ved å se på både mål og midler.

Weber understreker at det ikke trenger å være en motsetning mellom en formal rasjonalitetsforståelse og verdirasjonell, da en ved jevnstilte og vanskelige valg kan bruke verdier til å velge midler for å oppnå målet. Målet vil derimot ikke forandre seg, da et mål valgt ut fra verdier vil være irrasjonelt fra en formal forståelse (Weber, 1978, s. 24-26).

Hvordan viser så den formale rasjonaliteten seg i skolen og utdanningspolitikken? Et åpenbart eksempel er ønsket om effektivitet som jeg koblet til det vitenskapelige perspektivet i del 2.1.1. Fra det vitenskapelige perspektiv anser en skolen som et viktig styringsredskap for å nå ulike nasjonale mål (Irgens, 2016, s. 21) – noe som i seg selv er formalrasjonelt. Det finnes en rekke tiltak innen skolesektoren som kan kobles mot et ønske om måloppnåelse, og dermed en formal form for rasjonalitet. Eksempler på dette er evidensbasert praksis – altså en organisering av praksis som gjennom kalkulering og kvantifisering skal sikre kvalitet¹⁷. Et annet eksempel er målstyring, da en ved formal rasjonalitet er tydelig målorientert. Dette underbygges av Gunn Imsen (2012, s. 98), da hun kaller den formale rasjonalitetsformen en «mål-middel-

¹⁴ I den engelske oversettelsen (som jeg i hovedsak har brukt grunnet mine begrensede tyskkunnskaper) oversettes *materiale Rationalität* til «substantive rationality».

¹⁵ Ordet *zweck* betyr «formål».

¹⁶ Weber (1978, s. 63-64) definerer økonomisk handling som handling som har nytte for øyet – handling der formålet er å skape nytteverdi og levere noe som er etterspurt. I den forstand kan vi kalle utdanningspolitikk økonomisk handling, da det kan hevdes at opplæringen har en nyttefunksjon – enten det er for samfunnet eller for enkelteleven. Her er det verdt å presisere at vi ikke snakker om nytteverdi som bare monetær verdi. Økonomisk handling kan være basert på både pengekapital og andre «verdier» (Weber, 1978, s. 85).

¹⁷ Her ser en paralleller mellom en formal rasjonalitetsform og et empiristisk kunnskapssyn.

rasjonalitet», og utdyper at den «forholder seg til klare kriterier, som for eksempel målbart utbytte». Gustav E. Karlsen (2015, s. 137) hevder den formale rasjonalitetsforståelsen har kommet til uttrykk i den norske skolen ved at en ser på den som en kunnskapsorganisasjon, der det som står i førersetet er kunnskapens økonomiske nytteverdi. Karlsen hevder videre at OECD og andre transnasjonale organisasjoners innflytelse på norsk utdanningspolitikk har gjort dette perspektivet mer utbredt.

Kieran Allen (2004, s. 138-139) gir et bilde på vanskeligheter som kan oppstå ved å innta en ren formal form for rasjonalitet – særlig når det er mennesker involvert. Som et eksempel bruker han driften ved et atomkraftverk:

A nuclear power plant operates on the highest level of formal rationality. There are sophisticated schemes to monitor all inputs, to control energy usage, to calculate the relative cost of labour. There are dials, balance sheets, monitors of all kinds. However, producing the deadly waste product of plutonium is the height of irrationality because it does not disintegrate for tens of thousands of years and remains a danger to human health.

Med andre ord kan en være kalkulerende og objektiv, men likevel fra noen synspunkt opptre irrasjonelt. I dette tilfellet kan det sies at selve premissene er irrasjonelle (grunnet farene ved radioaktive stoffer). Kan det være slik også i skolen? For eksempel, dersom en for hypotesens skyld antar at økt testing og målstyring gir bedre resultater, men mindre sosial trivsel – vil en slik økning være rasjonell, dersom det uttalte målet er bedre resultater?

Material rasjonalitet

Material eller substansiell rasjonalitet er i motsetning til sin motpart nokså mangetydig. Kieran Allen (2004, s. 138) kaller kategorien en «catch-all space» for alt som ikke er formalrasjonelt. Det en i hovedsak kan si kjennetegner denne rasjonalitetsforståelsen er at rasjonell handling ikke nødvendigvis baseres på målorientering og rasjonelle kalkuleringer. Snarere baserer den seg på det Weber kaller ultimate verdier (*weriende Postulate*). Der formal rasjonalitet er *mål-orientert*, er material rasjonalitet *verdiorientert*. Handlingen blir altså sett på som rasjonell dersom den er forankret i en ønsket verdi, uavhengig av hva resultatet blir. Av den grunn kan dette perspektivet også kalles *verdirasjonalitet*. Slike ultimate verdier kan være svært varierende – de kan for eksempel være etiske eller politiske for å nevne noe. En kan også fra et verdirasjonelt standpunkt arbeide mot et mål. Poenget er at det ikke er målet eller resultatet som er meningen med handlingen, men handlingen i seg selv. Det er altså gradforskjeller (Weber, 1978, s. 84-85). Her ser en to tydelige paralleller til det kunstneriske perspektiv. For det første vil et kunstnerisk blikk på opplæringen ofte vise seg som en verdiorientert form for pedagogikk – der relasjoner, trivsel, emosjoner og verdier er viktigere enn avkastning. For det andre er en i det kunstneriske perspektivet opptatt av *hva* som gjøres – altså handlingen i seg selv.

Gustav E. Karlsen (2015, s. 137) definerer den materiale rasjonalitet som preget av verdiorientering og ekspressiv handling. Han mener skolens oppgave fra en slik forståelse er å gi elevene nyttepreget læring og livsnær kunnskap. Videre er det viktig at skolen er et sted med verdi *i seg selv* – at det er et miljø der liv og fellesskap får utløp. Et argument mot en ren verdipreget rasjonalitetsform i skolen kan være at en ved å sette verdier i høysetet reduserer kvaliteten på opplæringen. Dersom en i ytterste konsekvens ikke skal benytte evidensbasert praksis, empiri og testing grunnet en opplevd uoverensstemmelse med verdier vil en kunne

risikere å overlate kvalitetssikringen av opplæringen til tilfeldigheter. Weber (1978, s. 26) nevner at en av farene ved å bli for betingelsesløst knyttet til verdier er at en blir blind for konsekvensene av ens handlinger. Et slikt eksempel fra skolen kan være at en lærer er så opptatt av likhet for alle at han behandler alle elevene likt – stiller de samme forventningene, gir de samme utfordringene, gir de lik oppfølging. Vil et slikt prinsipp føre til at elevene faktisk får like muligheter, eller vil neglisjeringen av elevenes ulikhet føre til det motsatte?

Det er også verdt å nevne at verdier ikke nødvendigvis er positive. Rudi Kirkhaug (s. 57) hevder at verdier kan inneholde hva som helst, så lenge de fører til behovstilfredsstillelse og måloppnåelse. Med andre ord er altruisme og egoisme begge verdier, selv om den ene av de nok vil oppleves mest verdifull for de fleste. Hva så om en baserer opplæringspraksisen på egoisme som verdiideal? Kirkhaug understreker at verdier legitimerer handlinger – med andre ord vil et opplegg basert på egoisme avle egoisme, og med det legitimere egoistiske handlinger. En kan derfor si at en opplæringspraksis bygget på ren material rasjonalitet forutsetter stor tillit til politikeres, skolelederes og læreres verdier.

Dagens utdanningspolitiske diskurs

I det følgende vil jeg bruke noen avsnitt på å drøfte hvorfor Webers rasjonalitetsformer er relevante for min analyse. Jeg vil nemlig hevde at rasjonalitet har en sentral rolle i dagens utdanningspolitiske diskurs.

En forsker som peker på rasjonalitetens posisjon i utdanningspolitiske spørsmål er Gustav E. Karlsen. Karlsen (2015, s. 137) hevder at det er den formale rasjonalitetsformen som synes å ha fått et overtak i dagens utdanningspolitikk. Når en snakker om en formal form for rasjonalitet i utdanningspolitiske spørsmål kan dette ses i sammenheng med det Røvik og Petersen (2015, s. 56) kaller en *rasjonell-økonomisk* forståelse av skole og utdanning. Fra et slikt perspektiv vil ideers rolle forklares og legitimeres ut fra deres evne til å skape gode resultater, konkurransedyktighet og effektivitet.

Når jeg antyder at rasjonalitet, og særlig en formal form, er relevant i samtidens utdanningspolitikk, er dette dels grunnet globaliseringen og de transnasjonale organisasjonenes økende innflytelse. Globalisering er et vidt begrep som rommer mye, men ett perspektiv på begrepet er at det er et ideologisk prosjekt som søker økonomisk liberalisering og gjør stater, individer og organisasjoner mer markedsorienterte (Rizvi og Lingard, 2006, s. 253). Ut fra dette strømmer ideer om hvordan skolen best bør organiseres, med et ideal om økonomisk vekst i mente. Britt Ulstrup Engelsen (2009, s. 65-67) påstår at slike internasjonale strømninger lettere får betydning for norske læreplaner i dag enn de gjorde før. Hun viser til læreplanforsker Rudolf Künzli når hun hevder at det nasjonale og regionale i økende grad taper for det internasjonale i læreplanutforming. I så måte kan den transnasjonale organisasjonen OECD sies å være en sentral pådriver for en formal-rasjonell forståelse av skole og utdanning, da de anser opplæring som en vital faktor for økonomisk utvikling (OECD, 2010, s. 11). Flere forskere peker på OECDs rolle i å skape en mer markeds- og effektivitetsorientert skole. Rizvi og Lingard (2006, s. 249-255) skriver at OECD har en instrumentell forståelse av skole og utdanning, der human kapital og økonomisk vekst står igjen som opplæringens sentrale formål. Karlsen (2015, s. 137) viser OECDs rolle i den norske utdanningspolitikken, og hevder organisasjonen er ansvarlig for en oppvurdering av en formal rasjonalitetsforståelse i spørsmål om skole og utdanning.

Til tross for den formale rasjonalitetens utbredelse i utdanningspolitiske spørsmål utgjør

ikke dette hele konteksten. Det finnes også sterke røster som fremhever alternative perspektiver. Tidligere nevnte Gustav E. Karlsen (2006, 2015) og Svein Sjøberg (2015) er begge uttalte kritikere av en instrumentell form for opplæringspraksis, som fremhever økonomisk vekst gjennom kompetanseutvikling. I Norge har vi også Utdanningsforbundet (UF), lærernes fagforbund, som prominente og sterke kritikere av en ensidig formal-rasjonell opplæring. I dokumentet *Vi utdanner Norge* beskriver forbundet deres overordnede politikk og satsingsområder for perioden 2016-2019. Her skriver de blant annet at de vil «forsvare dannelsesaspektet i utdanninga og motarbeide eit ensidig instrumentelt læringssyn» (UF, 2016, s. 6). Utdanningsforbundets leder, Steffen Handal (2017), har ved flere anledninger kommet med kritiske bemerkninger mot politikk som anser elever som midler til å nå mål. Han har blant annet kritisert tanken om skolen som et konsern: «Utdanning er ikke en konkurransegren der land, kommuner, skoler og elever skal konkurrere med hverandre», hevder han.

For å oppsummere vil jeg hevde at rasjonalitet synes å ha en særlig stor rolle i samtidens diskusjoner om opplæringsformål. I disse diskusjonene virker det som om den formale rasjonaliteten har den sterkeste røsten, men at den også blir møtt av noen tydelige motrøster.

Avsluttende ord

I kapittel 2 av oppgaven har jeg lagt det teoretiske grunnlaget for min analyse. Dette har jeg gjort med utgangspunkt i Irgens' modell om et vitenskapelig og et kunstnerisk perspektiv på skole og utdanning. Videre har jeg elaborert rammeverket ved å trekke inn kunnskapssyn og rasjonalitetsformer som kan sies å ha sterkest tilknytning til det ene eller andre perspektivet. I analysedelen vil jeg anvende den nevnte teorien som grunnlag for min tolkning av Meld. St. 28 (2015-2016). Her vil jeg også utdype teoridelen ytterligere med mer praktisk rettet teori. Før det vil jeg gjøre rede for hvordan og innenfor hvilke rammer jeg vil foreta min analyse.

3. Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for metoden jeg har valgt å benytte meg av, samt begrunne hvorfor jeg har valgt slik jeg har gjort. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for dokumentet jeg har valgt å analysere, samt presentere to dokumenter som også har vært relevante for min studie. Videre vil jeg drøfte studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Her vil jeg presentere metodologiske avveininger og problemstillinger mine valg åpenbarer, samt hva en kan forvente av en studie fra et slikt utgangspunkt. Deretter vil jeg presentere relevant teori om dokumentanalysen som metode. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens validitet og refleksivitet, samt presentere fremgangsmåte.

3.1 Om dokumentene

3.1.1 Hoveddokumentet

Jeg har i dette arbeidet valgt å analysere ett dokument: Kunnskapsdepartementets melding nummer 28 til Stortinget, fra 2015/2016. Dette dokumentet, med tittelen *Fag – Fordypning – Forståelse*, inneholder Regjeringens forslag til hvordan arbeidet med nytt læreplanverk bør gjennomføres, hva dette læreplanverket bør bestå av, samt på hvilket grunnlag det bør bygges.

Regjeringen som står bak meldingen til Stortinget er Regjeringen Solberg – en mindretallsregjering valgt høsten 2013, representert av Høyre og Fremskrittspartiet¹⁸. Selv om det er Regjeringens politikk som kommer til syne i dokumentet, er det formulert av Kunnskapsdepartementet, ledet av Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H). Kunnskapsdepartementet har ansvar for det vi kan kalle den pedagogiske virksomhet, fra barnehage til høyere utdanning. De har også ansvar for forskning (Regjeringen, 2017).

Dokumentet jeg skal studere er en melding til Stortinget, og kjent som stortingsmelding. En slik melding er et dokument der et departement presenterer Regjeringens saker for Stortinget. Slike saker er ofte rapporter av arbeid som er gjort eller drøfting av Regjeringens ønskede politikk. I tilfellet Meld. St. 28 (2015-2016) er det sistnevnte. Selv om det er Regjeringens ønsker om politiske tiltak og retninger som legges frem, er det ikke eksplisitte forslag til vedtak som legges frem i meldingene til Stortinget. Vedtaksforslagene, de konkrete forslagene til for eksempel lov- og budsjettvedtak, kommer i form av proposisjoner. Det er dog meldingen og hvordan den blir behandlet i Stortinget som danner grunnlaget for de formelle vedtaksforslagene (Stortinget, 2008).

En viktig faktor ved dokumentanalyser er å vurdere tekstens representativitet. Hvem eller hva er det tekstene representerer (Grønmo, 2004, s. 190)? I denne oppgaven vil jeg studere Regjeringens ønsker vedrørende fornyelsen av læreplanverket i den norske grunnskolen og videregående opplæringen. Jeg mener teksten jeg studerer er representativ for nettopp dette. Til tross for at det nåværende Kunnskapsdepartement har levert flere meldinger som behandler deres ønskede skolepolitikk, var Meld. St. 28 (2015-2016) på starttidspunktet til denne oppga-

¹⁸ Regjeringen er i seg selv en mindretallsregjering, men har parlamentarisk støtte fra partiene Venstre og Kristelig Folkeparti.

ven den eneste stortingsmeldingen som hovedsakelig rettet seg inn mot fornyelsen av læreplanverket¹⁹. Av den grunn ble dette dokumentet det naturlige å analysere. Om jeg burde lagt større vekt på flere dokumenter er en vesentlig problemstilling jeg vil komme nærmere tilbake til i del 3.5.1.

Selv om Meld. St. 28 (2015-2016) er det eneste jeg har studert nærgående, har jeg også behandlet to andre dokumenter. To dokumenter som på mange måter la grunnlaget for mitt hoveddokument. Jeg vil nå gi en kort beskrivelse av disse.

3.1.2 Ludvigsen-utvalgets utredninger

De to dokumentene som på sett og vis la grunnlaget for mitt hoveddokument er to offentlige utredninger. En offentlig utredning, ofte forkortet NOU, er en utredning som gjør rede for ulike samfunnsforhold. En slik utredning er ikke utført av politikere, men av et eksternt utvalg. Utredningen er dog bestilt av Regjeringen, og utvalget er nedsatt av Regjeringen eller et departement (Regjeringen, u. å.). Derfor har dokumentet i høy grad et politisk preg.

De to utredningene jeg behandler er NOU 2014: 7 (*Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*) og NOU 2015: 8 (*Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*). Utvalget som drev utredningene ble nedsatt i juni 2013 av den forrige Regjeringen, Regjeringen Stoltenberg II. Mandatet utvalget ble gitt var å «vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetanser elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014: 7, s. 13). Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen, professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Som et resultat av det er utvalget mer uformelt kjent som Ludvigsen-utvalget (LU).

Det er delvis på bakgrunn av Ludvigsen-utvalgets utredninger Kunnskapsdepartementet presenterer sine ønsker. KD refererer hyppig til utredningene, og starter ofte sin argumentasjon med å først vise til utvalgets forslag. På det grunnlag sier de sin mening om saken og begrunner hvorfor. Det er av denne grunn jeg har valgt å inkludere NOUene som to dokumenter jeg delvis studerer. Dette vil ikke si at jeg analyserer forslagene til Ludvigsen-utvalget. Utredningene er snarere brukt for å forstå grunnlaget og konteksten for Meld. St. 28 (2015-2016).

3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

I denne delen vil jeg gi en kort presentasjon av det som kan kalles avhandlingens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, eller paradigmatisk posisjon (jf. Guba og Lincoln, 2005, s. 195). Det vitenskapsteoretiske utgangspunkt dreier seg om verdenssynet og kunnskapssynet studien bygger på, og har store implikasjoner for studien som helhet. Først og fremst setter det grenser for hva som kan være formålet til en slik studie. Sagt på en annen måte sier det noe om hva vi kan forvente at funnene skal gi oss. Dette henger naturligvis sammen med fremgangsmåten – metoden. Jeg vil i det følgende utdype det vitenskapsteoretiske utgangspunkt denne studien tar. Videre vil jeg drøfte hvilke konsekvenser dette får for min forskning og mine funn.

¹⁹ Før Meld. St. 28 (2015-2016) ble fullført hadde Kunnskapsdepartementet under Regjeringen Solberg levert to meldinger angående forskning og/eller høyere utdanning, en melding angående kvalitet i barnehagen, en melding som behandlet voksnes læring, samt en melding der de trakk tilbake en proposisjon om endringer i Opplæringsloven. Selv om disse har berørt Regjeringens politikk angående grunnskole og videregående opplæring, har de ikke hovedsakelig rettet seg inn mot dette.

3.2.1 Konstruktivismen

Om språket vårt avspeiler virkeligheten eller ikke har blitt hyppig diskutert innen språkfilosofien. En av dem som har hevdet at språket på ingen måte er en refleksjon av virkeligheten er den sene Ludwig Wittgenstein. Wittgenstein hevdet snarere at teksten er et redskap mennesker bruker til å oppnå ulike formål (Kjørup, 2008, s. 170). I mitt tilfelle vil en logisk konsekvens av et slikt standpunkt være at dokumentene jeg behandler ikke er en direkte avspeiling av virkeligheten. Videre kan en stille spørsmål ved om teksten er et *forsøk* på å gripe virkeligheten, eller om den primært er et normativt redskap som forsøker å mane til handling. Med utgangspunkt i dette vil jeg hevde at det er hensiktsmessig å se mitt prosjekt fra et *konstruktivistisk* ståsted. Her er det dog vesentlig å gjøre noen avgrensninger. Jeg snakker ikke om en form for radikal konstruktivisme, som for eksempel Derrida fremmer i hans tanke om at det ikke eksisterer en ikke-språklig virkelighet²⁰. Innen tekstanalysens paradigme er det vanlig å ha et kritisk-realistisk perspektiv, der en gjør et skille mellom den fysiske og den sosiale verden (Bergström og Boréus, 2012, s. 27). Med andre ord stiller jeg prosjektet mitt i et sosialkonstruktivistisk verdensbilde.

Også her må jeg oppklare: Ved å stille prosjektet mitt i et sosialkonstruktivistisk paradigme betyr ikke det at jeg tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk form for ontologi, som er relativistisk og anser virkeligheten som intet annet enn sosiale konstruksjoner. Her vil jeg støtte meg på Richard Pring. Pring (2015, s. 67) hevder det eksisterer en falsk dikotomi mellom ulike «so-called paradigms». Han hevder denne dikotomien, som skaper en skarpt og kunstig skille mellom ulike konsepter av sannhet, virkelighet og objektivitet, er et resultat av manglende forståelse av forskningens kompleksitet. Ifølge Pring er det mulig å anse kunnskapen som konstruksjoner, uten å anse virkeligheten som en konstruksjon. Når jeg stiller prosjektet mitt i en sosialkonstruktivistisk posisjon viser jeg dermed primært til sosialkonstruktivismen som erkjennelsesteori.

Med det tar jeg utgangspunkt i at den sosiale konteksten påvirker vår erkjennelse og tolkning. Wenneberg (2002, s. 36-37) presenterer to kjennetegn på en sosialkonstruktivistisk form for erkjennelsesteori. For det første antas det fra et slikt utgangspunkt at vi erkjenner gjennom interaksjoner og språklige begreper. I mitt tilfelle vil jeg i dette prosjektet erkjenne og tolke gjennom min interaksjon med teksten og de språklige begrepene som fremtrer her. For det andre tenker en fra en sosialkonstruktivistisk posisjon at vi anser vår forståelse som påvirket av «tidsånden» i samfunnet – med andre ord de verdier, normer og idealer som er rådende har påvirket oss. Dette vil også være aktuelt i mitt tilfelle, da vestlige samfunnsnormer og politiske idealer i stor grad kan ha påvirket min tenkning, og dermed min tolkning.

3.2.2 Teksten konstruerer den sosiale virkelighet

Bergström og Boréus (2012, s. 297) viser enda en dimensjon ved det sosialkonstruktivistiske ståsted. Ikke bare er vår erkjennelse konstruert av den sosiale interaksjonen med en tekst – teksten kan også på sett og vis konstruere den sosiale verden, hevder forfatterne. De utdyper

²⁰ *Il n'y a pas de hors-texte*. Tvetydig, men kan oversettes til «det er ikke noe utenfor teksten» (Kjørup, 2008, s. 172).

dette på følgende vis: «Det finns vissa allmänmänskliga sätt att kategorisera på och vissa begreppsliga metaforer som troligen är universella. Men detta gäller i mindre utsträckning i den sociala världen, som i hög grad är en kulturellt och språkligt konstruerad verklighet». Språket har med andre ord makt til å påvirke menneskers verdier og holdninger – det har innflytelse på hva vi holder som viktig og mindre viktig. Denne dimensjonen er vesentlig i mitt forskningsarbeid, da de utdanningspolitiske dokumentene ikke bare er en forsøkt gjengivelse av virkeligheten, men også normative, holdningsdannende og verdiskapende tekster²¹.

3.2.3 Hermeneutikk

Ifølge Guba og Lincoln (2005, s. 193) er det vanlig å anvende seg av en hermeneutisk form for metodologi fra et konstruktivistisk ståsted. Dette er et utgangspunkt jeg i denne avhandlingen støtter meg på. Når en analyserer en tekst driver en ikke en objektiv og nøytral utvelgelse av rene data fra teksten – en må *tolke* dataene (Bergström og Boréus, 2012, s. 30). Gadamer og hermeneutikken forklarer oss at det ikke er mulig å tolke noe med blanke ark – vi tolker alltid i en fusjon mellom våre nedarvede og nåværende forforståelser (Sherratt, 2006, s. 92). Med andre ord vil min analyse bare være en måte å forstå Meld. St. 28 (2015-2016) på. Ian Hodder (1998, s. 111) beskriver dette treffende: «As the text is reread in different contexts it is given new meanings, often contradictory and always socially embedded»²². Som tidligere forklart er vi fra et sosialkonstruktivistisk ståsted påvirket av tiden vi lever i, noe som får konsekvenser for vår tolkning. Jeg kan derfor i analysen av dokumentene ikke levere generelle forklaringer av tekstens mening, eller trekke allmenngyldige slutninger. Det eneste jeg kan gjøre er å si noe om hvordan dokumentet *kan* forstås.

Jürgen Habermas, en som bygger på og kritiserer Gadamers hermeneutikk, drar dette enda lenger når han hevder at kontekst, forfatter og leser kan være preget av ideologi, noe som forvrenger vår tolkning (Sherratt, 2006, s. 97). Dette vil særlig kunne ha en effekt i min studie. Hoveddokumentet jeg skal studere er en stortingsmelding, forfattet av Kunnskapsdepartementet. Med andre ord er teksten skrevet av politikere. Det er nok rimelig å anta at det ligger i politikernes natur å i større eller mindre grad være preget av ideologi. Videre mener jeg en også kan anta at normative dokumenter, forfattet av politikere, ofte er preget av ideologi. Dette er noe jeg bør ha i mente når jeg analyserer teksten. Det er også viktig å være selvbevisst i denne prosessen. Som Habermas pekte på kan også jeg som leser være påvirket av ideologi.

3.2.4 Forventninger og formål

Ved å stille prosjektet i et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt erkjenner jeg at det jeg griper gjennom min analyse ikke er en entydig og definerbar sannhet med stor s. Det jeg kan forvente av min tekst er kort oppsummert at jeg får økt forståelse av hvilken politikk som *kan* sies å være

²¹ Her er det verdt å nevne at selv om en del forskning viser at vår sosiale virkelighet påvirkes av hvordan den blir talt og skrevet om, viser den samme forskningen at vi ikke er totale fanger av språket (se Bergström og Boréus, 2012, s. 298 for eksempler).

²² Et interessant spørsmål er om dette i like stor grad gjelder for politiske dokumenter som for ikke-normative tekster.

rådende i Regjeringen. Å *forstå* nevnes av Guba og Lincoln (2005, s. 194) som selve hovedmålet ved studier som fra et konstruktivistisk perspektiv. Videre er et av mine formål at prosjektet mitt kan belyse noen sider av Meld. St. 28 (2015-2016) som ikke tidligere har vært grundig belyst; at min tolkning kan være en unik og viktig stemme i en rekke ulike måter å forstå teksten på. Sagt på en annen måte ønsker jeg at resultatene av mine funn kan være et bidrag til det Lincoln, Lynham og Guba (2011, s. 100) kaller «co-created findings». Jeg ønsker at mitt arbeid blir en del av en sammenlignende og kontrasterende prosess, der forskningsfunn stilles opp mot hverandre og diskuteres, og der mitt bidrag kan legge grunnlaget for videre forskning.

3.3 Dokumentanalyse som metode

3.3.1 Overblikk

En dokumentanalyse er ifølge Bowen (2009, s. 27-28) en systematisk prosedyre der en gransker eller evaluerer dokumenter. I en slik analytisk studie undersøker en et eller flere dokumenters data, og fortolker disse dataene slik at de gir oss mening, forståelse og empirisk kunnskap. Denne analytiske prosessen har ifølge Bowen fire steg. Den består av å

- finne dokumenter
- velge ut data fra dokumentene
- gjøre mening av dataene
- syntetisere/sammenfatte dataene.

Det finnes mange ulike fremgangsmåter for dokumentanalyser. Prior (2011, s. 95) viser fire vanlige måter å tilnærme seg et dokumentstudium på. Disse er skissert i tabellen under.

Fokusområde	Dokument som ressurs	Dokument som tema
<i>Dokumentets innhold</i>	1) Tilnærminger som nærmest utelukkende fokuserer på det som er i dokumentet	2) «Arkeologiske» tilnærminger som fokuserer på hvordan dokumentets innhold har blitt til
<i>Dokumentets funksjon og anvendelse</i>	3) Tilnærminger som fokuserer på hvordan dokumenter er brukt som en ressurs av mennesker for hensiktsmessige formål	4) Tilnærminger som fokuserer på hvordan dokumenter fungerer i og påvirker sosial interaksjon og organisering

Jeg vil i mitt arbeid benytte meg av tilnærming nummer 1. Med andre ord vil mitt hovedfokus ligge i dokumentets innhold – det som fremtoner seg når jeg studerer teksten. Jeg vil også til en viss grad bruke tilnærming 2, da jeg vil studere tekstens bakgrunnsdokumenter, noe som belyser hvordan dokumentets innhold har blitt til. At jeg velger denne tilnærmingen involverer at jeg

ikke studerer dokumentets funksjon og anvendelse – hvordan det mottas og anvendes av andre lesere.

Både Bowen (2009, s. 29) og Lynggaard (2010, s. 137) peker på at dokumentanalyser ofte brukes som del av en triangulering – med andre ord i kombinasjon med andre kvalitative metoder. De er like fullt samstemte i at dette ikke er en nødvendighet. Bowen hevder at dokumentanalyser kan benyttes som eneste metode i undersøkelser med et fortolkende studiedesign. Jeg ser i høyeste grad på min tilnærming som en fortolkende. Ved å studere disse politiske dokumentene vil den veien jeg går bare være en av flere mulige – likeså vil destinasjonen være en av mange.

Når en skal analysere dokumenter er det viktig å forsøke å innta et objektivt standpunkt, samtidig som en må være bevisst på sin forforståelse. Dette kan umiddelbart fremstå paradoksalt, da jeg tidligere presiserte at dette prosjektet har et sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk utgangspunkt. Fra et slikt perspektiv vil en anse objektivitet som umulig (Sherratt, 2006, s. 91). Bowen (2009, s. 32) presiserer at objektivitet i denne forstand dreier seg om et ønske om å gjengi forskningsmaterialet på en *rettferdig* måte. Det er med andre ord mer noe en streber etter, selv om det ikke fullt ut vil la seg gjøre. I mitt tilfelle vil dette dreie seg om å forsøke å ikke la for eksempel verdier, meninger og politiske synspunkt styre hvordan jeg analyserer tekstene.

3.3.2 En kvalitativ metode?

I denne avhandlingen vil jeg benytte meg av en kvalitativ form for dokumentanalyse. Selv om dokumentanalysen som metode oftest nevnes som nettopp dette, er det også mulig å studere dokumenter kvantitativt. Grønmo (2004, s. 201) viser hvordan en kan analysere et dokument kvantitativt ved å benytte seg av kodeinstrukser og kodeskjema, bestående av variabler, måleenheter, kodeenheter og kontekstenheter.

Når jeg kaller denne studien kvalitativ gjør jeg det fordi jeg vil studere noe nært og innenfra, ikke på avstand og utenfra. Noen sentrale formål med kvalitative studier er å forstå, fortolke og beskrive (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 12). Dette er noe jeg ønsker med min studie. I mitt prosjekt ønsker jeg blant annet å danne en *forståelse* av Regjeringens utdanningspolitikk. Denne forståelse vil ta utgangspunkt i min *fortolkning* av Kunnskapsdepartementets melding til Stortinget. Videre vil denne fortolkningen resultere i min *beskrivelse*, som er denne avhandlingen som helhet.

Når jeg her beskriver metoden som kvalitativ innebærer det at jeg vil komme med rike og tykke beskrivelser, noe Bowen (2009, s. 28) mener den kvalitative dokumentanalysen er velegnet til. *Tykke beskrivelser* er egentlig et etnografisk begrep, først anvendt av antropologen Clifford Geertz. Geertz gjorde et skille mellom tynne og tykke beskrivelser i sine etnografiske studier. Med tynne beskrivelser menes beskrivelse av data i form av empiriske observasjoner. Slike «kalde» beskrivelser kan være svært detaljerte, men de avdekker likevel ikke meningen bak observasjonene. Tykke beskrivelser derimot, tar utgangspunkt i den kalde observasjonen, men går dypere inn i den for å avsløre meningen bak det som observeres (Sherratt, 2006, s. 110).

Til tross for dokumentanalysens kvalitative natur, hevder Lindgren (2011, s. 269-270) at det er vanskelig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ analyse når en studerer en tekst.

Dette er ikke en paradigmatisk overveielse, men en rent praktisk. Lindgren hevder nemlig at en ved å analysere dokumenter vil tenke kvantitativt, gjennom at en registrerer noen tema og mønstre i teksten som er dominerende. Å søke etter dominerende temaer er, som Bowen (2009, s. 28) understreker, en sentral del av dokumentanalysen, og ikke noe en nødvendigvis vil unngå. Lindgren (2011, s. 271) anbefaler at en kombinerer «kvantitative og kvalitative grep» når en studerer tekster. Dette gjøres ved å ha fokus på tekstens *denotative* og *konnotative meningsinnhold*. Det denotative, eller manifeste, innholdet, er det «stabile og opplagte» i teksten, med andre ord det som blir sagt direkte. Det konnotative innholdet derimot, er det underliggende meningsinnholdet; det en ikke griper ved første øyekast, men som ligger latent i teksten. Et viktig aspekt av dette er hva som utelates – når teksten ikke sier noe om en faktor, sier det samtidig mye om faktoren. Grunnene til at det ikke nevnes kan være flere; faktoren kan bli sett på som uviktig, betent eller kontroversiell for å nevne noe²³.

Dette demonstrerer vanskelighetsgraden i å utføre en grundig og reliabel dokumentanalyse. På den ene siden skal en i analysen være opptatt av tekstens klare og relevante innhold, på den andre siden skal en være oppmerksom på ørsmå antydninger til meninger og holdninger (Bowen, 2009, s. 32). Dette understreker to ting: For det første viser det viktigheten av å ha kunnskap om det en studerer, om rammene rundt og om grunnlaget studieobjektet bygger på. For det andre viser det tydelig at dokumentanalysen i høyeste grad er en fortolkende studie.

3.3.3 Innholdsmessig og tematisk analyse

Ifølge Bowen (2009, s. 32) kan en dokumentanalyse bestå av både *innholdsanalyse* og *temaanalyse*. Når en bedriver innholdsanalyse organiserer en dataene i kategorier relatert til problemstillingen. Temaanalyse tar på den andre siden utgangspunkt i dokumentet. Her er det om å gjøre å finne mønstre i dataene og se etter temaer som dannes etter hvert som en leser dokumentet. En slik prosess krever ifølge Bowen grundigere iterasjon – altså mer gjentagende lesing. Slik jeg forstår Bowen, tar analysekategoriene i en innholdsanalyse utgangspunkt i den formulerte problemstillingen, mens de i temaanalysen er forankret i det som dukker opp i lesingen av dokumentet.

Av ulike grunner er det vanskelig å definere mitt prosjekt som det ene eller det andre. Det består, som Bowen understreker at dokumentanalyser ofte gjør, av momenter fra begge analyseformene. Jeg har en innholdsanalytisk tilnærming i den forstand at jeg hadde en tydelig problemstilling og et definert analyseverktøy i mente da jeg leste dokumentet. På den andre siden er fremgangsmåten temaanalytisk, da kategoriene jeg valgte å analysere nærmere ble valgt etter grundig gjennomlesing.

Kategoriene jeg har valgt er altså det jeg anser som noen av de viktigste temaene i dokumentet, med relevans for min problemstilling. Dette er viktig å avklare av flere grunner. For det første erkjenner jeg med det at min studie ikke er en oppsummering av dokumentet jeg har studert. De temaene jeg har plukket ut er ikke nødvendigvis de forfatterne, i dette tilfellet Kunnskapsdepartementet, anser som sine hovedtema. Videre er det mange viktige poenger og tema som utspiller seg i dokumentet jeg har latt ligge, grunnet oppgavens begrensede ramme, samt

²³ Annet konnotativt meningsinnhold en kan se etter er potensielle endringer fra et dokument til et annet. Hva sier det oss når et begrep har erstattet et annet? Videre kan en se etter sannheter som blir tatt for gitt, samt hegemoniske begreper.

manglende relevans til det teoretiske rammeverket. Dette viser metodens begrensninger, samtidig som det understreker viktigheten av å se studien fra et sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk perspektiv.

3.3.4 Politiske dokumenter – en liten del av helheten

Det er vesentlig å erkjenne at prosjektet og studiedesignen jeg har valgt har sine begrensninger. En av disse begrensningene er at jeg ikke kan beskrive og diskutere utdanningspolitikken som helhet, da jeg bare ser på formelle dokumenter. Dette er på sett og vis utilfredsstillende, da en fullstendig studie av politiske tekster også bør se på hvordan innholdet i dokumentet blir mottatt og tolket av befolkningen (Lindgren, 2011, s. 272)²⁴. Atkinson og Coffey (2010, s. 79) slår fast at det er et feiltrinn å bruke dokumenter som surrogater for andre former for data. Som eksempel nevner de hvordan rapporter og planer i organisasjoner ikke viser oss hvordan organisasjonen drives fra dag til dag. Overført til min studie kan en slå fast at det ville vært uvitenskapelig å hevde at dokumentet jeg studerer beskriver en helhetlig skolepolitisk virkelighet. Dels fordi en slik «virkelighet» ikke kan gripes, sett fra et hermeneutisk eller sosialkonstruktivistisk verdensbilde, men også fordi dokumentene ikke sier noe om hvordan politikken fungerer fra dag til dag. Dokumentet griper ikke det som kommer etterpå – det gir ikke innblikk i hvordan det blir satt til livs, i hvilken grad det maner til handling eller faller til grunne, samt hvorvidt det oppfattes slik det var tiltenkt av forfatterne.

Goodlads læreplannivåer

En som kan belyse dette ytterligere er John Goodlad. Goodlad (1979, s. 60-61) hevder nemlig at skolepolitikken ikke bare blir skapt på det politiske planet, men at den blir formet på ulike nivåer. Det første nivået kaller han *ideological curricula* («ideenes læreplan»), som er den sfæren der ideer om skole og utdanning får utløp. Noen av disse ideene blir bragt videre i utformingen av politikken, mens andre forvitrer. Det neste trinnet i Goodlads læreplannivåer er det han kaller *formal curricula* («formell læreplan»). Forfatteren kaller slik politikk «prescribed policy», med andre ord politikk som har blitt offentlig godkjent og lagt frem som ønsket retning. Her finner en myndighetenes, eller store/dominante deler av samfunnets, holdninger og verdier. Jeg vil argumentere for at domenet jeg studerer overlapper mellom idénivået og det formelle nivået, og jeg vil i det følgende forklare hvorfor.

Som tidligere nevnt er delutredningen og hovedutredningen Ludvigsen-utvalget leverte om fremtidens skole, henholdsvis NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8, bakgrunnsdokumenter for Meld. St. 28 (2015-2016). En offentlig utredning «greier ut ulike forhold i samfunnet» (Regjeringen, u.å.). Utvalget presenterer som oftest også forslag, eller ideer, til hvordan disse samfunnsforholdene kan og bør forbedres. Med andre ord arbeider utvalget i stor grad i det Goodlad kaller idénivået. Meldinger til Stortinget, som *Fag – Fordypning – Forståelse*, tar ofte utgangspunkt i det utvalget har presentert, og legger gjerne til noe. Det som uttrykkes i en slik melding er ikke den endelige, formaliserte politikken, da ideene først skal behandles av Stortinget. Meld. St. 28 er altså ikke nødvendigvis en mal for hvordan det ferdige læreplanverket vil se ut, noe som gjør at vi kan plassere den på idénivået.

²⁴ Lindgren (2011, s. 272) utdyper samtidig at det ikke er et krav at «både tekstanalysen og mottakeranalysen må skje innenfor rammen av ett og samme prosjekt».

Like fullt er det som presenteres i en stortingsmelding det formelle standpunktet til Regjeringen, den utøvende makt. Det representerer på sett og vis myndighetenes holdninger og verdier, noe som gjør at vi også kan plassere Meld. St. 28 (2015-2016) på det formelle nivå. Etter at en melding blir lagt frem til Stortinget blir den behandlet av en komité med representanter fra alle stortingspartiene (i dette tilfellet Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen). Komiteen avgir en innstilling, der de presenterer sine merknader, samt en tilråding til kilde-dokumentet. Her kommer alle partienes politiske standpunkter frem, og en får også innblikk i opposisjonen sine forslag (Stortinget, 2014). Deretter blir det debattert og votert over forslagene i Stortinget. Politikken har etter dette blitt «prescribed», altså offentlig godkjent og peilet ut som ønsket retning.

Mitt prosjekt vil altså studere det idépolitiske og det formelle nivået. Det innebærer som nevnt at jeg ikke får innblikk i hele den skolepolitiske diskursen. Goodlad mener nemlig at det finnes ytterligere tre nivåer – den *oppfattede*, den *operasjonaliserte* og den *erfarte* læreplan. Det er vesentlig for reliabiliteten til min studie at jeg erkjenner begrensningene som ligger i å bare studere to av fem nivåer. For å bruke Atkinson og Coffeys begrep, må jeg ikke bruke data fra idénivået og det formelle nivået som surrogater for det som skjer på det oppfattede, operasjonaliserte og erfarte nivå. Det jeg får innblikk i er *formuleringsarenaen* – arenaen der politikk forhandles og utformes. Jeg velger i dette tilfellet å ikke se på *realiseringsarenaen* – arenaen der politikken gjennomføres (Lundgren, 2006, s. 60). Dette er en nødvendig avgrensing i et såpass lite prosjekt som masterstudien er. Det ville attpåtil vært umulig for meg å få oversikt over realiseringsarenaen til det nye læreplanverket, da det ikke er ferdig utført. Det bør også nevnes at realiseringsarenaen bør studeres over lenger tid enn denne studien ville gitt rom for. Dette fordi en kan gå glipp av viktige endringer ved å studere en kort implementeringsperiode (Engelsen, 2009, s. 64).

3.4 Validitet og refleksivitet

3.4.1 Validitet

Validitet er et begrep som opprinnelig har blitt brukt i tilknytning til kvantitative studier. I slike studier brukes begrepet til å beskrive i hvilken grad en studie måler det den sier den måler. Sagt på en annen måte, hvorvidt det er *sannheten* som blir beskrevet og gjengitt. Da en ikke er opptatt av målinger, generaliseringer og absolutte sannheter i kvalitative studier får begrepet et litt annet innhold her. Miller (2008, s. 909) skriver at noen kvalitative forskere avviser forsøk på å vise en studies validitet, da dette går mot selve essensen av en subjektiv og fortolkende studie. Et slikt standpunkt er Guba og Lincoln (2005, s. 205) uenige i, da de hevder validitet innen kvalitative studier er av en slik viktighet at det ikke kan overses. De kobler begrepet til *autentisitet*, og hevder en kvalitativ studies validitet kan finnes i svaret på spørsmålet: «Are these findings sufficiently authentic, [...] that I may trust myself in acting on their implications?». Er jeg så overbevist om at funnene mine er autentiske at jeg er villig til å handle på dem – til å publisere funnene, gjøre dem tilgjengelig for kritikk, og kanskje til og med bruke dem i politikktutforming? Dette spørsmålet har jeg grublet over i mitt arbeid. Det ble en vekker for meg, da det ga meg en sterk ansvarsfølelse for mine funn. Det jeg presenterer skal ikke være det som gjør seg best på papir, det som fremstår mest sensasjonelt eller det som kan gi meg best karakter.

Det jeg presenterer skal være det jeg oppriktig mener er funn som yter den analyserte teksten rettferdighet. Guba og Lincoln (2005, s. 207) understreker at studier fra et konstruktivistisk perspektiv på sett og vis handler om nettopp *rettferdighet* («fairness»).

Verifisering av funn

Miller (2008a, s. 909) skriver at i stedet for å snakke om validitet, reliabilitet, objektivitet og generalisering kan vi snakke om troverdighet, autentisitet, plausibilitet og overførbarhet (til andre studier og kontekster) i kvalitative studier. Dette mener han viser at kvalitativ forskning kan være nøyaktig i prosessen uten at den skal holdes til ansvar gjennom det som omtales som upassende kvantitative standarder. Miller nevner at en måte en kan øke studiens troverdighet, autentisitet og plausibilitet er ved å anvende ulike strategier. Disse kan være *kontinuerlig verifisering av funn* og *selvrefleksjon*. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på førstnevnte, og hvordan denne strategien er relevant i mitt prosjekt.

Kontinuerlig verifisering av funn vil i dette tilfelle ha tilknytning til dokumentstudien som en iterativ prosess²⁵ (Bowen, 2009, s. 32). Med dette menes at en ved å studere dokumenter ikke kan nøye seg med å lese gjennom dokumentet en gang; å analysere tekster innebærer en nøyaktig gjentagende lesing av dokumentet. Ved å lese en tekst om igjen kan en oppdage noe en ikke oppdaget første gangen. På den måten kan en verifisere om de umiddelbare funnene en gjorde var korrekte. Dette har vært en vesentlig faktor i mitt prosjekt. Jeg har også sett nytten av dette, da jeg flere ganger oppdaget nye funn ved å vende tilbake til teksten. I visse tilfeller førte dette til at jeg måtte erstatte store deler av det jeg hadde skrevet. Dette er illustrerende for hvordan en slik strategi påvirker studiens validitet; hadde jeg ikke gått tilbake til dokumentet for å verifisere funnene, hadde jeg ikke kommet fram til data jeg til slutt mente var sentral for tekstens innhold. På det viset ville jeg ikke ytt teksten den rettferdigheten den fortjener.

Strategien Miller kalte *selvrefleksjon* vil jeg behandle i et eget delkapittel, nærmere bestemt kapittel 3.5.2. Selvrefleksjon har nemlig nær tilknytning til en annen viktig faktor innen kvalitativ forskning, nemlig *refleksivitet*.

Utilstrekkelig utvalg?

Før jeg drøfter min refleksivitet som forsker, er det verdt å nevne at Miller (2008, s. 990) også nevner *sampling sufficiency*, eller «tilstrekkelig utvalg», som en strategi for å styrke en studies validitet. Selv om dette er viktigst innen kvantitativ forskning, der en ønsker å generalisere, trekkes det også frem som en faktor innen kvalitativ forskning. Dette blant annet fordi en slik får et større grunnlag å basere sin forståelse på. Bowen (2011, s. 28) hevder blant annet at en bør benytte seg av minst to kilder som utvalg, da dette ifølge ham viser om ulike funn konvergerer, samtidig som det virker bekreftende på funnenes validitet. Basert på dette er det verdt å rette et kritisk blikk mot mitt utvalg. Det at jeg bare har finstudert ett dokument gjør at jeg ikke kan se om ulike funn konvergerer. Jeg vil dog hevde at dette heller ikke er hensikten med min studie. Jeg ønsker å se hvorvidt Kunnskapsdepartementets forslag til nytt læreplanverk tenderer mot et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv. Med andre ord ønsker jeg å få en forståelse

²⁵ *Iterativ* kommer av det engelske ordet «iteration» som betyr «a procedure in which repetition of sequence of operations yields results successively closer to a desired result» (Merriam Webster, u. å. B).

av hvilken retning Regjeringen, via KD, mener arbeidet med ny læreplan bør ha²⁶.

Morgan (2008, s. 798) skriver at utvalgets størrelse innen kvalitative studier ikke nødvendigvis er så viktig, da slike studier ikke har noen generaliserende verdi. Han utdyper: «In most qualitative studies, the goals of the research emphasize an in-depth and highly contextualized understanding of specific phenomena, and such goals are well-suited to small sample sizes». Med andre ord, det at jeg ønsker å få en kontekstavhengig og dyptgående forståelse av dette svært så spesifikke fenomenet (KDs forslag til nytt læreplanverk), kan det argumenteres for at det likevel tjener en hensikt å bare studere ett dokument.

3.4.2 Refleksivitet

Refleksivitet kan omtales som en prosess der en kritisk reflekterer over seg selv som forsker. Det handler om å forstå og forklare hvordan en som forsker har påvirket forskningsprosjektet og dets funn. Dowling (2008, s. 747) nevner hermeneutiske studier som et eksempel på forskning der refleksivitet er en viktig faktor.

Gjennom å ha fokus på refleksivitet blir en ifølge Guba og Lincoln (2005, s. 210) nødt til å erkjenne rollen «selv-et» og dets ulike identiteter har i forskningen. Shulamit Reinharz (1997, s. 5) hevder det er flere «selv» som kommer frem i forskningsprosessen med hver sin distinkte stemme. To av disse er vårt forskningsbaserte selv og vårt medbrakte selv. Ifølge Reinharz må vi være bevisst på disse og stadig reflektere over dem. Jeg vil i det følgende drøfte dette, og hvilke implikasjoner det har for min studie²⁷.

Det forskningsbaserte selvet

Det forskningsbaserte selvet kan blant annet forstås som den rollespesifikke identiteten en har som forsker, noe som involverer ens ferdigheter, kompetanser og kvaliteter (Paul, 2017, s. 1). Det at jeg er en masterstudent med minimal erfaring innen forskning har klar innflytelse på mitt arbeid. På den ene siden kan det argumenteres for at dette gir meg et mer åpent sinn, da jeg ikke tar med meg så mange preferanser. På den andre siden kan dette påvirke kvaliteten til min studie, da jeg ikke har inngående rutine med å studere, analysere og sammenfatte data fra et dokument. Denne manglende rutinen kan få utslag i form av utilstrekkelige analytiske ferdigheter, samt at prosesser tar lenger tid enn det ville gjort om jeg var mer erfaren. Dette er noe jeg har vært bevisst på i arbeidet mitt. Jeg har forsøkt å være tålmodig og lærevillig underveis, og

²⁶ Et alternativ til dette hadde vært å studere Regjeringens utdanningspolitikk som helhet. I så tilfelle ville jeg kunne benyttet meg av mange flere kilder, som kronikker, artikler, debatter, intervjuer, i tillegg til flere politiske dokumenter. Til tross for at jeg anser dette som et potensielt spennende prosjekt, mener jeg dette ville vært for omfattende for en masteroppgave.

²⁷ Guba og Lincoln henter dette fra Shulamit Reinharz' (1997, s. 5) tanker om *the research-based selves, the brought selves* og *the situationally created selves*. Reinharz bruker dette mest inn mot feltarbeid, og kobler disse selvene opp til kommunikasjon med de hun studerer. I tillegg gir hun en veldig detaljert beskrivelse av hver enkelt – mer detaljert enn jeg har plass til i denne delen. Av den grunn har jeg gjort begrepene til mine egne. Jeg har også utelatt det Reinharz kaller det situasjonsbaserte selvet, som ifølge henne består av å blant annet være en mor, en venn, syk, skadet og lignende. Grunnen til at jeg har gjort dette er for begrensningens del, da jeg anser de to andre som mer beskrivende for mine tanker. Det betyr ikke at jeg ikke anerkjenner det situasjonsbaserte selvet som viktig for forskningsarbeidet.

ikke latt meg friste til å ta snarveier. Dette har ført til det jeg vil kalle en nokså pertentlig behandling av hoveddokumentet. Like fullt er det verdt å se studiens validitet i lys av min erfaring som forsker.

Det medbrakte selvet

Det medbrakte selvet kan omtales som det som historisk, sosialt og personlig har skapt mitt standpunkt (Guba og Lincoln, 2005, s. 210). Å være bevisst på og å kunne beskrive alt som har skapt ens standpunkt er en nærmest umulig oppgave. Det jeg likevel har forsøkt er å ha et overordnet fokus på er hvorfor jeg har valgt problemstillingen jeg har valgt, og hva mine meninger om den er. Når jeg i dette prosjektet har valgt å studere utdanningspolitikk er ikke det en tilfeldighet. Det er et felt jeg er opptatt av og interessert i. Videre er jeg ikke bare opptatt av feltet jeg studerer, jeg er også opptatt av kjernen i min studie, nemlig hvorvidt pedagogiske virksomheter primært bør helle mot et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv. Uten å gå for mye i detalj er min holdning til spørsmålet at debatten har en tendens til å bli vel polarisert, unyansert og kunstig dualistisk. Dette er en holdning som vil kunne påvirke arbeidet mitt. Jeg har i prosessen tatt meg selv i å forsøke å skape harmoni – å forsøke å få frem begge sidene der det kanskje ikke er rom for det. Dette i seg selv er ikke nødvendigvis et problem – en skal forsøke å yte det en studerer rettferdighet, og å se noe fra ulike perspektiver er en del av det. Det blir likevel et problem når det medbrakte selvets ønsker går på bekostning av hva det forskningsbaserte selvet faktisk tolker. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på, og jeg har ofte underveis stoppet opp og reflektert over hvorfor jeg tolker slik som jeg gjør.

Reliabilitet

I mange masteravhandlinger er det vanlig å vie en egen del til studiens *reliabilitet*. Reliabilitet handler kort fortalt om studiens funn er til å stole på. I kvantitative studier vil dette blant annet dreie seg om hvorvidt funnene i en studie samsvarer med funnene i en annen som undersøker det samme fenomen. Selv om en kan snakke om reliabilitet også inn mot kvalitative studier, er det ikke like udiskutabelt her. Miller (2008, s. 754) skriver at flere kvalitative forskere peker på reliabilitet som kontraintuitivt, grunnet de kvalitative studiers subjektive natur. Ved å være for opptatt av reliabilitet hevdes det at tolkningsaspektet ved den kvalitative studien kan bli undergravd. Når en derimot snakker om reliabilitet har det ifølge Miller nær tilknytning til refleksivitet. Av den grunn har jeg valgt å ikke vie en egen del til reliabilitet. Videre vil jeg påstå at jeg gjennom flere deler (blant annet kapittel 3.2 om vitenskapsteoretiske grunnlag) har drøftet problematikk som omhandler studiens reliabilitet.

Likevel vil jeg i overgangen til neste del nevne en faktor som påvirker en kvalitativ studies reliabilitet. Miller (2008, s. 754) nevner at en måte å sikre et prosjekts reliabilitet er ved å være transparent. Med det menes å gi en beskrivelse av prosedyrene som har ledet frem til forskningsfunnene. Jeg vil derfor i det følgende rette oppmerksomheten mot hvordan jeg praktisk har gått frem i det analytiske arbeidet.

3.5 Fremgangsmåte

I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i de fire stegene Bowen (2011, s. 28) nevner som vanlige for dokumentanalyser. Disse stegene består i å

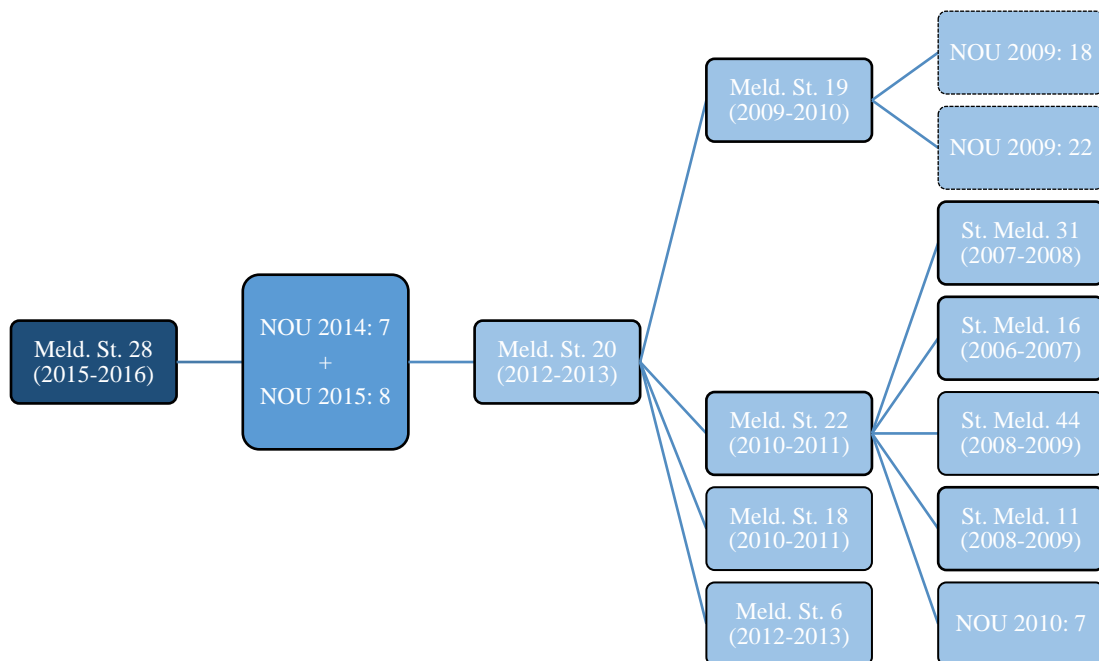
- finne dokumenter,

- velge ut data fra dokumentene,
- gjøre mening av dataene, og
- syntetisere/sammenfatte dataene.

3.5.1 Finne dokumenter

Ser en på Bowens modell for hvordan dokumentanalyser foregår (jf. kapittel 3.1), ser en at det første jeg må gjøre er å finne dokumenter. En slik prosess går ofte ut fra det Lyngaard (2010, s. 141) kaller *snøballmetoden*. Snøballmetoden handler om at en velger seg ut et eller flere moderdokument, og ser på referanser i dette/disse til andre dokumenter.

I min avhandling har jeg valgt å gå grundig til verks i ett dokument, grunnet oppgavens begrensede omfang. Dette dokumentet, altså Meld. St. 28 (2015-2016), er det eneste dokumentet jeg har foretatt en grundig, dyptgående studie av. Likevel er det viktig å erkjenne at dette dokumentet ikke står på egne ben – det er blant annet bygget på tidligere politiske dokumenter. Å vite hvilke dokumenter som har ført til teksten jeg studerer er viktig, da det hjelper meg å forstå konteksten. Jeg har derfor funnet ut hvilke dokumenter meldingen jeg studerer refererer til, og sport disse bak til 2006, altså etter Kunnskapsløftet. Denne avgrensningen er gjort for å se hva som har skjedd i løpet fra en reform til arbeidet med den neste. Med dette som grunnlag har jeg funnet følgende dokumenter som relevante²⁸:



Det at Meld. St. 28 (2015-2016) har en mørkere farge indikerer at dette er moderdokumentet i denne fremgangsmåten, og hoveddokumentet i min studie. De to dokumentene som har en litt lysere blåfarge er tekster som er direkte bakgrunnsdokumenter til hoveddokumentet. Disse har jeg dermed lest grundig, for å få forståelse for konteksten hoveddokumentet kommer i. Disse

²⁸ I denne sammenfatningen har jeg bare tatt med NOUer og stortingsmeldinger; med andre ord har jeg utelatt stortingsinnstillinger. Disse vil jeg eventuelt legge til senere. Kunnskapsløftet er heller ikke nevnt i denne oversikten.

dokumentene vil det også refereres hyppig til i analysedelen, da de fremmer forslag som hoveddokumentet spiller videre på. Det er likevel viktig å presisere at jeg ikke har foretatt noen analyse av disse dokumentene. De brukes bare som grunnlag for den dyptgående studien av hoveddokumentet.

De dokumentene som er markert med den lyseste blåfargen er de det refereres til videre bakover, fra og med Ludvigsen-utvalgets utredninger²⁹. Disse dokumentene har jeg sett i, men ikke studert grundig. Grunnen til at jeg likevel nevner disse er for å vise at bakgrunnsdokumentene jeg har studert er en liten del av helheten. På samme måte er alle dokumentene som her er nevnt bare en liten del av en større helhet.

3.5.2 Plukke ut, gjøre mening av og sammenfatte data

De tre neste stegene, å plukke ut, gjøre mening av og sammenfatte data, dreier seg om å finne ut hva teksten inneholder og å tolke hva det betyr, for så å trekke ut konklusjoner fra det som er sammenfattet. Jeg har valgt å behandle disse stegene samlet, da utplukkingen og menings-skapingen skjedde mer eller mindre simultant i mitt arbeid. Her vil jeg dog gjøre et skille mellom det denotative og det konnotative innholdet.

Som tidligere nevnt er et viktig aspekt ved dokumentanalysen å behandle det som en iterativ prosess. Med dette menes at prosessen er gjentakende – at en må lese gjennom dokumentet flere ganger, i søken etter ny informasjon. Dette har vært et slags mantra for meg i denne studien. Som nevnt i del 3.4.1 har jeg vært opptatt av å stadig vende tilbake til teksten for å verifisere at tolkningene mine gir mening.

Bowen (2011, s. 32) mener vi må lese et dokument på to ulike måter før vi skal analysere det. Vi må først foreta en overflatisk lesing (*superficial examination*), før vi gjør en mer grundig lesing (*thorough examination*). Dette er en anbefaling jeg har fulgt i min utvelgelse av data fra dokumentet, noe som også har fått konsekvenser for min tolkning av dataene. I første gjennomgang av dokumentet skimleste jeg det, og dannet meg et bilde av aktuelle tema. Her hadde jeg utelukkende fokus på det denotative innholdet. I andre gjennomgang leste jeg gjennom hele dokumentet noe mer grundig, og startet å gjøre meg opp en mening om hva som var tekstens konnotative innhold. I denne gjennomgangen noterte jeg meg det jeg anså som relevante tema i dokumentet, og skapte med det noen midlertidige kategorier jeg ville behandle innholdet gjennom. I tredje gjennomlesing gikk jeg virkelig grundig til verks, og reflekterte aktivt mens jeg leste. Her hadde jeg fokus på det konnotative innholdet, og på hvorvidt temaene jeg hadde notert meg tidligere virkelig var en rettferdig behandling av dokumentet. I denne gjennomgangen oppdaget jeg at kategoriene jeg hadde dannet tidligere i realiteten var mer relevante for min problemstilling enn for dokumentets innhold. Jeg valgte derfor å endre kategoriene, og endte med det opp med de overskriftene jeg har i den ferdige utgaven. Jeg har likevel i ettertid gått hyppig tilbake til teksten for å vurdere og tolke på ny.

²⁹ Stiplet linje viser til dokumenter som ikke nevnes som direkte bakgrunnsdokumenter, men som henvises til i teksten. Det må også nevnes at jeg har utelatt referanser til dokumenter som ikke ses som aktuelle. Dette gjelder særlig de dokumentene som ikke behandler grunnskolen.

Sammenfattingen av funnene er i realiteten noe jeg gjorde simultant med de to foregående prosessene. Mens jeg plukket ut og gjorde mening av dataene, startet jeg samtidig prosessen med å sammenfatte de. Med det mener jeg at jeg så etter mulige koblinger og paralleller – både innad i kategoriene og i analysedelen som helhet. Denne sammenfatningen kommer dels til uttrykk i analysedelen og dels i oppsummeringsdelen.

Til nå i avhandlingen har jeg gjort rede for studiens teoretiske rammeverk – et rammeverk som vil fungere som analyseredskapet i min studie av Meld. St. 28 (2015-2016). Videre har jeg presentert metoden som benyttes i studien, samt metodologiske drøftinger omkring den. Jeg vil nå gå over til avhandlingens hoveddel – analysedelen.

4. Analyse

Denne delen av oppgaven, som jeg har valgt å kalle analyse, er en kombinert resultat- og drøftingsdel. Med det mener jeg at funnene og min drøfting av dem blir presentert om hverandre. Dette har jeg gjort fordi jeg mener det gir bedre oversikt og skaper bedre flyt i teksten. På denne måten slipper leseren å bli avbrutt av stadige henvisninger tilbake til et tidligere kapittel, og lesingen blir dermed mer dynamisk.

Jeg har valgt å legge frem min analyse gjennom tre deler – tre deler som representerer kategoriene jeg har delt funnene mine inn i. Disse tre kategoriene behandler hvert av de tre delspørsmålene jeg presenterte i innledningen:

- Omfavner Regjeringen «skolens doble samfunnsansvar» – å *danne* og *utdanne* – på en balansert måte?
- I hvilken grad tenderer Regjeringens behandling av kompetansebegrepet mot et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv?
- Synes Regjeringen å primært ønske sentral kontroll eller profesjonell autonomi i spørsmål om lærernes praksis?

På bakgrunn av dette har jeg valgt å kalle de tre delene *mellom danning og utdanning, kompetansebegrepet og mellom kontroll og autonomi*.

I tillegg til å presentere funn og diskutere disse i lys av analyseredskapet, vil jeg i denne delen utbrodere det teoretiske rammeverket. I første del av analysen, som ser på skolepolitikken mellom danning og utdanning, gjør jeg eksempelvis dette ved å skape to nye sub-kategorier, nemlig *danning* og *utdanning*. Et annet eksempel finner en i delen som omhandler kompetansebegrepet. Her trekker jeg inn ulik teori om hvorvidt kompetansebegrepet kan knyttes til et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv på skole og utdanning. Grunnen til at denne utbroderingen blir presentert i analysedelen, og ikke i teoridelen, er for å gjøre analysen mer spisset, samt å unngå redundans.

4.1 Mellom danning og utdanning

4.1.1 Bakgrunn

«Skolen skal både danne og utdanne»

Innledninger av stortingsmeldinger kan være interessante å finstudere. Dette fordi denne delen blant annet har som mål å sammenfatte meldingens innhold. I Meld. St. 28 (2015-2016) er dette intet unntak. Ved siden av en oppsummering av hva som behandles i meldingen utdypes her ambisjonen med departementets arbeid. Det blir også presentert hvilket grunnlag arbeidet bygger på. I min tolkning av innledningen gjorde jeg to funn som er interessante, sett opp mot mitt analyseredskap. Jeg registrerte at det er to temaer som ligger nærmest som et bakteppe i innledningen, og som går igjen i deler av meldingens helhetlige tematikk. Temaene kan formuleres som to spørsmål:

- *Hva* er opplæringens primære oppgave, og
- *hvem* skal opplæringen hovedsakelig rette seg mot?

Dette er spørsmål med dype røtter i skolen, politikken og i fagmiljøene, og svarene er vidt forskjellige. I mitt arbeid ønsker jeg å belyse disse spørsmålene ved å benytte begrepene *utdanning* og *danning*. Førstnevnte anvender jeg som en representant for et mer vitenskapelig perspektiv, mens sistnevnte blir brukt i sammenheng med det kunstneriske perspektiv.

Spørsmålet om hva som er opplæringens primære oppgave kan ses mellom to perspektiver. På den ene siden kan skolens oppgave sies å være å formidle faglig kunnskap og å utvikle elevenes kognitive ferdigheter og kompetanser – å forberede elevene på yrkeslivet. Dette vil i denne analysen stå igjen som det *utdannende* aspektet ved den pedagogiske virksomhet. På den andre siden kan skolens oppgave sies å være å formidle verdier og hjelpe eleven å utvikle personlige egenskaper – å forberede elevene på et liv som selvstendige medmennesker. Dette vil da være det *dannende* aspektet ved skolens oppgave.

Også spørsmålet om hvem den pedagogiske virksomhet skal rettes mot kan i dette tilfellet ses mellom to perspektiver. På den ene siden kan skolen sies å hovedsakelig være forpliktet overfor samfunnet, gjennom å *utdanne* elever som kan løse fremtidens samfunnsutfordringer og stimulere til økonomisk utvikling. På den andre siden kan skolen sies å være forpliktet overfor den enkelte elev. Med det menes at elevens *dannelse* og personlige utvikling og interesser er viktigere enn samfunnsnyten.

Allerede i de første setningene av Meld. St. 28 (2015-2016) får en et innblikk i departementets tanker om *hva* opplæringen skal være og *hvem* den skal være orientert rundt:

Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagene og grunnpoplæringen (KD, 2016, s. 5).

Ut fra dette kan en være tilbøyelig til å tenke at departementet primært ønsker en skole som *utdanner* – en samfunnsorientert skole som primært har fokus på faglighet, gjennom vektleggingen på kunnskap og kompetanse. Samfunnsfokuset kommer tydelig til uttrykk ved at det første departementet skriver om elevene er at de er fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge. Elevene blir implisitt gitt et tydelig mandat – de skal være bidragsyttere i å løse fremtidens samfunnsutfordringer. Denne vektleggingen av skolen som en samfunnsorientert kunnskapsarena fortsetter gjennom store deler av innledningen. Blant annet kommer departementet med påstander som at «kunnskap [...] er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft» og at «den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs» (s. 5)³⁰. Dette illustrerer det formal-rasjonelle aspektet ved dette fokuset – elevene skal være viktige bidragsyttere til det norske samfunnets konkurransekraft.

Det fremstår likevel viktig for departementet å vise at skolen også har en *dannende* oppgave. De retter fokuset mot enkelteleven når de slår fast at skolen har en viktig rolle i å gi elevene «grunnlag for å mestre eget liv» og «grunnlag for et godt liv» (hhv. s. 5 og 6). De retter også fokuset mot at skolen ikke bare skal utvikle fagspesifikk kunnskap og kompetanse, men at skolen også er «et sosialt fellesskap der de grunnleggende verdiene formidles og praktiseres, utvikles og formes» (s. 6). Det er etter mitt syn grunn til å hevde at departementet innledningsvis forplikter seg på en skole som både skal utdanne og danne. For det første skrives dette eksplisitt,

³⁰ I analysedelen vil jeg i utstrakt grad komme med henvisninger der det eneste som står i parentes er et sidetall. Der dette forekommer vises det til Meld. St. 28 (2015-2016). Dette grepet er gjort for å skape bedre leseflyt, da det nevnte dokumentet henvises til svært ofte.

nemlig at «skolen skal både utdanne og danne»³¹. Videre er departementet tydelige på at opplæringen både skal innrette seg etter *den enkelte elev* og etter *samfunnet*, samt at den skal formidle og utvikle både det *faglige og kognitive*, og det *verdimesige og sosiale*. Følgende sitat er i det henseende illustrerende:

Innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes for at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle *verdier, kunnskaper* og holdninger som har stor betydning i *deres liv* – både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i *arbeids- og samfunnsliv* (s. 5-6, min kursivering).

I denne delen av analysen vil jeg studere Meld. St. 28 i spennet mellom utdanning og danning. Jeg vil studere noen av departementets sentrale forslag for fornyelsen av læreplanverket, og se hvorvidt disse i størst grad tenderer mot et utdannings- eller dannelsesfokus. Jeg vil også belyse noe av det som ikke blir uttalt som forslag, men som jeg tolker som sentralt for teksten. Avslutningsvis vil jeg studere departementets behandling av skolefagene. Her vil jeg blant annet peke på hvordan en manglende helhet i politikken muligens kan vanskeliggjøre departementets ambisjoner. Først vil jeg i lys av teori utdype hvordan jeg forstår *danning* og *utdanning*, samt begrunne hvordan jeg mener kategoriene passer inn i det overordnede rammeverket.

Det er viktig å understreke at kategoriene danning og utdanning ikke må forstås som dikotome. Jeg ønsker ikke å skape et kartesiansk skille mellom kropp og sinn, der det følelsesmessige blir holdt sterkt adskilt fra det kognitive. Danning og utdanning, slik de er presentert her, utelukker ikke hverandre, men kan snarere både utfylle og overlape hverandre på flere områder. Bernt Gustavsson (2009, s. 99) poengterer dette ved å si at «ren utbildning utan bildning, eller ren bildning utan utbildning är förenklingar av en värld som måste ses i sitt komplexa sammanheng». Når jeg likevel plasserer disse på hver sin side av analyseredskapet er det for å illustrere hvorvidt det tolkede dokumentet bærer størst preg av et utdannings- eller dannelsesfokus. Dette vil som en naturlig konsekvens innebære at begrepsforståelsen som legges til grunn er både unyansert og mangelfull. Dette forsterkes av at det eksisterer mange ulike definisjoner og tolkninger om hva som ligger i de ulike begrepene. Jeg vil i det følgende presentere teori som støtter begrepsforståelsen jeg legger til grunn i min oppgave.

Utdanningsbegrepet

Utdanningsbegrepet er et begrep som i tidens løp har gjennomgått store endringer i den praktiske bruken. Ifølge Sæther og Wivestad (2010, s. 7-8) har begrepet gradvis blitt en slags samlebetegnelse for all pedagogisk virksomhet. Med det menes at utdanning ofte blir brukt som et paraplybegrep for de pedagogiske institusjonene fra barnehage til høyere utdanning. Videre betyr det at utdanningsbegrepet ofte favner over og inkluderer beslektede begreper, som danning, opplæring og oppdragelse³². Wivestad og Sæther presiserer at en annen forståelse av begrepet er at det omhandler utviklingen av yrkesspesifikke ferdigheter. Også Veronica Isaksen (2011, s. 280) omtaler utdanningsbegrepet langs disse linjene. Etter hennes syn kan det knyttes til tilegnelsen av konkrete kunnskaper og metoder. En annen som omtaler utdanningsbegrepet

³¹ Her blir det dog ikke gitt en tydelig definisjon av hva som menes med det enkelte begrep.

³² Det er viktig å presisere at når jeg ikke bruker begrepet på denne måten er det utelukkende for analysens del. Jeg forsøker ikke med dette å ignorere den praktiske bruken av ordet, ei heller å ta stilling i en debatt om begreps definisjonsmakt.

på en lignende måte er Paul Martin Opdal. Opdal (2010, s. 20) beskriver utdanning som utvikling av kunnskap og forståelse, og at det er noe vi dannes *i, til og for*. Vi utdannes for eksempel *i* et gitt fag, *til* en gitt profesjon og *for* å for eksempel tjene penger. Videre hevder han at utdanning i hovedsak er instrumentell – med andre ord at det er et verktøy for å tjene et større formål, som for eksempel økonomisk avkastning. Opdal skriver at utdannelsen ofte er verdinøytral – med det menes at den som utdannes ikke tar hensyn til normer og verdier gjennom utdanningen *i seg selv*. Utdanningen er like fullt ikke verdinøytral i den forstand at den ikke er knyttet til verdier. Jeg vil i denne delen ta utgangspunkt i at utdanningsbegrepet ofte er rettet mot en bestemt form for verdi – nemlig nytteverdi. Opdal skriver at verdier i utdanning ofte kommer til uttrykk som *heteroteliske* verdier – instrumentelle middelverdier som er orientert rundt ytre formål (Opdal, 2010, s. 22)³³. Dette illustrerer mitt poeng om at utdanning kan anses som samfunnsorientert; verdien i kunnskapen, kompetansen og ferdighetene elevene tilegnes ligger blant annet i samfunnsnyttene denne tilegnelsen kan føre til. At utdanningsbegrepet er orientert mot samfunnet betyr primært i dette tilfellet at opplæringens ypperste formål er å danne mennesker til å løse samfunnsutfordringer og skape verdi. Gustav E. Karlsen (2015, s. 126) peker på at utdanning i vår tid ofte oppfattes som en produksjonsfaktor med hensikt å skape konkurransefortrinn. Fra et slikt perspektiv blir elevene ressurser, som gjennom kunnskap og ferdigheter kan være verdiskapende samfunnsborgere.

Hvorfor mener jeg dette perspektivet passer inn under det vitenskapelige øyet? For det første legger Irgens (2016, s. 295) vekt på at en ofte fra det vitenskapelige perspektiv ikke tar hensyn til «dypfenomener», som ifølge ham kan være verdier, fortolkninger og følelser. Dette har klare paralleller til utdanningsbegrepet slik det er beskrevet ovenfor. For det andre har utdanningsbegrepet en formalrasjonell side, ved at det fokuserer på nytte og konkurranse. Weber (1990, s. 153-156) anser dannelsesformen han kaller «den faglige skolering» som vesentlig for det moderne, formalrasjonelle byråkrati. Her er det «fagmennesket» som primært skal dannes. Å danne mennesker som kan fag er fra dette perspektivet «oppdragelsens mål og grunnlaget for den sosiale aktelse». Den formale formen for rasjonalitet kan også ses i sammenheng med et empiristisk kunnskapssyn, da en i et slikt perspektiv ønsker å finne generaliserbar kunnskap som kan føre til en effektiv og kvalitetspreget opplæring (jf. kap. 2.2.2). En mulig innvending her kan være at en formal rasjonalitetsform kan knyttes til et pragmatisk-naturalistisk kunnskapssyn, da begge er opptatt av nyttig kunnskap. Dette vil jeg dog argumentere mot, da Dewey (1916, s. 117) uttalte seg kritisk til å koble nytte til utenforstående faktorer. Dette utdypet han ved å påpeke at vi ikke må fokusere på «an end outside of the educative process to which education is subordinate».

Danning

Også danningbegrepet er et mangetydig begrep med et stort antall definisjoner og forklaringer. Definisjonen jeg presenterer her er, i likhet med definisjonen av utdanningsbegrepet, mangelfull. Jeg har bevisst unnlatt å inkludere en rekke definisjoner. Dette anser jeg som en nødvendighet for å spisse analysekategorien, og for å gjøre den relevant til det overordnede rammeverket. Jeg vil likevel understreke at jeg erkjenner kompleksiteten i både danningens natur og

³³ Ordet *heterotelic* betyr ifølge Merriam-Webster (u.å. C) «existing for the sake of something else» eller «having an extraneous end or purpose».

i teoriene om den, og at forståelsen som presenteres her er unyansert.

Som tidligere nevnt knytter jeg i denne oppgaven dannelsbegrepet til at skolens primære oppgave er å forberede elevene på et liv som sosiale og selvstendige medmennesker, gjennom et fokus på blant annet verdier og emosjoner. Opdal peker på at dannelsen har et tydelig verdiladet aspekt. Vi knytter ofte dannelsen til en utvikling og internalisering av verdier som anses som ønskede. Eksempler på slike verdier kan være medborgerskap og demokrati (Korsgaard, 2004, s. 5-10). Også Isaksen (2011, s. 281) påpeker at en del av skolens dannelsen handler om å «påføre» eleven ønskede holdninger og verdier. Det er også verdt å nevne at KD (2016, s. 21) i meldingen om fagfornyelsen skriver at «verdier er knyttet til danning». Samtidig som dannelsen har normative trekk, er også en sentral del av det å dannes å kritisk reflektere over det en blir lært. Isaksen (2011, s. 281) skriver at et fokus på dannelsen i skolen inkluderer å tilrettelegge for selvstendigjøring og kritisk tenkning. Med andre ord er den dannede elev også i stand til å ta avstand fra normativitet.

Som nevnt tar jeg utgangspunkt i at dannelsperspektivet hovedsakelig forplikter seg til eleven, ikke samfunnet. Mens utdanningsbegrepet kan knyttes til heteroteliske verdier, kan dannelsbegrepet derimot forbindes med det vi kaller *autoteliske* verdier (Opdal, 2010, s. 22). En autotelisk verdi er en verdi *i seg selv* – en verdi som ikke har et ytre formål. En måte å forstå dette på er at dannelsen er et mål i seg selv, uavhengig av nytten den måtte skape. Dette plasserer den enkelte elev i sentrum for den pedagogiske virksomhet. Dannelsen blir da det Gustavsson (1998, s. 18) kaller «menneskets aktive frembringelse af dets egen personlighed». At dannelsen er elevorientert er ikke ensbetydende med at mennesket skal forstås i et vakuum – adskilt og uavhengig av menneskene rundt seg. En sentral del av mange ideer om dannelsen er tvert imot at det er noe som skjer i interaksjon med omverdenen. Gustavsson (1998, s. 48) påpeker at mennesket er en del av helheten – *menneskeheten* - og at man ikke kan leve fullstendig i det subjektive og like fullt dannes; «man 'objektiverer sig' i verden».

Dette perspektivet tenderer etter mitt syn mot et kunstnerisk syn på den pedagogiske virksomhet. Dette er det i hovedsak to grunner til. For det første er en fra det kunstneriske perspektiv opptatt av det Irgens (2016, s. 295) kaller «dypfenomener», som kan være verdier, fortolkninger og følelser. Dette har tydelige paralleller til dannelsbegrepet jeg har presentert, samt de subjektivistiske kunnskapssynene jeg presenterte i teoridelen (kap. 2.2.3). Dannelsesforståelsen her skiller seg fra rasjonalismen ved å ikke sette det kognitive over det følelsesmessige. Videre kan det hevdes at det skiller seg fra empirismen ved å gjøre verdivurderinger, noe en radikal form for empirisme ikke gjør. Dannelsperspektivet har i dette tilfellet sterkere tilknytning til et subjektivistisk kunnskapssyn, særlig det pragmatisk-naturalistiske, ved å være opptatt av prosessen og elevens vekst, heller enn fremtidige mål. Dette viser også parallellen dannelsperspektivet har til en material rasjonalitetsform (jf. kap. 2.3.2), da også dette perspektivet setter prosessen over målet. Videre er det klare paralleller mellom danning og material rasjonalitet, ved at en i begge perspektiver er opptatt av verdier.

4.1.2 Tverrfaglige temaer

Meld. St. 28

I NOU 2015: 8 tar Ludvigsen-utvalget opp det de kaller flerfaglige temaer. Med det mener de temaer eller problemstillinger «som krever kompetanse fra ulike fag» (NOU, 2015: 8, s. 49).

Utvalget har i sitt arbeid kommet frem til tre tverrfaglige temaer de mener vil være særlig viktige i fremtidens skole. Disse er *bærekraftig utvikling*, *det flerkulturelle samfunnet* og *folkehelse og livsmestring*. Utvalget foreslår at det opprettes mål i flere fag innenfor disse temaene. Dette for å ivareta dybdelæring og øke elevenes forståelse av sammenhenger mellom fenomener.

Dette emnet behandler Kunnskapsdepartementet i kapittel 4.3.4 – «Prioriterte tverrfaglige temaer»³⁴. Her sier departementet seg enig med det offentlige utvalget i at «det bør løftes frem noen få prioriterte temaer i læreplanverket som det er spesielt viktig at det arbeides med i flere fag» (s. 38). Dette for å gi elevene bedre forståelse i temaene fra flere fags perspektiver, samt å sikre at temaene ivaretas i skolen. Departementet understreker at temaene som velges må «være knyttet til utfordringer som er aktuelle i dag og i lang tid fremover» (s. 38). På det grunnlag bygger departementet videre på de tre temaene nevnt av Ludvigsen-utvalget, og uttaler at de vil «prioritere tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring» (s. 39). Den eneste endringen de gjør er at de erstatter «det flerkulturelle samfunnet» med «bærekraftig utvikling»³⁵.

En balansert tilnærming

Et fokus på tverrfaglige temaer kan umiddelbart tolkes på ulike måter sett fra et utdanning- og danningperspektiv. At oppmerksomheten rettes mot slike tema kan oppfattes som et ønske om å la elevene løse «dagens og fremtidens utfordringer», som nevnt innledningsvis i meldingen. På det viset vitner de tverrfaglige temaene om en form for samfunnsorientering. Samtidig dreier temaene seg om mennesket i seg selv. Jeg vil i det følgende drøfte hvorfor jeg mener departementet har en balansert holdning til de flerfaglige temaene, sett i spennet mellom utdanning og danning.

Slik jeg leser teksten gir departementet inntrykk av at de tverrfaglige temaene vil være nyttige både for den enkeltes danning og for samfunnets verdiskaping. Blant annet har temaet *Folkehelse og livsmestring* et tydelig delt formål. Samtidig som det skal øke «den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd», ønsker en også at det skal hjelpe elevene å «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (s. 38). Temaet *bærekraftig utvikling* fokuserer mest på samfunnet som en helhet, med sitt fokus på å «ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine». Dette handler, som departementet påpeker, om «sosiale, miljømessige og økonomiske forhold» (s. 39).

Et annet spørsmål en kan stille er om dette hovedsakelig har en faglig eller verdimessig tyngde? Også her virker det som om KD mener at det handler om begge deler. Temaet *Folkehelse og livsmestring* kan for eksempel handle om selvrespekt, medmenneskelige relasjoner, psykososialt miljø, skolefellesskap og antimobbearbeid. Temaet *Bærekraftig utvikling* handler blant annet om «etisk refleksjon og dømmekraft» (s. 39). De flerfaglige temaene som satsingsområde bærer etter min tolkning likevel preg av størst fokus på utvikling av faglig kunnskap. Følgende sitat er i det henseende beskrivende:

³⁴ En kan her legge merke til at departementet har byttet ut «flerfaglige» med «tverrfaglige» i sin overskrift. Hvorfor de har gjort dette kommer ikke tydelig frem. I teksten som følger bruker de begrepene om hverandre.

³⁵ Departementet begrunner ikke hvorfor de har gjort denne endringen. Teksten røper derimot at det er mye det samme som går igjen. Begge overskriftene rommer prinsipper som demokratisk deltakelse og flerkulturell samhandling. Hovedforskjellen, slik jeg ser det, ligger i at departementet gir mer oppmerksomhet til førstnevnte, mens LU gir mer oppmerksomhet til sistnevnte.

Å lære om et tema fra forskjellige faglige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag skal gi bedre forståelse og kompetanse i det enkelte faget, og samtidig gi innsikt i hvordan fag belyser et tema på ulike måter. Dette kan gi både motivasjon og en bedre faglig forståelse (s. 38)

At fokuset primært er på faglighet og kunnskap i et område som faktisk beskriver *fag* er dog muligens som forventet. For å snu på det kunne det muligens vært lett å ignorere det verdimesige og sosiale aspektet i en slik diskusjon om hva fagene skal være.

Aktuelle tema

Noe av det Kunnskapsdepartementet (2016, s. 38) vektlegger i behandlingen av de tverrfaglige temaene er at de må være «aktuelle i dag og i lang tid fremover». I sammenheng med dette kan det være interessant å trekke inn teori som diskuterer dagsaktuelle temaer i opplæringspraksisen. En som gjør nettopp dette er Wolfgang Klafki.

Klafki hevder at en sentral del av elevenes dannelse er at de får ta del i tidstypiske nøkkelproblemer. Allmenndannelse handler ifølge ham blant annet om å «få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forutsigelig – i fremtiden» (Klafki, 2001, s. 73). Danningen i dette ligger i at den enkelte tilegner seg en bevissthet og en ansvarsfølelse overfor disse utfordringene. Noe av det vesentlige ved slikt arbeid vil ifølge Klafki (2001, s. 79) være å la eleven få danne seg en selvstendig mening, samt å handle selvstendig. Dette illustrerer det dannende og autoteliske aspektet ved slike tidstypiske, flerfaglige temaer. Å få innsikt i og forståelse for slike utfordringer trenger ikke oppfattes som en instrumentell tilnærming, der verdien bare ligger i løsningene. Å arbeide med slike problemer er dannende for elevens selvstendighet, og har dermed verdi i seg selv.

Selv om det ikke er et mål i seg selv vil arbeid med slike problemer kunne hjelpe elever med å «opnå en beredvillighet til at medvirke til disse problemers løsning» (Klafki, 2001, s. 73). I dette ligger nøkkelen til hvorfor jeg mener Kunnskapsdepartementet inntar en balansert posisjon mellom et samfunnsfokus og et individfokus – mellom et vitenskapelig perspektiv og et kunstnerisk. Denne tverrfaglige tilnærmingen fremstår som pragmatisk, da arbeid med slike aktuelle problemer ifølge Klafki er dannende i seg selv, samtidig som denne dannelsen kan gjøre at elevene føler seg forpliktet til å svare på samfunnets utfordringer. Dette kan også ses i sammenheng med John Dewey (1916) og hans pragmatisk-naturalistiske kunnskapssyn. Dewey fremhevet nemlig viktigheten av å fokusere på elevens vekstprosess i seg selv, og ikke den fremtidige hensikten denne prosessen muligens har (jf. kapittel 2.2.3).

Her vil jeg også trekke inn noen tanker fra Paulo Freire (2000), en mann jeg kommer nærmere tilbake til i delen som omhandler kompetansebegrepet. Freire leverer nemlig, i likhet med Klafki, et innspill som angår viktigheten av å ta opp aktuelle problemstillinger. Freire setter «problem-posing education» som et motstykke til den instrumentelle formen for undervisning han kaller bank-undervisning – undervisning der eleven ses på som et instrument som uten refleksjon blir fylt med kunnskap. Teorien om «problem-posing education», eller *problemrettet undervisning*, kan minne om Klafkis teori, da begge dreier seg rundt dagsaktuelle utfordringer. Problemrettet undervisning er ifølge Freire formålstjenlig for elevenes selvstendighet og kritiske tenkning:

Students, as they are increasingly posed with problems relating themselves in the world and with the world, will feel increasingly challenged and obliged to respond to that challenge. Because they apprehend

the challenge as interrelated to other problems within a total context, not as a theoretical question, the resulting comprehension tends to be increasingly critical (Freire, 2000, s. 83).

Ut fra påstanden Freire presenterer kan en trekke ut det samme poenget som en kan av å lese Klafki. Å bli presentert for og arbeide med relevante problemer og utfordringer kan ha positive ringvirkninger både for samfunnet og eleven.

4.1.3 Ny generell del

I NOU 2015: 8 (s. 62) anbefaler Ludvigsen-utvalget å utvikle en fornyet generell del av læreplanverket. Utvalget ønsker en fornying av den generelle delen som «støtter opp under utvalgets prioriteringer for innholdet i skolen». Arbeidet med utformingen av den generelle delen bør ifølge utvalget ta utgangspunkt i kunnskap om elevenes læring, og kunne være en ramme og operasjonaliseringsverktøy for faglæreplanene.

Et sentralt aspekt ved Meld. St. 28 (2015-2016) er nettopp forslaget om å fornye den generelle delen av læreplanverket. Dette er viet et helt kapittel i meldingen, noe som i seg selv understreker hvilken vekt det er tillagt. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 19) peker på en rekke grunner til at de mener den generelle delen bør fornyes:

- Det er «manglende konsistens» mellom nåværende Generell del og faglæreplanene,
- det norske samfunnet har utviklet seg siden gjeldende Generell del ble skrevet i 1993,
- gjeldende Generell del og læreplanene reflekterer ikke formålsparagrafen systematisk nok, og
- gjeldende Generell del påvirker «i liten grad» det lokale arbeidet med læreplaner.

På det grunnlag foreslås det å fornye Generell del (i tillegg til Prinsipper for opplæringen og faglæreplanene), for å få et læreplanverk som er «oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn» (s. 19). Da det ifølge KD må gjøres omfattende endringer, mener de det ikke er nok med en revidering – den nye generelle delen skal være helt ny.

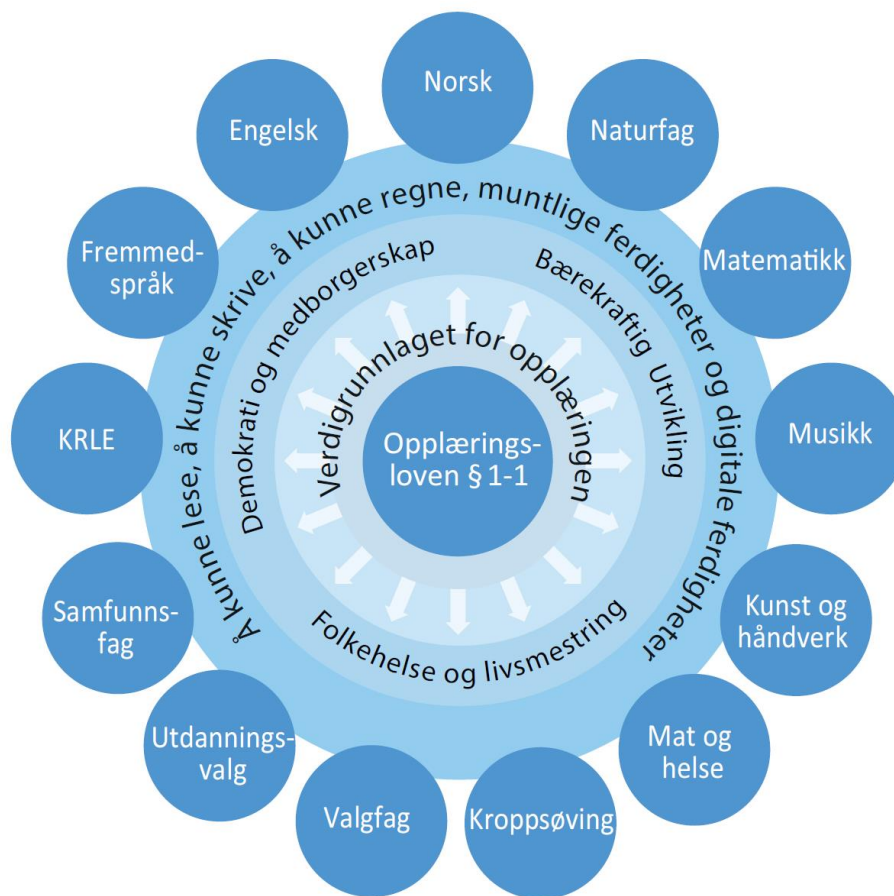
Vedrørende forslaget om ny generell del er det et moment jeg nå vil studere nærmere – grunnlaget for fornyelsen. Det påpekes nemlig av KD (2016, s. 20) at «grunnlaget for fornyelsen er formålsparagrafen, og de verdiene som er nedfelt der, og som samtlige partier på Stortinget samlet seg om i 2008». Videre utdypes det at «det forpliktende verdigrunnlaget uttrykkes i formålsparagrafen». Med andre ord er det formålsparagrafen og verdiene en finner der som skal danne grunnlaget for den nye generelle delen. Jeg vil nå rette fokus mot hvilke konsekvenser dette får, i lys av det vitenskapelige og det kunstneriske øyet. Det vil jeg gjøre ved å diskutere hvilken rasjonalitetsform som synes å ligge til grunn for departementets behandling av saken. Videre vil jeg drøfte verdiene som kommer til uttrykk i teksten; er disse overensstemmende med verdiene fra formålsparagrafen?

Verdiorientert opplæring

Verdier stikker seg ut som et nøkkelbegrep i departementets arbeid med ny generell del. Dette har ikke bare blitt viet oppmerksomhet i meldingen til Stortinget; i en blogg opprettet av Regjeringen om den nye generelle delen, har kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (2016b) delt et innlegg han kaller «Fremtidens skole trenger et nytt verdidokument». Dette antyder at den nye generelle delen primært er et dokument som skal ivareta *verdiene* i skolen for årene

som kommer. I innlegget understreker statsråden at den nye generelle delen må «ta verdiene inn i skolehverdagen».

Et slikt standpunkt gjenspeiles også i Meld. St. 28 (2015-2016). Det understrekes at «verdiene skal prege skolehverdagen, læringsmiljøet, det faglige innholdet, det profesjonelle fellesskapet og utøvelsen av skoleledelse og skoleeierskap» (s. 23). Videre utdypes det at det er ønskelig at den nye generelle delen skal brukes som et utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Også i kapittel 4 som omhandler fagfornyelse blir viktigheten av formålsparagrafens verdier understreket. Her står det at «hele opplæringen bygger på verdigrunnlaget fra opplæringsloven §1-1» (s. 47), med andre ord formålsparagrafen. Dette blir illustrert på følgende vis:



Figur 4.2 i Meld. St. 28 (KD, 2016, s. 47). Figuren illustrerer hva opplæringens ulike deler bygger på.

Ut fra denne figuren kommer det tydelig frem at opplæringspraksisen i den norske grunnskolen skal ta utgangspunkt i, og dreie seg om, verdiene en finner i formålsparagrafen. Dette er interessant å se opp mot Max Weber (1978) og hans tanker om rasjonalitet (jf. kap. 2.3.2). Som nevnt i teoridelen skiller Weber mellom formal og material rasjonalitet. Mens formal-rasjonell handling er kalkulerende, og tar utgangspunkt i det effektive og lønnsomme, vil material-rasjonell handling ta utgangspunkt i noen ultimate verdier. En annen måte å se det på er at den formale rasjonalitet er målorientert, mens den materiale rasjonalitet er verdiorientert. Weber hevdet at en formal form for rasjonalitet kunne anvende verdier som et supplement, for å vippe

et valg den ene eller andre veien i jevnstilte og vanskelige situasjoner. Like fullt er mål valgt med utgangspunkt i verdier irrasjonelt fra en formal forståelse, da formalrasjonaliteten er grunnleggende målorientert.

Dersom påstanden om at opplæringen skal bygge på formålsparagrafen (og dermed også den generelle delen) skal realiseres, er det mulig å hevde at opplæringen er forpliktet på en material form for rasjonalitet. For å si det på en annen måte: Dersom verdiene virkelig skal være grunnlaget for den pedagogiske virksomhet, må disse få forrang i situasjoner der de er uoverensstemmende med ønskede mål.

Formålsparagrafens verdier

Et spørsmål som kan stilles vedrørende denne delen av analysen er om det virkelig er Kunnskapsdepartementet, og Regjeringen de representerer, sin politikk jeg har tolket. Det kan nemlig hevdes at Kunnskapsdepartementet ikke har noe valg når de omtaler Opplæringslovens §1-1, bedre kjent som formålsparagrafen, som opplæringsens forpliktende verdigrunnlag, da dette i realiteten er lovfestet. Dermed kan det argumenteres med at det ikke er Regjeringens politikk jeg diskuterer, men den politiske diskursen i 2008, da formålsparagrafen ble formulert. Her vil jeg komme med en viktig innvending. Selv om dette er tilfelle, står KD i høyeste grad fritt til å disponere tematikken fra formålsparagrafen som de vil. Med det mener jeg at de kan velge å bruke visse avsnitt i paragrafen til å legitimere sin politikk, mens de tillegger andre avsnitt mindre vekt. De kunne altså prioritert det som omhandler *utdanning* i formålsparagrafen, til fordel for det som fokuserer på *danningen*. Jeg vil nå rette fokus mot hvorvidt formålsparagrafen blir rettferdig og likevektig representert i departementets diskusjon om verdigrunnlaget i skolen.

Det kan argumenteres for at departementet behandler formålsparagrafen grundig og helhetlig når de omtaler hva den nye generelle delen skal bestå av. I denne delen av meldingen er det delt inn i punkter som omtaler hva den generelle delen skal handle om. Disse punktene har en klar sammenheng med avsnittene i formålsparagrafen. Flere av titlene til disse punktene har også i valg av ord og uttrykk klare henvisninger til formålsparagrafen. Dette er skissert i tabell 4.1.

Tittel på punkt i kapittel 3.2, Meld. St. 28 (2015-2016)	Referansepunkt i Formålsparagraf
<i>Felles verdier</i>	3. avsnitt
<i>Åpne dører mot verden og fremtiden og gi historisk og kulturell innsikt</i>	1. og 2. avsnitt
<i>Kulturelt mangfold og gjensidig respekt</i>	4. avsnitt
<i>Demokrati og likestilling</i>	4. avsnitt
<i>Kunnskaper, ferdigheter og holdninger</i>	5. avsnitt
<i>Kritisk tenkning og vitenskapelig tenkemåte</i>	4. og 6. avsnitt
<i>Etisk handling</i>	6. avsnitt
<i>Ansvarlighet overfor klima- og miljøutfordringene</i>	6. og 2. avsnitt
<i>Medansvar og medvirkning</i>	6. avsnitt
<i>Sosial kompetanse og ansvarlighet</i>	4., 6. og 7. avsnitt
<i>Forutsetninger for læring</i>	7. avsnitt

Tabell 4.1³⁶

Det kan være interessant å se nærmere på det siste punktet, *Forutsetninger for læring*. Denne delen er tildelt klart mest plass av de ovennevnte punktene, med *Sosial kompetanse og Ansvarlighet* på en andre plass³⁷. Dette i seg selv forteller oss ikke mye, da det kan være ulike grunner til at det brukes flere ord for å beskrive disse punktene. Det er like fullt interessant å merke seg, særlig da dette er det punktet som etter mitt skjønn har svakest parallell til formålsparagrafen: Overskriften i seg selv, *Forutsetninger for læring*, har ingen kobling til ordlyden i formålsparagrafen. Begrepet *læring* er ikke nevnt i formålsparagrafen, ei heller *forutsetning* (eller *føresetnad*). Førstnevnte begrep er dog nevnt som *opplæring*, men dette blir etter mitt syn en annen bruk av ordet enn KDs. Jeg mener like fullt det er en parallell til formålsparagrafen, om enn liten. I det 7. avsnitt av paragrafen nevnes det nemlig at skolen skal gi elevene «lærelyst». Dette går igjen i KDs (2016, s. 22-23) punkt, og uttrykkes blant annet som et ønske om å skape «motiverte elever». I dette punktet omtales det hvordan elevene bør rustes til å lære. Det utdypes

³⁶ De mørkere feltene i kolonnen til høyre har en klar parallell til punktet i Meld. St. 28. Jo lysere fargen på feltet til høyre er, jo svakere parallell mener jeg punktet har til formålsparagrafen.

³⁷ Delen *Forutsetninger for læring* består av 488 ord, mens *Sosial kompetanse og ansvarlighet* består av 278 ord. Punktet med tredje flest ord er til sammenligning *Åpne dører mot verden og fremtiden og gi historisk og kulturell innsikt*, med 175 ord.

blant annet hvordan den nye generelle delen skal «omtale læringsstrategier og andre forutsetninger for læring».

Det må også nevnes at deler av dette punktet omhandler sosiale og emosjonelle ferdigheter, noe som i denne oppgavens sammenheng kan minne mest om et danningsperspektiv. Like fullt opplever jeg at dette behandles på *utdanningens* premisser. Dette inntrykket får jeg blant annet av departementets påstand om at sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål» (KD, 2016, s. 23).

Jeg hevder ikke her at departementet ignorerer formålsparagrafen og at forslaget om ny generell del kommer på falske premisser. Som tidligere nevnt har departementet klart å få med helheten i formålsparagrafen i et forslag som virker å omfavne den generelle delen som et verdidokument. Det er like fullt en interessant observasjon at læringen og det faglige står så sterkt i en del som primært skal omhandle verdier.

Måling av «skolens brede formål»

Kunnskapsdepartementet skriver i Meld. St. 28 (2015-2016) at de vil utforme en ny generell del som «utdyper *verdigrunnlaget* i formålsparagrafen og de overordnede *målsettingene* for opplæringen» (s. 25, min kursivering). Til tross for at det kan hevdes at en opplæring grunnfestet i formålsparagrafens verdier må være verdirasjonell, virker det ikke som om KD nødvendigvis er av samme oppfatning. Det kan nemlig fremstå som om det ønskes en generell del som er nokså målorientert. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at det understrekes at «den generelle delen skal omtale bredden av mål for elevenes læring og utvikling som skolen skal strekke seg etter». Videre uttrykkes det at i den generelle delen skal uttrykkes viktigheten av målsettinger knyttet til «skolens brede formål» (s. 24). Departementet understreker at dette ikke er målsettinger for enkelteleven, men et «samfunnsmandat» skolen er gitt. Skolen, med lederen i spissen, har ansvar for å sette mål, vurdere måloppnåelsen og diskutere og gjennomføre utviklingstiltak. Med utgangspunkt i dette vil jeg nå diskutere to spørsmål.

For det første: Hviler denne orienteringen mot mål på en formal form for rasjonalitet? Her vil jeg svare nei – ikke nødvendigvis. Til tross for at departementets omtale av den generelle delen har formal-rasjonelle trekk, er ikke dette nok til å kalle tilnærmingen rent formal-rasjonell. Formal-rasjonalitet kobles av Weber (1978) til økonomisk verdiskaping, og selv om det ofte er et ideal at målstyring og fokus på læring, kunnskap og kompetanser skal ha ringvirkninger i et nytteperspektiv, er ikke dette noe departementet eksplisitt uttaler om den generelle delen. Det kommer også tydelig til uttrykk i teksten at det er verdiene som er formulerte i formålsparagrafen som er grunnlaget for fornyelsen og selve kjernen i opplæringspraksisen.

For det andre: Kan virkelig «skolens brede formål» måles? Dette åpner opp for en interessant diskusjon. Departementet er tydelige på at skolens brede formål, som vi finner i formålsparagrafen og den generelle delen, skal uttrykkes som mål, og at disse målene skal vurderes. På grunnlag av dette kan det være verdt å stille spørsmål ved hva som vil skje med de verdiene som ikke så lett lar seg måle. For å ta et eksempel: Vi har en utbredt praksis for å måle elevenes kunnskap og kompetanse. Dette gjøres systematisk gjennom prøver og tester, som eksamener, nasjonale prøver og internasjonale tester. Dette blir også brukt på et meta-nivå, for å se om skoler, kommuner og nasjoner har et tilfredsstillende kunnskap- og kompetansenivå. Med andre ord har vi en praksis for å vurdere og måle «kunnskap, dugleik og holdningar». Men hvordan skal skoler måle om de har lykket med å skape elever som er opptatt av «nestekjærleik,

tilgjeving, likeverd og solidaritet)? Hvordan kan en måle om elevene faktisk har en grunnleggende «respekt for den enkelte si overtyding» (Opplæringsloven, §1-1)? Er det i det hele tatt ønskelig?

Irgens (2016, s. 294-295) skriver at et kjennetegn ved en opplæringspraksis preget av det vitenskapelige øyet er utbredt måling. I en slik praksis har en ifølge Irgens en tendens til å rette fokus mot det som lettest lar seg måle, noe som igjen fører til at dette blir en større del av den pedagogiske virksomhet. Han peker blant annet på at verdier og kultur er vanskeligere å måle enn for eksempel grunnleggende ferdigheter. Faren med dette er ifølge Irgens todelt: For det første kan det føre til at «dypfenomenene», som verdier og følelser, ignoreres. For det andre kan disse dypfenomenene reifiseres, det vil si behandles som «konkrete og avgrensbare fenomener» og måles på vitenskapens premisser. I begge disse scenariene kan det hevdes at en ikke vil klare å favne over den komplekse virkeligheten på en tilfredsstillende måte.

4.1.4 Fagene og fornyelsen av dem

Et tema som er viet mye oppmerksomhet i meldingen til Stortinget er skolefagene og den foreslåtte fornyelsen av disse. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 36) uttrykker at de vil «at alle grunnskolens fag og de gjennomgående fagene skal gjennom en fornyelse». Målet med dette er ifølge KD selv å skape «bedre læring og forståelse for elevene» (s. 26). En fornyelse av fagene vil ifølge departementet hjelpe elevene til å få en dypere og bedre forståelse av det de lærer, gjennom tydeligere prioriteringer i fagene. Fornyelsen av fagene skal skape «gode skolefag med relevant innhold» (s. 26).

I denne delen vil jeg rette fokuset mot departementets omtale av fagfornyelsen, samt andre aspekter som kan implisere denne. Nærmere bestemt vil jeg rette fokus mot behandlingen av fag som kan omtales som mer *dannende* enn *nyttebetonte*. Igjen må jeg presisere at jeg her opererer med grove forenklinger, da alle fag vil ha innslag av både danning og nytte. Denne inndelingen er likevel gjort for å sette lys på om skolefagene primært skal være dannende eller nytteskapende.

Jeg vil i behandlingen av dette temaet støtte meg på en inndeling Gustav E. Karlsen (2006, s. 27) gjør. Karlsen peker nemlig på matematikk, realfag og språkfag som typiske nyttebetonte fag. Han trekker videre paralleller mellom nytteverdien disse fagene er tenkt å skape, og fokuset slike fag har i tester, for eksempel de nasjonale prøvene. Når jeg i denne oppgaven støtter meg på en slik inndeling, gjør jeg det med visshet om at noen nyanser uteblir. Denne inndelingen gjøres likevel hovedsakelig grunnet disse fagenes utpregede testpraksis, noe jeg vil komme tilbake til senere i denne delen.

Det som menes med mer *dannende* fag her er de som ofte ikke legitimeres som utpreget nyttebetonte – de som gir rom for følelser og verdier. Irgens (2016, s. 45) beskriver de humanistiske fagene langs disse linjene, og skriver at de er fag preget av et kunstnerisk perspektiv. Videre omtaler han det kunstneriske perspektivet som å være preget av kunst som forståelsesform – en forståelsesform som gir en «dypere innsikt i det som ligger under virkelighetens overflatestruktur» (Irgens, 2016, s. 276). Ved siden av de humanistiske fagene vil jeg definere de praktiske og estetiske fagene som slike *dannende* fag. Kari Doseth Opstad (2010, s. 124-135) skriver at de praktiske og estetiske fagene, i hovedsak de estetiske, er viktige for elevenes dannelse. Hun hevder de estetiske fagenes plass i skolen i hovedsak skyldes deres dannende

karakter. Det dannende ved fagene er ifølge henne at det stimulerer til kreativitet, refleksjon, undring og evnen til å skape. På det grunnlag anser jeg i dette tilfellet de praktiske og estetiske fagene, samt samfunnsfagene, som primært dannende. Det er verdt å merke seg at språkfagene, som norsk og engelsk, i utgangspunktet kan plasseres i begge perspektiv. På den ene siden er de humanistiske fag, på den andre siden omtales de som nyttebetonte. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til.

Jeg vil i det følgende studere de praktiske og estetiske fagenes rolle i Meld. St. 28 (2015-2016). Her vil jeg blant annet drøfte hvorfor departementet ser ut til å ønske en fornying av disse, og hvordan dette legitimeres. Videre vil jeg trekke inn momenter fra teksten som kan få implikasjoner for den ønskede styrkingen av fagene. Også her vil jeg særlig rette fokus mot de praktiske og estetiske fagene.

Først, et lite forbehold: Å anvende begrepsparet *danning* og *utdanning* som analyseredskap i denne delen kan være problematisk, da jeg studerer nettopp fag, noe jeg tidligere har definert innenfor et utdanningsperspektiv. Det kan hevdes at en analyse langs disse linjene vil være urettferdig, da utdanningsperspektivet på dette området er på «hjemmebane». Jeg vil derimot argumentere for at dette lar seg gjøre, da det jeg er ute etter er å se om det *dannende* aspektet også er synlig i et område av opplæringen jeg anser som primært *utdannende*.

Fornyelsen av de praktiske og estetiske fagene

Et av fagområdene som er viet et eget delkapittel er det som omtales som de praktiske og estetiske skolefagene. Denne grupperingen består ifølge departementet av *mat og helse, kunst og håndverk, kroppsøving* og *musikk*. Departementet behandler dette på bakgrunn av at Ludvigsenutvalget (NOU 2015: 8, s. 12) foreslår disse fagene som et av fire fagområder som bør fornyes (de andre er *språk, matematikk, naturfag og teknologi; samfunnsfag* og *etikkfag*).

Kunnskapsdepartementet støtter seg på utvalgets forslag om å fornye disse fagene, i likhet med alle andre fag. De praktiske og estetiske fagene er ifølge KD en «sentral og naturlig del av skolen» (s. 48). Det pekes på at disse fagene skiller seg fra de andre fagene, ved at de har en mer praktisk tilnærming til innlæring og arbeidsmetoder. Det erkjennes at det praktiske aspektet ved fagene muligens har blitt svekket etter LK06, til fordel for en sterkere teoretisk retting³⁸. På det grunnlag fremmes et forslag om å styrke fagene og deres praktiske karakter. Dette skal gjøres ved å

- «vurdere musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse som trekkfag til lokalt gitt muntlig eksamen på linje med øvrige trekkfag etter 10. skoleår»
- «utrede om faget kunst og håndverk bør styrkes ved å dele faget i to ulike deler på ungdomstrinnet, med en egen læreplan i håndverksfag og en egen plan for kunstfag» (s. 49).

Som argumentasjon for førstnevnte punkt nevnes at «erfaring tilsier at eksamen i et fag kan bidra til å styrke prioriteringen av faget» (s. 49).

³⁸ Her kan det nevnes at det ikke står noe om at den skal bli mindre teoretisk, bare at grunnskolen kan legge til rette for praktisk arbeid i større grad enn den gjør i dag. KD (2016, s. 49) er også forsiktige med å si deres meninger om hvorvidt fagene har blitt for teoretiske – de understreker bare at «mange har gitt uttrykk for» at fagene har blitt mer teoretiske.

Legitimering av fornyelsen

Ambisjonen i dette virker tydelig: Kunnskapsdepartementet ønsker å styrke de praktiske og estetiske fagene i grunnskolen. Hvordan legitimeres så denne ønskede styrkingen³⁹? Hva mener departementet de praktiske og estetiske fagene bidrar med i opplæringen? Svaret på dette synes å være todelt. På den ene siden skriver departementet at de praktiske ferdighetene en tilegner seg gjennom disse fagene er «en viktig del av allmenndannelsen» (s. 49), uavhengig av hvilke yrker elevene skulle ende opp i. Fagene må med andre ord ikke ha en definert nytte for at de skal være verdifulle. På den andre siden virker departementet opptatt av å også forsvare nytteverdien til de praktiske og estetiske fagene. Det hevdes blant annet at «et bredt spekter av yrker og kompetanser som er etterspurt i arbeidslivet» starter i arbeidet med de praktiske og estetiske fagene i grunnskolen (s. 48). Dette er en tydelig henvisning til nytteaspektet ved fornyelsen av fagene – disse fagene kan lede elevene mot utviklingen av etterspurt kompetanse.

Signe Kalsnes (2005, s. 296) bruker begrepene *instrumentell* og *eksistensiell legitimering* når hun diskuterer hvordan fag forsvares og argumenteres for. Når et fag legitimeres instrumentelt blir det pekt på «utenomfaglige aspekter». Eksempelet Kalsnes bruker på en slik form for utenomfaglig legitimering er når et fag forsvares grunnet dets *nytteverdi*. Eksistensiell legitimering handler på den andre siden om fagets *egenverdi*. Slik legitimering peker på at faget *i seg selv* og betydningen det får for den menneskelige opplevelse er av stor nok verdi til å forsvare fagets plass. Kalsnes hevder at de praktiske og estetiske fagene i norsk utdanningspolitikk feilaktig har blitt legitimert på en instrumentell måte. Blant annet mener hun at fagene ble behandlet instrumentelt i arbeidet med Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdighetene, da «de først og fremst skulle tjene utviklingen av en kompetanse som ikke primært var kunstfaglig» (Kalsnes, 2005, s. 295).

Med Kalsnes' tanker som utgangspunkt kan en hevde at Kunnskapsdepartementet legitimerer fagene både instrumentelt og eksistensielt. Samtidig som KD antyder at fagene er viktige i et nytteperspektiv, viser de også til at fagene i seg selv er dannende. Videre vil jeg hevde at departementet implisitt forplikter seg på å ta hensyn til fagenes egenart og egenverdi. Det omtales nemlig i utstrakt grad at fagfornyelsen skal skje på de enkelte fags premisser – at den skal «ta høyde for begrunnelser og tilnærminger som er relevante for det enkelte fag» (s. 34-36).

Opplæring i og gjennom kunstfag

Ved siden av å peke på fagenes nytteverdi legitimerer Kunnskapsdepartementet (2016, s. 48) de praktiske og estetiske fagene ved å hevde at de tilbyr elementer som kan «anvendes som del av faginnlæringen på andre fagområder». Med andre ord mener departementet at de praktiske og estetiske fagene også kan brukes som støttediscipliner for andre fag. En slik form for legitimering vil etter Kalsnes' begrepsapparat være instrumentell, da den viser til verdien som ligger i fagenes utenomfaglige aspekter.

Samlet sett vil jeg hevde at KD anser de praktiske og estetiske fagene som verdifulle *i seg selv* og *utover seg selv*. En slik tilnærming kan virke hensiktsmessig i en skole som skal både danne og utdanne. I et forskningsprosjekt om kunstfagenes betydning i skole og utdanning

³⁹ Her ser jeg på legitimeringen av de praktiske og estetiske fagene i seg selv – ikke fornyelsen av fagene i sin helhet.

gjorde Anne Bamford (2008, s. 12) et interessant funn. I prosjektet gjør hun et skille mellom utdanning *i* kunstfag og utdanning *gjennom* kunstfag. Utdanning *i* kunstfag, som beskriver opplæringen i fagene i seg selv, har ifølge Bamfords studie en rekke ringvirkninger om den er av høy kvalitet. Resultatene i studien viser at kunstfagene kan forbedre elevenes innstilling til skolen, øke deres kulturelle identitet og styrke deres oppfatning av personlig velvære. Med andre ord kan opplæringen i slike fag virke dannende på eleven, noe særlig poengene om kulturell identitet og personlig velvære understreker. Utdanning *gjennom* kunstfag handler derimot om å anvende elementer fra kunstfagene i hele opplæringen. Ved å gjøre dette riktig kan en ifølge Bamfords studie styrke elevenes samlede faglige prestasjoner, hjelpe de å få en mer positiv holdning overfor skolen og fremme deres positive kognitive overføring. Dette viser at en behandling av de praktiske og estetiske fagene som verdifulle *i seg selv* og *utenfor seg selv* vil kunne få positive utslag for elevenes danning og utdanning.

Fleksibilitet i fag- og timefordelingen

Kunnskapsdepartementet viser i Meld. St. 28 (2015-2016) til at Ludvigsen-utvalget foreslår å øke fleksibiliteten i fag- og timefordelingen. Ordrett står det i hovedutredningen at «utvalget mener at en økning i fleksibilitet i fag og timefordelingen kan vurderes som virkemiddel for å stimulere til læringsarbeid på tvers av fag i fagområder» (NOU 2015: 8, s. 12). Ludvigsen-utvalget understreker at dette vil «gi gode muligheter for å legge vel til rette for dybdelæring og god progresjon i elevenes læring» (NOU 2015: 8, s. 70). Dette forslaget tar utgangspunkt i dagens bestemmelser om fleksible timer i grunnskolen. I de nåværende bestemmelsene heter det at skoleeier har rett på omdisponering av opptil 5 prosent av timene i et fag til et annet: «Minstetimetallet i det enkelte fag vil være på 95 prosent, mens inntil 5 prosent av timene kan omdisponeres fra et fag til et eller flere andre fag» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017, s. 5).

Kunnskapsdepartementet (2016, s. 55) støtter Ludvigsen-utvalget i forslaget om å øke fleksibiliteten, og understreker at de har tillit til at skoleeiere kan tilpasse timene til lokale behov. De begrunner forslaget om økt fleksibilitet ut fra det økende fokuset på dybdelæring, noe de mener vil kunne stille større krav til lokal fleksibilitet. Med det som grunnlag går departementet inn for en økning av dagens fleksibilitet fra fem til ti prosent.

Dette åpner opp for en interessant debatt som har relevans for denne oppgaven: Er denne økningen i fleksibilitet noe som tenderer mest mot en vitenskapelig eller kunstnerisk tendens? Jeg vil argumentere for at dette potensielt kan tendere begge veier, alt etter hvordan en ser på det. Dersom en ser det fra et styrings- og organiseringsperspektiv kan dette sies å tendere mot det Irgens kaller et kunstnerisk øye. Forslaget tyder på at departementet har tillit til at profesjonsutøvere lengre nede i systemet er i stand til å ta gode avgjørelser. Det fremmer et ideal om lokal frihet og autonomi, noe som er et kjennetegn på ledelse sett med det kunstneriske øyet (Irgens, 2016, s. 325). Det hele får dog en ny dimensjon om en endrer perspektiv. Kunnskapsdepartementet nevner i teksten NIFU-rapporten *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2014*. I denne rapporten, der 588 grunnskoler har besvart ulike spørsmål om skolehverdagen, kommer det frem hvilke fag som oftest berøres av denne fleksibiliteten – hvilke fag det tas timer fra, og hvilke fag det gis timer til. De fagene flest skoleledere sier de har tatt timer fra er RLE, samfunnsfag og norsk (hhv. 24, 21 og 18 prosent), mens de fagene flest har gitt timer til er engelsk,

matematikk og norsk (hhv. 27, 26 og 20 prosent)⁴⁰ (Gjerustad, Waagene og Salvanes, 2015, s. 63). En interessant faktor ved dette er at fagene det gis mest til i utgangspunktet er relativt store fag, mens de det tas fra er mindre. I hele grunnskoleløpet har engelsk og matematikk et ordinært timeantall på henholdsvis 588 og 1201 timer. RLE og samfunnsfag har derimot henholdsvis 580 og 634 timer, mens norskfaget, som det både gis og tas mye fra, har 1770 timer (Udir, 2017, s. 10). En tendens er altså at to av fagene det gis mest til, norsk og matematikk, allerede har et markant høyere ordinært timeantall enn de to det tas mest fra. Et tydeligere bilde kommer frem dersom en ser på differansen mellom tildeling og frataking av timer. De tre fagene som blir hardest rammet fra dette perspektivet er RLE, samfunnsfag og kunst og håndverk, der alle har en negativ differanse på henholdsvis -18, -15 og -11. I tillegg til kunst og håndverk har også de tre andre fagene departementet anser som praktiske og/eller estetiske en negativ til/fra-differanse⁴¹.

En hypotese en kan trekke ut av dette er at de fagene som kan kalles nyttebetonte fag, eksempelvis matematikk, norsk og engelsk, som i utgangspunktet er store, blir større gjennom fleksibilitetsordningen. Skal en tro tallene i NIFU-rapporten skjer dette på bekostning av humanistiske og praktiske/estetiske fag – fag jeg tidligere har beskrevet som mer dannende enn nyttebetonte. Dette åpner opp for et viktig spørsmål: Hva vil skje med denne differansen når skoleledere står fritt til å disponere ytterligere fem prosent av timeantallet? Vil det bli en økt forsterking av disse nyttebetonte fagene, og dermed en svekking av de humanistiske og praktiske/estetiske fagene? Å gi et bastant svar på dette vil være spekulativt og uvitenskapelig. Dersom en likevel, for hypotesens del, tar utgangspunkt i at den nevnte trenden forsterkes ytterligere, kan en stille spørsmål ved om en økt fleksibilitet virkelig vil kunne realisere KDs (2016, s. 49) ambisjon om å «styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen»⁴².

En annen interessant faktor ved den nevnte tendensen er at fagene flest skoleledere gir timer til er trekkfagene for eksamen etter 10. trinn⁴³. Disse fagene kan også sies å ha en tilknytning til de nasjonale prøvene, som måler elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Matematiske ferdigheter og lesing er også noe som måles i de internasjonale testene, som PISA, TIMSS og PIRLS. Fagene norsk, engelsk og matematikk er med andre ord i utstrakt grad fag med en omfattende testkultur. Dette er interessant sett opp mot mitt teoretiske rammeverk, da testing kan knyttes til et formal-rasjonelt skolesyn. Max Weber mente de moderne vestlige utdanningsinstitusjoner er styrt av en formal rasjonalitetsform i deres ønske om å danne «fagmennesker». Et vesentlig trekk ved dette er ifølge Weber (1990, s. 153-154) «det eksamensvesen som blir stadig mer uunnværlig». Dette fokuset på eksamener mener Weber har sterk tilknytning til kapitalismen og byråkratiseringen av denne. I lys av Webers tanker kan en altså hevde at et økt fokus på testing og eksamener anvender seg av kapitalismens spilleregler, da hovedformålet er å skape fagmennesker med kompetanse som «blir omsatt i økonomiske fordeler».

⁴⁰ Her har jeg bevisst utelatt *utdanningsvalg*, som 21 prosent oppgir at de har tatt timer fra. Dette har jeg gjort da faget bare er representativt for ungdomstrinnene, og jeg ønsker å se på fag som går igjen både i småskolen, mellomtrinn og ungdomstrinn. Det er også viktig å presisere at dette ikke viser *hvor mange timer* som er tatt fra/gitt til, men snarere *hvor mange skoleledere* som har tatt fra/gitt til det enkelte fag.

⁴¹ Musikk og mat og helse har begge -7, mens *kroppssøving* har -1.

⁴² I høringsuttalelsen til NOU 2015: 8 kommer Utdanningsforbundet (2015, s. 12) med en lignende bekymring. De stiller seg skeptisk til en mer fleksibel timefordeling grunnet «muligheten for at en slik ordning vil bli brukt til å omprioritere timer til fag som har nasjonale prøver eller andre vurderingsformer som ofte brukes som styringsinformasjon eller i politisk argumentasjon».

⁴³ Dette er noe også KD (2016, s. 55) peker på.

Det er viktig å understreke at denne drøftingen er bygget på et nokså tynt grunnlag. Det kan ikke slås fast at besvarelsene fra skolelederne i NIFU-undersøkelsen gjenspeiler hva praksisen er andre steder. Dette forsterkes av at det i nevnte undersøkelse bare er 23 prosent som oppgir at de har omdisponert timer. Det vil si at av de 550 skolelederne som har svart i denne delen er det bare 127 som faktisk har omdisponert. Å si noe generaliserende om omdisponeringen av fag basert på hva 127 skoleledere i et land med 2858 grunnskoler⁴⁴ gjør, vil være uvitenskapelig og feilaktig. Det er heller ikke det jeg har forsøkt å gjøre i denne delen. Jeg har ønsket å belyse noe som skjer i praksis og å rette fokus mot hvilke implikasjoner slik praksis kan få for departementets forslag.

Utvidelse av sentralt gitte eksamener

I forlengelsen av dette ønsker jeg å trekke inn et annet forslag Kunnskapsdepartementet kommer med. I kapittel 5, som omhandler vurdering, drøftes dagens ordning for skriftlige eksamener, der elevene i 10. trinn trekkes ut til ett av fagene norsk, engelsk eller matematikk. KD (2016, s. 63-64) peker på at denne ordningen kan «slå ulikt ut for elevenes grunnskolepoengsum», alt etter om de kommer opp i et fag de mestrer eller ikke. De foreslår derfor å erstatte trekkordningen med «obligatorisk sentralt gitt skriftlig eksamen for alle elevene i engelsk, matematikk og norsk». Et argument som fremmes er blant annet at dette vil være rettferdig, da elevene får eksamenskarakter i de samme fagene og dermed «et mer likeverdig vitnemål». Et annet argument er at en slik endring vil gi alle elevene mulighet til en mer «intensiv opplæringsperiode i disse fagene»⁴⁵.

I likhet med forslaget om utvidet fleksibilitet åpner dette forslaget opp for en diskusjon om fagenes og testenes rolle i opplæringen. Det kan hevdes at et trekk ved dagens opplæringspraksis er at det er mye som skal gjennomgås på liten tid. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 35) peker selv på dette i meldingen ved å vise til den eksisterende stofftrengselen i opplæringen. Å unngå en slik trengsel er en ambisjon med fornyelsen av læreplanverket. Dersom en tar utgangspunkt i at det allerede er trengsel om plassen i elevenes opplæring, kan det være verdt å stille spørsmål ved hvorvidt en utvidelse av eksamenene faktisk vil lette denne trengselen. Særlig synlig blir dette om en skal tro tallene fra NIFU-rapporten som viser at eksamensfagene allerede blir prioritert over andre fag. Vil obligatoriske eksamener i norsk, engelsk og matematikk føre til en ytterligere forskyving av til-fra-differansen jeg skisserte i forrige del? Vil det skape en mer test- og nytteorientert skole enn den vi har i dag?

Kompetansekrav

Et ledd i departementets ønskede styrking av skolefagene er å heve lærernes faglige kompetanse. Det uttrykkes i Meld. St. 28 (2015-2016) bekymring for at mange lærere ikke har formell kompetanse i fagene de underviser i. KD viser til tall fra Statistisk Sentralbyrå som avslører at det særlig i fagene uten kompetansekrav (som de praktiske og estetiske fagene) er mange ufaglærte lærere som har ansvaret for undervisningen. Dette omtales som et problem, da det ifølge departementet er en sammenheng mellom lærernes fagkunnskap og elevenes læringsutbytte. På det grunnlag vil KD (2016, s. 73-74) «vurdere om det for nye lærere, i flere fag enn i dag, skal

⁴⁴ Tall hentet fra Statistisk Sentralbyrå (2017).

⁴⁵ Dette begrunnes ut fra en studie som viste at den intensive opplæringsperioden elever som kom opp i matematikk fikk, økte muligheten for å gjennomføre videregående skole.

innføres kompetansekrav for å undervise i grunnskolen».

Hvordan kan dette forslaget forstås i lys av det vitenskapelige og det kunstneriske øyet? På den ene siden kan det hevdes at den politiske satsingen på kompetanse har en instrumentell side, noe jeg vil gå mer i dybden på i neste kapittel. Særlig satsingen på læreres kompetanse kan sies å ha en instrumentell karakter, da den hovedsakelig er samfunnsorientert. Dette illustreres i satsingen *Kompetanse for kvalitet* – Regjeringens strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere. Innledningsvis i strategiskrivet utdypes satsingens formål: «Vi ønsker å styrke elevenes læring for at elevene skal være godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og til aktiv deltakelse i samfunnet. Faglig og pedagogisk sterke lærere og kompetente og dyktige ledere er en nøkkel for å oppnå det» (KD, 2015, s. 3). Det kommer tydelig frem at det primære formålet med videreutdanningen er å utruste elever til å arbeide og delta i samfunnet. Dette er noe jeg tidligere har hevdet tenderer mot et vitenskapelig blikk på den pedagogiske virksomhet. Også prinsippet om livslang læring, som satsingen skal lede mot, kan sies å ha et instrumentelt preg. Gert Biesta (2013, s. 66) mener det er et økonomisk rasjonale som ligger til grunn for livslang læring, og at det er menneskets ferdigheter og kompetanser i form av human-kapital som er det sentrale i prinsippet. Gunn Berglund (2005, s. 127) peker på ideologien som økonomisk-rasjonell, og går så langt som å si at den har sosialdarwinistiske trekk, da den fører til at de «sterkeste» lykkes og «de andre» mislykkes⁴⁶.

Selv om en slik kritikk skal tas på alvor, er det viktig å belyse en annen side ved forslaget om kompetansekrav. Ifølge Signe Kalsnes (2005, s. 296-297) har de praktiske og estetiske fagene på 2000-tallet blitt utsatt for en «systematisk reduksjon». Det hun peker på som hovedutfordringen til de praktiske og estetiske fagene er mangelen på lærerkompetanse. Kalsnes hevder den manglende kompetansen «utgjør en trussel mot fagenes utøvende og skapende sider». Også Opstad (2010, s. 141) nevner dette som et problem for fagene. Et lignende perspektiv kommer frem i Bamfords studier av kunstfagenes betydning i utdanning. Bamford hevder det er problematisk at lærere uten kunstfaglig utdanning i utstrakt grad underviser i slike fag:

Mangelen på kvalitet og kvalifiserte lærere virker direkte inn på kvaliteten av den kunstfaglige opplæringen barna får i klasserommet [...]. Den vitale rollen glødende og engasjerte lærere spiller for å sikre kunstfagrik utdanning av god kvalitet, er tydelig i alle nasjonale systemer og er den enkeltfaktoren som har størst betydning for å sørge for kvalitet på grunnplanet (Bamford, 2008, s. 77).

Med utgangspunkt i dette kan en hevde at kompetansekrav i de praktiske og estetiske fagene vil kunne styrke fagets posisjon i opplæringen. Kalsnes, Opstad og Bamford, som alle arbeider med og er opptatt av de praktiske og estetiske sider ved den pedagogiske virksomhet, er samstemte i at dette vil tjene fagene. Det kan med andre ord være grunn til å si at dette tenderer mot et mer kunstnerisk og dannende perspektiv, da en slik satsing sannsynligvis vil kunne styrke disse primært dannende fagene.

Samtidig kan ting tyde på at heving av lærerkompetansen i seg selv ikke er nok til å

⁴⁶ Det er verdt å nevne at dette er ytterpunkter i kritikken. Noen hevder at prinsippet ikke bare er nyttebetont. Nyen og Skule (2005, s. 143) peker på at livslang læring ikke bare handler om verdiskaping, men at det også, særlig i nyere tid, har fått «en velferdspolitisk side, hvor målsettingen ikke bare er verdiskaping, men også ivaretagelse av enkeltindividets velferd og selvfølelse».

styrke fagene. Kalsnes (2005, s. 294) peker på at det er en sammenheng mellom et fags timeomfang i skolen og lærerkompetanse i faget. Hun viser til at det lave antallet timer praktiske og estetiske fag er tildelt, svekker skolens muligheter til å ansette og beholde faglærere med slik utdanning: «Jo lavere timetall i et fag, desto mindre lærerbehov, og desto vanskeligere blir det å tilsette faglærere med spesialkompetanse», hevder hun. På bakgrunn av dette kan det være verdt å spørre om Kunnskapsdepartementet har startet i feil ende i fornyelsen av de praktiske og estetiske fagene. Vil lærerstudenter velge å fordype seg i et fag de vet er mindre etterspurt enn «nyttefagene»? Og dersom de gjør det, vil skolelederne ansette dem, eller vil de vende blikket mot lærere med fordypning i større fag?

4.2.1 Kompetansebegrepet

4.2.1 Bakgrunn

Et av hovedpunktene jeg har valgt å behandle nærmere fra Meld. St. 28 er kompetansebegrepet. Slik jeg leser dokumentet står dette begrepet igjen som et av de overordnede temaene. Det at jeg velger å behandle kompetansebegrepet i et eget kapittel kan virke forvirrende, da temaet i høyeste grad kan diskuteres i spenningen mellom utdanning og danning. Dette poengterer også KD (2016, s. 21): «Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv. Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte». At jeg likevel har valgt å vie et helt kapittel til temaet kommer av meldingens utstrakte omtale av kompetanse og beslektede begrep.

At begrepet i omfattende grad behandles i meldingen er ikke tilfeldig. Dels må dette forklares ut fra at et av meldingens bakgrunnsdokumenter, NOU 2015: 8, har tittelen *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Videre kan dette forklares ut fra kompetansebegrepets fremhevede rolle i 2000-tallets utdanningspolitikk. Dette har blant annet manifestert seg i form av *kompetansemålene* i Kunnskapsløftet og nasjonale satsinger som *kompetanse for kvalitet* og *kompetanse for mangfold* (Udir, u.å.).

I denne delen vil jeg drøfte departementets fokus på kompetanser. Jeg vil blant annet diskutere hvordan en kan forstå fokuset på kompetanser som opplæringens omdreiningspunkt, i lys av det teoretiske rammeverket. I tillegg vil jeg analysere kunnskapsdepartementets definisjon av begrepet. Her vil jeg diskutere om definisjonen gir inntrykk av å ha blitt formulert gjennom et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv. Videre vil jeg se nærmere på to typer kompetanse som er tildelt mye plass i meldingen, nemlig sosial og emosjonell kompetanse. Før dette vil jeg drøfte hvordan og hvorfor kompetansebegrepet har fått en sentral plass i den norske utdanningspolitiske diskursen. Jeg vil her ta utgangspunkt i at det økonomiske rasjonale ved kompetansebegrepet er knyttet til det vitenskapelige perspektivet. Dette grunnet den formale rasjonalitetsformen som kan sies å ligge til grunn her, gjennom fokuset på nytte, kvalifisering og humankapital. Det kunstneriske perspektivet blir her representert av et mer sosialt rasjonale – et rasjonale som holder frem verdier som demokrati, autonomi og menneskerettigheter. Et slikt fokus kan ligne på en material form for rasjonalitet, der noen ultimate verdier er viktigere enn nytten som skapes.

Kompetansebegrepet i den norske grunnskolen

Begrepet *kompetanse* er ikke et nytt ord i seg selv. Likevel er det først de siste 15 årene begrepet virkelig har fått en sentral plass i norsk utdanningspolitikk. Som et ledd i utviklingen av et nytt læreplanverk nedsatte Stortinget i 2001 *Kvalitetsutvalget*. Utvalget, ledet av Astrid Søgne, ble gitt et tydelig mandat: Å «vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen» (NOU 2002: 10)⁴⁷. Noe av det sentrale utvalget kom frem til i sine vurderinger var at det måtte fokuseres mer på kompetanser i grunnopplæringen. I NOU 2002: 10 (kap. 2.1), *Førsteklasses fra første klasse*, omtales kompetanse blant annet som «en viktig framtidsressurs» som vi må forvalte godt. I neste utredning fra utvalget, *I første rekke*, blir kompetansebegrepet viet enda større plass. Også her blir kompetanser pekt på som en vesentlig ressurs i samfunnets verdiskaping. Det blir blant annet påpekt at befolkningens kompetanse blir vurdert som «den viktigste enkeltfaktoren i et lands økonomiske yteevne» (NOU 2003: 16, s. 33). Videre slår Kvalitetsutvalget fast at fornyelsen av grunnopplæringen må rette større fokus mot basiskompetanser (i dag bedre kjent som *grunnleggende ferdigheter*) og sosial kompetanse. Det blir på det grunnlag foreslått å formulere egne kompetansemål, som skal erstatte det utvalget kaller «tradisjonell innholdsstyring», og dermed være førende for opplæringspraksisen (NOU 2003: 16, s. 75). Med dette som grunnlag videreførte Utdannings- og forskningsdepartementet (2004, s. 25 og 35) fokuset på kompetanser, og anbefalte Stortinget å opprette «tydelige» og «forpliktende» kompetansemål. Kompetanser ble med det en sentral del i det nye læreplanverket, der kompetansemålene var det opplæringen skulle bygges rundt. Elevenes tilegnelse av grunnleggende ferdigheter og kompetanser «de trenger for å klare seg i livet» ble sett på som så viktig at det ble omtalt som selve målet med Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 3).

4.2.2 Kompetanser – opplæringens omdreiningspunkt

En sentral faktor ved Regjeringens ønsker for det nye læreplanverket er at opplæringen fortsatt skal dreie seg rundt kompetansemål. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 29) skriver at de vil «at læreplanene fortsatt skal inneholde forpliktende kompetansemål for hva elevene er forventet å mestre etter endt opplæring på ulike trinn. De utdyper videre at «progresjonene i elevenes forventede læringsløp skal bli tydeligere» (s. 46-47).

Ved å fortsette med å orientere opplæringen rundt kompetansemål viderefører KD en sentral del av Kunnskapsløftet. At opplæringen i den norske grunnskolen skal navigeres av noen overordnede kompetansemål gjør at vi kan kalle skolen målstyrt. Målstyring som organisasjonsform vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 4.4, i diskusjonen om læreres autonomi. I denne delen vil jeg rette mer fokus mot hvordan en kan forstå departementets ønske om å fortsette å orientere opplæringen etter *kompetanser*.

Er kompetansefokuset instrumentelt i seg selv?

Kompetanse er et ladet begrep. Et begrep med mange tolkninger og meninger knyttet til seg. Engelsen (2008, s. 84) hevder begrepet ofte blir omtalt i diffuse ordelag, og at det også politisk

⁴⁷ Her kan det være verdt å nevne at kompetansebegrepet også var en del av Reform 97. Her er det dog brukt primært om kompetanseutvikling for lærere (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

har blitt vektlagt at det ikke er en universell enighet om hva begrepet egentlig betyr. Likevel hevder hun de fleste viser til det som noe «bredere og mer fundamentalt» enn det tradisjonelle kunnskapssynet i skolen. Hvordan departementet definerer begrepet, og hvordan dette kan sammenlignes med andre definisjoner, vil jeg komme tilbake til i del 4.2.3.

Til tross for at definisjonene varierer og tolkningene kan være mange, er det en del skoleforskere som enes i at begrepet har et instrumentelt preg. En av de som hevder dette er Janicke Heldal Stray. I sin doktorgradsavhandling skriver Stray (2009, s. 220) at forståelsen av begrepet i norsk utdanningspolitikk, særlig inn mot kompetansemålene, har blitt legitimert gjennom arbeidslivstenkning og humankapitalteorier. Også Gunn Imsen (2012, s. 107) hevder kompetansebegrepet i norsk utdanningspolitikk har blitt anvendt med et «instrumentelt sikte». Hun utdyper at kompetansene elevene skal tilegne seg skal være nyttige, livsnære og synlige i konkrete situasjoner. Slik kan kompetansene måles og kontrolleres. Imsen (2012, s. 107) hevder kompetansebegrepet, som tidligere hadde blitt brukt til å beskrive voksnes kunnskaper og ferdigheter, ble knyttet til grunnopplæringen med et motiv om «å være internasjonalt oppdatert, og å dreie oppmerksomheten fra prosessen til resultatet». Også Britt Ulstrup Engelsen (2008, s. 85) uttrykker lignende tanker. Hun mener begrepet kan knyttes til *kvalifiserings*aspektet ved opplæringen. Engelsen stiller spørsmål ved om det var en *ideologisk refrasering* man så da kompetansebegrepet fant veien inn i grunnopplæringen. Med ideologisk refrasering mener hun at en velger en ny betegnelse på bekostning av en som har fått negativt ladde konnotasjoner, uten at begrepsinnholdet endrer seg. Hun mener måten kompetansebegrepet har blitt brukt har paralleller til det en tidligere har kalt kvalifisering, som igjen orienterer seg mot arbeidslivet. Med dette som bakgrunn kan det være lett å tenke at kompetansecikket i all hovedsak er styrt av en formal rasjonalitetsform. Kompetansemålene, slik Imsen og Stray beskriver dem, har tidligere blitt anvendt i den norske grunnskolen med nytte i sikte. Imsen (2012, s. 107) nevner attpåtil Weber og hans formale rasjonalitetsform som synlig i kompetansemålene, da fokuset hovedsakelig ligger på anvendelse av kunnskap i voksenlivet og arbeidslivet. Til tross for at begrepet tidligere har vært knyttet til en slik rasjonalitetsform er ikke det i seg selv ensbetydende med at Kunnskapsdepartementet legger seg langs denne linjen. Det er likevel tegn i teksten til at kompetanser, også av dagens Kunnskapsdepartement, knyttes til en markeds- og nyttetenkning. Dette kommer eksempelvis til uttrykk ved at det hevdes at «norsk næringsliv og offentlige virksomheter har behov for høy *kompetanse* og stor innovasjonsevne i årene fremover» (KD, 2016, s. 13, min kursivering). Det uttrykkes også at «kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og at utdanningssystemet utdanner barn og unge for framtidens arbeidsmarked» (s. 15). Det er med andre ord mulig å knytte KDs ønsker til en formal-rasjonell forståelse av kompetansene.

«Helhetlig kompetanse»

Det kan likevel hevdes at kompetansebegrepet også har en annen side enn den rent nyttepregede. Erik Knain (2005, s. 46) viser til at det i OECDs kompetansebegrep ligger to rasjonaler: Et økonomisk og et sosialt. Det økonomiske rasjonale har utspring i det som er nevnt ovenfor – at kompetanse er viktig i et nytteperspektiv, for å øke produktivitet, innovasjon og konkurransevne. Det sosiale rasjonale fremhever derimot viktigheten av å styrke menneskenes rettigheter og autonomi, gi økt forståelse for politiske utfordringer, muliggjøre demokratisk deltakelse og øke sosial rettferdighet og utjevning. Også Stray (2009, s. 58) peker på at OECDs

kompetansebegrep har to sider, og viser til at det både handler om å hjelpe elevene til å leve vellykkede liv og til å skape et velfungerende samfunn. Noe av kritikken til Stray ligger i at disse nyansene tidligere ikke er blitt tatt høyde for i den norske bruken av begrepet. Dette kaller hun en «reduksjonistisk kunnskapspolitisk tilnærming til skolens samfunnsoppdrag» (Stray, 2009, s. 220). Hun mener Norge ikke har klart å implementere visse faktorer fra kompetansemålene i den internasjonale diskursen, som autonomi og sosial samhandling.

Kunnskapsdepartementet (2016) er tydelige på at kompetansebegrepet også har en annen side enn den nyttepregede. Det legges vekt på at elevenes kompetanse skal være «helhetlig». Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom et ønske om at «opplæringen skal gi elevene «identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse» (s. 19), samt at «skolen skal arbeide for at elevenes kompetanse blir helhetlig og i tråd med opplæringens brede formål» (s. 24). Denne «helhetlige kompetansen» viser igjen i teksten ved at det pekes på at opplæringen ikke bare skal gi elevene faglig kompetanse, men også «etisk, sosial og kulturell kompetanse» (s. 19). Sosial kompetanse har ifølge KD sammenheng med «empati og respekt for andre» (s. 22). Videre kobler departementet kompetansebegrepet til verdibegrepet, og skriver at det ikke er et klart skille mellom dem, men at de «henger sammen». Dette utdypes på følgende vis:

Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv. Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte og opplæringen i fagene bidrar både til å gi kunnskap om, praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget, og til å ivareta opplæringens brede formål (KD, 2016, s. 21).

På dette grunnlag kan en hevde at det også ligger en material rasjonalitetsform til grunn for departementets kompetanseforståelse. Verdier som empati og medmenneskelighet holdes frem som relevante for kompetansebegrepet. Videre gjør KD en verdiforpliktelse ved å koble begrepet til opplæringens brede formål. Opplæringens brede formål omtales som kjent i formålsparagrafen – lovparagrafen som ifølge departementet selv er «verdigrunnlaget i skolen» (s. 6).

Tross dette kan det virke som om den verdirasjonelle siden av kompetansebegrepet ikke anses som kompetansenes primære funksjon og hensikt. For å bruke begrepene jeg anvendte i kapittel 4.2, kan en si at departementets kompetansebegrep i større grad dreier seg om opplæringens utdannende enn dannende formål. KDs påstand, som sitert ovenfor, om at kompetanse primært dreier seg om elevenes faglige læringsutbytte understøtter dette. Dette forsterkes ytterligere da det antydes at kompetansene danner grunnlaget for det verdimessige. Imsen (2012, s. 107) er en som har kritisert den politiske anvendelsen av begreper som «helhetlig kompetanse». Hun mener dette begrepet er villedende, og stiller spørsmål ved om det primært ble tatt i bruk i Kunnskapsløftet for å «berge den generelle delen som et kulturelt motstykke til den ensidige nytteorienteringen som var i ferd med å ta overhånd». Å si at KDs behandling av begrepet bygger på en slik motivasjon ville vært spekulativt og et drøyt tilfelle av mistankens hermeneutikk⁴⁸. Dette viser likevel at ord og handling ikke nødvendigvis har samsvar i den tidligere bruken av dette begrepet. Om den gjør det i dette tilfellet blir dog en helt annen sak.

Selv om en kan finne Kunnskapsdepartementets mening gjennom å lese deres generelle behandling av kompetansebegrepet, kan det også være verdt å se på deres eksplisitte definisjon.

⁴⁸ *Mistankens hermeneutikk* er en analyseform utviklet av Ricoeur, der en går inn for å dra det en leser i tvil. Her vil jeg utdype min holdning til en slik praksis gjennom et sitat av Hans Skjervheim (1992, s. 30): «Ein situasjon der alle byrjar å bruka mistankens hermeneutikk mot kvarandre, er ein situasjon der den minimumslojaliteten som er føresetnaden for eit fornuftig samfunn, går i oppløysning».

Dette er nemlig en retningsgivende definisjon, da de mener den skal være referanserammen for utformingen av kompetansemål. Jeg vil av den grunn gå i dybden på departementets eksplisitte definisjon.

4.2.3 Departementets definisjon av kompetansebegrepet

I denne delen vil jeg se nærmere på departementets definisjon av kompetansebegrepet. Det jeg i hovedsak vil ta fatt i er hvorvidt forståelsen av begrepet tenderer mot et vitenskapelig eller kunstnerisk syn på skolen. I tillegg vil jeg sammenligne departementets kompetanseforståelse med definisjonen til Ludvigsen-utvalget, samt definisjonen som la grunnlaget for Kunnskapsløftet. Dette for å se i hvilken retning departementet har beveget seg i forhold til utredningen de bygger på og reformen de skal fornye.

Det er viktig å merke seg at jeg i denne delen ser på den eksplisitte definisjonen. Med andre ord er det ikke et helhetlig inntrykk av departementets begrepsforståelse som blir drøftet her. En mulig innvending mot dette er at min fremstilling og drøfting vil bli unyansert, og at jeg dermed gir et skjevt bilde av hvordan kompetansebegrepet egentlig benyttes i de ulike dokumentene. Jeg vil likevel argumentere for at en studie av definisjonen isolert er hensiktsmessig, da definisjonen potensielt er retningsgivende i seg selv. En effekt ved definisjoner er nemlig at de implisitt kan skape mål. Sagt på en annen måte: De kan fungere som retningsgivende for handlinger og potensielle løsninger, enten de er ment slik eller ikke (Iezzoni og Freedman, 2008, s. 332). Når det gjelder Meld. St. 28 (2015-2016) er ikke definisjonen bare indirekte målskapende. Departementet er tydelige på at deres definisjon av kompetansebegrepet skal ha en tydelig retningsgivende virkning. Hensikten med definisjonen er ifølge departementet selv å «gi en felles referanseramme for hva kompetansemål skal uttrykke», og videre at definisjonen «skal anvendes i hele opplæringsløpet» (s. 28). Med andre ord vil en slik definisjon kunne ha stor innvirkning på elevenes skolehverdag.

Definisjonen

Kunnskapsdepartementet definerer kompetansebegrepet på følgende måte:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (KD, 2016, s. 28)⁴⁹.

Som nevnt ovenfor er dette en definisjon som skal fungere som en referanseramme for utarbeidningen av kompetansemålene. Departementet er like fullt tydelige på at denne definisjonen ikke omfatter hele bredden av elevenes utvikling i skolen – den er avgrenset til «mål for den enkelte elevs kompetanse i fag» (s. 28).

Jeg vil i det følgende drøfte denne definisjonen, og presentere min fortolkning av den. Før det vil jeg presentere Ludvigsen-utvalgets definisjon av begrepet, samt den gjeldende definisjonen i Kunnskapsløftet. Dette vil jeg gjøre da både LUs utredninger og det nåværende læreplanverket er deler av grunnlaget Meld. St. 28 bygger på. Å se på disse definisjonene vil

⁴⁹ Denne definisjonen ble videreført i den nye generelle delen, *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*, som ble vedtatt 1. september 2017. Den eneste endringen som er gjort er at ordet «kunne» er lagt til innledningsvis: «Kompetanse er å kunne tilegne seg [...]» (KD, 2017, s. 11).

dermed ha en kontrasterende effekt, da det viser hvorvidt KDs definisjon skiller seg fra disse.

I St. meld. nr. 30 (2003-2004, s. 31), meldingen som la grunnlaget for Kunnskapsløftet, beskrives kompetanse som «evnen til å møte komplekse utfordringer». Videre utdypes det at «kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene». Definisjonen som her brukes er, som det også påpekes i meldingen, hentet fra OECDs DeSeCo-prosjekt. Ifølge Utdannings- og forskningsdepartementet (2004, s. 31), som forfattet stortingsmeldingen, beskrives kompetanser av OECD som «evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave»⁵⁰. I ettertid har vi fått en mer kortfattet definisjon av kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet: «I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver» (KD, 2011, s. 7)

I de offentlige utredningene ledet av Sten Ludvigsen har kompetansebegrepet fått en stor rolle. Særlig i hovedutredningen har begrepet stått sentralt, noe tittelen tyder på (*Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*). Som i Meld. St. 28 (2015-2016) blir det også i LUs hovedutredning gitt en eksplisitt definisjon av kompetansebegrepet:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner.

Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU 2015: 8, s. 19).

Det definisjonen til Kunnskapsdepartementet har til felles med de andre definisjonene er at de alle omtaler kompetanse som noe som krever kunnskaper og ferdigheter for å mestre. Videre forenes de ved at de alle hevder det dreier seg om å løse eller mestre oppgaver og utfordringer. Likevel skiller departementets definisjon seg fra de andre på særlig to områder:

- Departementet inkluderer «refleksjon og kritisk tenkning» i sin definisjon.
- Departementet utelater «sosial og emosjonell læring» i sin definisjon, noe Ludvigsen-utvalget fremhevet i sin.

Refleksjon og kritisk tenkning

Der Kunnskapsdepartementet (2016) i hovedsak skiller seg fra både Ludvigsen-utvalgets definisjon og definisjonen i Kunnskapsløftet, er ved å tilføye at kompetanse også innebærer «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»⁵¹. I teksten som forklarer definisjonen utdypes det hvorfor refleksjon og kritisk tenkning har blitt innlemmet i kompetansedefinisjonen: «Selv

⁵⁰ Utdannings- og forskningsdepartementet viser ikke til en spesifikk tekst ved dette sitatet. Det er derfor ikke lett å si om dette er en oversettelse, og eventuelt om denne oversettelsen er nøyaktig. Jeg antar de har oversatt følgende definisjon: «A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context» (OECD, 2005, s. 4).

⁵¹ Dette betyr ikke at Ludvigsen-utvalget ikke er opptatt av kritisk tenkning og refleksjon. Det nevnes blant annet i NOU 2015: 8 at kritisk tenkning er en viktig kompetanse i mange fag. I NOU 2014: 7 (s. 8) diskuterte de «om noen fagovergripende kompetanser bør vektlegges sterkere enn i dag, for eksempel kritisk tenkning». Like fullt er det ikke en del av kompetansedefinisjonen deres, noe denne delen dreier seg om.

om det å kunne anvende og vise hva man kan er en viktig side ved kompetanse, er kompetanse mer enn å utføre konkrete handlinger. Elevene skal også forstå det de har lært, kunne reflektere over det de gjør, og kunne gjøre kritiske og etiske vurderinger» (s. 29).

Jeg vil nå drøfte hvordan fokuset på refleksjon og kritisk tenkning kan forstås i lys av det vitenskapelige og det kunstneriske perspektivet. For å belyse dette vil jeg først trekke inn Donald Schön (1983; 1987) og hans teori om *teknisk rasjonalitet* kontra *refleksjon-i-handling*. Som nevnt i del 2.3.1 presenterer Schön to måter en kan møte utfordringer på, eksempelvis i skolen. Å møte utfordringer på en teknisk-rasjonell måte vil ifølge Schön si å forsøke å løse problemet ved å anvende generelle prinsipper og en systematisert, standardisert kunnskapsbase. Alternativet er å benytte seg av nettopp det Kunnskapsdepartementet kaller «refleksjon og kritisk tenkning»: Ved å reflektere, rette et kritisk blikk mot sin forkunnskap, restrukturere kunnskapen, for så å konkretisere den i handling, mener Schön en er bedre rustet til å løse ukjente oppgaver på en tilfredsstillende måte. Med andre ord erkjenner KD i sin definisjon at en teknisk form for rasjonalitet ikke er tilstrekkelig i møte med fagenes og skolehverdagens utfordringer. På det vis kan en si at de anvender det kunstneriske øyet, da en ifølge Schön gjennom kritisk tenkning og refleksjon behandler hver unike situasjon som en kunst.

Angående Schön og hans tanker kan det også være verdt å trekke inn en annen setning fra Kunnskapsdepartementets definisjon. KD (2016, s. 28) skriver at «kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner». På et vis kan en argumentere for at denne setningen gjør vekten mot det kunstneriske øyet enda sterkere. Ved å si at elevene skal «løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» kan en få inntrykk av at departementet erkjenner at situasjoner er foranderlige – unike – og at de dermed må behandles deretter. Denne usikkerheten erkjennes ifølge Schön ikke av en teknisk rasjonalitetsform. Den mer reflekterte formen for rasjonalitet gjør derimot dette, noe som gjør en i stand til å håndtere «situations of uncertainty [and] instability» (Schön, 1983, s. 50).

Samtidig kan en snu på dette: Dersom en leser denne setningen isolert, kan det virke som om departementet mener at kompetanser i seg selv er nok til å løse oppgaver i ukjente situasjoner. Dette kan vitne om en tro på at anvendelse av en systematisert og standardisert kunnskaps- og ferdighetsbase kan hjelpe en i møte med det ukjente, noe som kan knyttes til en teknisk rasjonalitetsforståelse. Jeg vil likevel argumentere for at KDs unngår å havne i denne «fellen» ved å inkludere kritisk tenkning og refleksjon i definisjonen. På det viset erkjennes det at kunnskaper og ferdigheter er nyttige i møter med problemer, men at en må være åpen for å restrukturere det en allerede kan.

En annen anerkjent skoleforsker som diskuterer viktigheten av refleksjon og kritisk tenkning er Paulo Freire (2000, s. 73-84). I sitt verk *De undertryktes pedagogikk* kritiserer Freire undervisning som ikke fremmer kritisk tenkning, kommunikasjon og autentisk refleksjon. Slik undervisning er ifølge Freire ikke bare instrumentell – den er undertrykkende⁵². En slik form for undervisning kaller han *bank-undervisning* («banking education»). I denne formen for opplæringspraksis er det læreren som er det aktive subjektet, mens elevene er passive objekt. Bank-analogien kommer av at elevene i en slik undervisningspraksis blir sett på som banker,

⁵² Her bør det nevnes at Freire i hovedsak trekker frem fattige, utdannede og mennesker med «svak» sosioøkonomisk bakgrunn. Slik jeg leser ham anser han allikevel disse prinsippene som generelle, og jeg vil derfor argumentere for at de er relevante for denne oppgaven.

eller beholdere. Det eneste praktiske handlingsrommet til disse beholderne er å motta, bli fylt opp av og spare på «innskudd». Innskuddet, altså kunnskapen, blir presentert som en gave de som anser seg som allvitende leverer til de uvitende. Læreren er elevens nødvendige motstykke – uten ham/henne er de fordømt. En slik tilnærming er ifølge Freire (2000, s. 73) instrumentell, da menneskene her behandles som «adaptable, manageable beings» - vesener som kan styres i en viss retning, og til slutt fungere som automater. Automater er som kjent selvsoperende, men de er like fullt maskiner programmert til å gjøre bestemte ting, og ingenting annet. Videre kan det anses som undertrykkende, da det frarøver elevene deres mulighet for selvstendig, kritisk tenkning: «It attempts to control thinking and action, leads women and men to adjust to the world, and inhibits their creative power» (Freire, 2000, s. 77). Ikke bare vil bank-undervisning fungere undertrykkende og redusere kritisk tenkning, den vil også ifølge Freire føre til at elevene blir «arkivert bort» fra arbeidsmarkedet, da de ikke har evnen til å transformere og være kreativ⁵³. Ifølge Freire må de som virkelig er opptatt av elevenes selvstendighet og frihet ta avstand fra en slik opplæringspraksis. Det de må gjøre er å behandle elevene som bevisste vesener, og la de få ta aktiv del i aktuelle menneskelige og globale utfordringer. Alternativet kaller han av den grunn *problemrettet undervisning* («problem-posing education») – en form for opplæringspraksis jeg i del 4.1.2 knyttet til departementets ønske om aktuelle tverrfaglige temaer. En slik undervisningspraksis er et samspill, der elev og lærer diskuterer og reflekterer over problemer og utfordringer sammen. Ved å bli utsatt for problemrettet undervisning vil elevene ifølge Freire bli stimulert til sann refleksjon og utrustes til å bli kritiske tenkere.

Med bakgrunn i den overnevnte drøftingen kan det argumenteres for at Kunnskapsdepartementet legger opp til en kompetansedefinisjon som tar høyde for det kunstneriske; en definisjon som oppfordrer elevene til å stille spørsmål ved, reflektere rundt og restrukturere det de lærer; en definisjon som uttrykker tillit til elevenes evner og selvstendighet. Som nevnt i kapittel 4.2 trekkes kritisk tenkning ofte frem som en sentral del av et menneskes dannelse. Veronica Isaksen peker for eksempel på autonomi og evnen til å tenke kritisk som en sentral del av dannelsen. Med andre ord vender departementet i dette forslaget fokus mot en dannende side av den pedagogiske virksomheten. Videre vil en opplæring som fremmer kritisk tenkning også kunne anses som fornuftig fra et nytteperspektiv. Freire hadde nok et poeng da han hevdet at elever som ikke evner å tenke kritisk og kreativt vil risikere å være lite attraktive på arbeidsmarkedet. Det kan nemlig virke som om kunnskap i seg selv ikke er tilstrekkelig for å være arbeidstaker i det moderne næringslivet. Det krever ferdigheter som går utover det rent faglige. Blant annet blir det å kunne reflektere og tenke kritisk etterspurt av internasjonale næringslivstopper (Sjøberg, 2014, s. 217-218).

Her er det også verdt å nevne at en slik tilnærming tar avstand fra det jeg tidligere omtalte som objektivistiske kunnskapssyn, da kritisk tenkning anerkjenner viktigheten av subjektiv kunnskap. I teoridelen nevnte jeg hvordan en fra et objektivistisk standpunkt kan ønske at undervisningen utelukkende skal baseres på materiale som har fått autoritet som sann kunnskap. En slik tilnærming ligner på sett og vis på det Freire kalte *bank-undervisning*, da den ikke tillater *hele* virkeligheten og utelukker viktige perspektiver. Noddings (2012, s. 123) hevder, i likhet med Freire, at et alternativ til denne tilnærmingen er opplæring som fokuserer på «significant

⁵³ Dette perspektivet trekker Sjøberg (2015, s. 217) også inn. I sin kritikk av «pisafiseringen» av den norske skolen skriver han at et overdrevet testregime kan skape «good testtakers», men «bad risktakers».

problems», noe som tillater elevene å stille spørsmål, samle informasjon, diskutere og kritisere. En kan også knytte forslaget om kritisk tenkning og refleksjon til et konstruktivistisk kunnskapssyn. Kritisk tenkning forutsetter at eleven er aktiv i læringsprosessen, noe som er et viktig prinsipp i et konstruktivistisk syn på kunnskap.

Ved siden av punktet om kritisk tenkning og refleksjon skiller Kunnskapsdepartementet seg fra Ludvigsen-utvalget på enda en måte. De unnlater nemlig å ta med «sosial og emosjonell læring og utvikling» som del av kompetansene. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste del. Jeg vil da se nærmere på departementets behandling av slike kompetanser som helhet, og hvordan en kan forstå deres valg om å utelate disse kompetansene fra definisjonen.

4.2.4 Sosiale og emosjonelle kompetanser

Sosiale og emosjonelle kompetansemål

Som jeg nevnte i kapittel 4.2.3 har Kunnskapsdepartementet (2016) valgt å utelate «sosial og emosjonell læring og utvikling» når de omformulerer Ludvigsen-utvalgets kompetansedefinisjon. Ludvigsen-utvalget ser ikke bare på disse som kompetanser som «kan påvirkes og læres» (NOU 2014: 7, s. 41), de mener også at de bør kompetansemålfestes (NOU 2015: 8, s. 22).

Kunnskapsdepartementet (2016, s. 22) fremmer på sin side et annet synspunkt. KD mener de nevnte kompetanseområdene ikke bør være et grunnlag for vurderingen av elevenes *faglige* kompetanse, noe de understreker er formålet med kompetansemålene. Det utdypes: «En elev kan veiledes til og øve seg på å utvikle sine ulike forutsetninger for å lære, også sosiale og emosjonelle ferdigheter, men det er faglig kompetanse som skal legges til grunn i vurderingen av elevens måloppnåelse i fagene» (s. 29). Ved siden av dette vises det til at det også er «etiske dilemmaer» ved å vurdere elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Hva som er et etisk dilemma med dette utdypes ikke. Det er likevel grunn til å tro at dette dreier seg om bekymringer lagt frem i høringen av NOU 2015: 8 (s. 28), som anså slik praksis som instrumentell og styrende for elevenes emosjonelle og sosiale utvikling. Tross dette understreker KD (2016, s. 29) at disse «ferdighetene» er av stor viktighet for elevene, og det slås fast at de bør bli «ivaretatt i andre deler av læreplanverket».

Spørsmålet om sosiale og emosjonelle kompetansemål skaper grobunn for en interessant debatt. Tenderer departementets avvisning av disse kompetansemålene mot et vitenskapelig eller kunstnerisk syn på opplæringen? I denne saken mener jeg analyseverktøyets kompleksitet, og på sett og vis også begrensninger, blir synlig. Jeg vil nemlig argumentere for at dette kan ses fra begge sider, alt etter hvilket perspektiv en inntar.

Styrkene ved sosiale og emosjonelle kompetanser

I NOU 2015: 8 (s. 9) påstår Ludvigsen-utvalget at dersom sosiale og emosjonelle kompetanser skal prioriteres i skolehverdagen «må de være en del av målene i fagene». La oss ta utgangspunkt i at denne påstanden er sann – at sosiale og emosjonelle kompetanser ikke vil prioriteres i skolehverdagen dersom de ikke formuleres som mål. Med dette som utgangspunkt er det mulig å argumentere for at KDs avvisning av slike kompetansemål tenderer mot et vitenskapelig blikk på opplæringen, da en risikerer å ende opp med en pedagogisk praksis redusert til faglighet, kunnskaper og ferdigheter, der emosjoner og sosial handling i beste fall blir en fotnote. Det kan hevdes at et slikt perspektiv ikke omfavner *hele mennesket* i kompetansemålene,

da en utelater emosjoner og sosial handling.

I ytterste konsekvens kan en slik utelatelse av emosjoner og sosial handling tendere mot et rasjonalistisk kunnskapssyn – et kartesiansk skille mellom kropp og sinn, der det som ikke anses som fornuftig utelates fra opplæringspraksisen. Irgens (2016, s. 266) forklarer at emosjoner har en tendens til å få liten plass i organisasjoner styrt etter det vitenskapelige øyet. Fra et slikt perspektiv blir det emosjonelle ofte sett på som noe irrasjonelt – noe som står i motsetning til det kognitive. Irgens hevder dog, med utgangspunkt i nevrobiologi, at det kognitive ofte skjer på bakgrunn av det emosjonelle. Det emosjonelle og rasjonelle går ifølge ham hånd i hånd, da emosjonene hjelper oss å sortere mellom mulighetene våre og ta vanskelige beslutninger. Også Glasøe (2015, s. 234) peker på at kognisjon og emosjon har nær sammenheng, da «tankene er ladet med følelser, og følelsene inneholder tanker». Glasøe hevder videre at fremtidens ledere behøver høy emosjonell kompetanse. Med andre ord kan det være grunn til å anta at innføring av emosjonelle kompetanser ville vært formålstjenlig av flere grunner – både for å ivareta hele mennesket, men også for å gi samfunnet kompetente arbeidstakere.

Også det sosiale har ifølge Irgens (2016, s. 127) en tett sammenheng med det kunstneriske perspektiv. Fra dette perspektivet anser en det sosiale som meningsfullt for mennesket i seg selv. Dette kan stå alene som et argument for viktigheten av å fokusere på det sosiale i skolen. Det kan også være grunn til å anta at utvikling av sosial kompetanse kan ha stor gevinst for elevene på mer spesifikke måter. Sigrun K. Ertesvåg (2003) viser til viktigheten av sosial kompetanse i skolen, da en god del forskning på området viser en sammenheng mellom lav sosial kompetanse og en rekke skolerelaterte vansker. Som eksempel nevnes det at elever med lav sosial kompetanse har vansker med å inngå og opprettholde vennskap, og har lærevansker, for å nevne noe⁵⁴. Med andre ord finnes det gode argumenter for å innføre sosiale og emosjonelle kompetansemål i grunnopplæringen, både fra et formalrasjonelt og et materialrasjonelt perspektiv.

Opplæringens subjektiverende funksjon

Jeg vil likevel vise at dette kan problematiseres ved å diskutere det på et mer eksistensielt plan. Dette vil jeg gjøre ved å vurdere departementets alternativer i denne saken. Det åpenbare alternativet til å avslå Ludvigsen-utvalgets forslag om sosiale og emosjonelle kompetansemål er å mer eller mindre godta det. Et spørsmål som kan stilles da er hvordan en skulle forstått et slikt standpunkt i spennet mellom det vitenskapelige og kunstneriske øyet. Ville en innføring av sosiale og emosjonelle kompetansemål tendert mer mot det kunstneriske perspektiv? Jeg vil hevde at dette ikke nødvendigvis er tilfellet, noe jeg vil begrunne i det følgende.

Det at en ønsker å definere emosjonelle og sosiale mål for elevene kan implisere at en ønsker å forme dem – og det på en konkret og uttalt måte. Kompetansemålene vil da kunne fungere som en slags mal for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Ved å sette mål for disse sidene ved elevene står en i fare for å behandle dem som formbare, uselvstendige objekter. Dette perspektivet kan belyses ytterligere om vi ser det i sammenheng med Gert Biestas tanker

⁵⁴ Både Ertesvåg og Glasøe viser også til at det emosjonelle og sosiale er sammenvevd. Ertesvåg (2003) nevner eksempelvis at det synes å være en korrelasjon mellom lav sosial og emosjonell kompetanse hos elever. Glasøe (2015, s. 234) hevder at «emosjonene er innvevd i vår samhandling med de andre og regulerer våre fellesskap på ulikt vis».

om den pedagogiske virksomhets tre primære funksjoner⁵⁵. Ifølge Biesta skal skolen *kvalifisere, sosialisere og subjektivere*. Biesta er en uttalt kritiker av at de to førstnevnte domene vis oppmerksomhet på bekostning av subjektivering i opplæringspraksisen. *Kvalifisering* handler, som navnet tilsier, om at den pedagogiske virksomhet kvalifiserer mennesker til å gjøre visse ting. For å bli kvalifiserte mennesker må vi tilegne oss kunnskaper, ferdigheter og personlige egenskaper⁵⁶, noe den pedagogiske virksomhet skal hjelpe oss med (Biesta, 2013, s. 4, 64, 128). *Sosialisering* handler derimot om å ta del i eksisterende kultur, tradisjoner og visse måter å være og handle på. *Subjektivering* har ifølge Biesta en ganske annen karakter enn de to andre domene. Mens kvalifisering og sosialisering retter seg mer mot det som ligger *utenfor* eleven, dreier den subjektiverende funksjonen seg om elevens subjektivitet. Det å være et subjekt handler ifølge Biesta om å være et unikt og fritt vesen. Med utgangspunkt i Hannah Arendt og Emmanuel Lévinas forklarer Biesta at det å være et subjekt handler om ansvar og selvstendig handling. Blant annet påpeker han at våre handlinger er responser på andres initiativ, og dersom denne responsen kontrolleres blir vi frarøvd muligheten til å handle og eksistere som *subjekt*. For å være subjekter må vi ha frihet til å ta egne valg. Dette innebærer at vi som subjekter i visse situasjoner er unike – situasjoner der jeg, som subjekt, er kalt til å respondere og ta ansvar. Fra et slikt perspektiv blir ansvar sett på som subjektivitetens grunnleggende struktur. Dersom vi skal respektere våre medmenneskers subjektivitet må vi la dem ta ansvar – vi kan hverken ta ansvar for dem eller tvinge dem til å ta ansvar (Biesta, 2013, 200-201).

Med utgangspunkt i Biesta er det mulig å hevde at en innføring av sosiale og emosjonelle kompetanser ville kunne svekket opplærings subjektiverende funksjon. Ved å målfeste elevenes sosiale og emosjonelle egenskaper, setter en på sett og vis mål for deres personlighet, og handler med det ut fra en formal form for rasjonalitet. En legger føringer for elevens ønskede reaksjoner og holdninger, og står med det i fare for å kontrollere elevens respons på handlinger, og dermed hindre deres subjektivering. Kunnskapsdepartementet omfavner etter mitt syn subjektiveringens rolle i opplæringen ved å avslå forslaget om sosiale og emosjonelle mål. Dette forsterkes av at de understreker viktigheten av at «skolen ikke formulerer individuelle mål for elevenes personlighet, holdninger eller preferanser» (KD, 2016, s. 24).

Til tross for at Kunnskapsdepartementet tydelig uttaler at de ikke ønsker å formulere mål for elevens personlighet, holdninger og preferanser, tyder ikke alle deler av teksten på at

⁵⁵ Her har jeg valgt å oversette *education* til «pedagogisk virksomhet». Dette engelske begrepet er det vanskelig å oversette til norsk på en tilfredsstillende måte. Stein Wivestad (2015, s. 161) hevder begrepet favner vidt, og at det inkluderer det vi på norsk ofte kaller «oppdragelse», «danning» og «utdanning». Likevel er det ofte bare «utdanning» som står igjen etter oversettelser. Jeg vil hevde en slik oversettelse i mitt tilfelle vil være uheldig, da jeg i del 4.1 gjør et skille mellom «utdanning» og «danning». I tillegg leser jeg Biesta slik at jeg tror han ville motsatt seg en oversettelse av *education* til «utdanning», dersom man forstår sistnevnte begrep som det rent faglige og nyttemessige ved opplæringen. «Pedagogisk virksomhet» mener jeg fanger det meste som ligger i Biestas *education*-begrep, for eksempel oppdragelse, danning og utdanning.

⁵⁶ Her har jeg valgt å oversette *dispositions* med «personlige egenskaper». Som utgangspunkt for oversettelsen har jeg valgt å bruke Oxford Dictionaries (u. å.) beskrivelse av begrepet som «a person's inherent qualities of mind and character». Jeg erkjenner at oversettelsen kan være mangelfull, da *dispositions* ofte blir brukt til å beskrive for eksempel sinnelag eller karakter. Å oversette ordet til karakter mener jeg vil være feil i denne sammenheng, da Biesta bruker karakter-begrepet mer i sammenheng med virtuositet (se f.eks. s. 134 i Biesta, 2013). Jeg mener «personlige egenskaper» er det nærmeste jeg kommer en kortfattet og vidtfavnende oversettelse.

dette er noe som sitter i ryggmargen. KD (2016, s. 27) formulerer nemlig følgende i diskusjonen om kompetansemål:

Holdninger inngår i kompetansemålene kun der de er en del av den faglige kompetansen, for eksempel kunnskap om og holdninger knyttet til menneskerettigheter, demokrati og bærekraftig utvikling. Opplæringen har ikke mål for hvilke personlige holdninger og meninger elevene skal utvikle.

At Kunnskapsdepartementet kommer med denne avklaringen rundt kompetansemålene, kan nok delvis forklares ut fra at dette er et aspekt som har vært utsatt for kritikk. I Kunnskapsløftet defineres kompetansemålene til å bestå av «kunnskaper, ferdighetsaspekter og holdningsdimensjoner» (KD, 2011, s. 10). En av de som har kritisert denne tilnærmingen er Gunn Imsen. Imsen (2012, s. 109) mener blant annet at å inkludere holdninger i kompetansemålene er å definere «mål i atferdstermer», noe som etter hennes syn er instrumentelt grep.

4.3 Mellom kontroll og autonomi

4.3.1 Bakgrunn

I denne delen vil jeg rette fokus mot organiseringen av opplæringen på et mer overordnet plan, nemlig inn mot det som omhandler lærerne. Dette er, i likhet med de andre kategoriene i analysedelen, et tema jeg mener har en fremtredende rolle i Meld. St. 28 (2015-2016). Det jeg vil studere i denne delen er hvorvidt Kunnskapsdepartementets ønsker rundt organiseringen og styringen av skolen tenderer mot et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv.

I spørsmålet om hvordan en organisasjon bør styres er hvert av Irgens' (2016, s. 312) perspektiver representert av et kjernespørsmål. Fra det vitenskapelige perspektiv er spørsmålet «hvordan kan vi sikre kontroll?». Denne kontrollen forsøkes, ifølge Irgens, ofte å sikres gjennom måling, rapportering og formuleringer av visse forventede kvalitetsstandarder. Fra det kunstneriske perspektivet er derimot kjernespørsmålet «hvordan kan vi sikre fleksibilitet?». Dette innebærer ifølge Irgens at en anser organisasjonen mer som en prosess enn en struktur, og at en har større tillit til de ansattes profesjonelle autonomi. Jeg vil på bakgrunn av dette studere Kunnskapsdepartementets politikk gjennom et primært fokus på *kontroll* kontra *autonomi*.

Hvordan skal en så forstå dette inn mot rasjonalitetsformene og kunnskapssynene jeg presenterte i teoridelen? Jeg vil argumentere for at det vitenskapelige perspektivets fokus på *kontroll* har nær sammenheng med både Schöns tekniske rasjonalitet og Webers (1978) formale rasjonalitet (jf. kap. 2.3). Fra en teknisk rasjonalitetsforståelse forsøker en å sikre kvalitet og kontroll gjennom systematiserte og standardiserte løsninger, mens det formalt rasjonelle, ifølge Weber, dreier seg om å sikre det mest effektive gjennom måling og kalkulering. Begge disse rasjonalitetsformene bærer med andre ord preg av kontroll.

En kan også koble dette perspektivet til et empiristisk kunnskapssyn. Som nevnt i teoridelen har den moderne empirismen vist seg innen skole og utdanning gjennom den såkalte evidensbevegelsen. Evidensbasert forskning har sterke koblinger til kontroll, da slik forskning ønsker å sikre kvaliteten på opplæringen ved å slå fast hva som virker.

Det kunstneriske perspektivets fokus på *autonomi*, slik Irgens presenterer det, vil jeg påstå har sterkest paralleller til Schöns refleksjon-i-handling, samt et konstruktivistisk kunnskapssyn (jf. kap. 2.3.1 og 2.2.3). Refleksjon-i-handling har klare paralleller til autonomi, ved

at en fra en slik forståelse anser praksis som en artistisk og intuitiv prosess (Schön, 1983, s. 49). Konstruktivismen forenes med autonomifokuset i det kunstneriske perspektivet ved å holde frem det menneskeskapte som vår kilde til kunnskap (Glaserfeld, 2007, s. 2). Å aktivt skape sin egen autonome praksis blir i så måte den beste kilden til kunnskap om god praksis.

4.3.2 Målstyring

Som nevnt i del 4.2.2 foreslår Kunnskapsdepartementet (2016, s. 29) «at læreplanene fortsatt skal inneholde forpliktende kompetansemål». Dette innebærer et ønske om at organiseringen av skolen i likhet med i dag skal organiseres etter *målstyringsprinsippet*. Jeg vil i det følgende drøfte hvordan en slik styringsform kan forstås i lys av det vitenskapelige og kunstneriske perspektivet.

Innføringen av målstyring

Målstyring kan noe forenklet beskrives som en styringsstrategi orientert rundt sammenhengen mellom mål og resultater (Sætren, 1997, s. 168). Denne organiseringsformen ble lansert som det overordnede styringsprinsipp for den norske grunnskolen i St. meld. nr. 37 fra 1990-1991. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) lanserte styringsprinsippet på bakgrunn av en OECD-rapport som stilte spørsmål ved hvorvidt de sentrale norske myndigheter hadde tilstrekkelig innflytelse over skolepolitikken. OECD (1989, s. 165) etterlyste på bakgrunn av dette en «sentralstyrt utviklingsbølge». KUF mente de hadde støtte fra OECD til å styre etter mål, da de viste til rapportens anbefaling om å være «målstyrende mer enn regelstyrende» (KUF, 1991, s. 10). Tanken var at de sentrale myndigheter gjennom målstyringen ville få en klarere rolle, ved å formulere mål for utdanningen, formidle dem nedover i systemet, for deretter å analysere resultatene. Dette innebar «en klar og entydig statlig styring» (KUF, 1991, s. 15-16).

Kontroll eller autonomi?

Hvordan kan så målstyringen som prinsipp forstås i lys av Irgens' to perspektiver? Innebærer målstyring et hovedfokus på kontroll eller autonomi? Karlsen (2015, s. 126) omtaler målstyringen som noe forlokkende, nærmest forledende, når han forklarer hvordan den fremstår tjenestevillig og hjelpsom ved å love autonomi, mens den i praksis er opptatt av kontroll ved å stille stadig større krav til målbare resultater. Per Dalin (1995, s. 235-237) peker i samme retning, ved å hevde at det ligger en klart hierarkisk og sentralistisk tankegang bak målstyringsprinsippet. Det at myndighetene definerer mål, og evaluerer og tar tak ved dårlige resultater, plasserer det endelige ansvaret på toppen. Med dette som grunnlag kan Kunnskapsdepartementets (2016) ønske om fortsatt målstyring sies å tendere mot et vitenskapelig perspektiv⁵⁷.

Samtidig har de lokale myndigheter og de enkelte lærere en del frihet i målstyringssystemet fra Kunnskapsløftet. Kompetansemålene er den styrende faktoren for opplæringspraksisen, og er som kjent formulert av sentrale myndigheter. Likevel har skolen og lærerne innenfor

⁵⁷ Da denne delen av analysen fokuserer på skolen mellom kontroll og autonomi, vil jeg her holde fokus på det organisatoriske planet. Det er likevel verdt å nevne som en fotnote at målstyringsprinsippet går sterkt mot det pragmatisk-naturalistiske kunnskapssynet representert av John Dewey. Som jeg nevnte i del 2.2.3 kalte Dewey praksis der det ble formulert eksterne mål på vegne av eleven rigid. Ifølge Dewey har ikke elevenes vekst et mål – det er et mål i seg selv. Opplæringsmål blir som en konsekvens av det *mer vekst*.

kompetansemålenes ramme frihet til å selv bestemme «hvordan elevene arbeider for å nå kompetansemålene» (Udir, 2016). Dette innebærer noe forenklet det vi kjenner som *metodefrihet* og *innholdsfrighet*.

KD (2016, s. 43) understreker selv dette prinsippet i Meld. St. 28 (2015-2016). De skriver at opplæringen må tilpasses lokale forhold og den enkelte elev, og at valg av metoder og innhold er lærerens profesjonelle ansvar, «innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål» Jeg vil nå rette fokus mot i hvilken grad Kunnskapsdepartementet ser ut til å ville ivareta lærernes innholds- og metodefrihet.

4.3.3 Innholdsfrighet

Kompetanseorientering eller innholdsorientering?

Noe av det som diskuteres i det analyserte dokumentet er hvorvidt det bør innføres kompetansemål på flere trinn, eller om opplæringen bør bli mer innholdsorientert. Dette diskuteres på bakgrunn av at Ludvigsen-utvalget foreslår færre, mer overordnede kompetansemål, og en fortsatt inndeling av kompetansemål i hovedtrinn. Noe av argumentasjonen deres er som følger:

Kompetansemålene i nasjonale læreplaner bør ikke være så detaljerte i beskrivelsen av progresjon at de ikke gir rom for elevenes ulike læringsforløp eller begrenser lokale prioriteringer eller skolenes muligheter til å gi elevene tilpasset opplæring. Dette hensynet er en av hovedårsakene til at kompetansemålene i grunnskolen i dag er formulert etter hovedtrinn og ikke etter hvert enkelt årstrinn. Utvalget anbefaler at dette videreføres som sentralt prinsipp (NOU 2015: 8, s. 64).

Det pekes i Meld. St. 28 på at diverse høringsinstanser har kommet med innvendinger mot LUs forslag. En av hovedinnvendingene KD (2016, s. 43) peker på er at det vil kunne bli «for krevende for lærere og elever å forstå hva læreplanen forventer»⁵⁸. De viser til KS og Oslo kommune, og deres forslag om å innføre kompetansemål på hvert trinn⁵⁹. Et høringsforslag KD nevner, som går enda sterkere inn for detaljstyring, er et fra Utdanningsforbundet. Fagforeningen går nemlig inn for en sterkere innholdsorientering i opplæringen:

Utdanningsforbundet synes en mer systematisk kombinasjon av kompetanseorientering og innholdsorientering er interessant, og ønsker å undersøke et slikt alternativ i de videre prosessene. Styrking av læringsstøttende formativ vurdering og systematisk progresjon kan peke mot en fortsatt kompetanseorientering av læreplanene. Samtidig kan en styrket innholdsorientering gi støtte til lærerens arbeid, på samme tid som det bidrar til å styrke felles faglige og kulturelle referanserammer (Utdanningsforbundet, 2015, s. 10)

⁵⁸ Ideelt sett ville jeg her sett gjennom hørings svarene for å lese hva som var den nøyaktige formuleringen, samt for å finne ut hvor mange som i realiteten kom med disse innvendingene. Da en masteroppgave har sine begrensinger vil det være vanskelig for meg å foreta en rettfærdig gjennomgang av godt og vel 180 hørings svar. Å bare velge ut noen vil kunne skape ubalanse, ved å tillegge noen mer vekt enn andre. Jeg har dermed valgt å ikke trekke inn noen høringsinstanser, med unntak av de instansene departementet nevner eksplisitt.

⁵⁹ KS (2015) skriver blant annet at «kompetansemål på trinn kan bidra til at den lokale konkretiseringen blir mer overkommelig for skolene samtidig som det blir rom for lokal tilpasning».

Forslaget om økt innholdsorientering vies en del oppmerksomhet av KD (2016, s. 44)⁶⁰. En økt innholdsorientering vil ifølge departementet legge «tydeligere føringer for det faglige innholdet elevene skal arbeide med for å nå kompetansemålene i faget». Det understrekes at «departementet støtter de høringsinstansene som påpeker at det er behov for en god balanse mellom kompetanseorientering og innholdsorientering i læreplanene». Departementet går på det grunnlag inn for å videreutvikle hovedområdene som eksisterer i dagens læreplaner, slik at de «gir tydeligere føringer for lærernes valg av innhold enn i dag».

Dette kan ses i sammenheng med forslaget om å innføre kjerneelementer i de fagspesifikke læreplanene. KD (2016) skriver at de vil «sikre tydeligere prioritering i læreplanene for fag ved at det blir definert hva som er fagenes kjerneelementer» (s. 36). Disse kjerneelementene skal representere «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (s. 34). Kjerneelementene består av «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (s. 34). Det understrekes at kjerneelementene skal legge grunnlaget for fornyelsen av læreplanene, og være synlige i det endelige resultatet.

Til tross for at departementet ser et behov for økt innholdsorientering i opplæringen, uttrykker de også en viss tilbakeholdenhet. Det uttrykkes at det vil være problematisk å innføre en «vesentlig sterkere definering» av innhold i opplæringen, da dette vil gi et signal om «mindre tillit til lærernes faglige vurderinger» (KD, 2016, s. 44). Videre poengteres det at en slik utvikling vil gjøre det vanskeligere å tilpasse undervisningen lokalt og til den enkelte elev. Å unngå å begrense lærernes valgfrihet av innhold, og dermed også begrense muligheten for tilpasset opplæring, står frem som et viktig poeng for departementet, da det uttrykkes gjentatte ganger.

Mer eller mindre autonomi?

Dersom en setter innholdsorientering og kompetanseorientering opp mot hverandre kan det være lett å umiddelbart tenke at en definering av innhold vil være mer kontrollerende enn en definering av kompetanser. Logiske argumenter for dette er at en i en ren form for kompetanseorientering står fritt til å velge hvilket innhold disse kompetansene skal bestå i, samt hvordan kompetansene best kan tilegnes.

Et blikk på norsk læreplanhistorie avslører dog at det ikke er fullt så enkelt. Svein-Erik Andreassen (2015, s. 383) viser i en studie av de norske læreplanene at alle planene fra N39 til L97 var innholdsorienterte. Blant disse finner en M74 og M87. Det disse to planene har til felles er at de ofte trekkes frem som to læreplaner der lærerens autonomi står sentralt. Telhaug og Mediås (2003, s. 244) hevder blant annet at en sentral tanke med M74 var at den skulle tilby et innhold som var bredere enn det skolen klarte å favne over, noe som ville gi den enkelte lærer mer autonomi. Etterfølgeren, M87, definerte i større grad innhold enn forgjengeren. Dette fordi det faglige nivået på denne tiden var på et bunnivå, ifølge statsminister Kåre Willoch og hans regjering (Telhaug, 1986, s. 399). Til tross for at M74 og M87 begge var innholdsorienterte læreplaner, var de ikke særlig kontrollerende, grunnet deres utforming som såkalte rammeplaner. Dette innebar at sentrale myndigheter definerte rammene for skolens virksomhet, og at skolene og lærerne sto fritt

⁶⁰ Her kan det være verdt å reflektere over hvorfor nettopp Utdanningsforbundet og deres forslag er nevnt. En mulig forklaring er den legitimerende effekten det vil kunne ha å henvise til forbundet. Ved å spille på lag med lærernes fagforbund tar departementet på sett og vis parti med lærerstanden, noe som nok er ønskelig for departementet og regjeringspartiene.

til å velge innhold og fremgangsmåter innenfor disse rammene (Dokka, 1988, s. 190). Like fullt står poenget om at en innholdsorientert læreplan i seg selv ikke trenger å være kontrollerende av natur.

Et spørsmål dette reiser er hvordan dagens kompetanseorienterte skole vil se ut om den i tillegg blir innholdsorientert. Andreassen (2015, s. 386) viser at læreplaner kan ha en åpen eller lukket innramming av skolens innhold og elevenes handling. Med handling menes arbeidsmåter, som for eksempel å lage spørsmål, diskutere og vurdere. Ifølge Andreassen har dagens læreplaner en lukket innramming av handling, men en åpen innramming av innhold. Det vil si at lærerne og elevene står fritt til å finne innhold, mens arbeidsmåten med innholdet er mer eller mindre låst gjennom kompetansebeskrivelsene. Dersom vi anvender Andreassens analysemodell på departementets ønsker om økt innholdsorientering, kan en ende opp med en læreplan med lukket innramming av både innhold og handling. I et slikt hypotetisk tilfelle ville en kunne snakket om en svekket posisjon for lærernes autonomi.

Til tross for ønsket om en sterkere innholdsorientering står departementet (2016, s. 70) fast på at «konkretisering av innhold [...] er et profesjonelt ansvar». Om det oppfattes slik av lærerne er dog en annen sak, og det er dette som til slutt avgjør om den økte innholdsorienteringen fører til mer autonomi for lærerne eller mer kontroll for myndighetene.

«Tydeligere føringer for lærernes valg»

Som tidligere nevnt ønsker Kunnskapsdepartementet (2016) at det skal formuleres kjerneelementer for de ulike fagene. I KDs omtale av dette kan en finne en formulering jeg ønsker å studere nærmere. Det uttrykkes nemlig at «prioriteringene i faget må komme tydelig frem i læreplanen slik at de *gir retning for lærernes valg* av innhold og arbeidsmåter i opplæringen» (s. 36, min kursivering). En lignende formulering finner en i del 4.4 – «Bedre læreplaner». Her uttrykkes det at «departementet vil at læreplanene skal gi tydeligere retning for lærernes valg av innhold i opplæringen» (s. 46).

Hva sier egentlig departementet med denne setningen? Denne formuleringen er for meg tvetydig og diffus, og kan på et vis fremstå paradoksal, da den på den ene siden gir uttrykk for at det er lærerne som bestemmer hva de velger, samtidig som den uttrykker at avgjørelsene skal styres i en bestemt retning. Dersom en blir ført til et valg, er det da egentlig ens eget valg? For meg fremstår dette som det Engelsen (2003, s. 25-26) kaller en *pluralistisk kompromissformulering*. Pluralistiske kompromissformuleringer kan omtales som beskrivelser og definisjoner i politiske dokumenter som gir uttrykk for at en tar hensyn til ulike interesser. Slike formuleringer er ofte vide og vage. De gir inntrykk av enighet, men dekker i realiteten over uenighet i viktige, muligens betente, spørsmål; «de skjuler viktige verdikonflikter når det gjelder skolens innhold og utforming» (Engelsen, 2003, s. 26).

Jeg vil påstå at setningen om «tydeligere føringer for lærernes valg» kan tolkes som en pluralistisk kompromissformulering. Denne påstanden gjøres fordi KDs formulering dekker over en viktig verdikonflikt ved å gi inntrykk av et kompromiss. Sitatet gir inntrykk av autonomi og toppstyring, uten å ta høyde for at noen muligens vil mene at disse vanskelig kan forenes. Lars Løvlie (2005, s. 271) skrev i en kritikk av Kunnskapsløftet at «alle skal handle fritt – på departementets premisser». En slik beskrivelse mener jeg også er på sin plass å bruke i dette tilfellet.

4.3.4 Metodefrihet

Mellom faglige refleksjoner og relevant forskning

Kunnskapsdepartementet er i Meld. St. 28 (2015-2016) tydelige på at lærernes metodefrihet skal ivaretas. De understreker at det også etter fornyelsen skal «være et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk» for å nå kompetansemålene (s. 43). Dette omtales som viktig, da det vil kunne ivareta lokale forhold, samt gjøre det lettere å tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og interesser. Det understrekes at dette er et kollegialt ansvar – at noe av det sentrale er at «lærerkollegiet samarbeider om å finne løsninger og videreutvikler metoder som er tilpasset elevgrupper og enkeltelever» (s. 24).

Samtidig som KD omfavner viktigheten av lærernes metodefrihet, ser det ut som om de også ønsker å ha noe kontroll her. Som tidligere nevnt uttrykker departementet et ønske om at det nye læreplanverket skal bestå av kjerneelementer. Disse kjerneelementene, som skal gi retning for lærernes arbeidsmåter, skal blant annet omtale sentrale metoder i faget. Dette standpunktet forsterkes ytterligere gjennom føringer som legges for at «valg av metoder og arbeidsmåter i undervisningen bør baseres på faglige refleksjoner, kollegialt samarbeid og relevant forskning» (s. 72).

Departementets antydning om at praksis skal være påvirket av forskning viser igjen også i andre deler av teksten. Det omtales blant annet at en ønsker læreplaner som «gir god støtte til en praksis som er forankret i pedagogisk, didaktisk, faglig og empirisk forskning» (s. 66).

Evidensbasert praksis (EBP)

Når KD skriver at lærernes fremgangsmåte blant annet bør baseres på forskning beveger de seg inn i et felt med sterke meninger. Dette er i høyeste grad et spørsmål om kontroll og autonomi. At opplæringspraksis bør informeres av forskning er en idé som ofte omtales som *evidensbasert praksis* (EBP). EBP er ideen om at forskningsfunn bør ha en sentral rolle i utformingen og informeringen av opplæringspraksis. Til grunn for ideen ligger en tanke om at empirien gir oss det beste grunnlaget for valg knyttet til pedagogisk praksis (Gough, 2008, s. 238). Et konkret eksempel finner en i opplæringsmodellen PALS («Positiv atferd i støttende læringsmiljø og samhandling i skolen»). Forskerne bak modellen, Anne Arnesen, Terje Ogden og Mari-Anne Sørlie (2006, s. 19), la vekt på evidensbasert praksis i utformingen av denne. De understreker at skolens innsats bør «være tuftet på faktisk viten framfor på antakelser og synsing». Et sentralt punkt for deres arbeid med PALS var ifølge dem selv å «bringe fagfeltet og dermed praksis videre gjennom å øke kunnskapen om "hva som virker"». Et sentralt argument for EBP er at lærere lener seg for mye på yrkeskunnskap (*craft knowledge*) – erfaringene og kunnskapen de har opparbeidet seg ved å jobbe i feltet. Lærernes praksis bør ifølge EBP-tanken balanseres mer av faktisk kunnskap (*declarative knowledge*) – med andre ord kunnskap som viser hva som faktisk virker. Dette står igjen som EBPs hovedformål – å finne ut hva som virker (*what works*) slik at opplæringen kan bli mer effektiv (Gough, 2008, s. 238).

EBP har dog også sine kritikere. En innvending mot ideen er at den kan hevdes å ha et instrumentelt syn på skolens formål, og at den kan føre til en ureflektert form for empirisme hos læreren (Gough, 2008, s. 239). Richard Pring (2015, s. 145) forklarer at flere motsetter seg

en slik praksis, da det er å undervurdere kompleksiteten i en pedagogisk virksomhet. Den klas-
siske «what-works»-tenkningen, som forsøker å forklare hvordan alle lærere bør undervise, gjør
ifølge Pring flere grove feil. Blant annet tar den ikke høyde for mangfoldigheten og ulikheten i
og mellom fagstoff, variasjoner i sosial virkelighet, uforutsigbarheten til uforutsette elementer,
og ulikheter i verdier, tolkning og mål som hver enkelt lærer besitter.

I teoridelen knyttet jeg EBP-ideen til et moderne empiristisk kunnskapssyn. Denne pa-
rallellen ligger i at en i EBP søker etter et teoretisk fundament en kan bygge praksis på, for å
sikre best mulig kvalitet og effektivitet. Ifølge Røvik og Pettersen (2015, s. 68) bærer det de
kaller «evidensbevegelsen» også preg av et rasjonalistisk sannhetsideal, da den søker å genera-
lisere hva som virker på tvers av ulike kontekster. I tillegg omtales EBP som en nærmest selv-
begrunnende idé, noe en søker i et rasjonalistisk kunnskapssyn. EBP kan også sies å stå for en
formal rasjonalitetsform, da det søker etter å gjøre opplæringen mest mulig effektiv.

Til tross for Kunnskapsdepartementets (2016) ønske om at lærerne skal forankre sin
praksis i forskning, vil jeg ikke hevde at politikken tenderer mot et vitenskapelig syn i spørs-
målet om lærernes metodefrihet. At praksis er opplyst av forskning kan muligens ses på som en
selvfølge, noe som kan formuleres gjennom et retorisk spørsmål: Hadde lærerutdanningen hatt
noen praktisk betydning dersom den faglige, didaktiske, pedagogiske og empiriske forskningen
en arbeidet med ikke skulle anvendes i praksis?

En pragmatisk tilnærming

Til tross for at EBP-ideen kan sies å være plantet i et objektivistisk kunnskapssyn, mener jeg
Kunnskapsdepartementet balanserer dette ved å fremheve lærernes metodefrihet som overord-
net. Det at KD (2016, s. 43) omtaler det som et «profesjonelt ansvar hvilke metoder og virke-
midler som tas i bruk» viser at lærerens profesjonelle autonomi settes høyt.

Gough (2008, s. 238) understreker at EBP *bør* anvendes av lærere, men ikke isolert. En
lærers praksis bør også være definert av verdier og profesjonelle egenskaper, hevder han. En
som påstår noe lignende er Richard Pring. Pring (2015, s. 145) hevder en kan anvende EBP i
klasserommet, men understreker likevel at det er læreren som må anses som den primære fors-
keren av sin egen praksis. Det er læreren selv som må få utvikle sin praksis, gjennom å stå fritt
til å teste ut ulike ideer og metoder. Poenget til Pring er at den evidensbaserte forskningen ikke
skal diktere, men hjelpe læreren å overveie og reflektere rundt egen praksis. En slik praksis
mener han har paralleller til en pragmatisk-naturalistisk forståelse. Pring knytter dette til John
Deweys tanker om klasserommet som et laboratorium, noe han utdyper på følgende vis:

The good teacher, through reflecting on the evidence, is ready to adapt the ways in which those transac-
tions are conducted. Moreover, the school would also be seen as a community where this more reasearch-
based approach to teaching would be acceptable and nurtured. Such a place would accept failure as an
opportunity for improving teaching and for formulating new approaches. Knowledge grows through the
encouragement of criticism, not through its suppression (Pring, 2015, s. 145).

Tilnærmingen som Pring skisserer har klare likhetstrekk til forslaget som fremmes i Meld. St.
28 (2015-2016). I begge tilfeller slås det fast at læreren skal informeres av forskning og aktivt
reflektere rundt den, men at det er den profesjonelle dømmekraften til den enkelte lærer som er
avgjørende for praksis. Videre forenes disse to synene ved at begge omfavner skolens og læ-
rerkollegiets ansvar.

Også en annen faktor ved Kunnskapsdepartementets ønsker synes å være forankret i et

pragmatisk-naturalistisk kunnskapssyn. KD (2016, s. 44) skriver nemlig at lærernes handlingsfrihet er viktig for at de skal kunne tilpasse opplæringen til «lokale forhold og til elevenes ulike forutsetninger og interesser». Som nevnt i teoridelen var John Dewey (1916) hovedsakelig opp-tatt av elevenes vekst. For at eleven skulle kunne utvikle seg mente Dewey en måtte tilpasse til elevenes forutsetninger, ønsker og interesser. Pring (2015, s. 145) legger seg også langs disse linjene. Han argumenterer for at bare er lærerne som har den nødvendige informasjonen for å forstå hva som foregår i klasserommet. Det er bare læreren som kjenner de sosiale reglene og verdiene som eksisterer i feltet han/hun opererer i. Jeg vil på det grunnlag hevde at departemen-tet i spørsmålet om kontroll eller autonomi tenderer mer mot et subjektivistisk kunnskapssyn. Til tross for at EBP i utgangspunktet har sterkest paralleller til et objektivistisk syn på kunnskap, trenger ikke en praksis informert av forskning å ha det.

5. Sammendrag og veien videre

I denne delen vil jeg gjøre kort rede for hovedfunnene i min analyse. Jeg vil også komme med noen avsluttende refleksjoner rundt de tre analysekategoriene. Videre vil jeg trekke en linje mellom funnene og perspektivene analyseredskapet mitt er bygd på. Jeg vil i tillegg se funnene opp mot et tredje perspektiv Irgens presenterer. Avslutningsvis vil jeg diskutere veiene som åpner seg etter denne avhandlingens slutt. Jeg vil her rette fokus mot hva som er neste steg i utformingen av fremtidens skole, samt diskutere potensielle veier videre fra et forskerperspektiv.

5.1 Sammendrag

5.1.1 Mellom utdanning og danning

I delen der jeg så på dokumentet mellom utdanning og danning pekte jeg blant annet på hvordan Kunnskapsdepartementets ønske om tverrfaglige temaer kan sies å styrke både skolens dannende og utdannende side. Ved å vise til Wolfgang Klafki (1983; 1987) og Paulo Freire (2000) argumenterte jeg for at en opplæring som tar tak i dagsaktuelle temaer og oppfordrer til kritisk tenkning rundt disse kan forstås både fra et vitenskapelig og kunstnerisk perspektiv. Dette fordi en slik tilnærming både kan være dannende for eleven, da det fremmer selvstendighet og refleksjon, samtidig som det kan utruste elevene til å tjene samfunnet.

I denne delen argumenterte jeg også for at KD forplikter seg på en verdiorientert opplæring, ved å definere Opplæringslovens § 1-1 (formålsparagrafen) og den nye generelle delen som opplæringens omdreiningspunkt. Dette knyttet jeg an til det vi kan kalle skolens dannelsesmandat. Videre koblet jeg dette trekket til en material form for rasjonalitet, der noen utvalgte ultimate verdier står sentralt. Til tross for denne forpliktelsen tar departementet ulike standpunkt som også vitner om et vitenskapelig blikk når de i stortingsmeldingen behandler den nye generelle delen. Slik jeg tolker det legges det blant annet mer vekt på hva formålsparagrafen sier om læring enn hva den sier om verdier. Videre har Meld. St. 28 (2015-2016) et «vitenskapelig språk» i det som omhandler den nye generelle delen, da det uttrykkes at skolens brede formål skal måles. Som jeg nevnte i del 4.3.3 er måling og evaluering (ofte av det som vanskelig kan måles) et trekk ved det vitenskapelige perspektiv.

I første del av analysekapittelet studerte jeg også fagene og den foreslåtte fornyelsen av disse. Her konstruerte jeg et skille mellom det som ofte omtales som nyttepregede fag, og det som kan kalles mer dannende fag. Kunnskapsdepartementet behandler i utstrakt grad disse dannende fagene – de praktiske og estetiske fagene – og går inn for en styrking av disse. Jeg pekte i min analyse på at departementet synes å ha en balansert tilnærming i legitimeringen av de praktiske og estetiske fagene. Disse fagene legitimeres nemlig både instrumentelt og eksistensielt – med andre ord både ut fra deres relevans som nytteskapende, samt deres verdi per se. Til tross for departementets forslag om en styrking av de praktiske og estetiske fagene, stilte jeg spørsmål ved hvorvidt det vil bli en reell styrking i praksis. Dette grunnet departementets forslag om en ytterligere økning i fag- og timefordelingsfleksibiliteten, samt deres ønske om en utvidelse av sentralt gitte eksamener.

Avsluttende refleksjoner

Som jeg har vist gjennom denne teksten legger departementet føringer for en skole som både danner og utdanner. Like fullt vil jeg påstå at det er det faglige aspektet ved opplæringen som synes å være sterkest i fokus. Dette understrekes blant annet av at det fremmes et ønske om at lærerne skal arbeide «med elevens læring i sentrum» (KD, 2016, s. 24).

Et sentralt spørsmål er om dette er som forventet – om det faktisk er en selvfølge at skolens primære oppgave er elevenes læring. Mange vil nok påstå at skolens viktigste oppgave nettopp er å hjelpe elevene til å tilegne seg kunnskap og kompetanse. En som gjør dette er Svein Sjøberg (2014, s. 199). Sjøberg er som tidligere nevnt en kritiker av et overdrevet fokus på testing og læringstrykk, på bekostning av dannelse i skolen. Til tross for hans kritiske blikk på dette læringstrykket hevder han at elevenes læring «selvsagt» er skolens viktigste mandat. Dette viser oss at også kritikere av en instrumentell opplæringspraksis kan fremheve skolens utdanningsmandat som vesentlig.

Likevel mener jeg det er verdt å tenke over hva som vil kunne skje dersom elevenes danning blir underordnet utdanningen. Om dette er det mange meninger. Wivestad og Sæther (2010, s. 9) hevder en slik tilnærming kan resultere i en instrumentell opplæringspraksis. De stiller spørsmålet: «Om vår oppseding og danning som menneske blir underordna utdanninga, står ein ikkje da i fare for å lære å tenkje om seg sjølv som ein nyttereiskap i staden for ein person med verdi i seg sjølv?». En klassisk pedagog, som er mer kjent for det han har gjort enn det han har skrevet, har også uttalt seg om dette. Johann Heinrich Pestalozzi (2006, s. 214) skriver i aforismesamlingen *Enslingens aftenstund* at «all skolebasert dannelse som ikke også er menneskets dannelse, er på ville veier». Han hevdet at den menneskelige dannelsens formål er å komme til «klar og sikker forståelse av seg selv og sitt livs mening». Videre utdypet han at den faglige og standsbaserte dannelse, som skulle anvendes i og for spesielle forhold i livet, også er viktig. Det avgjørende er dog at den alltid er underordnet «den allmenne dannelsens endelige mål».

5.1.2 Kompetansebegrepet

I delen av analysen som omhandlet kompetansebegrepet diskuterte jeg hvorvidt begrepet i seg selv må forstås fra et vitenskapelig perspektiv. Jeg stilte her spørsmål ved om Kunnskapsdepartementets ønske om en skole som fremhever kompetanser i seg selv er et vitenskapelig trekk. Til tross for at departementet hevder at kompetansebegrepet primært handler om læring⁶¹, knytter de også begrepet til verdier, emosjoner og sosial handling.

Videre i denne delen drøftet jeg departementets definisjon av kompetansebegrepet – en definisjon som skal være retningsgivende for det fremtidige arbeidet med kompetansemål i alle fag. Denne definisjonen trekker blant annet frem refleksjon og kritisk tenkning som viktige aspekter ved kompetanse. Et slikt fokus argumenterte jeg for at har klare paralleller til et mer kunstnerisk syn på kompetanser. Dette gjorde jeg ved å vise til Donald Schön (1983; 1987) og Paulo Freire (2000). Schön hevder kritisk refleksjon og tenkning er viktigere enn strukturert og standardisert kunnskap i problembaserte situasjoner. Freire holder problemrettet undervisning

⁶¹ «Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte» (KD, 2016, s. 21).

(som består av kritisk tenkning og refleksjon) som et motstykke til den klassiske og undertrykkende bank-undervisningen, der lærerens jobb er å overføre standardisert kunnskap til elevene. Problemrettet undervisning har tillitt til elevenes potensiale som selvstendige, bevisste, dannede og autonome mennesker, og kan derfor sies å være mer kunstnerisk enn vitenskapelig.

Avslutningsvis i denne delen diskuterte jeg hvorvidt departementets behandling av sosiale og emosjonelle kompetanser kan sies å være et kunstnerisk eller vitenskapelig trekk. Her trakk jeg frem at departementets valg om å avstå fra å inkludere sosiale og emosjonelle kompetansemål kan forstås som vitenskapelig, da det kan hevdes at de på det viset ikke gir rom for to viktige aspekter ved det kunstneriske perspektivet, nemlig det sosiale og det kunstneriske. Likevel hevdet jeg at å ta med sosiale og emosjonelle kompetansemål ville skapt en politikk som gikk på akkord med tanken om selvstendige, kritisk tenkende og autonome elever. Dette viste jeg ved å trekke inn Gert Biestas (2013) teori om skolens subjektiverende funksjon. Ved å definere sosiale og emosjonelle mål kan en hevde at en frarøver elevene muligheten til å danne seg som subjekter. Ved å la elevene finne ut av slikt selv, fremmer departementet den subjektiverende funksjonen ved opplæringen, noe som må sies å være en kunstnerisk tendens.

Avsluttende refleksjoner

En refleksjon jeg gjorde da jeg leste Kunnskapsdepartementets behandling av kompetansebegrepet var at de synes å ta utgangspunkt i et vitenskapelig prinsipp, men at de gjør det mer kunstnerisk i sin behandling av det. Kompetansebegrepet er et begrep jeg i utgangspunktet koblet til en formal rasjonalitetsforståelse. Til tross for at departementet anvender et noe økonomisk begrepsapparat («læringsutbytte»), samt knytter kompetansebegrepet til «framtidens arbeidsmarked» (s. 15), lykkes de også med å fronte en kompetanseforståelse som er nokså balansert. Denne likevekten skapes blant annet av at de legger føringer for kritisk tenkning og refleksjon som en del av kompetansedefinisjonen. Departementet trekker også linjer mellom kompetanser og verdier⁶². Der de dog tar et tydelig steg bort fra det vitenskapelige perspektiv, nærmere bestemt bort fra en teknisk eller formal form for rasjonalitet, er ved å ta avstand fra definerte sosiale og emosjonelle kompetanser. På det viset omfavner de enkeltelevens subjektivitet og egenart, og gir fra seg en del av kontrollen. Et spørsmål her er dog om KD klarer å omfavne og ivareta elevenes sosiale og emosjonelle sider på andre vis, noe de skriver at de skal.

5.1.3 Mellom kontroll og autonomi

I delen der jeg studerte Kunnskapsdepartementets politikk mellom kontroll og autonomi pekte jeg blant annet på at ønsket om fortsatt målstyring i seg selv må forstås som en vitenskapelig tendens. Dette da det er en sentralistisk tankegang som ligger til grunn for denne organisasjonsformen, der sentrale myndigheter har den endelige makten.

Videre diskuterte jeg hvorvidt departementet så ut til å ønske kontroll eller profesjonsautonomi når det kom til valg av innhold og metode i opplæringen. Her pekte jeg blant annet på at departementet foreslår en økt innholdsorientering – et forslag som umiddelbart kan virke som et steg mot økt sentral kontroll. Med bakgrunn i en studie av norske læreplaner argumenterte jeg dog for at økt innholdsorientering ikke nødvendigvis må forstås som en innskrenking

⁶² «Det er ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen» (KD, 2016, s. 21).

av lærernes autonomi. Her står det også igjen som et sentralt poeng at departementet eksplisitt uttaler at konkretisering av innhold er lærerens profesjonelle ansvar. Like fullt fremhevet jeg paradokset i at departementet ønsker «tydeligere føringer for lærernes valg». En slik formulering omtalte jeg som tvetydig og diffus, og klassifiserte den som en pluralistisk kompromissformulering, da den ser ut til å gi inntrykk av enighet, der meningene i realiteten er polariserte og sterke.

I KDs behandling av metodefrihet trakk jeg frem at de omtaler det som lærerens profesjonelle ansvar å bestemme hvilke metoder som skal benyttes for å nå kompetansemålene. Likevel påpekes det at dette bør bestemmes med utgangspunkt i forskning. Å legge opp til at lærerne skal velge metoder basert på empiri knyttet jeg til EBP-ideen. Jeg argumenterte for at EBP i prinsippet står for en formal rasjonalitetsform og et objektivistisk kunnskapssyn, noe jeg i teoridelen plasserte under det vitenskapelige perspektiv. Likevel mener jeg at departementets behandling av lærernes metodevalg, der de uttrykker et ønske om lærere som bestemmer selv, men som er *opplyst* av forskning, har sterkere paralleller til et pragmatisk-naturalistisk kunnskapssyn, og dermed det kunstneriske perspektivet.

Avsluttende refleksjoner

At Kunnskapsdepartementet ønsker en viss sentral bestemmelse over hva som foregår i skolene virker tydelig. Ønsket om å fortsette med målstyring og grunnleggende ferdigheter, samt forslaget om å legge til rette for tverrfaglige temaer, er tegn på dette. Det virker videre som om KD ønsker å peile ut en viss retning for opplæringen i noe større grad enn det som har blitt gjort før. KD (2016, s. 69) skriver blant annet at det er «en målsetting at det fornyede læreplanverket som helhet skal angi en tydeligere retning for arbeidet i skolen». Dette kommer videre til syne blant annet gjennom forslag om tydeligere definering av innhold, utvikling av kvalitetskriterier for læremidler og innføring av kompetansekrav for lærere i flere fag. Det er likevel viktig å påpeke at disse forslagene ikke er ment å være forskriftsfestede, men veiledende. På den måten står læreren igjen som sjefen over sin egen praksis, «innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål»⁶³. Departementet fremhever med andre ord lærernes profesjonelle dømmekraft som det viktigste. Om denne retningen som foreslås oppleves som en tvangstrøye eller en veiledning er det dog ikke mulig å si noe om ennå.

5.2 Et tredje perspektiv

5.2.1 Det pragmatiske perspektivet

Tenderer så Regjeringen mot et vitenskapelig eller kunstnerisk perspektiv på skolen i Meld. St. 28 (2015-2016)? Å gi et kort og konsist svar på denne problemstillingen er ikke lett, da realiteten er kompleks. Med utgangspunkt i den anvendte teorien og funnene fra min analyse vil jeg svare at Regjeringens politikk synes å være godt belyst av begge perspektivene.

Her kan det være hensiktsmessig å trekke en linje tilbake til Eirik J. Irgens. Han presenterer nemlig et tredje perspektiv, der praksis er godt belyst av begge perspektivene. Et av de

⁶³ «Læreplanene skal gi et handlingsrom for å tilpasse opplæringen til lokale forhold og til elevenes ulike forutsetninger og interesser. *Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål* skal det være et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene» (KD, 2016, s. 43, min kursivering).

viktige prinsippene til Irgens er nemlig at de to blikkene på skole og utdanning hver for seg er mangelfulle, men at de består av komplementære egenskaper. Blikkene utfyller hverandre på sett og vis, og kan i samspill skape en bedre opplæringspolitikk og -praksis enn de kan hver for seg. Irgens (2016, s. 30) understreker at «når skole og utdanning skal utvikles og ledes, bør "enøydh" unngås». En må ifølge ham være samsynt, eller toøyd. Å benytte seg av begge perspektivene skaper ifølge Irgens et tredje perspektiv – *det pragmatiske perspektivet*. Det er først når en studerer dette perspektivet at meningen bak blick-metaforen blir tydelig. Irgens viser til optometrien når han illustrerer at blikket vårt blir tredimensjonalt når vi bruker begge øynene. Ved å anvende begge øynene får vi både overflatesyn og dybdesyn. Irgens påpeker at samsyn kan «skape et realistisk bilde av omgivelsene», og trekker med det parallellen til opplæringspraksis: Et toøyd blick på skole og utdanning vil gi et mer realistisk bilde av virkeligheten, og i større grad ivareta alle dimensjonene (Irgens, 2016, s. 307). Overført til politikken kan en hevde at et toøyd blick kan føre til politikk som omfavner flere sider ved virkeligheten, som tar høyde for dynamikken som utspiller seg i menneskeskapt systemer, og som ser viktigheten av både danning og utdanning, både kontroll og autonomi.

5.2.2 En praksis mellom spenninger

Ut fra teorien jeg har presentert i denne oppgaven, samt min analyse av Meld. St. 28 (2015-2016) er det mulig å hevde at det norske opplæringsystemet befinner seg i en tid med store spenninger. Samtidig som det eksisterer forventninger om en skole som skal skape kompetente mennesker, tjene samfunnet og styrke en bærekraftig økonomi, er det motrøster som presser på for en skole som er orientert rundt den enkelte elev, som danner og fremmer verdier og livsmestring. Slike forventninger kan også sies å skape enda en spenning – en spenning mellom hvem som i størst grad er egnet til å ta avgjørelser knyttet til klasseromspraksis, en spenning mellom kontroll og autonomi.

At både utdanningspolitikken og den pedagogiske virksomheten er fylt av spenninger er nok noe en ikke kommer utenom. Steffen Handal (2017) formulerer dette på treffende vis:

Vi som er lærere må håndtere spenninger. Mellom det målbare og ikke målbare, mellom det presist uttrykte og det som må tolkes, mellom utdanning som investering og utdanning som omsorg, mellom det eksperimentelle og det rutinepregede.

Disse spenningene skaper muligens den dynamikken som trengs for å meisle ut en skole av god kvalitet, der elevene kan trives. Gjennom Meld. St. 28 (2015-2016) gir Kunnskapsdepartementet uttrykk for en erkjennelse av disse spenningene, og viktigheten av å se opplæringen med både et vitenskapelig og et kunstnerisk blick.

5.2 Veien videre

5.2.1 Veien videre i politisk sammenheng

Fra denne avhandlingens start til slutt har det skjedd mer i det politiske arbeidet med fremtidens skole. Etter at Kunnskapsdepartementet leverte sin melding til Stortinget har den vært gjennom behandling i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Etter at komiteen leverte sin innstilling – Innst. 19 S (2016-2017) – ble meldingen debattert og votert over i Stortinget. Deretter

startet Kunnskapsdepartementet arbeidet med ny generell del av læreplanen. Her åpnet departementet opp for innspill, ved å publisere en blogg der folk kunne formidle sin mening om hva den nye generelle delen burde bestå av. I ettertid har Kunnskapsdepartementet publisert ny generell del, som nå kalles «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (KD, 2017). Etter å ha vært ute på høring har nå den endelige overordnede delen blitt fastsatt ved kongelig resolusjon, den 1. september 2017. Denne overordnede delen skal etter hvert sette sitt preg på de nye fagplanene, som Kunnskapsdepartementet per november 2017 har startet å arbeide med.

5.2.2 Veien videre i forskningssammenheng

Når denne avhandlingen nå går mot en avslutning, er det verdt å rette oppmerksomheten mot et vesentlig spørsmål: Hvilke veier kan jeg som forsker gå videre? Det utdanningspolitiske landskapet er stort, og det finnes en rekke potensielle forskningsprosjekt. Jeg vil i det følgende komme med en kort redegjørelse av mine forslag til videre studier.

Et åpenbart neste steg kan være en grundig analyse av den nye overordnede delen – både som en selvstendig studie og som en forlengelse av min avhandling. En slik analyse vil muligens også være noe mer matnyttig, da den overordnede delen uttaler vedtatt, formalisert politikk, i motsetning til en stortingsmelding. Den overordnede delen legger føringer for hva som skal være kjernen i det videre arbeidet med fremtidens skole – både på politisk plan, samt på skolene rundt i landet. Som en selvstendig studie ville det vært interessant å se hvorvidt verdiene og prinsippene som nevnes i ny overordnet del samsvarer med formålsparagrafen. Som en forlengelse av min studie ville det vært interessant å se hvorvidt funnene i min analyse synes å være videreført i den nye overordnede delen.

Et noe mer langsiktig neste steg kan være en grundig studie av det kommende læreplanverket. En mulighet som her åpenbarer seg er å forske på hvorvidt prinsippene og verdiene fra ny overordnet del synes å være gjennomgående i læreplanverket som helhet. Kunnskapsdepartementet forplikter seg i større eller mindre grad på en opplæring som orienteres rundt den overordnede delen (jf. kap. 4.1.3). Det vil derfor være interessant å se om det som formuleres i fagplanene samsvarer med verdiene og prinsippene fra overordnet del.

Ved å innta et enda mer langsiktig perspektiv vil en anskue stadig flere muligheter. Det kommende læreplanverket skal nemlig ikke bare gås i sømmene ved institusjoner for høyere utdanning – det skal også studeres og tolkes av de ansatte i den norske skolen. Hvordan læreplanverket vil tolkes, iverksettes og anvendes vet en ikke – noe som gjør dette til et interessant studieobjekt, med stort forskningsmessig potensiale. En mulighet som her åpner seg er å undersøke hvorvidt den nye overordnede delen faktisk synes å være overordnet for læreres og skolelederes praksis. En annen mulighet er å studere skolenes bearbeiding av læreplanverket i lys av ulike implementeringsdoktriner⁶⁴.

Uavhengig av hvilke veier en går videre, vil jeg avslutningsvis fremheve utdanningspolitiske studier som viktige – kanskje særlig for fremtidens skole. Denne avhandlingen viser at fremtidens skole, og utformingen av den, kan sies å befinne seg i et pedagogisk spenningsfelt.

⁶⁴ En implementeringsdoktrine defineres av Røvik, Eilertsen og Lund (2015, s. 111) som «en samling av mer eller mindre eksplisitt uttrykte antakelser og læresetninger om god implementering» og deres «tilhørende, forholdsvis lett gjenkjennbare implementeringspraksiser».

Nettopp av den grunn er det viktig at den blir utsatt for stadig tolkning, evaluering og diskusjon. På den måten kan spenningene anerkjennes og ulike hensyn – som alle er av stor viktighet for opplæringen – ivaretas.

6. Litteraturliste

- Allen, K. (2004). *Max Weber. A Critical Introduction*. London: Pluto Press
- Andreassen, S. E. (2015). Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny?. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen og E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s. 373-402). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M. A. (2010). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Atkinson, P. og Coffey, A. (2010). Analysing Documentary Realities. I D. Silverman, *Qualitative Research*. (s. 77-92). Thousand Oaks: SAGE
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen
- Berglund, G. (2005). Adapt or you're toast? Remodelling the individual in lifelong learning. *Nordisk Pedagogik*, 27, s. 119-129
- Bergström, G. og Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskurs*. Lund: Studentlitteratur
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers
- Bjørnstad, E., Ludvigsen, S. og Arnseth, H. C. (2013). Kunnskapsløftet – hva viser forskningen?. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, s. 351-354
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 15 (2), s. 28-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dale, E. L. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget
- Descartes, R. (1996). *Om metoden*. København: Gyldendal
- Descartes, R. (2002). *Meditationer over den første filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag
- Dewey, J. (1905). The Postulate of Immediate Empiricism. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 2 (15), s. 393-399. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/2011400?seq=1#page_scan_tab_contents
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The MacMillan Company
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company

- Dokka, H. J. (1988). *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS-forlaget. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/7c6845b7447c9b9adf1587aaae2abd68?lang=no#0>
- Dowling, M. (2008). Reflexivity. I: L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (s. 747-748). Thousand Oaks: Sage
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*, (Rapport nr. 1). Universitetet i Oslo
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I: E. L. Dale, *Læreplan – i et forskningsperspektiv*. (s. 62-115). Oslo: Universitetsforlaget
- Ertesvåg, S. K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87, s. 282-296. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2003/05-06/trening_av_sosial_kompetanse_hja_skuleelevar_tiltak_for_alle_elevar_ellerel
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum
- Galilei, G. (1632). *Dialogue Concerning the Two Chief World Systems*. Hentet fra: [http://self-definition.org/science/25-greatest-science-books-of-all-time/04.%20Galileo%20Galilei%20-%20Dialogue%20Concerning%20the%20Two%20Chief%20World%20Systems%20\(1632\)%20-%20Translated%20by%20Drake%20\(1953\)%20-%20Abridged%20by%20S.%20E.%20Sciortino.pdf](http://self-definition.org/science/25-greatest-science-books-of-all-time/04.%20Galileo%20Galilei%20-%20Dialogue%20Concerning%20the%20Two%20Chief%20World%20Systems%20(1632)%20-%20Translated%20by%20Drake%20(1953)%20-%20Abridged%20by%20S.%20E.%20Sciortino.pdf)
- Gill, J. H. (2000). *The Tacit Mode: Michael Polanyi's Postmodern Philosophy*. Albany: State University of New York Press
- Gjerustad, C., Waagane, E. og Salvanes, K. V. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2014*. (NIFU Rapport 3/2015). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275372/NIFUrapport2015-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Glaserfeld, E. V. (2007). *Aspects of Constructivism: Vico, Berkeley, Piaget*. Hentet 08.08.17 fra <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/139.2.pdf>
- Glasøe, L. (2015). Følelsenes betydning i organisasjoner og ledelse. I: S. Einarsen og A. Skogstad, *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. (s. 231-258). Bergen: Fagbokforlaget
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry* (s. 43-76). New York: McGraw-Hill.

- Gough, D. (2008). Evidence-based policy/practice. I: G. McCulloch og D. Crook, *The Routledge International Encyclopedia of Education*. (s. 238-239). London: Routledge
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Guba, E. G. og Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (s. 191-215). Thousand Oaks: Sage
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber
- Gaare, O. (2017). Hva er opplæringens verdigrunnlag?. *Kirke og Kultur*, 121, s. 155-167
- Halkier, L. (2002). Giambattista Vico. Oppdragelse af det skabende menneske. *Nordisk Pedagogik*, 22, s. 144-157
- Handal, S. (2017, 2. oktober). «Osloskolen drives som et konsern der elevenes prestasjoner representerer bunnlinjen. Målet er bedring år for år». Hentet 13.10.2017 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/oktober/osloskolen-drives-som-et-konsern-der-elevenes-prestasjoner-representerer-bunnlinjen.-malet-er-bedring-ar-for-ar/>
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I: T. A. Kleven, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 28-60). Oslo: Unipub
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene. Et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk
- Hølleland, H. (2007). *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen
- Iezzoni, L. I. og Freedman, V. A. (2008). Turning the Disability Tide. The Importance of Definitions. *JAMA*, 299 (3), s. 332-334
- Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. I: A. G. Eikseth, C. F. Dons og N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama*. (s. 97-113). Trondheim: Akademika forlag
- Imsen, G. og Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44 (4), s. 10-35
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget

- Isaksen, T. R. (2016a, 8. april). Skolen er et kollektivt prosjekt. *Morgenbladet*. Hentet 23.06.17 fra <https://morgenbladet.no/ideer/2016/04/skolen-er-et-kollektivt-prosjekt>
- Isaksen, T. R. (2016b, 25. oktober). Fremtidens skole trenger et nytt verdidokument. Hentet 28.06.2017 fra <http://nygenerelldel.regjeringen.no/2016/10/25/fremtidens-skole-trenger-et-nytt-verdidokument/>
- Isaksen, V. (2011). Evidensbasert praksis og dannelse. I: K. Steinsholt og S. Dobson, *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 279-293). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Jakobsen, C. O. (2016). *En skole for hvem? – Et kritisk blikk på fremtidens skole* (Masteravhandling). NLA Høgskolen. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2429529>
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole – variasjoner over et tema. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89, s. 289-301
- Kant, I. (2009). *The Critique of Pure Reason*. Auckland: The Floating Press
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, G. E. (2015). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen og E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s. 121-145). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Karseth, B. og Engelsen, B. U. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskaps-syn?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 (5), s. 404-415
- Karseth, B., Møller, J. og Aasen, P. (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karseth, B. og Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg». Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, s. 452-468
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. (St. meld. nr. 37 1990-1991). Oslo: Departementenes servicesenter
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. (2016). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Innst. 19 S 2016-2017). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/>

- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjørup, S. (2008). Konstruktivismen. I: S. Kjørup, *Menneskevidenskabene. 2: Humanistiske forskningstraditioner* (s. 161-190). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Klim
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 45, s. 45-54
- Korsgaard, O. (2004). *Medborgerskap, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pedagogiske Universitets Forlag
- KS. (2015, 14. oktober). KS Høringssvar på NOU 2015:8 Fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/id2422874/?uid=f4064d5d-ebac-47b9-86a0-ad02221296bc>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_utforming_lp_2012.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/97c4e1d89671441dbf81a9ef52075a7d/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Lane, J-E. (2000). *New Public Management: An Introduction*. London: Routledge
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 26.10.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Lillejord, S. (2005). Hva er pedagogisk kunnskap? Et eksempel fra praktisk-pedagogisk utdanning. *Nordisk Pedagogik*, 25, s. 81-94
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen og A. M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 266-279). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Locke, J. (2001). *An Essay Concerning Human Understanding*. Kitchener: Batoche Books
- Lundgren, U. P. (2006). Utbildningspolitikk och utbildningskoder. Förändringar i svensk utbildningspolitikk. I J. E. Larsen, B. R. Larsen og S. Wiborg (Red.), *Uddannelseshistorie 2006. Velfærdsstaten under pres?*. (s. 58-73). Hentet fra <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/stories/arboger/a-2006-ulf-p-lundgren.pdf>
- Lyngaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann og L. Tangaard, *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 137-163). København: Hans Reitzels Forlag
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89 (4), s. 269-279
- MacLachlan, J. H. (1999). *Galileo Galilei: First Physicist*. New York: Oxford University Press
- Markie, P. J. (1998). Rationalism. I: E. Craig (Red.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. (s. 75-80). London: Routledge
- Merriam-Webster. (u. å. A). *Epistemology*. Hentet 24.07.17 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/epistemology>
- Merriam-Webster. (u. å. B). *Iteration*. Hentet 02.11.17 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/iteration>
- Merriam-Webster. (u.å. C). *Heterotelic*. Hentet 28.07.17 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/heterotelic>
- Miller, P. (2008). Validity. I: L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (s. 909-910). Thousand Oaks: Sage
- Morgan, D. L. (2008). Sample size. I: L. M. Given (Red.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (s. 798). Thousand Oaks: Sage
- Morris Eames, S. (1977). *Pragmatic Naturalism. An Introduction*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Nergård, M. E. og Penne, S. (2016). Fagene oppløses i fremtidens skole. *Kirke og Kultur*, 120, s. 112-129
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press
- NOU 2002: 10. Førsteklasses fra første klasse — Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>

- NOU 2003: 16. I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyen, T. & Skule, S. (2005). Livslang læring i norsk arbeidsliv. I: M. Raabe (Red.), *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. (s. 143-167). Hentet fra <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/sa74.pdf>
- OECD. (1989). Ekspertvurdering fra OECD. I KUD, KVD og OECD, *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD* (s. 111-196). Oslo: Aschehoug
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Hentet fra <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (u.å.). About the OECD. Hentet 7. april 2016 fra <http://www.oecd.org/about/>
- OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Hentet 05.11.17 fra <https://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I: M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning*. (s. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget
- Opstad, K. D. (2010). Estetisk dannelse – estetiske fags bidrag i skolenes dannelseperspektiv. I: M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning*. (s. 124-142). Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa
- Oxford Dictionaries. (u. å.) *Disposition*. Hentet 13.03.17 fra <https://en.oxforddictionaries.com/definition/disposition>
- Ottosen, A. L. (2009). Kunnskapsløftet – konservativ eller radikal restaurasjon? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93 (2), s. 84-96
- Paul, H. (2017). The Scientific Self: Reclaiming Its Place in the History of Research Ethics. *Science and Engineering Ethics*. DOI: 10.1007/s11948-017-9945-8
- Pestalozzi, J. H. (2006). Enslingens aftenstund. I: T. Krokmark (Red.), *Den tidløse pedagogikken* (s. 213-214). Bergen: Fagbokforlaget

- Prior, L. (2011). Using Documents in Social Research. I: D. Silverman (Red.), *Qualitative Research*. (s. 93-110). Thousand Oaks: Sage
- Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research*. London: Bloomsbury Academic
- Pritchard, D. (2010). *What is this thing called knowledge?*. London: Routledge
- Rasmussen, B. og Gjørum, R. G. (2017). Fagovergripende diskurs: En fremtid for kunstfagene i norsk skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101, s. 192-196
- Regjeringen. (u.å.). *NOU-ar*. Hentet 19.07.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>
- Regjeringen (2017, 24. mai). Ansvarsområder for Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.08.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/ansvarsomraader/id611/>
- Reinharz, S. (1997). Who Am I? The Need for a Variety of Selves in the Field. I: R. Hertz (Red.), *Reflexivity & Voice*. (s. 3-20). Thousand Oaks: Sage
- Rizvi, F. og Lingard, B. (2006). Globalization and the Changing Nature of the OECD's Educational Work. I: H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough og A. H. Halsey, *Education, Globalization, and Social Change*, (s. 247-260). Oxford: Oxford
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. og Lund, T. (2015). Masterideer. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen og E. M. Furu (Red.), «*Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?*» *Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer*. (s. 87-120). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Røvik, K. A. og Pettersen, H. M. (2015). Masterideer. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen og E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s. 53-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shelley, M. C. (2006). Empiricism. I: F. W. English (Red.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. (s. 337). Thousand Oaks: Sage
- Sherratt, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I: Y. Sherratt, *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory* (s. 85-118). Cambridge: Cambridge University Press
- Sjøberg, S. (2015). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen og E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s. 195-225). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 21. juni). *Nøkkeltall for utdanning*. Hentet 01.08.2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/nokkeltall>
- Stortinget. (2008, 23. september). Regjeringens publikasjoner. Hentet 10.08.17 fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Stortinget. (2014, 5. februar). *Om innstillinger*. Hentet 19.07.17 fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/innstillinger/>
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo
- Sæther, J. og Wivestad, S. (2010). Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94, s. 5-16
- Telhaug, A. O. (1986). *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta forlag
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mai). Rammer og handlingsrom for arbeid med læreplaner. Hentet 02.11.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/rammer-og-handlingsrom-for-arbeid-med-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet (Udir-1-2017). Hentet 21.07.17 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/udir-1-2017-vedlegg-1.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (u. å.) *Nasjonale satsinger*. Hentet 02.08.17 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/>
- Utdanningsforbundet. (2015, 27. oktober). *NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fag og fagfornyelse - Utdanningsforbundets høringsuttalelse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0df3bc225d524dc7a672012cebc532a9/uf.pdf>

Utdanningsforbundet (2016). *Vi utdanner Norge – overordnet politikk og vedtatte innsatsområder for landsmøteperioden 2016–2019*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/strategier/vi-utdanner-norge_net.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Vanzo, A. (2016). Empiricism and Rationalism in Nineteenth-Century Histories of Philosophy. *Journal of the History of Ideas*, 77 (2), s. 253-282

Volckmar, N. (2004). *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim

Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag

Weber, M. (1978). *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press

Weber, M. (1990). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal

Wenneberg, S. B. (2002). *Socialkonstruktivisme. Positioner, problemer og perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Wivestad, S. (2015). Utdanningsbegrepet – i dag, i går og i morgen. I: P. O. Brunstad, S. M. Reindal og H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget

Aasen, P., Prøitz, T. og Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (6), s. 417-433