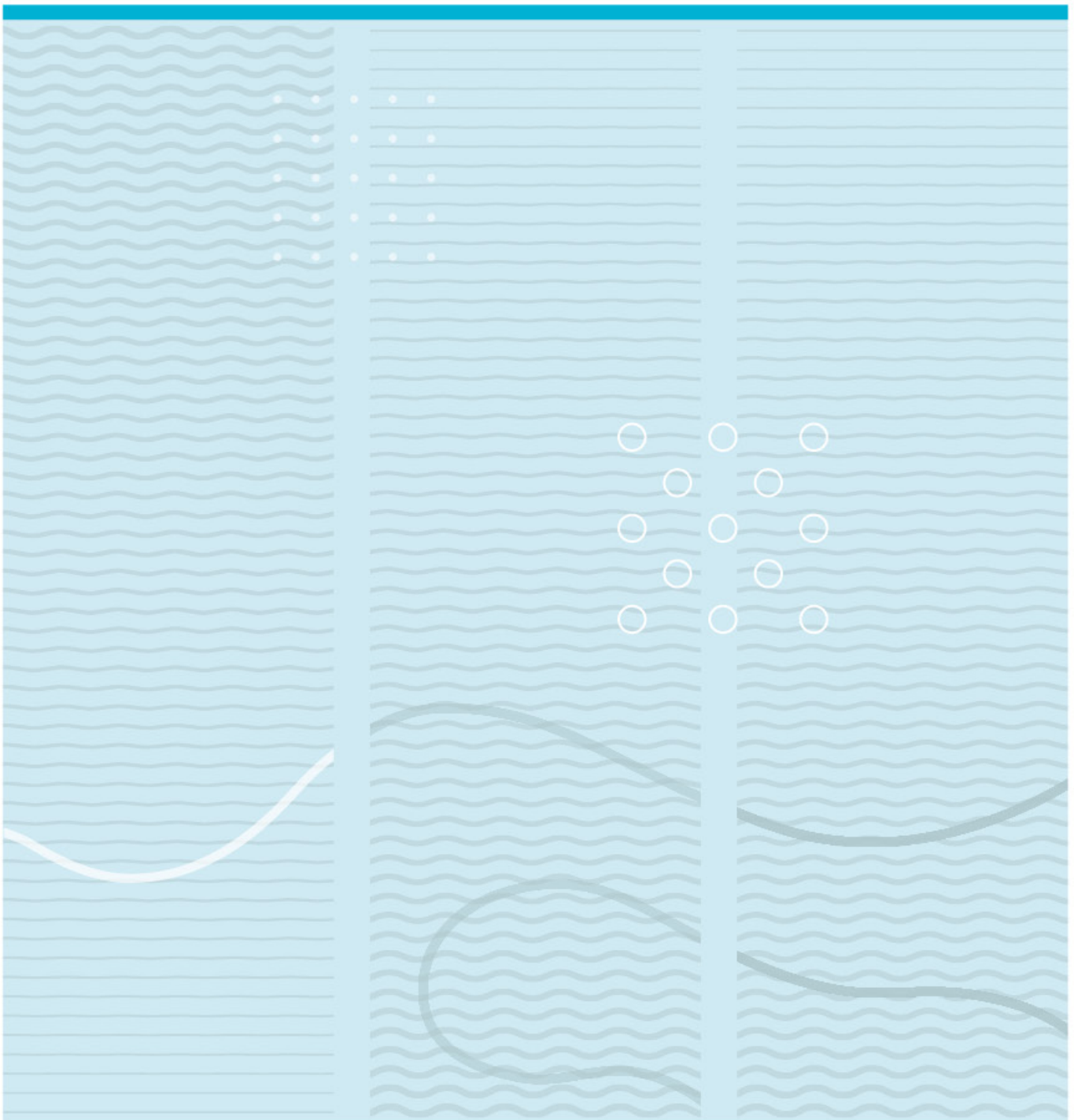


Ida Grøtterud

Fra endemålsorientert til innholdsorientert læreplan – et skifte fra kompetanse til danning?

En undersøkelse av forholdet mellom skolens læreplan og formål



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Ida Grøtterud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker sammenhengen mellom skolens læreplan og skolens formål, slik formålsparagrafen for skolen omtaler (Opplæringslova, 1998, § 1- 1).

Jeg har gjennom å se på styringsfilosofien New Public Management og hvordan mål- og resultatstyring har sitt utspring i en slik styringsform, undersøkt målstyringens påvirkning på skolens læreplaner. Ved hjelp av problemstillingen: «*Kan en innholdsorientert læreplan i større grad enn en endemålsorientert, bidra til å virkeliggjøre skolens formål?*» har jeg forsøkt å argumentere for, gjennom å benytte pedagogisk-filosofiske teorier, at en innholdsorientert læreplan i større grad enn en endemålsorientert vil kunne bidra til å realisere skolens formål. Oppgaven er forankret i en hermeneutisk vitenskapsteoretisk tradisjon.

I oppgaven presenterer jeg en tanke om at et skifte fra en endemålsorientert læreplan til en innholdsorientert læreplan gir skolen mulighet til å «skifte retning» fra kompetanse til danning, og i større grad virkeliggjøre skolens formål slik skissert i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1- 1). Jeg argumenterer for at Klafkis kategoriale dannelsbegrep (Klafki, 2001, s. 199-200) vil kunne benyttes som fundament for en innholdsorientert læreplan, da denne danningsteorien vektlegger verdien av å åpne verden for eleven, samt å åpne eleven for verden (Klafki, 2001, s. 193). Ved å «konfrontere» kompetanse med danning ved hjelp av innholdsorientering kan skolen kanskje i større grad forberede elevene på å ta ansvar for vår felles verden, som Arendt (2006, s. 13-14) hevder er selve formålet med utdanning. I tillegg argumenterer jeg for at en innholdsorientert læreplan i større grad vektlegger fellesskapsdimensjonen slik formålsparagrafen skisserer, ved at den gir rom for «utdanning som innvielse» i et felles innhold av verdi (Peters, 1992).

Jeg hevder at en innholdsorientert læreplan vil harmonere bedre med Biesta (2021) sin beskrivelse av elev-subjektet som kunsten å «eksistere i verden uten å se på seg selv som verdens midtpunkt, opprinnelse eller grunnlag» (Biesta, 2021, s. 29). Avslutningsvis argumenterer jeg for at å løfte fram et innhold av verdi vil kunne motvirke individualisering av utdanning som målstyring kan føre til, i tillegg til at det vil bidra til at elevene har innsikt i samfunnets kompleksitet og dets utfordringer, slik at de er rustet til å ta vare på vår felles verden i fremtiden.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Avgrensninger.....	11
1.4 Oppgavens innhold og struktur	11
2 Begrepsavklaringer	13
3 Vitenskapsteoretisk forankring og metode	15
3.1 Hermeneutikk.....	15
4 Bakgrunn	17
4.1 New Public Management.....	17
4.1.1 OECDs innflytelse på norsk utdanningspolitikk	18
4.2 Tillitsbasert styring av skolen.....	19
4.3 Fra kultur og innhold i L97 til endemålsorientering i LK06	20
4.4 Mot en ny tid – Fagfornyelsen.....	21
5 Mål- og resultatstyring	25
5.1 Mål- og resultatstyring i norsk utdanning.....	25
5.1.1 Et eksempel fra praksis	26
5.1.2 Mål og resultatstyring i LK20	29
5.2 Mål og resultatstyring i dansk utdanning.....	31
5.3 Mål og resultatstyring i svensk utdanning	31
6 Teoretisk grunnlag for innholdsorientering	33
6.1 Semantikken i norske, danske og svenske læreplaner	33
6.2 Mausethagens tanker om autonomi og innholdsorientering.....	34
6.3 Innholdsorienterte læreplaner	35
6.4 Gert J.J. Biestas kritikk av kritikken.....	37
6.4.1 «Undervisningens gjenoppdagelse»	37
6.4.2 Biestas syn på den pedagogiske oppgaven.....	38
6.4.3 Et pedagogisk anliggende knyttet til vekst og forming	39

6.4.4	Biestas kritikk av «lærifisering»	43
6.5	Hannah Arendts syn på utdanning – det pedagogiske paradoks?.....	45
6.6	Ilmi Willberghs kritikk av kompetansebegrepet og dreining mot danning (Bildung)	50
6.6.1	«Hva er danning?»	51
6.6.2	“Bringing teaching back in”.....	55
6.7	R.S. Peters – utdanning som innvielse	56
6.8	Telhaugs hovedtrekk ved enhetsskolen	61
6.8.1	Den sosiale dimensjonen	61
6.8.2	Den kulturelle dimensjonen	62
7	«Hvor går skolen?»	63
7.1	Utdrag fra praksis som setter innholdsorientering opp mot målstyring.....	66
7.1.1	“Hvor har det blitt av tøyseversene?”	68
8	Konklusjon	72
	Litteraturliste	75

Forord

Denne oppgaven representerer avslutningen på mine masterstudier i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge. Studiet har gitt meg svært verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg videre på min vei. Oppgaven er skrevet som en undring over læreplanen og skolens funksjon i samtiden, samt en drøfting av pedagogiske grunnlagsspørsmål som utdanning og danning, og rollen de spiller i læreplanen for skolen i dag. Mitt håp er at oppgaven kanskje kan vekke nysgjerrighet, undring og forhåpentligvis kunne bidra til refleksjon. Skole og utdanning er noe alle mennesker i samfunnet har et forhold til, og derfor håper jeg at oppgaven kan være relevant lesning også for venner og familie utenfor det pedagogiske fagfeltet.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder Trude Evenshaug for uvurderlig bidrag til oppgaven i form av innvielse i blant annet pedagogisk filosofi. Takk for gode samtaler, refleksjoner og støtte i mitt arbeid med denne masteroppgaven. Jeg kunne ikke ønsket meg en bedre veileder.

Tusen takk til min kjære mann Magnus som har støttet meg, oppmuntret meg og gjort mine masterstudier på heltid mulig. Løpeturene våre gjennom skriveprosessen har gitt meg så mye!

Jeg vil også gjerne takke mamma som har lest så mye for meg, blant annet rim, regler og tøysevers. Lesestundene med «rare vers» da jeg var yngre, forstår jeg nå var svært unike øyeblikk. Den kjærligheten og omsorgen du har vist hvert enkelt barn i jobben som pedagog og «førskolelærer» gjennom et langt yrkesliv vil jeg alltid beundre. Takk for alt du har gitt meg, mamma.

Verset nedenfor er til min datter Tiril, som lyser opp hvert øyeblikk av hverdagen og livet. Din lek, din tilstedeværelse og dine undringer gir meg et stort håp for fremtiden.

Gyrre Myrre My

Gyrre Myrre My

fant en paraply.

Hun slo paraplyen opp
så den løftet hennes kropp
høyt i vilden sky!

Gyrre Myrre Maks

Gyrre Myrre Maks

fant en liten saks

som hun klippet jorden med
først i to og så i tre,
Gyrre Myrre Maks! (Bjerke, 2000).

Drammen, 1.06.2022

Ida Grøtterud

1 Innledning

Denne oppgaven vil undersøke mål- og resultatstyrings konsekvenser for innholdet i skolens læreplaner. Med New Public Management som rådende styringsfilosofi i offentlig sektor og utstrakt bruk av mål- og resultatstyring også innen skolesektoren har pedagogikken og skolens innhold i økende grad blitt rettet mot læringsutbytte og resultater. Jeg ønsker med denne oppgaven å se nærmere på målstyrings konsekvenser for innholdsdimensjonen i skolen. Jeg undrer meg over om en dreining mot en innholdsorientert læreplan kan bidra til at skolens pedagogiske anliggende i større grad vil kunne fremme danning, samt løfte fram fellesskapet som elever i skolen er en del av, som et motsvar til dagens skolepolitiske anliggende om læringstrykk og resultat kvalitet. Først vil oppgaven omtale fremveksten av mål- og resultatstyring i utdanning ut fra New Public Management som styringsfilosofi. Deretter vil den innta et komparativt perspektiv ved å se på Sverige og Danmarks læreplaner for grunnskolen, for å illustrere hvordan den globaliserte utdanningspolitikken i form av mål- og resultatstyring har påvirkning på hvilket kunnskapssyn som legges til grunn for utformingen av læreplanene også i andre nordiske land. I kapittel 6 vil jeg løfte frem sentrale pedagogiske grunnlagsspørsmål som jeg opplever er relevante i dagens forståelse av skole og utdanning. Spørsmålene knytter seg til de pedagogiske begrepene danning og utdanning. Disse vil bli nærmere beskrevet og analysert i denne delen.

Som teoretisk grunnlag for å omtale innholdsorienterte læreplaner vil jeg blant annet benytte Mausethagen (2015), Ross (2000), Biesta (2021), Willberg (2015), (2016), Klafki (2001), Peters (1992) og Arendt (2016).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I debatten om skole og utdanning er det mange stemmer og like mange ulike syn på hvordan opplæringen bør være utformet for å ruste barn og unge til å mestre skolen, som i sin tur vil bidra til at de senere vil kunne delta i arbeidslivet. Samtidig skal opplæringen også bidra til å fremme hvert enkelt individs danning og deltagelse i samfunnet og gjøre dem i stand til å kunne ta kloke valg som gjør at de kan leve gode liv. Med grunnutdanning som spesialpedagog har jeg jobbet med barn og unge i skole, barnehage og i det spesialpedagogiske støttesystemet (Statped). Med tiden opplever jeg at jeg har fått en større innsikt i, og forståelse for hvordan utdanningspolitikken globalt

er med på å forme nasjonale læreplaner. Dette har gjort meg nysgjerrig på målstyrings påvirkning på innholdet i skolen. Sammen med en interesse for pedagogikk og politikk dannet dette grunnlaget for valg av tema til mitt masterprosjekt.

I løpet av arbeidet med oppgaven har jeg blitt oppmerksom på de globale strømningene i utdanningspolitikken. Jeg har valgt å legge noe vekt på dette i oppgaven for å forsøke å illustrere hvordan det globale utdanningspolitiske landskapet er tett vevd sammen, med utgangspunkt i det Hovdenak & Stray omtaler som «policy-borrowing» og «policy-lending» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 61), der globale aktører som blant annet OECD og EU, utformer styringsdokumenter som skal brukes nasjonalt, og som dermed bidrar til en internasjonalisering av utdanningsfeltet. Jeg har vært nysgjerrig på om det finnes likhetstrekk mellom læreplanene i Norge, Sverige og Danmark, og om politikken bak utformingen av de tre landenes respektive læreplaner for grunnskolen skriver seg fra den samme nyliberale og markedsrettede tradisjonen.

Jeg er også opptatt av sentrale pedagogiske grunnlagsspørsmål som knytter seg til begrepene danning og utdanning. Dermed har jeg valgt å se mål- og resultatstyrings inntog i skolen og påvirkning på skolens læreplaner i lys av disse pedagogiske grunnlagsspørsmålene. Mitt ønske for oppgaven er dermed å ta del i en pedagogisk-filosofisk diskusjon om hva skolen er til for. Hvilket syn en har på pedagogikk som fagfelt vil på mange måter være påvirket av hva slags pedagogisk grunnsyn en har, og hva slags praksis som oppfattes som «riktig» og «god». Pedagogiske grunnlagsspørsmål har ikke nødvendigvis et fasitsvar. Fag som benytter naturvitenskapelige metoder har oftere «evidensbaserte» svar og kan i større grad gi et «korrekt» bilde av virkeligheten. Det er kanskje dette som gjør pedagogikken tidvis frustrerende, fordi faget ikke nødvendigvis kan påberope seg å gi et universelt svar på alle spørsmål uten å ta høyde for den konkrete situasjonen en står ovenfor og de konkrete barna det er snakk om.

Formålsparagrafen for skolen slik den er nedfelt i Opplæringslova sier blant annet dette om formålet med opplæringen: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Oppgaven er skrevet med bakgrunn i en undring over hvorvidt målstyringen som har preget skolens læreplaner det siste ti-året kan føre til at virkeligheten barn og unge møter i klasserommene blir fjernere fra skolens formålsparagraf.

I tillegg er temaet også politisk aktuelt da vi ved Stortingsvalget 2021 fikk en ny regjering med rød-grønt flertall. Denne regjeringen presenterte sitt politiske rammeverk kalt «Hurdalsplattformen», hvor ideen om en tillitsreform i offentlig sektor ble lagt fram. Fredag 1. april 2022 ble det klart at regjeringen har nedsatt et utvalg med professor Trine Sophie Prøitz i spissen som skal gjennomgå kvalitetsvurderingsystemet (NKVS) og dets omfattende testing og kartlegging. Utvalget skal se på vurderingssystemet i skolen i dag og påse at tester og kartlegginger som foretas i skolen er i tråd med den nye læreplanen LK20 (Utdanningsnytt, 2022). Formålet med arbeidet er å redusere testregimet i skolen slik det fremstår i dag (Statsministerens kontor 2021). Jeg opplever derfor at min oppgave er relevant og aktuell med henblikk på debatten som nå verserer rundt tillitsstyring og konsekvenser av målstyring i det utdanningspolitiske feltet.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er:

Kan en innholdsorientert læreplan i større grad enn en endemålsorientert, bidra til å virkeliggjøre skolens formål?

For å kunne svare på problemstillingen, er det nødvendig å se nærmere på hva som forstås med skolens formål. Problemstillingen har også et normativt utgangspunkt, i den forstand at den på mange måter forutsetter at skolens formål er verdt å virkeliggjøre. Det vil jeg forsøke å argumentere for i denne oppgaven, ved å trekke inn ulike teoretiske perspektiv på hvordan jeg mener en innholdsorientert læreplan kan bidra til nettopp dette.

Overordnet del av læreplanen omtaler blant annet hva som er formålet med opplæringen. Læreplanverket for skolen kan sies å være en operasjonalisering av Opplæringslova, og Overordnet del har i likhet med resten av læreplanverket forskriftsstatus, som vil si at den forplikter lærere og skoleeiere juridisk (UDIR, u.å.) Overordnet del utdyper verdiene i skolens formålsparagraf. Jeg har valgt å undersøke formålsparagrafen da jeg opplever at den i større grad enn Overordnet del, formulerer fellesskapsverdier, samt fremmer at undervisningen skal gi elevene en historisk og kulturell innsikt (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette harmonerer med det teoretiske grunnlaget jeg

har benyttet for å argumentere for en innholdsorientert læreplan. Jeg vil allikevel benytte enkelte eksempler fra Overordnet del.

Sivesind (2019) har sett på hvordan læreplanen danner forestillinger om skolens samfunnsmandat. Sivesind (2019, s. 92) har analysert de mest frekvente ordene i ny overordnet del og funnet at «læring, læringskultur, læringsarbeid» forekommer 87 ganger, og «kunnskap, kunnskapsområder og kunnskapsrike» forekommer 52 ganger. Til sammenlikning er «undervisning» nevnt 11 ganger, «utdanning» nevnt 4 ganger og «innhold» nevnt 2 ganger. Denne utdanningspolitiske retningen der læring og endemålsorientering får økt fokus framfor undervisning og utdanning ønsker jeg å se nærmere på i min oppgave.

Dette er i tråd med det Biesta (2021) peker på som et manglende fokus på undervisning i dagens debatt om skole, og et økt fokus på opplæring. Klafki (2001) sin teori om kategorial dannelse er også relevant i denne sammenheng, da den søker å forene individet og kulturen, og gjøre eleven i stand til å se seg selv i relasjon til verden rundt (Hohr, 2011, s. 166).

Min intensjon med denne masteroppgaven er å trekke frem en innholdsorientert læreplan som et alternativ til en endemålsorientert og kompetansebasert læreplan som LK20 bærer preg av (Andreassen & Tiller, 2021, s. 22). Som nevnt ovenfor arbeides det nå med en tillitsreform i offentlig sektor, og dette vil bli omtalt i oppgavens kapittel 3.2. Jeg vil argumentere for at hvis det skal lykkes å innføre en tillitsreform i skolen vil det også kanskje være nødvendig å gjøre noe med utformingen av læreplanen. Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo ble sommeren 2019 tildelt støtte av Utdanningsdirektoratet for å foreta en evaluering av Fagfornyelsen. Rapporten er et ledd i Utdanningsdirektoratets evalueringsprogram av LK20 som skal pågå fram til 2025, og den har fått navnet «Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser», forkortet «EVA2020» (Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO, 2020).

I «EVA2020» beskrives følgende trekk ved LK20: «Våre første analyser for læreplanene for to fag tyder på at Fagfornyelsen ikke har ført til en styrking av innholdsdimensjonen i kompetansemålene». Videre pekes det også på at LK20 har en utfordring når det gjelder å finne balansen mellom en kompetanseorientert læreplan og en innholdsorientert læreplan (Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO, 2020, s. 152).

I dette skjæringspunktet befinner min oppgave seg. Jeg vil forsøke å skissere de pedagogiske grunnlagsspørsmålene bak en innholdsorientert læreplan, og argumentere for hvorfor jeg mener det er på tide å løfte frem en slik tilnærming til pedagogikk og undervisning.

1.3 Avgrensninger

Oppgaven vil ikke drøfte fordeler og ulemper ved New Public Management som styringsform generelt i offentlig sektor. Den er avgrenset til å omfatte New Public Management som utgangspunkt for mål-og resultatstyring i utdanning, og hvilken påvirkning det har på oppbyggingen og innholdsdimensjonen i skolens læreplaner. For å sette LK06 og LK20 inn i en kontekst og ha et historisk sammenlikningsgrunnlag vil jeg trekke inn L97 som gir en innsikt i datidens styring av utdanning, og som kan sies å bære preg av en større innholdsorientering enn LK06 og LK20. Oppgaven vil ikke omtale tidligere læreplaner før L97, annet enn en kort omtale av M87 som et eksempel på en innholdsorientert læreplan. Oppgaven vil heller ikke ta form som en ren læreplananalyse, men eksempler fra læreplaner vil allikevel bli benyttet for å belyse målstyringen i praksis. I teksten har jeg valgt å bruke begrepet «mål-og resultatstyring» når jeg omtaler målstyring i skolen. Bakgrunnen for dette er at jeg opplever at det er et mer dekkende begrep som også innbefatter resultatstyringen som viser seg blant annet gjennom nasjonale prøver og liknende. Oppgaven vil i den teoretiske delen ta for seg pedagogiske grunnlagsspørsmål som omhandler danning og utdanning. Den vil ikke avgrense seg til kun å omhandle ett, men vil beskrive flere pedagogiske grunnlagsspørsmål for å vise til endringer i den pedagogiske debatten omkring skole og utdanning i dag.

1.4 Oppgavens innhold og struktur

Denne oppgaven består av 8 hovedkapitler. I kapittel 1 presenterer jeg oppgavens problemstilling, bakgrunn for valg av tema og avgrensninger.

I kapittel 2 foretar jeg begrepsavklaringer knyttet opp mot relevante begreper. Kapittel 3 omhandler oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag. Kapittel 4 er et bakgrunnskapittel som blant annet skisserer hvordan global utdanningspolitikk påvirker nasjonale reformer, samt opptakten til reformen LK20.

I kapittel 5 skriver jeg om mål- og resultatstyring i norske, svenske og danske læreplaner, og viser konkrete eksempler på dette fra praksis. Kapittel 6 omhandler et teoretisk grunnlag for en innholdsorientert læreplan som er denne masteroppgavens hovedanliggende. I kapittel 7 retter jeg et filosofisk blikk mot skolens fremtid. I kapittel 8 avslutter jeg med å oppsummere samt presentere oppgavens hovedfunn.

2 Begrepsavklaringer

I oppgaven benytter jeg blant annet begrepene «danning» og «utdanning». Jeg ønsker i dette kapittelet å gå noe nærmere inn på betydningen av disse begrepene da de er svært sentrale. Aller først vil jeg bruke noe plass på å beskrive en endemålsorientert læreplan, da dette begrepet settes opp mot en innholdsorientert læreplan i problemstillingen. Jeg mener at det er nødvendig å etablere en forståelse av begrepet «endemålsorientert læreplan» for å danne et grunnlag for lesning av oppgaven i sin helhet. Ross (2000, s. 117) omtaler en endemålsorientert læreplan slik:

In these kinds of curricula – whether reconstructionist or otherwise – objectives that meet specific needs for competencies – of society, of the economy or of the individual – are specified in advance, and a curriculum is drawn up to achieve these objectives (Ross, 2000, s. 117).

Ross (2000) beskriver en endemålsorientert læreplan som en læreplan der måloppnåelse fordrer en viss form for kompetanse fra eleven. En endemålsorientert læreplan er dermed utformet slik at eleven skal kunne tilegne seg denne kompetansen, og til slutt skal kompetansen gjøre eleven i stand til å oppnå målene skissert i læreplanen.

Hva gjelder danning, stadfestes det i Overordnet del av læreplanverket under punktet «Prinsipper for læring, utvikling og danning» at skolen både har et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Det vises til at danning og utdanning er tett knyttet sammen, og at dannelsoppdraget og utdanningsoppdraget er avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet 2017). Danning i Overordnet del er omtalt som en prosess der menneskets frihet, ansvarlighet og selvstendighet er målet. Danning i skolen skal foregå ved at «elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet 2017). Det beskrives også hvordan elevene dannes i møtet med andre, samt når de arbeider selvstendig. Straume (2016) beskriver danning som et begrep om et individ som skal bli et subjekt i en kultur, i tillegg skal danning også bidra til forme dette individets «karakter» (Straume, 2016, s. 49).

Utdanning som «begrep» er ikke definert eller beskrevet eksplisitt i Overordnet del, ei heller i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1 – 1). Følgende sies allikevel om utdanning i Overordnet del forstått som et resultat av opplæring: «Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet 2017).

Biesta (2021) bruker ikke begrepet «danning», men skriver heller om «utdanning» (education) i sine verk. Allikevel leser jeg hans forståelse av begrepet «utdanning» som nært beslektet med en danningsteori i form av «subjektivering», at et ønske er å kunne utdanne slik at den kommende generasjon skal kunne bli «handlende og ansvarlige subjekter» (Biesta, 2014, s. 20). Han argumenterer for å gi undervisningen tilbake til pedagogikken, og det er noe av dette jeg søker å belyse i min oppgave (Biesta, 2014, s. 70).

3 Vitenskapsteoretisk forankring og metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har arbeidet for å forsøke å finne svar på min problemstilling:

«Kan en innholdsorientert læreplan i større grad enn en endemålsorientert, bidra til å virkeliggjøre skolens formål?»

Jeg vil beskrive hermeneutikk som metode, da dette er oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Videre vil jeg ta for meg begrepet «forforståelse» i sammenheng med hermeneutikk, og hva dette har å si for min rolle som «forfatter». Avslutningsvis vil jeg peke på noen etiske betraktninger i forbindelse med valg av litteratur til oppgaven.

Opgaven er forankret i en hermeneutisk vitenskapstradisjon, basert på kvalitativ metode. I arbeidet med denne oppgaven har jeg forholdt meg til store mengder tekst, som jeg på forhånd har undret meg over og valgt ut fordi jeg har hatt et ønske om å undersøke disse nærmere gjennom en form for tekstfortolkning. Formålet med denne studien har vært å få mer kunnskap om hvordan målstyring påvirker skolens læreplaner, og samtidig benytte meg av pedagogisk-filosofisk orienterte perspektiv på utdanning for å løfte frem innholdsdimensjonen i læreplanene. Jeg har ikke ønsket en fenomenologisk tilnærming til oppgaven i form av å intervju enkeltpersoner og få tak i deres livsverden, og dermed ble hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring et naturlig valg da jeg opplever at det resonnerer godt med oppgavens problemstilling.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk som tradisjon innenfor samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om tolkning, det å gjøre noe forståelig som tidligere har vært uklart (Gilje, 2019, s. 11). Opprinnelsen til hermeneutikken skriver seg fra den greske kulturen, der en dikter skulle tolke et budskap fra gudene. (Gilje, 2019, s. 35). Hans- Georg Gadamer er en kjent representant for den filosofiske hermeneutikken, og hans tanker om forforståelse er særlig viktig innenfor en hermeneutisk tradisjon som blir kalt filosofisk hermeneutikk (Gilje, 2019, s. 12). Oppgaven skal ikke gå dypt inn i ulike retninger innenfor hermeneutikken, men vil begrense seg til å beskrive hermeneutikk og særlig begrepet forforståelse i arbeid med tekstfortolkning, da dette er viktig for min oppgave.

Gilje (2019, s. 163) omtaler Gadammers begrep om forforståelse som helt sentralt for tekstfortolkning innenfor hermeneutikken, fordi den på mange måter er med på å avgjøre hva mennesker vil akseptere som argument for noe, eller mot noe. Han påpeker videre at i alt tolkningsarbeid er det spesielt viktig å være kjent med de sidene av forforståelsen vår som vi ikke har et bevisst forhold til, og det vi ikke reflekterer over selv (Gilje, 2019, s. 163). Gadamer hevder også at det ikke er mulig å «bli kvitt» all forforståelse som vi mennesker har i møtet med noe nytt. Han argumenterer for at vi kan endre på noe, og skifte ut elementer av forforståelsen vår i møtet med det nye, men det er ikke mulig å fjerne all forforståelse (Gilje, 2019, s. 164). Gilje (2019, s. 244) omtaler også den hermeneutiske sirkel som et sentralt prinsipp innenfor hermeneutikken. Det baserer seg på at fortolkning beveger seg mellom deler og helhet, og at en derfor bør tolke helheten i lys av delene og delene i lys av helheten. I løpet av arbeidet med oppgaven har jeg også oppdaget at min forforståelse har endret seg i møtet med ny viten, slik det blir referert til begrepet forforståelse i den hermeneutiske metodelitteraturen (Gilje, 2019, s. 164). Gilje (2019, s. 163) skriver at deler av forforståelsen vår ofte dreier seg om det han kaller inngrodde fordommer. I arbeidet med oppgaven har jeg erfart at å skrive om temaer som blant annet mål- og resultatstyring, kan føre til at en benytter «slagordpregede» argumenter for å få frem et poeng. Dette har jeg ønsket å utfordre hos meg selv.

Innenfor en hermeneutisk tradisjon vil det dermed være mulig å hevde at jeg som person aldri fortolker noe uten å bringe med meg det jeg har av kunnskaper og tanker om emnet fra før, og min forståelseshorisont vil dermed være med på å prege hva jeg velger ut av tekster og hva jeg argumenterer for. Med dette i tankene har jeg derfor bestrebet å ta for meg et bredt utvalg av litteratur, ved å blant annet inkludere forskning som er gjort om målstyring i skolen fra Sverige og Danmark. Det har jeg gjort for å sikre en helhetlig forståelse av temaet, og samtidig mener jeg at det kan bidra til å utelukke at litteratur som er særlig ensidig politisk orientert blir styrende for mine analyser. Valget om å inkludere litteratur på svensk og dansk om målstyring er tatt på bakgrunn av et ønske om å lese litteratur som ikke utelukkende er skrevet med utgangspunkt i Osloskolen, da mye av litteraturen som er skrevet på norsk om dette temaet er skrevet med Osloskolen som forankring. Jeg opplever at det kan gi en noe snever forståelse av temaet, og ønsket dermed å lese litteratur som utvidet horisonten min.

4 Bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg presentere mål- og resultatstyrings utvikling i utdanningsfeltet gjennom læreplanene L97, LK06 og dagens læreplan LK20. I tillegg har jeg valgt å omtale mål- og resultatstyring i dansk og svensk grunnskoles læreplaner, for å skissere omfanget av mål- og resultatstyring i utdanning også utenfor landets grenser. Dette er gjort for å forsøke å vise at den globaliserte utdanningspolitikken og internasjonalisering av utdanning fører til at ulike lands læreplaner i stor grad er utformet på det samme styringsgrunnlaget.

4.1 New Public Management

New Public Management, videre forkortet NPM, er en styringsform som har preget offentlig sektor i omtrent tre tiår. Begrepet NPM er en samlebetegnelse for en styringsform som baserer seg på økonomiske modeller og resultatstyring, ved at prinsipper for styring som vi kjenner fra det private markedet tas i bruk innen skole og utdanning (Bjordal & Haugen, 2021, s. 19-21)

Mål- og resultatstyring har sine røtter i NPM som styringsform (Mausethagen, 2015, s. 30-31). Allerede i 1980-årene ble mål- og resultatstyring innført som et rådende styringsprinsipp i norsk offentlig sektor, og er det fremdeles i dag. Innenfor styring av skolen har NPM gjennom mål- og resultatstyring hatt sin påvirkning, blant annet i form av et skifte fra en innholdsorientert læreplantradisjon i blant annet L97 (Karseth, 2019, s. 79) til en målorientert læreplan i LK06 (Aasen et. al, 2015, s. 425).

Noe som karakteriserer denne reformbølgens påvirkning på skolesektoren spesielt er en tro på at økt konkurranse mellom skoler bidrar til bedre vilkår for læring, og at markedsmekanismer slik en kjenner fra privat sektor fungerer godt for å skape innovasjon og forbedring i skolen. Dette fordi konkurranse betyr at skolene må tilpasse tilbudene sine til etterspørselen i elevenes behov og ønsker (Bjordal & Haugen, 2021, s. 20-21). Dette viser seg blant annet ved at politiske virkemidler som fritt skolevalg, resultatstyring, stykkprisfinansiering og offentliggjøring av skolerresultater blir brukt for å møte markedets behov og stimulere til økt kvalitet og høyere standarder. Med denne valgfriheten slik mål- og resultatstyring legger opp til kan elever i Oslo skolen spesielt søke seg bort fra skoler som ikke presterer godt (Bjordal & Haugen, 2021, s. 22). I grunnskolen som denne oppgaven i all hovedsak beskriver har ikke fritt skolevalg vært et særlig utbredt fenomen, og har

sjelden blitt benyttet som politisk virkemiddel (Bjordal & Haugen, 2021, s. 22). Allikevel har fritt skolevalg i grunnskolen i Oslo vært tema i mange år. En liberalisering av nærskoleprinsippet i grunnskolen i Oslo ble kjent på midten av 1990-tallet. Som Bjordal og Haugen omtaler, har fritt skolevalg på grunnskolenivå i Oslo blitt praktisert ut fra foreldres ønske om å kunne påvirke barns utdanningssituasjon og på bakgrunn av å sikre valgfrihet i skolen (Bjordal & Haugen, 2021, s. 58). De sosioøkonomiske konsekvensene av dette er ikke denne oppgavens anliggende, men omtales ytterligere i boken til Bjordal og Haugen. Allikevel er eksempelet et interessant bilde på markedsliberalismens konsekvenser og påvirkning i utdanningssystemet helt ned i grunnskolen. Sett ut fra et markedsliberalistisk syn som kjennetegner NPM som styringsform er en slik valgfrihet et gode fordi det ut fra prinsipper fra det frie marked skal stimulere til økt konkurranse mellom skoler og dermed forbedring av kvaliteten på innholdet i skolen.

4.1.1 OECDs innflytelse på norsk utdanningspolitikk

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD, 2022) er en global aktør i utdanningssektoren som med sine PISA-tester blant annet, bidrar til å sette standarden for kvaliteten på utdanning. Stortinget som politisk organ følger publikasjonene fra OECD, noe som påvirker den nasjonale styringen av utdanning gjennom Stortingsmeldinger og andre styringsdokumenter (Sørreime, 2020, s. 33-34). Sørreime peker på at der Stortinget benytter OECDs publikasjoner, følger Utdanningsdirektoratet som etat opp Stortingets beslutninger om retning og innhold for den nasjonale utdanningspolitikken (Sørreime, 2020, s. 34).

OECD publiserer rapporter som inneholder forskning om skole og utdanning på tvers av landegrensene. En av disse rapportene kalles «Education at a glance», og inneholder blant annet oppdatert forskning om skole og utdanning i relasjon til arbeidsmarkedet, læreres arbeidstid i ulike land, elev-lærer relasjoner og klassestørrelser (OECD, 2021). Når OECD som organisasjon utgir slike rapporter, og det blir brukt som kunnskapsgrunnlag av lokale myndigheter til å legitimere retning for nasjonal utdanningspolitikk, kan en si at myndighetene bedriver policy-borrowing (Hovdenak & Stray, 2015, s. 61). Som Hovdenak & Stray (2015, s. 62) påpeker, er det ikke slik at de internasjonale føringene er eneste kilde til kunnskap om retningen for utdanningen lokalt. Det forfatterne derimot hevder, er at en globalisert utdanningspolitikk er med på å sette press på lokale reformer (Hovdenak & Stray, 2015, s. 62). Hovdenak & Stray (2015) argumenterer videre for at en fare ved en for stor vektlegging av den globaliserte utdanningspolitikken i møtet med det lokale er at skolens

læreplaner og mål blir endret slik at de ikke lar seg forene med det brede samfunnsmandatet til skolen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 62).

I overordnet del av læreplanen heter det at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det pekes også på at skolen skal stimulere den enkelte elevs motivasjon og tro på egen mestring. Hovdenak & Stray (2015) sitt argument om utfordringene ved globalisert utdanningspolitikk i møtet med det lokale gjør seg gjeldende når en leser om skolens brede samfunnsmandat som skal ivareta alle elevers tro på mestring, danning og et ønske om å lære. OECDs rapporter som omhandler internasjonal forskning om utdanning fra et større, globalt perspektiv er ikke nødvendigvis alltid forenlig med lokale og nasjonale behov og ønsker for skolens mandat.

4.2 Tillitsbasert styring av skolen

Som nevnt i kapittel 1.1 er den rød-grønne regjeringen i det denne oppgaven skrives i gang med å arbeide med en tillitsreform i offentlig sektor basert på deres regjeringsplattform kalt Hurdalsplattformen (2021). Denne skal fungere som en erstatning for NPM og mål- og resultatstyring. Det er ikke denne oppgavens anliggende å gå i detalj på hvordan en eventuell tillitsbasert styring av skolen skal foregå, men jeg vil allikevel trekke frem noen aspekter. Et argument som jeg opplever er svært sentralt i denne sammenheng er at en endring i styring av skolen også bør medføre en endring i hvordan læreplanen er utformet. Dette er hevdet av blant annet Prøitz et al. (2019, s. 36). Sørreime (2020, s. 187-193) er også inne på dette i sin bok «Tillit og styring i skolen». Oppgaven vil i kapittel 6 presentere argumenter for en innholdsorientert læreplan.

Allikevel er det aktuelt å trekke det fram i relasjon til en tillitsbasert styring av skolen, da en endring i styring mot mindre kontroll på resultater også bør medføre en endring i utformingen av læreplanene mot økt innholdsorientering som sikrer en balanse mellom tillit og kontroll. Sørreime (2020, s. 187) hevder at hvis denne balansen er tilstede kan det være lettere for et profesjonsfelleskap å fokusere på å utvikle praksis til det beste for elevenes danning og læring. Et tillitsbasert system for styring i utdanning er ikke det samme som fravær av kontroll fra myndighetenes side. Det vil være behov for et element av kontroll, samtidig som kontrollen ikke skal være styrende for praksisfeltet og de pedagogiske og didaktiske valgene som foretas av lærere i klasserommene.

Et skifte fra mål- og resultatstyring til tillitsbasert styring innebærer en endring i kunnskapsgrunnlag for skoleutvikling. I et mål- og resultatstyrt styringssystem består kunnskapsgrunnlaget for styring av kvantitative data og analyser fra tester, prøver og ulike undersøkelser. For det tillitsbaserte styringssystemet vil kunnskapsgrunnlaget for styring i større grad bestå av pedagogers erfaringsgrunnlag sammen med kunnskapsbasert viten om skoler og skoleutvikling (Sørreime, 2020, s. 29-30). Utviklingen av tillitsbasert styring baserer seg på en tillit fra myndighetene til at lærere og ledere i profesjonsfelleskap på hver enkelt skole bidrar til å utvikle praksis internt på skolene, og sammen finner gode måter å jobbe med egen praksis på som bidrar til god undervisning, som til slutt gagnar elevenes danning og læring (Sørreime, 2020, s. 190). En slik måte å forbedre praksis mellom fagfeller og kollegaer i et profesjonsfelleskap vil jeg hevde også fordrer at pedagoger tåler å være kritiske til praksis og stadig utfordre valg av blant annet undervisningsmetoder.

4.3 Fra kultur og innhold i L97 til endemålsorientering i LK06

Læreplanen L97 bar preg av et ønske om å styrke den norske kulturarven gjennom vektlegging av felles kulturelle referanserammer (Møller, J., & Aasen, P., 2013, s. 36-58). Det lå omfattende og detaljerte føringer for lærestoff og arbeidsmåter i undervisningen, hvor blant annet prosjektarbeid som metode fikk stor plass. Landets mange elever skulle lese dikt av Andre Bjerke, Inger Hagerup og Alf Prøysen i norskfaget.

Fra L97 til LK06 var det store innholdsmessige og strukturelle endringer i læreplanene. Fra å hegne om et kulturelt fellesskapsfokus skulle læreplanen nå endres for å møte det globaliserte kunnskapssamfunnet. Mausethagen (2015) hevder at evalueringsrapporter fra L97 pekte på at elementer som blant annet en tilbaketrukket lærerrolle og «ansvar for egen læring» gjennom prosjektarbeid ikke fungerte særlig godt. Sammen med PISA-resultatene fra 2001 ble det hevdet at dette gav politikerne mye informasjon om hvordan det sto til i norsk skole, samt nye ideer om hvordan å styre utdanningssystemet på (Mausethagen, 2015, s. 33).

I henhold til Mausethagens analyse skulle læreplanene endres for å ruste elevene til å bli kompetente kunnskapsmedarbeidere og generelt å løfte kvaliteten i norsk skole. Hun hevder videre at i en mulig nyliberal ånd og med inspirasjon fra global utdanningspolitikk og føringer fra OECD ble Kunnskapsløftet 2006 et faktum (Mausethagen, 2015, s. 86-88). LK06 skulle ikke dekke bredden i

alle fagområdene slik L97 gjorde, men skulle snarere ruste elevene for fremtidens arbeidsliv. Et økt fokus på grunnleggende ferdigheter og kunnskapstilegnelse var nøkkelord som kjennetegnet læreplanen. Lærerne fikk frihet og ansvar for å utforme og bearbeide læreplanene lokalt (Møller, J., & Aasen, P. (2013), s. 37). Dette gav også myndighetene et behov for en kontroll av hva elevene hadde lært. Et omfattende testregime ble et faktum med LK06, og med opprettelsen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i 2004 ble nasjonale prøver introdusert, samt offentliggjøring av den enkelte skoles resultater på nettportalen «Skoleporten». Dette i tråd med det Bjordal og Haugen (2021) beskriver som et markedsliberalistisk syn som fokuserer på konkurranse og resultat kvalitet (Bjordal og Haugen, 2021, s. 26).

Evalueringen av reformen Kunnskapsløftet viste imidlertid at målformuleringene i de enkelte fag var uklare, og at det dermed ikke var klart hva elevene skulle mestre etter endt opplæring. I kompetansemålene for norskfaget etter 4. årstrinn fra LK06 er det skissert at elevene skal «bruke bibliotek og internett til å finne stoff til egen skriving», og at de skal «skrive enkle, fortellende, beskrivende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6-7). Det er dermed både endemålsorienterte målformuleringer og aktivitetspregede målformuleringer slik Karseth (2015, s. 79) omtaler. I Meld. St. 28 (2015-2016) foreslo regjeringen en fornyelse av læreplanverket for å knytte målformuleringene i fag bedre opp mot hele læreplanen og skolens mandat som sådan, samt for «å sikre bedre læring og faglig forståelse for alle elever». For å møte endringstakten i samfunnet og svare på fremtidens behov ble det foreslått at tverrfaglige temaer og dybdelæring skulle inn i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 7).

4.4 Mot en ny tid – Fagfornyelsen

St. Meld. 28 som danner grunnlaget for Fagfornyelsen bygger blant annet på NOU 2015: 8 som sier at skolen blant annet skal arbeide med forskningsbasert kunnskap, kompetanseutvikling både for lærere og elever, og vitenskapelige metoder. Vitenskapelige metoder trekkes frem som viktige for å kunne tenke kritisk og løse problemer (NOU 2015: 8 s. 25).

Ser vi til St. Meld. 28 som bygger på den ovennevnte NOU 2015: 8, er det i tråd med føringene fra NOU-rapporten et økt fokus på kompetansebegrepet, samt ideen om at utdanning og læring er nøkkelen til kunnskapssamfunnet. Som kunnskapsgrunnlag i denne Stortingsmeldingen benyttes blant annet boken til John Hattie «Visible learning» (2009), samt utstrakt bruk av OECDs egne

publikasjoner (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 81-83). Fokuset på kunnskapssamfunnet og læringen som må finne sted i skolen for at elevene skal bli rustet til å møte fremtidens arbeidsmarked kommer tydelig frem i omtalen av læreplanens innhold. Et tilbakeblikk til Kunnskapsløftet 2006 viser at en noe tydeligere kompetansebasert tilnærming til utdanning fant fotfeste allerede da. I LK06 fikk begrepene «grunnleggende ferdigheter» og «kompetanse» økt fokus (Hovdenak & Stray, 2015, s. 106-107), og læreplanene i fag ble mindre spesifikke på innholdet sammenliknet med den foregående læreplanen L97, men bar i større grad preg av at elevene skulle testes for å undersøke om de hadde tilegnet seg den kunnskapen de skulle. Meld. St. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» som dannet grunnlaget for utformingen av Kunnskapsløftet 2006 bar preg av en mer markedsliberalistisk tilnærming til utdanning, gjennom økt ansvar til elevene for egen læring, kontroll med elevenes læringsutbytte og oppfølging av dette, samt at kvaliteten på opplæringen stadig skulle være gjenstand for kontroll (Hovdenak & Stray, 2015, s. 111-112).

Prosessen med å utarbeide nye læreplaner startet i 2017 og fikk navnet Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kunnskapsløftet 2020 inneholder som nevnt ovenfor en rekke nye elementer som ikke inngikk i LK06. Dette inkluderer blant annet tverrfaglige temaer, et fornyet kompetansebegrep og dybdelæring som nevnt tidligere. En ny overordnet del som erstatter generell del av læreplanen er også nytt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Målet med innføringen av ny læreplan er å ruste elevene for et samfunn i stor endringstakt gjennom arbeid med dybdelæring, som beskrives i punkt 1.4 i Opplæringens verdigrunnlag fra Overordnet del, som kalles «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet 2017).

I Stortingsmeldingen «Fag, fordypning og forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 43) som dannet grunnlaget for Fagfornyelsen heter det følgende:

Læreplanene i Kunnskapsløftet er kompetansebaserte ved at de beskriver mål for elevenes læring. Likevel har læreplanene en viss *innholdsorientering* ved at de gir retning for hvilket faglig innhold elevene skal arbeide med for å kunne nå eller nærme seg mål, for eksempel temaer, teorier, fakta, metoder og ferdigheter (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 43).

Sitatet ovenfor kan tyde på at LK20 til en viss grad har endret retning fra LK06 mot det noe mer innholdsorienterte, men det stadfestes allikevel at LK20 er en kompetansebasert læreplan. Dette

gjenspeiles også i noe av kunnskapsgrunnlaget som benyttes i Stortingsmeldingen, hvor blant annet John Hattie med sin bok «Visible learning» er sitert, samt mange av OECDs forskningsrapporter om utdanning (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 80-84). John Hatties bok omhandler grunnlaget for det han mener faktisk virker i skolen, og han presenterer evidensbaserte svar på spørsmålene om hvordan man forbedrer læringsresultater. Dette er fundert i kvantitative studier, nærmere 800 meta-analyser foretatt av Hattie. Ingen kvalitative studier er inkludert i forskningen, ei heller metodologiske problemstillinger (Terhart, 2011, s. 425-426).

Dybdelæring er også nært beslektet med OECDs 21st century skills, kompetanser for det 21. århundre på norsk. Dette er omtalt i NOU 2014: 7. Disse «kompetansene» dreier seg om hva slags kunnskap samfunnet og arbeidslivet i fremtiden vil komme til å trenge, og hvordan skolen dermed bør være utformet i dag for å møte fremtidens kunnskapsbehov (NOU 2014:7, s. 111). Innenfor disse ulike «kompetansene» finnes blant annet kritisk tenking og problemløsning. Dette er beskrevet i Overordnet del under punkt 1.3 innenfor Opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg er borgerskap (citizenship) også en av disse «kompetansene», i LK20 blir dette beskrevet som «demokrati og medborgerskap» under punkt 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Metakognisjon er også nevnt som en sentral «kompetanse» for det 21. århundre. Dette er beskrevet som «å lære å lære», også under punkt 2. I Overordnet del. Dybdelæring blir også trukket frem som et viktig ledd i det å utvikle en metabevisthet om egen læring, og å kunne bruke denne evnen til å løse nye utfordringer i andre situasjoner, samt å skape en bred og varig forståelse for et tema (NOU 2014: 7, s. 35).

Betrakter en eksemplene over er det mulig å hevde at LK20 inneholder klare elementer fra det internasjonale forskningsfeltet på utdanning, og at globale aktører innen utdanningspolitikk som OECD har en viss innflytelse på læreplanutforming nasjonalt. Dette er ikke å lese som en kritikk av internasjonal forskning om utdanning på generell basis.

Hovdenak og Stray (2015, s. 63) peker på at endringer i det skolepolitiske landskapet de siste årene kan ses i lys av at verden stadig knyttes tettere sammen ved at nasjonale læreplaner blir utformet på bakgrunn av internasjonale og globale trender i utdanning. Denne trenden med «policy-lending» inngår i et nyliberalt kunnskapsregime som knyttes til mål-og resultatstyring og New Public Management (Hovdenak & Stray, 2015, s. 63). Hovdenak & Stray (2015, s. 62) trekker også frem at

et global kunnskapsregime kan føre til at lokale utdanningsreformer blir sterkt påvirket, og «advarer» dermed om et for stort fokus på å innlemme internasjonale utdanningstrender i det nasjonale læreplanarbeidet. Hovdenak og Stray (2015, s. 62) hevder at en slik praksis kan føre til at pedagogikken og skolen politiseres, og at skolens innhold og mandat blir knyttet opp mot det samfunnsøkonomiske.

5 Mål- og resultatstyring

5.1 Mål- og resultatstyring i norsk utdanning

Som nevnt i kapittelet om NPM har målstyring påvirket skolen på ulike måter. En tydelig endring fra L97 til LK06 var omfanget av kompetansemål i de ulike fagene, fokus på testing, vurdering og endemålsorientering i læreplanen. Mål- og resultatstyringen som retning i utdanning ble tydelig ved innføringen av LK06, som en kontrast til 1990-tallets brede og i større grad innholdsorienterte tilnærming (Prøitz, 2015, s. 13).

Bjordal og Haugen (2021) peker på flere faktorer når de beskriver mål- og resultatstyringens påvirkning i norsk skole. Deres resultater gir et bilde av forhold fra Osloskolen i tidsrommet 2013-2016 (Bjordal & Haugen, 2021, s. 13). De beskriver at fagene som blir prioritert er tett knyttet opp mot det som testes og måles nasjonalt (Bjordal & Haugen, 2021, s. 164). I tillegg forteller lærerne og rektorene de har intervjuet om en omfattende standardisering av undervisning. Dette betyr at lærere i stor grad blir instruert i hva som er såkalt evidensbasert praksis basert på en internasjonal trend der det som «virker» skal jobbes med. En slik praksis medfører en ensretting hevder Bjordal og Haugen (2021), der alle pedagogene forventes å jobbe likt etter standardiserte skjemaer for oppstart av timen, for selve arbeidsøkten og for avslutning av timen (Bjordal & Haugen, 2021, s. 176-177).

«Resultatstyringen har medført at klasserommet i mindre grad handler om og preges av dem som er inne i det» (Bjordal & Haugen, 2021, s. 182-183). Dette sitatet kan sies å være beskrivende for måten målstyring i stor grad påvirker hva det undervises i, hvordan det undervises og tempoet dette foregår i. Foreldre i Osloskolen forteller også at de får beskjed om å lese boken «Visible learning» av John Hattie hvis de stiller spørsmål ved skolens pedagogiske praksis (Bjordal & Haugen, 2021, s. 201). Foreldrene hevder at de savner et pedagogisk grunnsyn som vektlegger hele barnet, der kreativitet og det sosiale fellesskapet står i fokus (Bjordal & Haugen, 2021, s. 200).

Om situasjonen i Oslo-skolen spesielt forteller rektorer og lærere at den progressive, mer «usynlige» pedagogikken som tradisjonelt har vært vektlagt i nordisk utdanning har blitt mindre aktuell. Den har måttet vike for den «synlige pedagogikken» i form av fokus på læringsmål og læringsutbytte, standardisering av undervisning og standardiserte forventninger til tempo i

undervisningen (Bjordal & Haugen, 2021, s. 193). Rektorer og lærere beskriver mindre rom for lek, spontanitet, å ta utgangspunkt i barns interesser, forutsetninger og motivasjon, problemløsning, prosjektarbeid og demokratiske verdier (Bjordal & Haugen, 2021, s. 193-194).

Det kan i denne sammenheng være aktuelt å trekke paralleller til filosofen Hans Skjervheims tanker om forholdet mellom pedagogikk og teknikk. Skjervheim (1996, s. 216) hevder at en ikke må betrakte pedagogikk ut fra kun en mål-middel-modell, fordi en slik teknisk oppfatning av pedagogikken legger til grunn et syn på relasjonen mellom lærer og elev som en subjekt-objekt relasjon, og slik er det ikke, hevder Skjervheim (1996, s. 216-218). Han hevder at det i pedagogikken er snakk om et subjekt-subjekt forhold mellom lærer og elev, noe som medfører at en ikke bør oppfatte mennesket som mekanisk og som formbart i den forstand at man kan påvirke det slik man vil (Skjervheim, 1996, s. 218-219).

Jeg mener det er en fare hvis undervisning og annet pedagogisk arbeid blir oppfattet instrumentelt, på den måten at en lærer vil bruke ekstra tid på å undervise i et bestemt tema for at elevene skal få gode resultater på en delprøve om dette. En kritikk som også Tone Kvernbekk har omtalt i sin artikkel om evidensbasert praksis, der hun skriver om faren hvis måling av resultater står så høyt i kurs i skolen at målene blir satt ut ifra hva som lar seg måle, og det som ikke lar seg så enkelt måle fjernes fra undervisningen (Kvernbekk, 2018, s. 144).

5.1.1 Et eksempel fra praksis

I arbeidet med denne oppgaven har jeg lest om ulike aspekter ved mål- og resultatstyring som styringsfilosofi og hvordan dette har innvirkning på læreplanens utforming. Eksempelet nedenfor ønsker jeg å ta med i oppgaven da jeg mener at det gir et godt bilde på mål- og resultatstyring i praksis, samtidig som det illustrerer en klar motsetning til denne oppgavens anliggende, å løfte frem en innholdsorientert læreplan.

Akademiet skriver om seg selv på sine hjemmesider at de er en stor aktør innenfor private skoler i Norge, og har 13 videregående skoler, 10 privatistiskoler, nettstudier samt barne- og ungdomsskoler (Akademiet, 2021). I en artikkel på sine nettsider som de har kalt: «Hva er fremtidens skole for Akademiet?», beskriver skolen sitt elevsyn, sin pedagogikk og sine tips til utdanning. Jeg tolker artikkelens funksjon på nettsidene til skolekjeden som en måte for Akademiet

som utdanningsorganisasjon å relatere sin praksis til i endringene som kom med Fagfornyelsen. Dette begrunner jeg med at det nederst på siden står: «Les om Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser» på regjeringen.no».

Skolen skriver på sine nettsider om noe som kalles «Mål for Akademiet». Videre kan en lese at «Elevenes læring er målet for alt vi gjør» (Akademiet, 2021). Dette skisseres i en liste som ser slik ut:

Mål 1: Høy gjennomføring

Mål 2: Trygt læringsmiljø

Mål 3: Faglige resultater

Mål 4: Gagns mennesker (Akademiet, 2021)

Det er tydelig å lese ut fra et slikt oppsett at mål- og resultatorientert pedagogikk løftes fram som noe som er viktig for organisasjonen. Her er dette representert ved at faglige resultater listes opp som viktigere enn at elevene skal bli «gagns mennesker». Dette er en formulering som er hentet fra Formålsparagrafen til skolen fra Grunnskolelova (1969, §1). I Overordnet del av LK20 er også danning nevnt som et sentralt formål for skolen. I Akademiets fremstilling av egne mål for organisasjonen oppfatter jeg som leser at skolens dannelsesoppdrag ikke havner fremst i rekken. Dette kan også leses ut fra deres omtale av egen pedagogikk, under punktet: «Læringsutbytte er alltid rettesnor», og videre: «Mindre forelesning, mer veiledning og elevaktiv læring» (Akademiet, 2021). Her er det mulig å trekke fram Biestas (2021) omtale av elev-subjektet som en som har evnen til å «eksistere i verden uten å se på seg selv som verdens midtpunkt, opprinnelse eller grunnlag» (Biesta, 2021, s. 29). Det vil kunne være noe utfordrende å kombinere dette med en elevrolle som i stor grad omhandler konstruering av egen kunnskap med en lærer på sidelinjen som «heier». Dette vil bli nærmere omtalt i kapittel 6.

Helt nederst på denne siden skriver Akademiet om hvordan de skal møte forventningene til fremtidens skole. «Den tradisjonelt organiserte skolen, med lærer som formidler, og fokus på undervisning er under kraftig press» (Akademiet, 2021). Tradisjonell undervisning har vært supplert med andre metoder og undervisningsformer siden arbeidsskoleprinsippet fra Normalplanen i 1939,

så dette er ikke nødvendigvis en klar endring i LK20 sammenliknet med tidligere læreplaner (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939). Videre skriver de følgende:

Husk at læreren er den som påvirker elevens læring mest (jmf Hattie, Visible learning 2009). Gi læreren tillit, ansvar og støtte. Ta motstand og skepsis på alvor, dersom lærere reagerer og motsetter seg utvikling må man stoppe opp og analysere grunnene til dette, og finne løsninger sammen» (Akademiet, 2021).

Her sier Akademiet altså at lærerrollen er avgjørende for elevens læring, men samtidig leser jeg også en ansvarliggjøring av den samme læreren i dette sitatet. Det blir nevnt at lærerne bør være endringsvillige og ikke motsette seg utvikling, samtidig skal læreren vises tillit og støtte. I tillegg er det også forventet av læreren at vedkommende skal fungere som mentor for elevene, i en «ubyråkratisk og flat struktur» (Akademiet, 2021). Det gjør meg forundret at forventningene til en profesjon spriker slik jeg leser at den tidvis gjør her. For meg som leser kommuniserer teksten følgende ovenfor lærerne det vises til: «Du er viktig for elevene, samtidig må du ikke nødvendigvis forvente at innholdet i faget ditt og kunnskapen du besitter i form av pedagogisk og didaktisk kompetanse blir like viktig som før. Kunnskapen og innholdet skal elevene nå i større grad konstruere selv gjennom individualiserte læringsprosesser hvor du forventes å være mentor og tilrettelegge for hver enkelt elev. Du må også regne med raske endringer fra overordnet hold i organisasjonen, og være åpen for det».

En slik forståelse av lærerrollen kan sies å ha mye til felles med det Sivesind (2019) beskriver som kjennetegnet på mandatet i Overordnet del av LK20. «Diskursen om verdiene og prinsippene som ligger til grunn for det brede mandatet, synes å legitimere hvordan den overordnede delen er skrevet og hvordan den forplikter og holder lærere og ledere ansvarlige» (Sivesind, 2019, s. 108).

Det er samtidig svært uklart for meg som leser hvem denne teksten er skrevet for. Fra mitt leserperspektiv tolker jeg det som en læreboktekst, skrevet for ledere i skole og utdanning. Alternativt kan det også se ut som en tekst skrevet til bruk i en intern personalhåndbok. Dette begrunner jeg med at teksten omhandler alt fra forventninger til lærerrollen, personalpolitikk og arbeidsklima, samt kort om organisasjonens bygg og omgivelser (Akademiet, 2021). Samtidig er teksten publisert på skolens hjemmeside, under fanen «Akademiet videregående skole»

(Akademiet, 2021). Det er dermed nærliggende å tenke at den også er myntet på fremtidige elever som søker seg til skolen.

Under overskriften «Akademiets topp 5 tips» på samme side, finner en følgende sitat under punkt 5: «Skift fokus fra undervisning til læring – la elevenes læring være styrende for pedagogiske og organisatoriske valg» (Akademiet, 2021). Det er interessant å se dette i sammenheng med intervjuer Mausehagen (2015) har foretatt med lærere om deres autonomi. Mausehagen (2015, s. 105) beskriver hvordan flere av lærerne uttrykker at de ønsker å bli styrt på innhold, og ikke metode. De beskriver at de gjerne ønsker at innholdet de skal undervise i ut fra læreplanen kan være sterkere styrt, men de ønsker metodefrihet. Akademiets tips til pedagogikk hvor de foreslår å skifte fokus fra undervisningen til læring er i seg selv godt pedagogisk begrunnet, og i tråd med skolens mandat på mange måter. Jeg mener allikevel at det blir problematisk dersom læring kun blir synonymt med målbare resultater. En kan også lese at Mausehagen tolker metodefriheten til lærerne som at den er under press, på den måten at «bestemte metoder, vurderingsformer eller programmer» skal tas i bruk av alle lærere (Mausehagen, 2015, s. 105). Hvis en legger til grunn at lærerne ønsker innholdsorientering, og at metodefriheten er under press slik Mausehagen (2015, s. 105) hevder, undrer jeg meg over hvordan et skifte fra innhold og undervisning mot læring skal hjelpe på dette omtalte «presset» på metode. Jeg mener at et mulig utfall av et «metodepress» vil kunne bidra til et økt omfang av ulike pedagogiske programmer og bestemte elevstyrte metoder som i sin tur vil kunne medføre at tilliten til lærernes valg av metoder for å formidle undervisningens innhold blir utfordret.

5.1.2 Mål og resultatstyring i LK20

Boken «Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20» av Andreassen og Tiller (2021) er basert på erfaringer med den nye læreplanen. Andreassen og Tiller (2021) hevder at styringen i LK20 også er basert på målstyring (Andreassen & Tiller, 2021, s. 229). Forfatterne ønsker å skille mellom begrepene målstyring og resultatstyring, og påpeker at LK20 ikke nødvendigvis er resultatstyrt. De hevder at det ikke kommer frem av læreplanen hvilke resultater elevene må oppnå, selv om målene er klart definerte i læreplanen. De argumenterer med at LK20 har fått en større elevsentrering, da læreplaner basert på målstyring har eleven som subjekt. Resultatstyringen på den andre siden er ikke elevsentrert, fordi den fokuserer på et gjennomsnittresultat for den enkelte skole eller kommune (Andreassen & Tiller, 2021, s. 22).

Allikevel mener forfatterne at nasjonale prøver fremdeles fungerer som en resultatstyring av skoleeiere og skoler, og at nasjonale prøvers formål, nettopp å bidra til elevers læring burde vært tydeligere kommunisert i læreplanen (Andreassen & Tiller, s. 22-23). Slik nasjonale prøver fremtrer i relasjon til LK20, mener forfatterne, er det mulig å forstå prøvenes funksjon dithen at de skal fungere som et sammenlikningsgrunnlag mellom enkelte kommuner. Det har vært noe av den tidligere kritikken rettet mot læreplanens forgjenger, LK06, og er fremdeles uklart i det nye læreplanverket i følge forfatterne (Andreassen & Tiller, 2021, s. 229).

Som nevnt i kapittel 2.3 er LK20 omtalt som en kompetansebasert læreplan ved at den beskriver tydelige mål for elevenes læringsutbytte. Det har derimot skjedd en endring fra LK06, og den nåværende læreplanen kjennetegnes av en viss innholdsorientering ved at den skisserer et faglig innhold elevene skal arbeide med for å nå kompetansemålene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 43).

Andreassen og Tiller (2021) har i boken omtalt ovenfor analysert LK20 opp mot tidligere læreplaner og trekker frem at den har mange gode kvaliteter. Blant annet hevder de at LK20 er en læreplan som i stor grad er elevsentrert som nevnt ovenfor, slik at lærerne har mulighet til å tilpasse og differensiere undervisningen slik at den blir tilpasset hver enkelt elev (Andreassen & Tiller, 2021, s. 16). En slik barnesentrert tilnærming finner vi blant annet igjen i John Deweys pedagogikk som blir karakterisert som en mer prosessorientert tilnærming til undervisning. Undersøkelse står sterkt i Deweys pedagogikk, som LK20 bærer preg av, og som er omtalt under punkt 1.4 «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forfatterne legger vekt på forskjellen mellom de de omtaler som «magisk læring», og «tragisk læring» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 70). De uttaler følgende «I flere av kapitlene i denne boka har vi understreket at undervisning er et redskap for læring. Selv om det foregår undervisning, er det ikke sikkert det foregår læring» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 71). Dette er relevant å se opp mot Biesta (2021) sin teori om undervisningens gjenoppdagelse, og Biesta (2021) sin kritikk av «lærifisering» av utdanning, som vil omtales i oppgavens kapittel 6.

5.2 Mål og resultatstyring i dansk utdanning

Keld Skovmand er en dansk skoleforsker som med boken «Uten mål og med – forenklete fælles mål?» har analysert danske folkeskolers læreplaner. «Fælles mål» er betegnelsen som brukes på den danske skoles læreplaner (Skovmand, 2016, s. 13). Boken omhandler målstyringen i den danske skolen, og beskriver hvordan målstyring langt på vei har forandret danske skoler. Evidensbasert internasjonal forskning har påvirket retningen for læreplanene for folkeskolen i Danmark slik at innholdsmål har blitt fjernet til fordel for læringsmål. Skovmand hevder at dette skiftet betyr at lærerens didaktiske kompetanse blir brukt til å avgjøre hva elevene skal lære, og ikke til å fokusere på en spesifikk faglig viten (Skovmand, 2016, s. 20). Skovmand sier følgende om målstyring i den danske skolen: «Problemet med «læringsmålstyret undervisning» er, at opfyldelsen af tusindvis af usammenhengende mål bliver et formål i sig selv, og at ethvert andet (dannelsesmessigt, demokratisk) formål enten trænges i baggrunden eller lades helt ude af syne» (Skovmand, 2016, s. 26). Denne kritikken av målstyring i den danske skolen har mange likhetstrekk med kritikken som rettes mot målstyringen i skolen her i Norge, kritikk som blant annet Bjordal og Haugen (2021) legger frem i sin bok.

5.3 Mål og resultatstyring i svensk utdanning

Svensk skole har ifølge Dahlstedt & Fejes (2018) et av verdens mest markedsutsatte utdanningssystem. «Friskolereformen» som kom i 1992 bar preg av at skolen skulle være styrt av effektivitetsmål, samt at konkurranse mellom skoler og økt valgfrihet til foresatte skulle gi utdanningstilbudet i Sverige et løft (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 20). Dette er ganske likt den mål- og resultatstyrte retningen for utdanning som LK06 førte med seg i Norge. Situasjonen hva gjelder friskoler i Sverige og Norge er svært ulik, da friskoler i Sverige er langt mer utbredt enn i Norge. Det forfatterne trekker frem som en særlig konsekvens av nyliberal styring i utdanning er at ulikheten og sosial segregering i svenske skoler øker (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 54). Det svenske skolesystemet har i løpet av relativt få år gått fra å være tuftet på ideen om at skolen skal motvirke sosial og økonomisk ulikhet, og samtidig være preget av likeverd og fellesskap, til å bli et av de mest markedsutsatte skolesystemene i verden (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 35). Konsekvensen av denne markedsutsettingen er ifølge forfatterne økt ulikhet (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 293).

Hva gjelder læreplanen for svensk grunnskole og utformingen av denne viser forfatterne til ulike konsekvenser av innføringen av mål- og resultatstyring, blant annet at «entreprenørskap» har fått en sentral plass i de seneste læreplanene for grunnskolen. Forfatterne har studert læreplaner fra 1969, 1980, 1994 og 2011 for å se på utviklingen styringen har hatt på læreplanene over tid (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 133). Funnene deres tyder på at entreprenørskap som prioritert kunnskapsområde i den svenske skolen har hatt ulike konsekvenser for elevenes utdanning.

Som vi har visat i dette kapittel framtræder den entreprenöriella medborgaren som en person som forventas fokusera på sig själv som ett sätt att möta den konstant föränderliga framtiden, snarare än som en medborgare som tar ansvar för sig själv och andra i namn av solidaritet (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 146).

Sitatet viser et skifte fra en tanke om at eleven tar ansvar for seg selv og andre for å bidra til samfunnsutviklingen generelt, til en tanke om at eleven skal ta ansvar for seg selv for å bidra til sin egen individuell kunnskapsutvikling i et fremtidig globalt, stadig endret arbeidsmarked (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 146). Denne utviklingen likner den retningen LK06 beveget seg i med henblikk på individualisering av utdanning, måloppnåelse og fokus på læringsutbytte.

6 Teoretisk grunnlag for innholdsorientering

I dette kapitlet vil jeg legge frem ulike teoretisk funderte synspunkt på et skifte fra målstyring til innholdsorientering i læreplanen, og hva dette kan bidra med for å fremme danning, demokrati og fellesskap som alle inngår som sentrale verdier i skolens formålsparagraf.

LK20 blir som tidligere nevnt omtalt som kompetansebasert med en viss innholdsorientering ved at temaer gir retning for faglig innhold (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 43). Allikevel er ikke LK20 først og fremst karakterisert som en innholdsorientert læreplan. Min interesse for innholdsorientering i læreplaner bygger på en nysgjerrighet knyttet til hvorvidt innholdsorientering kunne bidratt til å løfte frem pedagogikkens rolle i utdanning og bidratt til et retningskifte gjennom vektlegging av danning og undervisning. Disse begrepene vil bli nærmere omtalt nedenfor. I dette kapitlet vil jeg blant annet benytte Mausestaden (2015), Biesta (2014), (2021), Ross (2000), Willbergh (2014), (2015), Arendt (2006), Peters (1992) og Telhaug (2021) sine teorier for å belyse hvorfor jeg mener en innholdsorientering i utdanning vil være hensiktsmessig.

6.1 Semantikken i norske, danske og svenske læreplaner

I den nye overordnede del av læreplanen nevnes «innhold» kun to ganger hevder Sivesind (2019) etter å ha gjort en analyse av semantikken i Overordnet del (Sivesind, 2019, s. 99). I Danmark er det gjort en liknende undersøkelse som den Sivesind (2019) har foretatt, i den danske folkeskolens (tilsvarende norsk grunnskole) læreplaner, med et ganske likt resultat. I et veiledende dokument tilhørende læreplanen for folkeskolen i Danmark har Skovmand (2016, s. 130-131) gjort flere interessante funn. Det kommer blant annet frem av hans analyser at begrepet «læring» forekommer 418 ganger i dokumentet, mot «inhold», som forekommer kun 11 ganger. På den annen side er «dannelse» og «formål» aldri nevnt. Videre påpeker Skovmand at: «sprogskiftet virker massivt» (Skovmand, 2016, s. 131). Om dette skiftet til et «nytt læringsspråk» sier Skovmand (2016, s. 131-132) følgende:

Fænomenet «læringsmålstyret undervisning» knytter ikke eksplicit an til hverken folkeskolens formål, elevernes dannelse eller til demokrati og medborgerskab. Det er åbenbart ikke nødvendigt – og måske heller ikke naturligt – at nævne sådanne begreber, ligesom et ord som «kundskaber» som en naturlig del af den omfattende sprogvask er

skyllet ud, jævnfør hvad vi tidligere så gøre sig gældende i de bindende mål. Tilsyneladende er «formål», «dannelse», «demokrati», «medborgerskab» og «kundskaper» irrelevante begreber i den fremherskende opfattelse af, hvad der er for en form for undervisning, der skal praktiseres i skolen, på trods af at disse begreber (stadig) er centrale for vores forståelse af, hvorfor vi holder skole, og hvorfor skolen er en viktig samfunnsinstitusjon (Skovmand, 2016, s. 132).

En liknende analyse som de to nevnt ovenfor er også gjort med utgangspunkt i svenske læreplaner. Dahlstedt & Fejes (2018, s. 155) har analysert ordbruken i en utredningsrapport som danner grunnlaget for «Gy11-reformen» i svensk skole, som gjelder elever i skolen fra 16-19 år. Aldersmessig er disse elevene eldre enn grunnskolealder, men eksempelet er likevel relevant da det illustrerer mye av den samme målstyrte retorikken som i de to eksemplene fra læreplanene ovenfor. Forfatterne har også her foretatt en semantisk analyse av læreplanen, og funnet at ordet «individ» forekommer 533 ganger, og ordet «kompetanse» forekommer 203 ganger. I tillegg er «marked» og «resultat» nevnt henholdsvis 120 og 108 ganger. Til sammenlikning er ordet «demokrati» nevnt 1 gang, «kritisk tenking» forekommer 0 ganger, og «likestilling» og «kollektiv» er nevnt henholdsvis 2 og 13 ganger (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 155).

6.2 Mausethagens tanker om autonomi og innholdsorientering

Sølvi Mausethagen skriver blant annet om læreres autonomi i boken «Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet» (2015). Mausethagen (2015, s. 97) definerer autonomibegrepet ikke utelukkende som muligheten til å «styre seg selv». Hun påpeker at det også innebærer en kapasitet til å utvikle sin egen profesjonalitet i yrkesutøvelsen, og implisitt også være villig til å oppdatere seg på aktuell kunnskap innenfor eget fagfelt. Dette er en viktig faktor mener Mausethagen, for å kunne knytte autonomibegrepet til tillit. Autonomi er ikke bare noe man får automatisk hevder hun, men det er snarere knyttet til måten hvert enkelt individ tar ansvar for egen yrkesutøvelse på i hverdagen (Mausethagen, 2015, s. 97).

Forfatteren viser til en kvantitativ undersøkelse om hvordan lærere ser på ulike kilder til kunnskap, og på hvilken måte de opplever kunnskapsutvikling som nødvendig i jobben. Undersøkelsen ble gjennomført i 2008 ved daværende Høgskolen i Oslo og Akershus (Mausethagen, 2015, s. 86). Et av spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen omhandlet lærernes handlingsrom, og på hvilke områder

i yrket de ønsket mer autonomi, og også på hvilke områder de gjerne kunne bli styrt. Det kom frem av undersøkelsen at flertallet av lærerne ønsker å bli styrt på innhold, men ikke på metode. Et sitat fra undersøkelsen lyder:

Jeg vil gjerne vite hva som skal være der, helt klart, men jeg vil gjerne ha friheten til å formidle det. Vi har et mål om det og det, men at jeg kan få lov til å formidle det slik jeg ønsker og sånn som jeg kjenner elevene og meg selv. Der vil jeg ha friheten. (Mausethagen, 2015, s. 104).

Dette sitatet kjennetegner synet flertallet av lærerne som deltok i undersøkelsen har når det gjelder hvilke områder de gjerne ønsker å ha autonomi og på hvilke områder de ønsker klare føringer. Noen lærere trakk fram L97 sin noe sterkere føring for metodevalg, og peker på at de opplever at dette har blitt bedre i LK06. Allikevel savner lærerne tydeligere innholdsføringer (Mausethagen, 2015, s. 106). Avslutningsvis i kapitlet trekker Mausethagen frem mål- og resultatstyringen i skolen de siste årene, og peker på at målstyring kan føre til mindre oppmerksomhet knyttet til elevenes danning i møtet med skolens innhold (Mausethagen, 2015, s. 109).

6.3 Innholdsorienterte læreplaner

Alistair Ross (2000) omtaler i sin bok «Curriculum: Construction and Critique» ulike læreplantyper og hvordan de er bygget opp, samt hva som kjennetegner de ulike typene læreplaner. Ross omtaler en innholdsorientert læreplan som en tradisjonell inndeling av skolens fag, med klare skillelinjer og med en viss hierarkisk fordeling, der noen fag historisk sett kan ha blitt oppfattet som viktigere enn andre (Ross, 2000, s. 110). En slik retning i utdanning kan sies å være noe det LK20 har forsøkt å unngå ved å innføre tverrfaglige temaer og dybdelæring. En læreplan som har en klar innholdsorientering har også blitt omtalt som en akademisk læreplan, og som en læreplan som er fagsentrert (Ross, 2000, s. 98).

De sistnevnte omtalene kan i noen grad stemme for L97 hva gjelder fagsentreringen. I norskfaget på 1.trinn skulle elevene blant annet høre tekster av forfattere som Inger Hagerup, Alf Prøysen og André Bjerke (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 117). Disse forfatterne var viktige skikkelser historisk, og ved å innlemme deres verk i læreplanen for norsk ville politikerne kunne sikre at alle elever ble eksponert for slik litteratur som ble vurdert som «riktig» og «god». Dette er også nært knyttet til L97 sin sterke omfavning av det kultur-konservative og bevaring av

felles kulturarv. I engelskfaget skulle elevene på 1. trinn lære eventyrene «The Three Billy Goats Gruff» og «Little Red Riding Hood», samt lese utdrag av engelske barnebøker skrevet av forfatterne Beatrix Potter og A. A. Milne (Kirke-undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 227). L97 kan omtales som en innholdsorientert læreplan, og omtalen av en slik læreplan som fagsentrert og akademisk kan en finne noen tegn til som beskrevet ovenfor. Senere læreplaner, LK06 og LK20, har i større grad beveget seg bort fra innholdsfokuset og mot det endemålsorienterte.

Jeg mener en innholdsorientert læreplan vil kunne hegne om fellesskapsdimensjonen ved å innvie alle elever i et kulturelt og faglig innhold av verdi, slik skolens formålsparagraf skisserer ut fra blant annet følgende formulering: «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I tillegg hevder jeg også at den vil kunne gi elevene en historisk bevissthet og en innsikt i hvordan verden har blitt som den er i dag. Dette mener jeg er nødvendig for at elevene senere skal kunne ta ansvar for fremtiden, og vil forberede elevene på å kunne selv ta ansvar for å fornye verden og forandre den, slik blant annet Arendt (2006, s. 14) omtaler. Dette vil oppgaven omtale ytterligere i blant annet kapittel 6.5.

Nye reformer i skolen bærer med seg endringer i innhold, form og styring. Læreplanen M87 som L97 erstattet var en innholdsorientert læreplan med tilnærmet samme innhold over hele landet, sett bort fra lokale tilpasninger og konkretiseringer (Andreassen & Tiller, 2021, s. 38). L97 var også karakterisert som en innholdsorientert læreplan, men med elementer av målstyring (Andreassen & Tiller, 2021, s. 38-39). Noe av det som kjennetegner læreplaner som er innholdsorienterte er at de som navnet tilsier, vektlegger et innhold av betydning, altså kunnskap. Det som ikke beskrives i disse læreplanene er hva elevene skal gjøre med dette innholdet, og kompetansebegrepet som illustrerer sammenhengen mellom ferdighet og kunnskap er ikke vektlagt (Andreassen & Tiller, 2021, s. 39). Fra L97 til LK06 har det skjedd et skifte i læreplantype, fra innholdsorientering til kompetansebaserte læreplaner slik vi har i dag med LK20 (Andreassen & Tiller, 2021, s. 37).

6.4 Gert J.J. Biestas kritikk av kritikken

6.4.1 «Undervisningens gjenoppdagelse»

Gert Biesta (2021) problematiserer det han omtaler som en kritikk av tradisjonell undervisning. Biesta (2021, s. 76) oppfatter den rådende pedagogiske tenkingen i samtiden der tradisjonell undervisning blir sett på som gammeldags og dårlig som ubegrunnet og feilslått. Tradisjonell undervisning der læreren står foran klassen og snakker, mens elevene lytter og tar til seg informasjon fra læreren betyr heller ikke at dette er undervisning der det ikke skjer noe i elevene, de kan bli inspirert og utfordret også av tradisjonell undervisning hevder Biesta (2021, s. 77).

En relevant presisering her er at tradisjonell undervisning ble utfordret allerede i Normalplanen 1939 ved det som ble kalt «arbeidsskoleprinsippet», der det ble lagt vekt på viktigheten av at elevene skulle være aktive i egen læringsprosess der det var mulig ut fra emnene en arbeidet med i skolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939). Tradisjonell undervisning foregår fremdeles, da i kombinasjon med andre arbeidsformer og undervisningsmetoder. I LK06 og kanskje særlig i LK20 hevder mange allikevel at den tradisjonelle undervisningen igjen er i ferd med å bli utfordret av andre mer nytenkende undervisningsmetoder.

I en episode kalt «Læringsoppdrag på Glemmen VGS» i podcasten «Et bedre skole-Norge», forteller fagleder Kirsti Weel Mahmutcehajic ved Glemmen videregående skole i Fredrikstad om deres nye satsningsområde som de har kalt «Læringsoppdrag». Det presenteres som en arbeidsmetode der elevene får en overordnet problemstilling som de skal arbeide med, og Mahmutcehajic forteller følgende: «Fagfornyelsen er jo opptatt av at eleven skal være veldig aktiv, så det var tanken bak læringsoppdraga. Hvordan kan vi få elevene mer aktive, og få lærerne til å kanskje forelese mindre men veilede mer?» (Børven, 2021, 2:30)

Som sitatet i podcasten viser er en mulig tolkning av fokuset i LK20 at skolen skal bort fra tradisjonell undervisning, og rette seg mer mot en forståelse av læring der elevene blir autonome i egne læringsprosesser. Lærerne blir også i ny Overordnet del fremstilt som ledere av elevers læringsprosesser (Sivesind, 2019, s. 108). Individualisering av utdanning med forankring i mål-og resultatstyring hevder jeg kan brukes som et eksempel på en konsekvens av en slik pedagogisk

retning. Elevene skal i større grad lede seg selv frem mot læring i en stadig mer autonom prosess, der læreren skal tilrettelegge for at dette skal skje.

Biesta (2021, s. 98-99) peker på hva han mener er problematisk med at det i dagens debatt om pedagogikk synes å være en rådende oppfatning av at tradisjonell undervisning bør unngås. «Jeg viste hvordan denne kritikken har ført til en vending bort fra undervisning og læreren og mot læring, en vending der læreren bare kan eksistere som en fasilitator av ellers autonome læringsprosesser» (Biesta, 2021, s. 98). En slik forståelse av læring ser vi også igjen i Overordnet del punkt 3.5 «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling», der det står følgende: «En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Sivesind (2019) skriver om den nye Overordnet del i LK20 at «det er vanskelig å tenke seg en opplærings situasjon uten læreren». (Sivesind, 2019, s. 98). Den autonome og selvstendige elevrollen med læreren som veileder i LK20 står i noe kontrast til fremhevingen av lærerens betydningsfulle rolle og som essensiell for undervisningen, slik Biesta (2021) påpeker.

6.4.2 Biestas syn på den pedagogiske oppgaven

Biesta (2021, s. 29) sier følgende om den pedagogiske oppgaven: «*Den pedagogiske oppgaven består i å vekke lysten i et annet menneske til å ville eksistere i og med verden på en voksen måte som subjekt*». (Biesta, 2021, s. 28). Ulike skoler har ulike visjoner og til dels noe «slagordpregede» mottoer som beskriver hva utdanning og pedagogikk skal være for nettopp dem. Ved å undersøke skolers mottoer og visjoner nærmere finner en ofte sitat som:

- «The objective is to provide the students with the academic and social skills to help them reach their full potential» (Norlights International School, u.å).
- «Our vision is to develop the unique potential of every student in line with our core values of respect, care, collaboration and innovation» (Oslo International School, u.å.)
- «Visjon: Et læringsløp der hvert enkelt barn oppfyller sitt fulle faglige potensial og blir et trygt, aktivt og selvstendig menneske» (Vestbygda skole, 2020).
- «Alle våre elever er ulike og skal anerkjennes og løftes, slik at hver enkelt elev skal utvikle sitt fulle potensial» (Brandengen skole, 2020).
- «Vi ser etter muligheter og potensialet hos den enkelte på ulike arenaer» (Frydenlund barneskole, u.å).

- «Vi legger vekt på å være en lærende organisasjon og vi er på jakt etter den enkeltes potensiale og muligheter for utvikling» (Vetrestre skole, u.å.).

Som sitatene viser er det ikke bare private skoler som profilerer seg slik. Skolene hører også til ulike offentlige skoler i kommuner på Østlandet, og er ikke kun resultatet av en enkelt kommunes satsing. Det jeg opplever kjennetegner sitatene og mottoene til de ulike skolene er at de retter seg mot individet, og denne måten å omtale pedagogikk på kan leses som et forsvar av et individualisert syn på utdanning.

Dette står i kontrast til Biesta (2021) sitt syn på den pedagogiske oppgaven, fra sitatet ovenfor. Biesta omtaler videre elev-subjektet som å «eksistere i verden uten å se på seg selv som verdens midtpunkt, opprinnelse eller grunnlag» (Biesta, 2021, s. 29). Med dette antyder Biesta at utfordringen i den pedagogiske oppgaven ligger i å gjøre det mulig for et menneske å eksistere i verden som subjekt. Biesta (2021, s. 43) hevder at den grunnleggende pedagogiske tanken må være å stille seg spørsmål om hvilken utvikling hos barnet som er ønsket, og hvilken som ikke er det. Dermed vil en forstyrrelse gjennom å stille spørsmål til barnets utvikling være det pedagogiske hovedprinsippet (Biesta, 2021, s. 42). Biesta hevder dermed at det ikke vil være tilstrekkelig å påstå at den pedagogiske oppgaven skal dreie seg om å la elevene nå sitt fulle potensiale, en bør heller spørre seg om utviklingen og potensialet hindrer eller støtter voksne måter å være i verden på, som Biesta (2021) mener er den pedagogiske oppgaven. Et slik spørsmål vil dermed bli en forstyrrelse, i motsetning til en utvikling der barnet vokser, modnes og blomstrer (Biesta, 2021, s. 43).

6.4.3 Et pedagogisk anliggende knyttet til vekst og forming

Spørsmål knyttet til vekst og forming som forrige kapittel avslutter med mener jeg bringer pedagogikken inn på forholdet mellom «educere» og «educare». Dette kan beskrives som to tolkninger av begrepet «education», og representerer to ulike syn på hva utdanning er. Den ene tolkningen legger vekt på at «educare» skriver seg fra en tradisjon som vektlegger *forming* i synet på utdanning, mens den andre tolkningen er knyttet til at «education» skriver seg fra «educere», som vektlegger *vekst* i synet på utdanning (Fehn Dahle, 2020).

«Educere» kan kort fortalt beskrives som «innenfra og ut», og «educare» som «utenfra og inn» (Kvernbekk, 2016, s. 122-123). Biestas tanker kan her tolkes som en dreining mot en educare-

forståelse av en pedagogisk relasjon. Kvernbekk (2016, s. 120) omtaler educare som en forståelse av pedagogikk der kunnskap overføres til barn og unge, satt opp mot educere som argumenterer for at utdanning bør handle om å realisere hvert enkelt individs potensiale (Kvernbekk, 2016, s. 120). Jeg mener det vil være interessant å betrakte pedagogikk ut fra tradisjonene educere og educare, og se dette opp mot mål- og resultatstyring i utdanning. Da kan det være mulig å argumentere for at visjonene til skolene omtalt i kapittelet ovenfor, som alle representerer en forståelse av utdanning som dreier seg om å jobbe for at elevene skal nå sitt fulle potensiale, havner inn under educere-forståelsen av pedagogikk.

Innenfor educere-forståelsen finner vi blant annet Fröbel, som omtales som barnehagens far og filosofen Jean-Jacques Rousseau (Kvernbekk, 2016, s. 123). Deres forståelse av pedagogikk knytter seg til barnets selvutfoldelse og viktigheten av barnets egne erfaringer. Allikevel er ikke de voksne helt fritatt rollen som oppdrager og barnet overlatt til seg selv, den voksne spiller en rolle, men pedagogen skal ikke gripe inn i barns naturlige utvikling, da dette vil forstyrre (Kvernbekk, 2016, s. 122-123). Det er nettopp dette Biesta (2021, s. 43) argumenterer for er til det gode for pedagogikken, nemlig forstyrrelsen. Biesta ser forstyrrelse som nødvendig, og hevder at det å fjerne motstand fra pedagogikken gjennom å individuelt tilpasse den til hver enkelt individ vil kunne bidra til at eleven istedenfor å engasjere seg i verden, snarere isolerer seg fra den (Biesta, 2021, s. 45).

Det interessante mener jeg, er at jeg leser Biesta (2021) sine argumenter for å beholde forstyrrelsen og motstanden i pedagogikken slik at han på mange måter skriver seg inn i en educare-forståelse av pedagogikken. Denne forståelsen legger også vekt på pedagogens rolle som viktig, og hvor pedagogen også har en innvirkning på resultatet av utdanning (Kvernbekk, 2016, s. 123). Slik sett er det nærliggende å anta at en innholdsorientert læreplan vil kunne havne inn under educare-forståelsen, da nettopp lærerens rolle fremheves. Biesta (2021, s. 157) argumenterer også for å «ta undervisningen tilbake», og fremhever da samtidig lærerens rolle. Det kan også hevdes at den politiske tenkeren Hannah Arendt som vil bli nærmere omtalt i kapittel 6.5 skriver seg inn i en educare-forståelse av pedagogikken. Hun fremmer læreren som autoritetsfigur, og en tanke om å beskytte verden mot barnet, samt å beskytte barnet mot verden. Dette kan leses som en noe konservativ holdning til oppdragelsen og pedagogikken (Mahrtdt, 2016, s. 192-198). Det jeg leser som forener Arendt sine tanker om oppdragelse og pedagogikk med educare-forståelsen er at Arendt hevder at autoriteten må ligge hos de voksne og ikke hos barna, og hun hevder også at hvis

vi lar autoriteten ligge hos barna selv vil det være tilnærmet et svik mot den oppvoksende generasjon (Mahrtdt, 2016, s. 196).

Educere-forståelsen av pedagogikk der det legges vekt på at barn skal nå sitt fulle potensiale (Kvernbekk, 2016, s. 120), vil fra Arendts ståsted kunne vitne om et tap av autoritet og en tilnærmet krise i oppdragelsen (Mahrtdt, 2016, s. 192). Det er dette som blir det en kanskje kan driste seg til å kalle et pedagogisk paradoks i dagens skole, og som Biesta (2021) også beskriver ved å fremme lærerens rolle og å sette undervisning foran læring. Å være elev i et mål- og resultatstyrt paradigme vil medføre å ta ansvar for egen læring. Dette er ved første øyekast et forsvar for autonomien og friheten. Allikevel vil et mål- og resultatstyrt paradigme arbeide mot dette på den måten at det man foretar seg er bestemt av ytre faktorer (Mahrtdt, 2016, s. 191). Læreren og eleven i en mål- og resultatstyrt skolehverdag vil forholde seg til undervisning som er styrt av mål, og ikke av innhold (Skovmand, 2016, s. 221). Dermed kan en hevde at forsvaret for selvtutfoldelse og autonomi gjennom «å nå sitt fulle potensiale» i en educere-forståelse av pedagogikk blir noe paradoksal, da individet i en slik forståelse i følge Arendt både blir sveket av oppdragergenerasjonen gjennom et tap av autoritet, samt allikevel ikke får autonomien, da den langt på vei er styrt av mål.

Det er viktig å påpeke at i fremstillingen av «educere» opp mot «educare» blir skillelinjene og motsetningene veldig klare, i den forstand at barnets frie vekst på den ene siden blir satt opp mot påvirkning på den andre siden. I praksis vil det ikke nødvendigvis fortone seg så karikert. Det vesentlige i praksis blir kanskje derfor at pedagoger søker å finne en balanse mellom de to forståelsene (Kvernbekk, 2016, s. 124). Kvernbekk fremhever at en pedagogisk retning som nettopp kjennetegnes av en balanse mellom educere og educare er montessori-pedagogikken, som stammer fra den italienske pedagogen og legen Maria Montessori. Oppgaven skal ikke gå nærmere inn i denne pedagogiske retningen, men det som er interessant å se til er kombinasjonen av selvtutfoldelse og påvirkning fra en oppdragerrolle, som denne pedagogikken vektlegger, hevder Kvernbekk (2016, s. 125).

En av skolene som ble nevnt i innledningen av kapittel 6.4.2 heter Norlights International School, og er en friskole godkjent etter friskolelovens § 2-1 som tilbyr International Baccalaurate (IB) og Montessori-pedagogikk. Utdanningsdirektoratet definerer skoler som blir godkjent etter friskoleloven som opplæring på særskilt grunnlag. Denne skolen havner både under kategorien

«anerkjent pedagogisk retning» med henblikk på Montessori-pedagogikken, og kategorien «internasjonale læreplaner» (Udir, 2022), med henblikk på den internasjonale læreplanen skolen underviser etter.

Ser vi til educere og educare-forståelsene av pedagogikk vil denne private skolen befinne seg i landskapet der educere og educare blir forenet. Montessori-pedagogikken forener som nevnt disse to synene; selvutfoldelse og oppdragerens rolle (Kvernbekk, 2016, s. 125).

Det interessante i debatten om mål- og resultatstyring er at private skoler slik som blant annet Norlights International School ofte blir satt opp mot offentlige skoler, og skillet blir i det offentlige ordskiftet ofte trukket mellom eierform, og ikke pedagogisk retning eller grunnsyn. I Sverige beskrives nettopp dette tydelig. Her har markedsrettingen satt sine klare spor, og foreldre velger bort offentlige skoler til fordel for skoler som «Internationella Engelska skolan». (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 177). Forfatterne påpeker avslutningsvis følgende: «Brodalsskolan framstår då som förlorare på den lokala skolmarknaden, medan skolor som Tallundaskolan och Markbodaskolan framstår som vinnare. Och ingen nämner ens pedagogik, lärande, kvalitet, utveckling eller bemötande» (Dahlstedt & Fejes, 2018, s. 177).

Dette må ikke leses som et forsvar for private skoler, men snarere en nyansering av pedagogikkens rolle i forholdet mellom private og offentlige skoler. Som sitatene fra et utvalg private og offentlige barneskoler på Østlandet viser ovenfor, er det i like stor grad mulig å spore markedsretting og individorientering i form av en educere-forståelse av pedagogikk i de offentlige skolene som i de private. Innholdsorienteringen oppleves som sekundær i både de private og de offentlige skolene sin pedagogiske profilering, jamfør eksemplene over.

Tankene om elev-subjektet kan være svært aktuelle å se opp mot målstyrings inntog i skolen. Individualiseringen av utdanning og resultatfokuset som målstyringen kan bidra til, står blant annet i fare for å skape en konkurransementalitet mellom elever innad i et klasse miljø. Dette står i sterk kontrast til teorien om elev-subjektet og det å kunne leve i verden uten å oppta verdens midtpunkt (Biesta, 2021, s. 29).

Den økende individualiseringen av utdanning som mål- og resultatstyring fører med seg og som blant annet kommer til uttrykk i LK20 kan gjøre det utfordrende å balansere disse hensynene. Jeg undrer meg over om det økte fokuset på individualiserte læringsprosesser og måloppnåelse vil føre

til at elevene på sikt vil streve med det Biesta omtaler som elev-subjektet. Å leve i verden uten å oppta verdens midtpunkt kan være en utfordrende oppgave når store deler av innholdet i skolehverdagen individualiseres, skreddersys og måles.

6.4.4 Biestas kritikk av «lærifisering»

Biesta (2021, s. 58-59) omtaler kvalifisering, sosialisering og noe han kaller «subjektivering» som pedagogikkens tre formålsområder. Jeg har videre valgt å bruke «subjektivering» om samme begrep, da jeg opplever at det er en bedre oversettelse. Dette er områder som Biesta (2021) hevder en ikke kan skille fra hverandre, og som samtidig fungerer i relasjon til hverandre. Subjektivering kan settes i nær sammenheng med omtalen av «elev-subjektet» som omtalt ovenfor.

Begrepet «subjektivering» mener Biesta (2021) handler om at elevene skal bli selvstendige subjekter (Biesta, 2021, s. 59). Subjektivering dreier seg også om at eleven skal bli fortrolig med sin relasjon til verden, og sin plass i nettopp denne. Biesta (2021, s. 65) relaterer subjektivering til en slags relasjonell tankegang, hvor individet gradvis blir oppmerksom på at ulike måter å tilegne seg kunnskap er relatert til ulike måter å eksistere i verden på. Biesta (2021, s. 67) påpeker at subjektivering ikke kun knytter seg til vår oppfattelse av å være i verden, men er relatert til en respons eller et svar på vår erfaring med å bli adressert i verden, som for eksempel å bli snakket til av andre. Vi påvirker også verden i form av vår eksistens i den, og dette kan relateres til Klafkis teori om kategorial danning, som nettopp dreier seg om at kulturen og individet er gjensidig avhengig av hverandre, og at verden skal åpnes for eleven, og eleven åpnes for verden (Hohr, 2011, s. 166).

Biesta (2021) er også opptatt av å skille mellom undervisning og læring. Han kritiserer det han kaller «lærifisering» av utdanning. Han mener at begrepet «utdanning» de senere årene har blitt redusert til å omhandle læring (Skovmand, 2016, s. 119). Som nevnt tidligere er Biesta kritisk til individualisering av utdanning som oppstår som en konsekvens av mål-og resultatstyring i skolen. Biesta (2021, s. 73) har derfor et ønske om å i større grad frigjøre undervisning fra læring. Han erkjenner at læring er en av de mulige utfallene av undervisning, og hevder på ingen måte at ikke læring har sin plass i pedagogikken. (Biesta, 2021, s. 73).

En praksis som Skovmand (2016, s. 123) kritiserer ved bruk av blant annet teorien til Biesta, er hvordan lærifisering av utdanning på mange måter fører til en endring i omtale av det som foregår i

klasserommet mellom lærer og elev. Praksisen som foregår i klasserommene blir ikke kalt undervisning, men læring (Skovmand, 2016, s. 126). Skovmand beskriver også følgende endringer med mål- og resultatstyrte læreplaner i skolen:

Ordet undervisning, som vedrører en relation mellom en lærer, et innhold og nogle elever, er i lav kurs og i færd med i det mindste delvis at glide ut af det sprog, vi bruger om det, der foregår i vores uddannelsesinstitutioner og i skolen (Skovmand, 2016, s. 125-126).

Skovmand peker på en praksis der undervisningen ikke lenger omtales som «subjektet», det er nå elevene som er subjektene. Det er nettopp dette Biesta peker på, hevder Skovmand, når han henviser til at lærifisering av utdanning fører til en individualisering og samtidig en nedtoning av formål og innhold (Skovmand, 2016, s. 129). Læreplanene i dansk skole består av formuleringer som «elevene skal», eller «faget dansk skal» (Skovmand, 2016, s. 130-131). Lærifisering av utdanning bidrar til at omtalen av «undervisning» i læreplanene skyves til side, og erstattes med elevene som subjekt eller faget.

Følgende setninger illustrerer dette også i LK20 fra læreplanen i norsk. «Gjennom faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre står følgende: «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Undervisning og formålet med den pedagogiske virksomheten havner litt i skyggen av individualiseringen av faget, hvor det påpekes at elevene «skal bli noe», ved hjelp av faget. Fagets formål og egenverdi opplever jeg havner i annen rekke i slike formuleringer fra læreplanen, snarere fokuseres det på at elevene skal kunne delta i samfunnet ved å utforske språk og tekst kritisk. Elevene blir det foretrukne subjektet, og faget skal hjelpe elevene i sine individuelle læringsprosesser. I denne sammenheng kan kanskje Biesta (2021) sitt argument om at utdanningens verdi og formål har mindre plass i dagens pedagogiske diskurs være relevant (Skovmand, 2016, s. 119).

6.5 Hannah Arendts syn på utdanning – det pedagogiske paradoks?

Hannah Arendt var en tysk-jødisk politisk tenker som hadde interesse for oppdragelsesteori og særlig autoritetsbegrepet (Mahrtdt, 2016, s. 192). Arendts tanker om det hun kaller «The crisis in education» (Arendt, 2006) er spesielt relevante i denne oppgaven, fordi hun er opptatt av konsekvensene av å ikke anerkjenne forskjellene mellom barn og voksne, med henblikk på autoritet (Arendt, 2006, s. 5). Originalteksten «The crisis in education» er utgitt i 1954 og omhandler det amerikanske skolesystemet (Arendt, 2006). Jeg mener det er viktig å ha i mente hvilken tidsepoke og kulturell kontekst teksten er skrevet i når den tas i bruk i dagens debatt om pedagogikk. Arendt hevder at formålet med oppdragelsen er å etablere det hun omtaler som et trekantforhold mellom den som oppdrar, barnet som blir oppdratt og verden (Mahrtdt, 2016, s. 200). På denne måten argumenterer Arendt for at oppdragerens rolle dreier seg om å oppdra barn til å bli voksne som er i stand til å kunne ta et felles ansvar for den verden vi lever i. Dette kan relateres til det Biesta (2021, s. 29) omtaler som den pedagogiske oppgaven: «*Den pedagogiske oppgaven består i å vekke lysten i et annet menneske til å ville eksistere i og med verden på en voksen måte som subjekt*». (Biesta, 2021, s. 28).

Etter å ha lest teksten «The crisis in education» (Arendt, 2006) er det mulig å hevde at Arendt uttrykker et konservativt syn på oppdragerens rolle (Arendt, 2006, s. 11). For å nærmere belyse hva jeg mener, vil jeg vise til følgende argument fra Hannah Arendt. Arendt er kritisk til det hun omtaler som en oppfattelse av barn som noe helt særegent som den voksne må respektere og legge til rette for, slik at barnet kan utfolde seg på egne premisser (Arendt, 2006, s. 5). Et viktig aspekt ved denne argumentasjonen er at Arendt ikke på noen måte avviser at barn har egenverdi, men hun er kritisk til en måte å oppdra på som består av å kun tilpasse verden til barnet. Hun løfter fram en tanke om en manglende bevissthet omkring at skolen også krever tilpasning og forming fra elevens side (Torjussen, 2021, s. 231).

Det interessante opp mot denne oppgavens argumentasjon for en innholdsorientert læreplan, er Arendts kritikk av barnesentrert pedagogikk som blant andre John Dewey representerer (Torjussen, 2021, s. 231). En slik barnesentrert reformpedagogikk kan en også se spor av i LK20, hvor det er omtalt at blant annet dybdelæring skal stimulere elevenes utforskertrang (Sivesind, 2019, s. 104). I LK20 er det også lagt stor vekt på en slik inquiry-basert (utforskende) læring i form av at elevene skal utforske, stille spørsmål og komme frem til ulike måter å skape noe på

(Kunnskapsdepartementet 2017). Dette er ikke å lese som en kritikk av barnesentrert reformpedagogikk, men heller en undring over hvor «barnesentrert» målstyringen i skolen egentlig er.

Arendt er kritisk til pedagogiske teorier som tar utgangspunkt i barnet, og som ikke omfatter innholdet som det skal undervises i (Arendt, 2006, s. 5-6). Som tidligere nevnt i oppgaven kan mål- og resultatstyring føre til en individualisering av utdanning. Dette kritiserer blant annet Biesta (2021), og det er også mulig å hevde at Arendts teorier kan knyttes opp mot Biestas kritikk, ved at de begge fremmer en innholdsorientering i utdanning (Arendt, 2006, s. 5-6), som motsvar til den individualiserte pedagogikken en finner i mål- og resultatstyrte læreplaner.

Arendts kritikk av en pedagogikk som tar utgangspunkt i barnet og en tilpasning av verden til barnet, kan rettes mot et pedagogisk grunnsyn som en kompetansestyrt læreplan som LK20 til en viss grad tar til orde for. Reformpedagogikk med en «inquiry-basert» tilnærming til undervisning som en finner i LK20 har blir kritisert for å være individorientert (Torjussen, 2021, s. 237). Arendt ønsker et tydelig skille mellom pedagogikk på den ene siden og politikk på den andre, og den brasilianske pedagogen Paulo Freire og hans frigjørende pedagogikk løftes frem som noe av det Arendt kritiserer (Torjussen, 2021, s. 236). En slik form for pedagogikk blir kritisert på bakgrunn av det som blir omtalt som et syn på barn og unge som undertrykte, og at barna dermed har behov for frigjøring fra de voksne. Arendt mener dette blir omtrent som en form for narsissisme, der barna blir oppfattet som en egen virkelighet, og en tanke om at pedagogikken helst ikke skal gi barna noen form for motstand (Torjussen, 2021, s. 236). Trekker vi inn Biesta (2021) sine tanker her om motstand i pedagogikken, hevder Biesta at dette er en nødvendighet i en pedagogisk relasjon mellom barnet og lærestoffet eller barnet og læreren. Han advarer mot å fjerne motstand helt fra pedagogikken, da den form for forstyrrelse som oppstår i en pedagogisk situasjon med motstand hevder Biesta, er til det gode for elevens utvikling og danning. En individuell tilpasning av pedagogikken vil kunne føre til at barnet isolerer seg fra verden i stedet for å tilpasse seg den hevder han (Biesta, 2021, s. 45).

«Autoritetskrisen» som Arendt henviser til i sin artikkel som originalt er utgitt i 1954 (Arendt, 2006, s. 5), omfatter en pedagogisk praksis som vektlegger barns subjektivitet og individualitet over innhold (Arendt, 2006, s. 4-5). Torjussen peker blant annet på at det ligger en utfordring i at elever

på grunn av denne individrettede utdanningen som blant annet knytter seg til NPM og mål- og resultatstyring, risikerer å oppfatte undervisningsinnhold som ikke er direkte rettet mot deres liv som uinteressant (Torjussen, 2021, s. 237). Videre hevdes det at i dagens skole eksisterer det en oppfatning blant mange av at skolens innhold umiddelbart skal være relatert til elevenes eget liv.

Dette kommer blant annet til uttrykk hos den globale utdanningsorganisasjonen IB sin omtale av egen pedagogikk og praksis. «Our programmes empower school-aged students to take ownership in their own learning and help them develop future-ready skills to make a difference and thrive in a world that changes fast» (International Baccalaureate Organization, u.å.). En slik oppfatning av pedagogikk mener jeg også fordrer en prosessorientert tilnærming til undervisning. Med dette mener jeg en mer progressiv pedagogisk retning som vektlegger aktivitetspedagogikk hvor eleven benytter vitenskapelige metoder for å undersøke et fenomen gjennom hypotesetesting og utforskning. Dette er den foretrukne måten å tilegne seg kunnskap på i skoler som er såkalte «IB World Schools», og sertifiserte av International Baccalaureate Organization. Norlights International School i Oslo er en slik skole. Satt på spissen vil jeg hevde at elevene nærmest blir omtalt som «små forskerspirer» gjennom en for stor vektlegging av denne pedagogiske tilnærmingen, uten å innlemme en innholdsdimensjon.

Ser vi til Torjussens omtale av individrettet utdanning og knytter dette opp mot sitatet fra IB ovenfor, vil hans kart stemme med terrenget der ute, i alle fall i dette eksempelet. Han hevder at «gammel kunnskap» ut fra en innholdsorientert tilnærming til undervisning vil oppleves som utdatert og irrelevant for dagens elever, fordi dagens elever i følge Torjussen ikke er opptatt av gårsdagens kunnskap, de er allerede rettet mot det som skal skje i fremtiden (2021, s. 237).

IB sin visjon globalt er: «The IB develops inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through education that builds intercultural understanding and respect» (International Baccalaureate Organization, u.å.). Denne visjonen impliserer blant annet følgende i praksis. En elev på 1. trinn ved Norlights International School i Oslo skal i løpet av sitt første skoleår i engelskfaget lære å vise empati for karakterer i bøker og uttrykke sine tanker om det underliggende budskapet i en fortelling (Norlights International School, u.å.).

Det harmonerer godt med visjonen til IB, men jeg vil samtidig hevde at det kan være høye forventninger til en elev på 7 år som går sitt første år på skolen.

Norlights International School bruker læreplaner utviklet av IB, med en viss lokal tilpasning som blant annet bruk av LK20s kompetansemål i norskfaget. Noe IB globalt kaller «Personal, social and physical education» («PSPE») er en del av læreplanen for skolen, og omhandler hvert enkelt individs oppfattelse av skolehverdagen, identitet, trivsel på skolen, vennskap og sosiale forhold. Verdiene i «PSPE» fremmer også en aktiv elevrolle hvor barna er fysisk aktive i skolehverdagen. «PSPE» skal inngå som en tverrfaglig del av læreplanen i alle fag, og kan i noen grad sammenliknes med deler av Overordnet del i LK20 (IB, 2009).

I løpet av 1. trinn skal elevene ved Norlights International School i fagområdet «PSPE» under «identitet» som tema kunne beskrive hvordan de selv har utviklet og forandret seg, identifisere egne følelser og snakke om ulike årsaker til hvorfor de føler som de gjør, reflektere over erfaringene de gjør seg i hverdagen for å kunne konstruere en dypere forståelse av seg selv, samt identifisere og utforske strategier som kan hjelpe dem til å takle endring (Norlights International School, u.å.).

Her tenker jeg at Arendts argument om beskyttelse av barna mot voksenlivet særlig gjør seg gjeldende. Jeg mener dette stiller helt spesielle krav til metakognisjon, abstraksjon og modenhet som jeg stiller meg undrende til om er realistisk at en elev i 1. trinn i det hele tatt vil kunne være i stand til å mestre. I kapittel 6.4.3. omtalte jeg Norlights International School sin tilnærming av educere og educare i pedagogikken. Fordi skolen også er basert på montessori-pedagogikk vil en kunne hevde at de to synene forenes. I skolens læreplaner for barnetrinnet leser jeg et ønske om å tilhøre en educere-tilnærming gjennom å forankre pedagogikken i det barnesenterte og den prosessorienterte, utforskende læringen. Samtidig argumenterer jeg for at skolens visjon dreier seg mot en educare-tilnærming basert på de høye forventningene som settes for elevene.

På den annen side gjenkjenner jeg, med forbehold, noe av Arendt (2006) sin tankegang fra IBs globale visjon som nevnt over, spesifikt tanken om å oppdra unge mennesker til å være i stand til å ønske å ta vare på en felles verden (Arendt, 2006, s. 14). En kritikk som jeg allikevel hevder kan rettes mot en slik tilnærming til undervisning er at barn ikke lenger blir forstått som barn som skal undervises og dannes inn i et fellesskap, men heller blir betraktet som «små forskerspirer» som skal

ut i verden og te seg som voksne før de har rukket å bli det. Arendts argument om å beskytte verden mot barnet, og barnet mot verden kan være aktuelt å se opp mot en tilnærming til undervisning som betrakter barn som nettopp «små forskerspirer». Hun hevder at oppdragelsen og pedagogikken skal ta høyde for barndommens egenverdi, og at barn skal beskyttes mot en overgang til voksenlivet som på mange måter tvinges på dem for tidlig (Arendt, 2006, s. 8).

I en tilnærming til undervisning basert på verdiene fra «PSPE» i IB-systemet som nevnt over opplever jeg at barndommens egenverdi og barns mulighet til å nettopp få være barn, i liten grad er tilstede. Samtidig står også autoritet i et IB-system sentralt ved at elever skal vise respekt for andre, omtale lærere som «Miss» og «Mrs» og opptre «principled» (etisk og moralsk). Som nevnt ovenfor mener jeg at barndommens egenverdi ikke blir anerkjent i den grad den burde, samtidig som den voksnes rolle som autoritetsfigur står sterkt. Arendt på sin side argumenterer for at autoriteten bør være tilstede i en pedagogisk relasjon, men anerkjenner samtidig barndommens egenverdi og barns rett til å få være barn (Arendt, 2006, s. 8-10). Slik sett opplever jeg Arendt sin tilnærming til pedagogikken som en god balanse mellom autoritet og anerkjennelse av barndommens egenverdi og barnets rett til å få være nettopp barn, og ikke små voksne.

Hvis skolens læreplaner kun tar form som rene prosessorienterte eller endemålsorienterte styringsdokumenter vil jeg hevde at det er en viss fare for at blant annet viktige historiske hendelser, anerkjente forfattere som har formet norsk barne- og ungdomslitteratur, samt mennesker med betydning for kunst og kulturliv vil gå i glemmeboka. Dette fordi skolen er så fokusert på det som kommer, som vi enda ikke vet noe om. Nedenfor følger en personlig anekdote fra eget liv for å illustrere dette.

Da jeg var rundt ti år kjøpte jeg flere av Rolv Wesenlunds «Marve Fleksnes» på DVD for egne oppsparte penger. Dette var fordi mine foreldre hadde innviet meg i denne delen av norsk humorhistorie ved å vise meg «Marve Fleksnes» på TV og fortelle anekdoter om livet til Aud Schønemann som spilte «Modern» til Marve, som var en kjent kulturpersonlighet i deres oppvekst. Satt på spissen vil nåtidens Aud Schønemann og Rolf Wesenlund risikere å ikke lenger nå inn til den oppvoksende generasjon hvis skolen kun lener seg på en prosessorientert eller en mål- og resultatstyrt tilnærming til undervisning. Da blir enten undervisningen tilpasset hver enkelt elevs livsverden og interesser i et prosessorientert syn, eller står i fare for å oppleves som instrumentell i

et mål- og resultatstyrt syn. Jeg vil anta at ikke alle ti-åringer har like interesser, og slik kunnskap står dermed i fare for å forsvinne dersom en innholdsorientert læreplan ikke sørger for å innvie elevene i dette. En slik «innvielse» bør ikke kun være opp til tilfeldige besteforeldre eller foreldre, men være tilgjengelig for alle barn og unge i den oppvoksende generasjon mener jeg. En innholdsorientert læreplan vil kunne bidra til en slik praksis.

Ett av Arendts mest sentrale argument innenfor hennes politisk- filosofiske arbeid dreier seg om skillet mellom pedagogikk og politikk. Hun argumenterer for at pedagogikken må skilles fra politikken, blant annet fordi pedagogikken anerkjenner at det er en ulikhetsdimensjon og en avhengighetsdimensjon mellom barn og voksen (Arendt, 2006, s. 3). Hun hevder at politikken på sin side fremmer en likhetsdimensjon og en uavhengighetsrelasjon mellom barn og voksen som hun ikke er enig i (Torjussen, 2021, s. 241).

Mitt anliggende i denne oppgaven er også, i likhet med Arendts argumentasjon over, å forsøke å skape et skille mellom pedagogikk og politikk, og samtidig løfte fram pedagogikken og innholdsdimensjonen i utdanning som jeg opplever blir stadig utfordret av politiske ideer og visjoner om hva skole og utdanning skal være, og hvordan utformingen av læreplanene skal se ut. Nedenfor vil jeg bringe denne argumentasjonen videre og se på Ilmi Willberghs kritikk av kompetansebegrepet i utdanning.

6.6 Ilmi Willberghs kritikk av kompetansebegrepet og dreining mot danning (Bildung)

I artikkelen “The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung” peker Ilmi Willbergh (2015) på det hun opplever er problematisk med kompetansebegrepet i utdanningssammenheng. Willbergh fremhever danning som et motsvar til kompetansebasert undervisning. Bakgrunnen for kritikken hennes er at hun hevder at med for stor vektlegging av kompetansebasert undervisning risikerer skolen å fragmentere innholdsdimensjonen i utdanningen, samt øke ulikheten mellom elever, i tillegg til å skape en økt individualisering (Willbergh, 2015, s. 335). Dette harmonerer med Biesta (2014) sitt syn på undervisning, som trekker frem at undervisningens styrke nettopp ligger i å utfordre elevene slik at de blir mindre egosentriske og mer åpne for verden rundt dem (Biesta, 2014, s. 17).

6.6.1 «Hva er danning?»

For å forstå argumentasjonen til Willbergh (2015), vil det være nødvendig å se nærmere på fenomenet danning. Danning er et sentralt begrep i pedagogikkens verden, og i norsk skolehistorisk sammenheng var danning opprinnelig knyttet til en kristelig oppdragelse, hvor det var snakk om at barn skulle bli «gagns mennesker», altså gode kristelige borgere (Straume, 2016, s. 47). Straume omtaler danning som *begrep* i sin tekst (Straume, 2016, s. 49) og dermed har jeg valgt å gjøre det samme i denne oppgaven. Slik danning blir beskrevet i Straume (2016) sin tekst handler det om å bli et subjekt i en kultur, samt at danning også er knyttet til en personlighetsutvikling, på den måten at danning bidrar til å bygge en persons karakter (Straume, 2016, s. 49). Danning kan dermed bidra til at mennesker former seg selv, utvikler sitt «jeg», og blir et subjekt i en kultur. Vel så viktig som erfaringene en gjør seg er refleksjonene over det en opplever som bidrar til denne formingen av «jeget» (Straume, 2016, s. 49).

Et konkret eksempel fra praksis som illustrerer danning som noe som er knyttet til å bli et subjekt i en kultur vil kunne være en hørselshemmet elev som går på nærskolen. Eleven i dette eksempelet er en jente på 14 år som til daglig er del av et klassemiljø med hørende elever. En sommer deltar hun på en leir med andre hørselshemmede ungdommer som bruker tegnspråk. Etter en uke kommer hun hjem og forteller at hun for første gang kunne delta i gruppesamtaler uten å måtte anstrenge seg, og at hun har fått mange nye venner. I den nye «kulturen» er det noen normer som hun enda ikke har internalisert. Hun beskriver blant annet at disse tegnspråklige ungdommene klapper hverandre på skulderen for å oppnå kontakt, og hun opplever at spørsmålene de stiller hverandre på tegnspråk er mye mer direkte enn på talespråk.

Dette eksempelet mener jeg illustrerer jentas danning inn i en ny kultur, med nye sosiale normer og spilleregler. Hennes karakter har blitt formet inn i den nye kulturen, og hun har fått mange nye erfaringer og blitt kjent med en ny side av seg selv i møtet med de andre hørselshemmede ungdommene. Det er dermed liten tvil om at jenta har blitt åpnet for verden som nevnt ovenfor, men det er også mulig å hevde mener jeg, at verden også har blitt åpnet for henne. Dette er det Høhr (2011, s. 166) beskriver som Klafkis kategoriale danningsteori.

Eksempelet er også relevant for å skissere endringer i forståelsen av begrepet danning i utdanningssammenheng de siste tiårene, til en dreining mot læring og kompetanse. Som

eksempelet ovenfor skisserer har det skjedd læring i denne situasjonen ved at jenta har fått ny kunnskap om en ny kultur, men det har ikke utelukkende skjedd læring. Hun har også blitt formet som person på bakgrunn av dette, og i dette ligger det også en verdi, verdien av å bli dannet inn i noe nytt.

Med nye reformer i utdanning de siste tiårene har danning gradvis blitt endret til å i større grad omfatte et kompetansebegrep. Den mål- og resultatstyrte diskursen i utdanning som blant annet LK06 innebar, har bidratt til at danning, oppdragelse og undervisning i pedagogikken har måttet vike til fordel for et økt fokus på læring og kompetanse (Torjussen, 2021, s. 143-144). Allikevel er det viktig å påpeke at dette ikke betyr at danning har mistet sin plass i den nye læreplanen LK20. Danning kan kanskje sies å til en viss grad ha erstattet oppdragelsesbegrepet i norsk skole, men Torjussen (2021, s. 134) hevder allikevel at LK20 i større grad enn en «ren» dannelsorientert læreplan, fremstår som en læreplan som vektlegger danning ut fra det Klafki kaller en formal danningsteori. Formal danningsteori forstås som et fenomen der et individs innlæring av kunnskap bygger på livslang læring og kompetansebegrepet (Torjussen, 2021, s. 135). Dette stemmer overens med det St. Meld. 28 (2015-2016, s. 43) beskriver LK20 som, nemlig i størst grad en kompetansebasert læreplan.

Danning i LK20 er utvilsomt til stede, i overordnet del er danning omtalt under «Prinsipper for skolens praksis», og er knyttet til at utfordringene i skolen skal fremme danning (Kunnskapsdepartementet 2017). Allikevel hevder Torjussen (2021, s. 135) at måten danning her er beskrevet knytter seg til det Klafki kaller formal danning, altså sentrert rundt individets arbeid med et gitt kunnskapsområde, og fokusert på eleven. Torjussen (2021, s. 136) hevder at danningens plass i LK20 er knyttet opp mot en output-sentrering og en individorientering der elevene skal være selvregulerte og konstruktivistiske i egen læringsprosess (Torjussen, 2021, s. 134).

Dette ser Willbergh nærmere på i sin artikkel (2015) ved å presentere et budskap som løfter fram et dannelsorientert perspektiv som svaret på utfordringene hun hevder skolen står ovenfor knyttet til bruk av kompetansebegrepet i utdanning. Willbergh peker på at et dannelsorientert perspektiv (Bildung) handler om å utdanne på en måte som gjør at kommende generasjoner vil være i stand til å ta ansvar for verden de lever i (Willbergh, 2015, s. 341). I tillegg legger hun til følgende:

The purpose of education is not to try to predict what will be useful in the future, but rather to contribute to the development of independence, so that the younger generations themselves will be able to decide in the future what they consider to be useful, successful and last but not least, ethical (Willbergh, 2015, s. 341).

Bildung sin styrke som utdanningsteori er at den vektlegger innholdsdimensjonen over andre aspekter ved utdanning, hevder Willbergh (Willbergh, 2015, s. 341). Autonomibegrepet hos elev og lærer står sterkt, og sitatet ovenfor beskriver i stor grad formålet med utdanning ut fra et Bildungsperspektiv. Willbergh trekker frem Klafki som en sentral danningsteoretiker, og særlig relevant er hans kategoriale danningsteori. Teorien beskriver hvordan innholdet må bli «åpnet» for eleven, og hvordan eleven også må bli «åpnet» for innholdet (Willbergh, 2015, s. 342). Klafki kritiserer den *formale* danningsteorien som nevnt kort tidligere i kapittelet, fordi han hevder den kun tar hensyn til et subjekts egenskaper og utvikling av disse. Han trekker frem Dewey som representant for en slik tradisjon med sin progressive pedagogikk som vektlegger prosjektarbeid og eksperimentelle metoder (Hohr, 2011, s. 166). Han beskriver videre en motsetning til det formale, nemlig en *material* danningsteori som kun omfatter et innhold som skal «tømmes i» eleven, og at på denne måten blir en tom tavle som skal fylles med innhold (Hohr, 2011, s. 165). Dette hevder Klafki ikke tar tilstrekkelig hensyn til individets betydning for danningen. Derfor presenterer han sin teori om katedral danning, som nettopp søker å forene disse to synene.

En material danningsteori leser jeg som for snever i sentreringen rundt innholdets betydning, og den formale danningsteorien på sin side blir for opptatt av individet og subjektets betydning for kulturen eleven skal dannes inn i. Derfor mener jeg at den kategoriale danningsteorien til Klafki er svært relevant sett opp mot Willberg (2015, s. 341) sin tanke om å utdanne kommende generasjoner til å ta ansvar for verden de lever i. Dette mener jeg også harmonerer godt med Arendts syn på oppdragelse, som hun omtaler som en prosess der en oppdrager skal oppdra på en slik måte at barnet blir i stand til å ta ansvar for en felles verden (Mahrtdt, 2016, s. 200).

Willbergh er i artikkelen inne på hvordan et begrep om danning/Bildung kan fungere i møtet med kunnskapssamfunnet. Her henviser Willbergh til Klafkis kategoriale danningsteori og peker på at en mulighet vil være å velge innhold som er relatert til viktige samfunnsmessige spørsmål som alle individer kan gjøre seg opp en mening om, og som alle bør ta ansvar for (Willbergh, 2015, s. 347).

Hun beskriver videre at Bildung ikke fungerer like godt opp mot fokuset på testing og vurdering som har fått stor plass i nyere utdanningsreformer globalt. Willbergh (2015, s. 347) hevder at dette er fordi vurdering fordrer reproduserbarhet som hun i artikkelen fremhever ikke lar seg så lett forene med autonomi som kjennetegner Bildung som danningsteori. Hun skriver videre at «(... A valuable student achievement from a Bildung-centred perspective would be the result of unique independent thinking, critical reflection and creativity» (Willbergh, 2015, s. 347). Sitatet peker på kunnskapsområdene «kritisk tenkning» og «kreativitet», og begge disse er nedfelt i Overordnet del under Opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre skriver Willbergh følgende:

Bildung cannot be considered without theorizing the meeting between content and student, between the subject and something new and unknown. Humans are seen as meaning-making beings, constantly in a process of reinterpretation of the world. The purpose of schooling is to contribute to this process (Willbergh, 2015, s. 346).

Sitatet viser at Willbergh peker på formålet med utdanning, og trekker inn danning som et svært viktig element. Biesta (2021, s. 31) på sin side fremhever menneskets eksistens i relasjon til sine omgivelser når han beskriver subjektivering som en del av pedagogikkens tre formålsområder. Disse kan sees i sammenheng med hverandre, hvor begge trekker frem menneskets relasjon til seg selv og verden. For å illustrere Willbergh (2015) sin argumentasjon ytterligere vil jeg nedenfor benytte et eksempel fra praksis.

Elever i norsk grunnskole vil blant annet møte følgende kompetansemål i samfunnsfag etter 2. trinn: «Beskrive og gi døme på mangfold i Noreg, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Danning i møtet med samisk kultur vil for «Thea» på 7 år kunne være å finne sin plass i det nye, og koble tidligere erfaringer til det nye som skal læres. Kanskje gleder «Thea» seg spesielt til å lære om samisk kultur på skolen da hennes oldemor var samisk. Hun har en gammel kofte etter henne på loftet som hun vil vise frem for klassen, og hun har sammen med foreldrene fundert på hvordan hun kan lære seg litt samisk, for å finne ut mer om den samiske kulturen og hvor familien kommer fra. Et slikt eksempel mener

jeg viser hvordan Willbergh (2015) sin tanke om Bildung inspirert av Klafkis kategoriale danning kan knyttes til LK20, og hvordan Bildung fremdeles er høyst relevant i møtet med kunnskapssamfunnet.

Avslutningsvis trekker Willbergh (2015, s. 348) frem det hun omtaler som et paradoks i synet på utdanning i dagens samfunn. Innovasjon, kreativitet og problemløsning er viktigere enn noen gang peker hun på, men allikevel ser nåværende internasjonal utdanningsforskning til kompetansebegrepet som Willbergh omtaler som et «behavioristisk begrep» (Willbergh, 2015, s. 348). Utdanningsforskere kan ikke la være å se tilbake i historien argumenterer hun for, og henviser til Bildung (Willbergh, 2015, s. 348). Hun avslutter med følgende sitat som jeg mener setter fingeren på en utfordring med dagens mål- og resultatstyrte paradigme i utdanning. «Education is not a question of evidence, but a question of legitimacy and ethical responsibility» (Willbergh, 2015, s. 348). Utdanning dreier seg altså ikke i følge Willbergh om effektstudier og hva som «virker», men om et ansvar for å innvie kommende generasjoner i et ønske om å ta vare på vår felles verden på en god måte.

6.6.2 “Bringing teaching back in”

I artikkelen “Bringing teaching back in: The Norwegian NOU *The school of the future* in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki” (2016) ser Willbergh på NOUen som dannet grunnlaget for utarbeidelsen av Fagfornyelsen 2020. I NOUen blir fire kompetanseområder trukket frem som grunnlaget for fornyelse av innholdet i skolen. Disse kompetanseområdene er henholdsvis fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015: 8, s 8). Willbergh (2016, s. 119) argumenterer for at disse kunnskapsområdene sett i lys av Klafkis kategoriale danning risikerer å sette Fagfornyelsen i en spagat mellom det Willbergh omtaler som «functional and methods-based Bildung». En slik dreining mot kompetanse før innhold er nettopp en motsetning til Klafkis kategoriale danning, hevder Willbergh, og viser til at i NOUen er innholdsdimensjonen underordnet kompetansebegrepet (Willbergh, 2016, s. 119-120). Willbergh støtter seg til Young i artikkelen, som hevder at en slik dreining mot kompetanse kan føre til nedprioritering av kunnskap i undervisningen, og i ytterste konsekvens også en deprofesjonalisering av lærerstanden (Willbergh, 2016, s. 120). Willbergh henviser videre til Young som advarer mot at en slik «kompetansetrend» i internasjonal utdanningspolitikk kan føre til en elitisme i utdanning forkledd bak «talenter» og «evner» (Willbergh, 2016, s. 120). I tillegg vil en for stor vektlegging av kompetansebegrepet også

kunne bidra til en individualisering av utdanning, hevder Willbergh. I likhet med Biesta (2014) og Sivesind (2019) løfter Willbergh frem innholdsorientering som et alternativ til målstyring og fokus på kompetanse. Hun hevder at utfordringen for fremtidens skole vil være å bringe undervisningen tilbake.

Avslutningsvis skriver hun følgende:

However, the challenge of future schooling is to bring teaching back in, to construct a curriculum with an epistemology compatible with teaching practice. Such a curriculum would set the work of teachers at the centre, and hence insure their professional autonomy. A future curriculum, putting teaching in the centre of attention is possible by constructing a content-based curriculum (Willbergh, 2016, s. 121).

Her argumenterer hun for en innholdsorientering, og løfter frem læreren som viktig i denne prosessen. Dette i likhet med Sivesind (2019, s. 98), som hevder at det er vanskelig å tenke seg en undervisningssituasjon uten læreren. Willbergh presenterer Klafkis teori om kategorial danning, som blant annet innebærer at kunnskapen blir åpnet for eleven og eleven blir åpnet for kunnskapen (Willbergh, 2016, s. 115). Kategorial danning omtales som en innholdsbasert teori om læring av kunnskap, og ikke en psykologisk teori (Willbergh, 2016, s. 115). Med henblikk på utvikling av læreplaner og innhold i disse som er en del av denne oppgavens anliggende, vil følgende kunne sies om rollen kategorial danning spiller i relasjon til utvikling av læreplaner:

On the macro level of curriculum making this means a critical editing of contemporary disciplinary knowledge in search of the elemental, using basic concepts that can serve to open the students to understanding the major challenges in contemporary society and formulating these as key questions of our time (Willbergh, 2016, s. 115).

6.7 R.S. Peters – utdanning som innvielse

Peters (1919-2011) var en pedagogisk-filosof som arbeidet med spørsmål knyttet til utdanning fra et dannelsesperspektiv (Straume, 2016, s. 54). Hans anliggende er blant annet kritikk av en instrumentalistisk måte å betrakte utdanning på, som han hevder utdanning blir redusert til hvis en ser på utdanning som et middel for å oppnå noe annet, for eksempel å få en godt betalt jobb

(Peters, 1992, s. 109). Han fremmer et syn på utdanning som står for at utdanningen i seg selv er verdifull, at prosessen i seg selv har en verdi som ikke er begrenset til bare å omfatte resultatet utdanningen fører til (Peters, 1992, s. 110). I en av hans kjente tekster «Utdanning som innvielse» (1992) uttaler han følgende:

Jeg har tidligere bemerket at «utdanning» impliserer normer, ikke nødvendigvis mål. Den består i å innvie andre i aktiviteter, atferdsmåter og tankemåter som har innebygde normer med hensyn til hva som er mulig å gjøre, tenke og føle med varierende grad av dyktighet, relevans og smak. (Peters, 1992, s. 126).

Dette sitatet mener jeg minner om Biesta (2021) sin tanke om at målet med utdanning er å vekke lysten i et annet menneske til å ville eksistere som voksen. Peters (1992, s. 119) hevder at det også må en viss form for instruksjon til for at noe skal kalles utdanning. Han påpeker at det å vite at noe er «slik» eller «sånn» har en like stor verdi som å vite hvordan noe henger sammen (Peters, 1992, s. 119). Dette mener jeg fremhever lærerens rolle i utdanning, og impliserer at det må skje en overføring av kunnskap om et bestemt innhold fra lærer til elev. Fra et læreplanperspektiv mener jeg dette henger sammen med en innholdsorientert læreplan. Å avgrense utdanning til kun å omhandle kunnskapsutvikling ut fra et konstruktivistisk syn mener Peters blir for snevert, og han hevder også at det ikke i tilstrekkelig grad anerkjenner dannelsingsaspektet som er tilstede i en asymmetrisk relasjon mellom den som utdanner og den som blir utdannet.

Peters (1992, s. 120-121) omtaler utdanning som en prosess der eleven blir stilt overfor noe av verdi, på en forståelig måte, og at det så oppstår et ønske hos eleven om å tilegne seg denne kunnskapen. Begrepet «innvielse» knytter Peters (1992, s. 121) til en samhandling mellom voksen og barn, for eksempel relatert til å lære bort noe eller instruere noen i noe. Peters beskriver sitt syn på «utdanning som innvielse» som en prosess der et barn blir innviet i noe av verdi, som oftest et kunnskapsgrunnlag/stoff, og at barnet som blir utdannet skal være bevisst på at han eller hun blir presentert for «utdanning», og selv skal kunne avgjøre om dette er noe han eller hun ønsker å være med på (Straume, 2016, s. 55). Som nevnt helt innledningsvis i kapitlet advarer Peters mot et instrumentelt syn på utdanning, og han mener at utdanningens verdi i seg selv er så viktig at det å bli utdannet bør bli betraktet som et mål (Straume, 2016, s. 55).

I LK20 har dybdelæring fått en sentral plass under omtale av kompetansebegrepet i fag (Kunnskapsdepartementet 2017). I tillegg er det nytt i denne læreplanen at skolen skal bygge på et verdigrunnlag som fremmer skaperglede, engasjement og utforskertrang (Andreassen & Tiller, 2021, s. 229). Hvis dette sees i lys av Peters syn på utdanning som innvielse, vil det kunne være mulig med Peters (1992) teori som argument å rette kritikk mot et slikt konstruktivistisk syn som utelukkende fremmer kreativitet og utfoldelse. Han sier følgende om pedagogens oppgave i undervisningen:

Hvordan han best skal lykkes i dette, er et empirisk spørsmål, men alt snakk om å stimulere «kreativiteten» er bedragerisk, med mindre barnet også er utstyrt med kompetanse, og snakk om «problemløsning» er tomme fraser, hvis barnet ikke er kunnskapsrikt nok til å gjenkjenne et problem når det ser et (Peters, 1992, s. 129).

Her leser jeg Peters og hans syn på hva utdanning skal være som noe som ligger tett opp mot en innholdsorientert læreplan. Jeg leser Peters slik at han hevder at hvis elevene ikke har blitt innviet i et kunnskapsgrunnlag av verdi vil de ikke være i stand til å stimulere sin egen kreativitet eller utforskertrang. Individuets selvvirksomhet som fremmes i et formalt dannelsesideal vil dermed ikke være tilstrekkelig for Peters.

Her vil det være aktuelt å se til Biesta (2021) sin kritikk av lærifisering i utdanning. I likhet med Peters hevder Biesta (2021, s. 77) også at det må være et innhold som formidles fra en lærer til en elev, som har et formål. Biesta henter tilbake undervisningen, i det han argumenterer for at det er noe som ikke stemmer i dagens kritikk av en tradisjonell undervisning, der en lærer formidler et kunnskapsinnhold av verdi. Biesta (2021) trekker fram Barack Obamas tidligere presidenttaler i et argument satt på spissen. Han hevder at ingen har klaget over fraværet av gruppearbeid og oppgaver som legger opp til at tilhørerne skal mene noe om innholdet i disse talene (Biesta, 2021, s. 77). Dette synes jeg er en god kritisk fremstilling av en oppfatning mange deler om hva undervisning skal være, om enn noe forenklet og karikert.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo har etablert en enhet som kalles FIKS (Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen) som skal arbeide med kompetanseutvikling ut mot skoleeiere (UIO, u.å.). Deres arbeid dreier seg i all hovedsak om å

støtte skoleeiere i sine kompetanseutviklingsarbeid. På nettsidene til FIKS finnes en kunnskapsbase med ulike temaer som FIKS arbeider med. Et av punktene kalles «elevaktive arbeidsformer». Under dette punktet har FIKS skrevet om det læringsteoretiske grunnlaget som «elevaktive arbeidsformer» bygger på (UIO, 2022). Dette grunnlaget beskrives som en sosialkonstruktivistisk forståelse av læring. Læring i denne konteksten dreier seg ikke om en lærer som underviser elevene i faget, men heller en lærer som hjelper elevene til å danne seg sin egen forståelse av faget ut fra deres livsverden og interesser (UIO, 2022). Videre presiseres det at lærere og læremidler slett ikke er overflødige, da elevene må forstå metoder og fakta slik andre forstår dem (UIO, 2022). «Elevaktive arbeidsformer» som er fundert i en sosialkonstruktivistisk forståelse av læring er styrket i LK20 (UIO, 2021). Peters (1992) sitt syn på utdanning som innvielse opplever jeg kan settes opp mot dette sosialkonstruktivistiske læringssynet som to ulike syn på hva pedagogikk er.

Jeg synes setningen som sier noe om at «elevene må forstå metoder og fakta slik andre forstår dem» er interessant. Da jeg leste dette første gang stilte jeg meg selv spørsmålet om alle elever nødvendigvis må forstå et innhold slik andre forstår det. Jeg tolker det dithen at forklaringen kan være at elevene skal ha et minimum av felles utgangspunkt for å kunne kommunisere om det samme fenomenet. Det kan kanskje også bygge på en tanke om at elevene skal finne svaret i fellesskap. Jeg mener dette også forutsetter at en lærer innvier elevene i et lærestoff av verdi, som skaper denne felles forståelsen. Et relevant utdanningsteoretisk perspektiv å forstå dette ut fra mener jeg vil være Peters (1992) sitt syn på utdanning som innvielse. Jeg hevder at verdien av en elevs tanker og «indre liv» som skapes gjennom individuell refleksjon over et kunnskapsinnhold også er viktig i et slikt pedagogisk argument. Denne nye kunnskapen av verdi som eleven blir presentert for, og som eleven er åpen for, vil også kunne bidra til dannelse hos eleven ut fra Klafkis kategoriale dannelsesteori, på den måten at eleven blir åpnet for verden, og verden blir åpnet for eleven (Hohr, 2011, s. 166).

Tanken om at elevene skal danne seg sin egen forståelse av faget ut fra sin livsverden opplever jeg også at på mange måter «tar pulsen» på en rådende pedagogisk diskurs i dagens skole. Reformpedagogikk som fremhever aktivitetsbasert læring finner vi blant annet hos John Dewey som nevnt tidligere i oppgaven. I hans tekst «Barnet og læreplanen» (2001, s. 27-28) hevder han at det må en interaksjon mellom barnet og skolens innhold til, og en interaksjon mellom barnet og den

voksne. Dette er en nyansering av en slik sosialkonstruktivistisk forståelse mener jeg, og fremstår for meg som en anerkjennelse av den asymmetriske relasjonen mellom elev og lærer, satt opp mot en ren aktivitetspedagogisk tankegang der eleven utelukkende leder egen læringsprosess. Derfor mener jeg at mye av budskapet i teksten «Barnet og læreplanen» (2001) ligger tettere opp mot grunntanken i en innholdsorientert læreplan enn jeg oppfatter at mye av tolkningen av Deweys progressive pedagogikk sentrerer seg rundt. Et sosialkonstruktivistisk syn på læring som fremmer demokratiet, fellesskapet og det sosiale aspektet ved læring er noe jeg tror de fleste vil kunne stille seg bak. Jeg er allikevel opptatt av at den asymmetriske relasjonen mellom elev og lærer ikke må viskes ut, og i forlengelse av dette unngå at lærerrollen blir redusert til en veileder. På denne måten vil Peters (1992) sin teori om utdanning som innvielse holdes i hevd, samt at innholdsorienterte læreplaner vil være aktuelle i lys av denne «innvielsen» i et verdifullt kunnskapsgrunnlag.

Et sitat fra nettsidene til FIKS under overskriften «Læringsteoretisk grunnlag» som «Elevaktive arbeidsformer» i LK20 bygger på, gjorde meg nysgjerrig. Sitatet er hentet fra en bok som heter «The Cambridge Handbook of the Learning Sciences» som er redigert av Keith Sawyer (2014). Følgende sitat er trukket fram av FIKS som har benyttet Sawyer (2014) som kunnskapsgrunnlag i sitt arbeid:

Teachers and materials do not reveal the knowledge to learners; rather, learners actively build knowledge as they explore the surrounding world, observe and interact with phenomena, take in new ideas, make connections between new and old ideas, and discuss and interact with others (Sawyer, 2014, s. 277).

Dette sitatet beskriver mye av pedagogikken som jeg mener kjennetegner LK20 som læreplan. Læreplanen er kunnskapsbasert, og har samtidig hentet inn trekk fra aktivitetspedagogikk som setter eleven i sentrum og fokuserer på at elevene skal konstruere sin egen læring og utforske verden med seg selv som utgangspunkt. Dette er et sitat som hverken fremmer lærerens rolle i utdanning, ei heller innholdsdimensjonen som sådan.

Peters (1992) representerer et syn på pedagogikk som fremmer formålet med utdanningen, i likhet med Biesta (2021). Peters er også opptatt av at innholdet det undervises i, skal være av verdi. Jeg mener at et slikt syn på utdanning harmonerer godt med en innholdsorientert læreplan.

6.8 Telhaugs hovedtrekk ved enhetsskolen

Oppgavens problemstilling: «*Kan en innholdsorientert læreplan i større grad enn en endemålsorientert, bidra til å virkeliggjøre skolens formål?*» ser nærmere på hvorvidt en innholdsorientert læreplan kan virkeliggjøre skolens formål. I skolens formålsparagraf finnes denne formuleringen: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 1998, § 1 – 1).

Fellesskapsdimensjonen kommer tydelig fram i denne formuleringen, og derfor vil det være interessant å se nærmere på teorien til utdanningshistoriker Alfred Telhaug. Han beskriver fire forhold som kjennetegner enhetsskolen (Bjordal & Haugen, 2021, s. 217-221). Disse omtaler han som den sosiale dimensjonen, ressursdimensjonen, den kulturelle dimensjonen og ulikhetsdimensjonen. Her vil jeg trekke frem to forhold som jeg opplever er sentrale for å se innholdsorientering i lys av mål- og resultatstyring. Bjordal og Haugen (2021, s. 211) hevder at den nyliberale utdanningspolitikken med mål- og resultatstyring kan ha bidratt til å utfordre disse verdiene.

6.8.1 Den sosiale dimensjonen

Telhaug (1994) (ref. i Bjordal & Haugen, 2021, s. 217) omtaler den sosiale dimensjonen som helt sentralt for den norske skolens funksjon i etterkrigsårene. Her skulle alle barn og unge fra ulike samfunnslag være klassekamerater og bli sosialisert inn i den samme hverdagen og den samme kulturen. Dette ble innført med sterk styring fra staten, og dannet grunnlaget for et prosjekt som skulle hindre sosial segregering (Bjordal & Haugen, 2021, s. 217). Dette mener jeg at i stor grad har blitt utfordret med mål- og resultatstyring i skolen samt en målstyrt læreplan som fokuserer på resultater, konkurranse mellom skoler og elevenes læringsutbytte. Med en innholdsorientert læreplan som vektlegger undervisning, danning og et felles innholdsgrunnlag vil en kunne motvirke effektene av mål- og resultatstyring. Willbergh (2015, s. 335) løfter frem en innholdsorientert læreplan som hun peker på vil kunne fremme likhet mellom elever og motvirke individualisering av utdanning som mål- og resultatstyring kan føre til. Her er også Biesta (2014) sitt syn på undervisning relevant å trekke frem, med tanken om at undervisningens styrke ligger i å utfordre elevene slik at de blir mindre egosentriske og mer åpne for verden rundt dem (Biesta, 2014, s. 17).

6.8.2 Den kulturelle dimensjonen

Her peker Telhaug (1994) (ref. i Bjordal & Haugen, 2021, s. 220) på at enhetsskolen som prosjekt i etterkrigstiden var kjennetegnet av at alle elever skulle sosialiseres inn i en felles faglig kultur.

Tradisjoner, verdier og felles referanserammer har betydning for sosialisering inn i en kultur, og her var innholdsorienterte læreplaner med på å danne grunnlag for nettopp dette (Bjordal & Haugen, 2021, s. 220). En slik tankegang ble tydelig utfordret med mål- og resultatstyring i LK06, og elevene skulle ikke lenger få undervisning i det samme innholdet, men de skulle bli målt og vurdert etter de samme kriteriene. Dette er en dreining bort fra en felles faglig kultur og ut i en individualisering av utdanning som blant annet kan være utfordrende å knytte opp mot det Biesta (2021) omtaler som elev-subjektets rolle, nemlig å *«eksistere i verden uten å se på seg selv som verdens midtpunkt, opprinnelse eller grunnlag»* (Biesta, 2021, s. 29).

7 «Hvor går skolen?»

Filosof Arne Johan Vetlesen og pedagog Per Bjørn Foros har i sin bok «Angsten for oppdragelse» (2012) omtalt utviklingen i skolen med henblikk på danning de siste årene, og retter kritikk mot målstyrings inntog i læreplanene. Om en endring i skolens læreplaner fra innholdsorientering til en dreining mot undervisning i metoder og strategier sier forfatterne følgende:

Dyrkingen av det selvstendige barnet er beslektet med et annet fenomen i skolen: *flukten fra innhold til form*. Tankegangen er denne: Etter hvert som kunnskapen blir mer flyktig (informasjonsstrømmen øker, kunnskapen foreldes) – altså mindre allmenngyldig – søker vi til mer robuste faktorer i læringsprosessen, nemlig allmenngyldige metoder, strategier og ferdigheter – altså formale kvaliteter. Vi søker etter *måter* å lære på som er slik at hvis du klarer deg i en situasjon, kan du også beherske den andre. Metodene kan overføres utvungent fra den ene konteksten til den andre. Det som gjelder, er selve evnen til å lære, elevene skal «lære å lære» (Foros & Vetlesen, 2012, s. 228).

Denne endringen fra å skulle undervise i allmenngyldig kunnskap som skal «vandre fra en generasjon til en annen» til et stadig mer fragmentert kunnskapsbilde som i større grad dreier seg om strategier og metoder for «å lære å lære» er i stor grad en samfunnsmessig endring som kommer tydelig til uttrykk i skolens læreplaner hevder forfatterne (Foros & Vetlesen, 2012, s. 228-231). Skolen som institusjon er tett knyttet til den generelle samfunnsutviklingen, og slik oppgaven har vist er det klare endringer fra L97 til LK20 hva gjelder innholdsdimensjonen i skolen.

Forfatterne peker videre på at helt sentrale årstall i historien som 1814, 1905 og to verdenskriger på 1900-tallet blant annet, ikke er nevnt i læreplanen for samfunnsfag i LK06. Elevene skal derimot presentere utviklingstrekk og analysere konflikter, peker forfatterne på (Foros og Vetlesen, 2012, s. 230-231). De hevder at det ikke er mulig å snakke om danning uten å ha noen innsikt og viten innenfor et tema, altså er det ifølge forfatterne ikke mulig å snakke om danning kun basert på ferdigheter. De argumenterer avslutningsvis for at det i dagens kunnskapsamfunn kanskje er viktigere enn noen gang at alle barn er samlet i et felles dannelsesprosjekt (Foros & Vetlesen, 2012, s. 235). Dette resonnerer godt med oppgavens problemstilling. Det vil være naturlig i lys av dette argumentet å trekke inn mål- og resultatstyrings retning for skolen, som jeg opplever ikke nødvendigvis på alle områder er like forenlig med dette felles dannelsesprosjektet som nevnes.

I et av avslutningskapitlene i boken til Skovmand «Uden mål og med – forenklede Fælles Mål?» (2016, s. 222-224) undrer forfatteren seg over hvor skolen er på vei. På tross av at dette er skrevet med bakgrunn i dansk utdanningsforskning til bruk i Danmark mener jeg allikevel at det har en klar overføringsverdi til norske forhold. Skovmand trekker blant annet frem tanker fra den tyske teologen og filosofen Freidrich Schleiermacher vedrørende pedagogikkens formål og funksjon (Skovmand, 2016, s. 222-224). Schleiermacher stilte spørsmålet «Hvordan skal den eldre generasjon påvirke den yngre?». Dette er et sentralt spørsmål innen oppdragelsesteori med relasjon til pedagogikken (Levsen, 2004, s. 102-104). Videre spør Skovmand (2016) hva skolen skal undervise i, og hva det er viktig at elevene tilegner seg av kunnskap gjennom et utdanningsløp (Skovmand, 2016, s. 223). Disse spørsmålene hadde latt seg besvare med grunnlag i en innholdsorientert læreplan med klare rammer for innholdet i undervisningen i skolen mener jeg. I dagens målstyrte læreplaner lar ikke disse spørsmålene seg like enkelt besvare, og Skovmand (2016, s. 224) går så langt som å antyde at Schleiermacher sitt spørsmål ikke lar seg besvare i dag. Dette begrunner han med at han mener det ikke lenger er snakk om at noe er viktig kunnskap som en søker å overføre fra en generasjon til en annen, fordi den allerede i det øyeblikket den blir overlevert er foreldet. Hvis utviklingen i samfunnet fører til at pedagogikkens oppdrag ikke lenger dreier seg om å undervise i et bestemt innhold men snarere i «å lære å lære», mener jeg det er tid for å stoppe opp.

Stofftrengselen og den enorme informasjonsmengden i samfunnet som stadig skifter gjør at innholdsorienterte læreplaner vil møte et press, hevder Skovmand (2016, s. 224). Allikevel vil jeg hevde at dette ikke fjerner behovet, men snarere legitimerer behovet for en innholdsorientert læreplan. Ved blant annet å se til Klafkis kategoriale dannelsesbegrep som fundament for en innholdsorientering, vil skolen kunne behandle de store utfordringene i samfunnet med en søken etter elementær kunnskap som kan bidra til å gi den oppvoksende generasjon en forståelse for samfunnets kompleksitet og utfordringer (Willbergh, 2016, s. 115). Jeg argumenterer også for at en innholdsorientert læreplan i større grad enn en målstyrt ville kunne bidra til å virkeliggjøre skolens formål, særlig første punkt: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid med og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1 – 1).

I norskfaget etter 10.trinn vil en innholdsorientert læreplan kunne inneholde mål om at elevene skal ha kjennskap til skjønnlitteratur som reflekterer det flerkulturelle samfunnet vi lever i ved å lese populære bøker som «Hør her` a» av Gulraiz Sharif og «Tante Ulrikkes vei» av Zeshan Shakar. Et argument mot dette vil kunne være at det ikke er behov for en eksplisitt og detaljorientert beskrivelse av innhold i en læreplan, og at det heller bør være opp til hver enkelt lærer ut fra sin autonomi å velge ut litteratur ut fra definerte mål slik LK06 i stor grad bar preg av. Allikevel argumenterer jeg for at en innholdsorientert læreplan i større grad enn en endemålsorientert læreplan vil kunne sikre at alle elever i hele landet får kjennskap til samme type litteratur, og på denne måten kunne delta i samfunnsdebatten på likere grunnlag, uavhengig av hvor elevene bor i landet. Elevene vil kunne få en større forståelse for hverandre, og en ville samtidig sikret at en 10. trinns elev i en liten utkant-kommune på Vestlandet ble eksponert for den samme litteraturen som en elev på 10. trinn ved en skole på Haugerud i Oslo.

Noen av elevene vil kanskje analysere budskapet i bøkene og gjenkjenne referanser til egen kultur og oppvekst som minoritetsungdom i dagens Norge, mens andre elever vil kunne oppdage nye sider ved vårt samfunn gjennom å lese andres beretninger. Dette vil kunne være et bidrag til å skape en mer inkluderende skole som istedenfor å konkurrere om å oppnå de beste resultatene, i større grad hegner om det samfunnet vi alle er en del av, og i så måte kan være et ledd i å skape forståelse og interesse for andre enn oss selv. Denne tanken resonnerer også godt med Biesta (2021) sin omtale av elev-subjektet som å *«eksistere i verden uten å se på seg selv som verdens midtpunkt, opprinnelse eller grunnlag»*.

En slik innholdsorientering vil jeg hevde også kan fungere som en bidragsyter til en kategorial dannelsesprosess slik Klafki omtaler det, ved at eleven blir åpnet for verden, og verden blir åpnet for eleven (Hohr, 2011, s. 166). I praksis vil dette kunne fortone seg slik at de samme elevene på 10. trinn som nevnt over, i samfunnsfag blir presentert for NRK-serien «Rådebank» som tar for seg livet til ungdom på bygda i Bø. Serien tar også opp problemstillinger knyttet til psykisk helse, vennskap og følelser (Skrivesenteret, 2021). Denne serien er på mange måter en stor kontrast til liknende NRK-serier som «17», som skisserer livet til tenåringer fra Groruddalen i Oslo og deres hverdag (NRK, 2018). Mange lærere ved ungdomsskoler underviser i slik tematikk allerede, og i kraft av sin autonomi og fagkunnskap foretar de slike didaktiske valg hver eneste dag. For å sikre at det ikke er

opp til hver enkelt lærers innsikt i populærkulturen å velge ut innhold vil jeg hevde at en innholdsorientert læreplan vil kunne bidra til å skape en inkluderende skole ved at alle elever på et vis vil kunne finne elementer fra sitt liv i læreplanen. Biesta viser til et elev-subjekt som et individ som har et ønske om å «eksistere i verden uten å se på seg selv som verdens midtpunkt, opprinnelse eller grunnlag» (Biesta, 2021, s. 29). Jeg tror allikevel det er mulig å skape en inkluderende skole gjennom innholdsorientering ved at elevene ser elementer av sitt liv i læreplanen, uten at det går på bekostning av deres «elev-subjekt» slik Biesta (2021, s. 29) beskriver.

7.1 Utdrag fra praksis som setter innholdsorientering opp mot målstyring

Med henblikk på kapittelets tittel: «Hvor går skolen?», er det interessant å reflektere over hva skolen skal være for fremtidige generasjoner. Min personlige «dannelsesreise» i skolen som pedagog har gått via pedagogikken og spesialpedagogikken som ble formidlet i tradisjonelle forelesninger og en «utdanning som innvielse»-tilnærming på Blindern til den læreplanen og skolen vi har i dag. På mange måter vil jeg beskrive det som et møte mellom fortid og fremtid. Jeg ønsker å belyse dette gjennom et eksempel fra praksis.

«Anne» er lærer på 1. trinn. Hun bruker mye tid i norsktimene på å lese Andre Bjerkes morovers for elevene, og de ler og undrer seg når hun leser «Gyrre myrre my» og «Tre rare katter». Hun har også lest mange av barneverkene til Inger Hagerup for den samme elevgruppen. På skolens sommeravslutning fremfører elevene «Amandus Dokkemann» av Thorbjørn Egner for foreldrene. «Anne» tilhører elevenes besteforeldre-generasjon, og det er ikke gitt at alle elevene hadde stiftet bekjentskap med Thorbjørn Egners barnesanger hadde det ikke vært for henne. Elevgruppen blir via «Anne» dannet inn i en del av kulturhistorien de ikke hadde kjennskap til fra før, og dette kan sies å bringe med seg en fellesskapsdimensjon ved at alle elevene er nye i det «gamle», sammen.

Peters (1992) sin teori om utdanning som innvielse mener jeg beskriver denne lærerens praksis godt. Peters (1992, s. 121) knytter innvielse til en situasjon der en voksen innvier et barn i noe av verdi, og jeg mener at nettopp dette illustrerer hva som foregår i eksempelet over.

I tillegg vil det her være relevant å se til Mausestaden (2015, s. 106) sine funn i den kvantitative undersøkelsen omtalt tidligere i oppgaven fra 2008 om lærernes oppfatning av eget handlingsrom

og autonomi i jobben. Funn i denne undersøkelsen viser nettopp at flere lærere ønsker å bli styrt på innhold, og ikke på metode.

Artikkelen til Stavelie av nyere dato med tittelen ««A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen» (2021) omhandler målstyring i lys av LK06 og hvorvidt dette har endret lærernes profesjonelle praksis. Artikkelen sier også noe om utviklingen av målstyring og hvordan økt vektlegging av målbar kompetanse gir mindre rom for skolens bredere dannelsesmål (Stavelie, 2021, s. 3). Noe som er verdt å merke seg er hennes omtale av norske læreres autonomi over tid. Hun hevder at tradisjonelt sett har norske lærere hatt høy grad av autonomi, men at LK06 og til en viss grad LK20 har bidratt til en innskrenking av dette handlingsrommet grunnet resultatstyring og kravet om å innfri forventninger til læreplanens kompetansemål (Stavelie, 2021, s. 6). I tillegg peker hun på følgende: «A-skolen» hun omtaler i artikkelen har valgt å ikke vektlegge atferdsprogrammer i undervisningen slik som PALS, og dette har ført at denne skolen kan praktisere en didaktikk som ligger nærmere en nordisk danningstradisjon (Stavelie, 2021, s. 19). Denne skolen er kjennetegnet av gode faglige resultater. Det som kanskje er mest oppsiktsvekkende å lese om i artikkelen er Stavelie (2021) sine omtaler av hva lærerne beskriver fra praksis. En lærer fra «B-skolen» forteller at skolen har satt av mye fellestid til å jobbe med vurderingspedagogikk for å løfte resultatene deres. B-skolen ligger i et område som lederen ved skolen beskriver som «belastet». De strever med faglig svake resultater og har et høyt antall ledige skoleplasser (Stavelie, 2021, s. 11). De svakeste elevene ønsker seg mer tradisjonell, lærerstyrt undervisning, men læreren opplever ikke at det er legitimt å tilby dem dette da skolens praksis tilsier at de skal arbeide etter «internasjonale evidensbaserte standarder» for undervisning som «Den gode timen» (Stavelie, 2021, s. 16-25).

Dette oppfatter jeg som en praksis som bidrar til å skape forskjeller i skolen snarere enn å utjevne dem. At en skole med elever som presterer godt skal kjennetegnes av en kultur der lærerne har høy grad av autonomi til å undervise slik de selv mener er best, og slik sett tilby elevene mer tradisjonell, lærerstyrt undervisning, mens en skole med elever som i større grad strever faglig skal bli tilbudt undervisning fundert i «evidensbasert internasjonal forskning» som ikke er tilpasset lokale forhold er et stort paradoks mener jeg. Stavelie (2021, s. 20) hevder at målstyringens konsekvenser for konkurranser mellom skoler og ressurser i Osloskolen er i strid med likhetsskolens ideal. Samme kritikk rettes også mot målstyring av Bjordal & Haugen (2021, s. 217) ved bruk av

Telhaugs trekk ved enhetsskolen. En slik praksis som beskrevet av Stavelie (2021) er i strid med tankegangen om skolens sosiale dimensjon som noe som skal bidra til at barn og unge fra ulike samfunnslag blir sosialisert inn i den samme kulturen, og på denne måten hindrer sosial segregering (Bjordal & Haugen, 2021, s. 217).

På tross av at dette er skrevet med utgangspunkt i Osloskolen, mener jeg allikevel at praksisen artikkelen beskriver med at skoler støtter seg på «evidensbasert» metodikk er gjeldende også utenfor Osloskolen. Dette hevder jeg taler for et behov i skolen for å snu målstyringen og sikte mot en innholdsorientert læreplan der elevene blir rustet med et godt grunnlag for å kunne oppfylle verdiene i skolens formålsparagraf.

Et annet sentralt poeng henspiller på Biesta (2014) sin tanke om utdanningens vidunderlige risiko. Biesta (2021, s. 73) kritiserer lærifisering av utdanning og det han omtaler som et syn på undervisning der en ikke ønsker å ta en risiko for hva undervisningen fører til. Det han kritiserer går på en oppfattelse av undervisning som kun fremmer læring, og som fremhever et ønske om en garanti knyttet til utbytte av læringen i form av fremtidig arbeidskraft for eksempel. Jeg vil derimot fremme Biesta sitt syn, som dreier seg om at utdanning impliserer en svakhet som man som menneske må våge å kjenne på. «Stien» vi går på kan ikke alltid være tråkket opp i form av evidensbasert forskning som beviser at noe fungerer fremfor noe annet, mener jeg. Biesta (2014, s. 123) sier følgende:

Risikoen er der fordi utdanning ikke dreier seg om å fylle en båt, men om å tenne en ild – for å si det med W.B. Yeats. Risikoen er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker (Biesta, 2014, s. 23).

7.1.1 “Hvor har det blitt av tøyseversene?”

Sitatet forrige kapittel avsluttet med opplever jeg peker på noe av nerven i min masteroppgave, og er også beskrivende for mitt syn på pedagogikkens rolle i skolen. Biesta argumenterer for at vi utdanner barn og unge for å gi dem muligheter, og fordi vi har ambisjoner på vegne av kommende generasjoner. Allikevel bør utdanning få lov til å innebære en risiko, fordi mennesker ikke er teknikk (Biesta, 2014, s. 23). Jeg vil hevde at med en innholdsorientert læreplan som er tett knyttet opp mot samfunnet elevene er en del av, og en læreplan som er bygget opp rundt innhold og

problemstillinger som gjenspeiler en hverdag elevene lever i, kan en lykkes med å skape en skole som i større grad tar barna på alvor.

I innledningen til kapittelet beskrev jeg min egen «dannelsereise» i skolen som et møte mellom fortid og fremtid. Mitt inntrykk etter å jobbet i skolen under blant annet LK06 er at lærere som tok sin utdanning på 70- og 80- tallet nå underviser i en skole som ikke «fantas» da de var ferdig utdannet. Dette er ikke å lese som en motstand mot endring og en opphøyelse av alt som «var», men snarere en refleksjon over hvilke gjennomgripende endringer som har preget skolen som institusjon de siste ti-årene. Digitale læremidler, et økt fokus på profesjonsfelleskap og skolebasert kompetanseutvikling, samt begreper som «21st century skills» som har sine røtter i en global forståelse av utdanning er bare noe av det som kjennetegner skolen i dag.

Læreplaner som M87 og L97 som var innholdsorienterte, skisserte som tidligere nevnt i oppgaven hva elevene skulle bli introdusert for av faglig innhold. Læreplanene omtalte ikke hvilke ferdigheter elevene skulle ha etter å ha arbeidet med innholdet (Andreassen & Tiller, 2021, s. 39). I M87 under kapittelet om norsk beskrives følgende aktiviteter for elever i 1-3 klasse: «Lytt, lese, framføre, dramatisere. Spekulere, fabulere, samtale, diskutere, studere, vurdere, kritisere. Le, gråte, grøsse, drømme, kose seg, ergre seg» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 138). Når det gjaldt hvilke tekster som skulle benyttes i undervisningen, ble følgende listet opp: «Gode norske og utenlandske billedbøker, tegneserier, barnebøker, eventyr, dikt, sanger, skuespill, filmer. Rikelig innslag av genrer som har slektskap med muntlig barnekultur: rim og regler, tøysevers, vitser og vitsedik, gåter, skjemteeventyr, fabulerende prosa, språklek» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 138).

Peters (1992) sin teori om utdanning som innvielse, samt Biesta (2021) sitt syn på pedagogikkens tre formålsområder særlig knyttet opp mot «subjektivering» mener jeg dreier seg om nettopp dette. En lærer presenterer et innhold av verdi for elevene, for eksempel et tøysevers av Andre Bjerke. I klasserommet utspiller det seg latter, samtaler, spekulasjoner og drømmer, og kanskje noen elever til og med ergre seg. Tøyseverset har skapt en reaksjon hos elevene, og læreren har kanskje vekket en nysgjerrighet og et ønske om å lete frem flere tøysevers fra bokhylla hjemme. På denne måten blir elevene invitert inn til å bli subjekter i en kultur, og skolens dannelsingsoppdrag blir også ivaretatt gjennom en slik tilnærming til undervisning.

Hva skjer så helt konkret når «Akka bakka bonka rakka» og «Fru Nitters datter» møter «Læring i det 21. århundre»? I kapittel 5.1.1 omtaler jeg den private skolekjeden Akademiets tilnærming til fremtidens skole. De skriver at det er viktig å ta motstand og skepsis på alvor, og at dersom lærere motsetter seg utvikling må man finne løsninger sammen (Akademiet, 2021). Jeg tror at endring er viktig for å tilpasse seg samfunnets utvikling. Allikevel mener jeg at skolen i dag bør anerkjenne, sette pris på og være nysgjerrig på det som har vært.

I en stillingsutlysning for kontaktlærere til en grunnskole i Bærum kommune kan en lese at «elever er produsenter som er nysgjerrige og ønsker å lære» (Bærum kommune, 2022). Skolen omtales som et «lag», og søkerne til stillingen inviteres til å bli en del av laget. Alle ansatte ved skolen deler en «vilje til å bidra til å åpne dører mot verden og fremtiden for elevene våre» (Bærum kommune, 2022). Kommunen skriver også om seg selv som arbeidsgiver at de ønsker å være en relevant og aktiv samfunnsaktør. Denne skolen som det søkes kontaktlærere til har som visjon å se, løfte og utfordre elevene. Skolen har også ifølge stillingsutlysningen brukt læringsbrett lenge, og deres fokus fremover er «å videreutvikle kompetansen knyttet til hvordan læringsbrett kan øke elevenes læringsutbytte» (Bærum kommune, 2022).

Da jeg leste dette var min første tanke at ved å bytte ut «skole» med «bedrift», vil annonsen med et kreativt blikk kunne fremstå som en utlysning laget av et eiendomsmeglerkontor som søker en nyutdannet eiendomsmeglerfullmektig. Ord som «samfunnsaktør», «lag», «læringsutbytte» og «produsent» gir meg assosiasjoner til det private næringsliv. Jeg opplever at utlysningen er skrevet med et ønske om å være fremoverlent og nytenkende, og slik sett skriver den seg inn i det nyliberale, og på mange måter det markedsrettede synet på skole og utdanning. Paradokset blir slik jeg ser det, at i det øyeblikket elevene blir sett på som produsenter av kunnskap mener jeg at skolen har mistet noe av sitt samfunnsmandat av syne. Å oppdra barn slik at de ønsker å ta ansvar for en felles verden mener Arendt (2006, s. 13-14) er selve formålet med oppdragelse og utdanning. Hovedutfordringen ved dagens syn på utdanning hevder Arendt er pedagogiske teorier som tar utgangspunkt i barnet og ikke innholdet det skal undervises i (Torjussen, 2021, s. 231). Hvis samfunnet legger til grunn et syn på elever som produsenter av kunnskap mener jeg en samtidig fasiliterer en pedagogisk praksis der innholdet ikke lenger er av betydning, og der voksne i ytterste

konsekvens fraskriver seg rollen som oppdragere og sitt ansvar for å innvie elevene i et innhold av betydning (Peters, 1992).

Arendt påpeker et paradoks med synet på utdanning i vår moderne verden. Hun skriver at en ikke kan utdanne uten samtidig å undervise. På den annen side kan en ganske enkelt undervise uten å utdanne. (Arendt, 2006, s. 13). Dette opplever jeg er dekkende for et mål- og resultatstyrt paradigme der en lærer skal «åpne dører mot verden og fremtiden og sette spor» (Bærum kommune, 2022). Jeg undrer meg over på hvilken måte det forventes at lærerne skal sette spor. I Arendts ånd mener jeg at for å kunne snakke om utdanning må elevene ha hørt om verden, elevene kan ikke pålegges et ansvar for å skape verden.

LK20 blir beskrevet som en elevsentrert læreplan. (Andreassen & Tiller, 2021, s. 16) Jeg tolker at det å være elevsentrert dreier seg om å ta barnet og eleven på alvor, og det mener jeg ikke er tilfelle ved å betrakte læreren som en veileder for elevenes læring som eleven forventes å konstruere selv. Da hevder jeg at en i ytterste konsekvens står i fare for å forsømme barnet, som Arendt viser til når hun argumenterer for et ansvar hos de voksne for å beskytte verden mot barnet (Arendt, 2006, s. 8).

Arendts artikkel «The crisis in education» (2006) har et budskap som jeg mener oppsummerer min argumentasjon for en innholdsorientert læreplan. Jeg opplever også at sitatet nedenfor beskriver noe av «nerven» i den pedagogiske debatten omkring vår samtid og utdanningens plass i den. Ved å løfte frem innholdsorientering og tillit som et motsvar til mål- og resultatstyring mener jeg at en kan lykkes med, som sitatet peker på, å etablere en praksis der voksne innvier oppvoksende generasjoner i et ønske om å bevare nysgjerrigheten for fortiden. Hun skriver:

The crisis of authority in education is most closely connected with the crisis of tradition, that is with the crisis in our attitude toward the realm of the past. This aspect of modern crisis is especially hard for the educator to bear, because it is his task to mediate between the old and the new, so that his very profession requires of him an extraordinary respect for the past (Arendt, 2006, s. 12).

8 Konklusjon

Denne masteroppgaven er en undersøkelse av målstyrings konsekvenser for innholdsdimensjonen i skolen. I dette kapittelet vil jeg oppsummere mine hovedfunn og drøfting.

Jeg har undersøkt målstyrings konsekvenser for skolens innhold, samt argumentert for en innholdsorientert læreplan. Målet med oppgaven har vært å forsøke å svare på problemstillingen:

«Kan en innholdsorientert læreplan i større grad enn en endemålsorientert, bidra til å virkeliggjøre skolens formål?»

I kapittel 1.1 trakk jeg fram følgende formulering fra formålsparagrafen for skolen slik den er nedfelt i Opplæringslova: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Jeg undret meg også over hvorvidt målstyringen som har preget de seneste læreplanene har bidratt til at virkeligheten elevene møter i klasserommene daglig blir fjernere fra formuleringer som denne, fra skolens formålsparagraf.

Etter å ha arbeidet med denne problemstillingen over tid vil jeg hevde at et skifte fra en endemålsorientert læreplan til en innholdsorientert læreplan gir skolen mulighet til å «skifte retning» fra kompetanse til danning, og i større grad virkeliggjøre skolens formål slik skissert i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Klafkis kategoriale dannelsbegrep vil også kunne benyttes som fundament for en innholdsorientering, gjennom å åpne verden for eleven og eleven for verden i en skole som løfter frem et innhold av verdi (Klafki, 2001, s. 199-200). I en slik tradisjon vil skolen kunne behandle de store utfordringene i samfunnet med en søken etter elementær kunnskap som kan bidra til å gi den oppvoksende generasjon en forståelse for samfunnets kompleksitet og utfordringer (Willbergh, 2016, s. 115). Ved å «konfrontere» kompetanse med danning ved hjelp av en innholdsorientert læreplan kan skolen kanskje i større grad forberede elevene på å ta ansvar for vår felles verden. Utdanning er ikke et spørsmål om evidens hevder Willbergh, men snarere et spørsmål om legitimitet og knyttet til å lære elevene å ta ansvar (Willbergh, 2015, s. 348).

Jeg argumenterer også for at en innholdsorientert læreplan svarer bedre på formuleringene nedfelt i skolens formålsparagraf ved at den blant annet gir rom for «utdanning som innvielse» i henhold til Peters (1992) sin teori. Ved også å se til Biesta (2021) sin teori om undervisningens gjenoppdagelse innenfor rammen av en innholdsorientert læreplan vil blant annet «tøyseversene» igjen kunne finne sin plass i skolen. I tillegg har jeg også argumentert for at en innholdsorientert læreplan i større grad enn en endemålsorientert tar fellesskapsdimensjonen på alvor, ved å innlemme kulturelt innhold som fremmer fellesskap og inkludering i henhold til Telhaug (1994) (ref. i Bjordal & Haugen, 2021) sine tanker om enhetsskolen, ved at alle elevene innvies i det samme innholdet.

Som tidligere nevnt i oppgaven arbeides det nå med å innføre en tillitsreform i offentlig sektor. Tilsvarende skolepolitiske endringer foregår også i Danmark, der de folkevalgte snakker om å skrote «Fælles mål», som er den danske skoles kompetansebaserte læreplan (Monitormedier, 2022). Jeg mener at for å lykkes med en tillitsreform i skolen bør læreplanen også endre karakter fra å være kompetansebasert til å bli innholdsorientert for å i større grad virkeliggjøre skolens formålsparagraf. Innholdsorienterte læreplaner mener jeg gir mulighet for tillitsbasert styring og ledelse gjennom økt autonomi til lærere som igjen bidrar til å bevare deres metodefrihet og legger til rette for undervisning i tråd med den enkelte lærers pedagogiske grunnsyn. Det vil dermed ikke være behov for «evidensbaserte» pedagogiske program som skal bidra til å måle resultatet av alt som foregår i klasserommet.

Jeg vil også trekke frem filosofen Schleiermacher sitt spørsmål «Hvordan skal den eldre generasjon påvirke den yngre?» (Skovmand, 2016, s. 222-224). Dette spørsmålet mener jeg som nevnt tidligere hadde latt seg besvare med utgangspunkt i en innholdsorientert læreplan som består av klare, definerte rammer for innholdet i skolen. I dagens målstyrte læreplan er det ikke like enkelt å finne et godt svar på dette spørsmålet, og Skovmand (2016, s. 224) går så langt som å antyde at Schleiermacher sitt spørsmål ikke lar seg besvare i dag. Ser vi Arendt (2006, s. 8) og hennes tanke om å beskytte verden mot barnet og barnet mot verden vil jeg hevde at en målstyrt læreplan ikke i tilstrekkelig grad vil kunne beskytte barnet mot verden, da de krav som stilles til elevene på 1. trinn som nevnt i eksempelet fra Norlights International School blant annet, mener jeg ikke ivaretar barndommens egenverdi på en god nok måte, ei heller skjærmer barna og oppfyller deres rett til å være nettopp barn. Hvis normen i en hvilken som helst klasse på 1. trinn er at alle elevene skal identifisere egne følelser og snakke om ulike årsaker til hvorfor de føler som de gjør, samt reflektere

over erfaringene de gjør seg i hverdagen for å kunne konstruere en dypere forståelse av seg selv (Norlights International School, u.å.), vil jeg hevde at fallhøyden blir relativt stor for mange elever som har sitt første år på skolen. Arendt argumenterer for pedagogiske teorier som omfatter innholdet som det skal undervises i (Torjussen, 2021, s. 231). Derfor mener jeg at med en innholdsorientert læreplan som omfatter et innhold av verdi i form av noe så «enkelt» som tøysevers i norskfaget på 1. trinn, vil en kunne sørge for en læreplan som ivaretar forbindelsen med det gamle og det nye, med en respekt for fortiden (Mahrtdt, 2016, s. 199).

Biesta (2021, s. 161) avslutter boken «Undervisningens gjenoppdagelse» med å løfte frem undervisningens betydning for vår eksistens som subjekter i verden, men som han føyer til, ikke i verdens midtpunkt. Dette ønsker jeg å bringe videre til oppgavens siste argument.

Et bilde brukt som illustrasjon i en artikkel jeg kom over om nasjonale prøver (Utdanningsnytt, 2022) hadde en tittel som traff meg. Bildet har fått tittelen «Blir du lönsam, lille vän?» og er malt av den svenske kunstneren Peter Tillberg i 1972. På bildet sitter en skoleklasse ved pultene sine, som er tomme for anledningen. Elevene har blikket vendt mot læreren, og ut fra det en kan anta lytter de til læreren som formidler et innhold. Alle elevene sitter slik, med unntak av en jente ved vindusrekka som har blikket vendt ut vinduet, mot verden der ute. Mitt håp for den fremtidige pedagogiske debatten er at utdanning ikke reduseres til spørsmålet om lønnsomhet, men snarere betraktes som en form for dannelsesreise for hvert enkelt individ som søker å finne sin plass som subjekter i verden, ikke som verdens midtpunkt.

Litteraturliste

Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433

Akademiet. (2021). *Hva er fremtidens skole for Akademiet?* Akademiet.

<https://www.akademiet.no/fremtidens-skole/>

Andreassen, S. E. & Tiller, T. (2021) *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget

Arendt, H. (2006). The crisis in Education. I J. Kohn (Red.), *Between past and future: eight exercises in political thought* (s. 170-193). Penguin Books.

Asker kommune. (u.å.) *Frydenlund barneskole*. <https://asker.kommune.no/skole-og-utdanning/skoler-og-skoletilhorighet/skoleoversikt/frydenlund-barneskole/>

Asker kommune. (u.å.) *Vette skole*. <https://www.asker.kommune.no/skole-og-utdanning/skoler-og-skoletilhorighet/skoleoversikt/vette-skole/>

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppgivelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Bjerke, A. (2000). *Morovers*. Aschehoug.

Bjordal, I., & Haugen, C. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole. Markedsretting i grunnskolen - sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.

Bærum kommune. (2022). *Vil du sette spor hos neste generasjon?*
https://67504050.webcruiter.no/Main2/Recruit/Public/4463899412?language=nb&link_source_id=0

Børven, Ø. (Programleder). (2021, 26. mars). *Læringsoppdrag på Glemmen VGS* (Audio Podkast). Acast (Produsent).

Dahle, H. F. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, s. 100-114. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2055>

Dahlstedt, M., & Fejes, A. (Red.). (2018). *Skolan, marknaden och framtiden*. Studentlitteratur.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet (2020, 18. september). *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)* Rapport nr. 1. Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Dewey, J. (2001). *Barnet og læreplanen*. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning* (s. 23-40). Gyldendal Akademisk

Drammen kommune. (2020, 8. september). *Om Brandengen skole*. Brandengen skole.
<https://www.drammen.kommune.no/tjenester/skole/skolene-i-drammen/brandengen-skole/om-brandengen-skole/>

Drammen kommune. (2020, 8. september). *Om Vestbygda skole*. Vestbygda skole.
<https://www.drammen.kommune.no/tjenester/skole/skolene-i-drammen/vestbygda-skole/om-vestbygda-skole/>

Foros, P. B. & Vetlesen, A. (2012). *Angsten for oppdragelse: et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Universitetsforlaget

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget

Grunnskolelova. (1969). Lov om grunnskolen. (LOV-1969-06-13-24). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1969-06-13-24#KAPITTEL_1

Hattie, J. (2009) *Visible learning*. Routledge.

Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Tapir akademisk forlag.

Hovdenak, S. S. & Stray H. J. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til idag*. Fagbokforlaget.

International Baccalaureate Organization (u.å.) *About the IB*. <https://www.ibo.org/about-the-ib/>

International Baccalaureate Organization (u.å.) *Our mission*. <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>

International Baccalaureate Organization (2009). *Primary Years Programme – personal, social and physical education scope and sequence*. https://isnedu.org/wp-content/uploads/2018/05/PYP_PSPE.pdf

Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

Jensen, R., Karseth, B., & Ottesen, E. (Red.). (2019). *Styring og ledelse i grunnsopplæringen – spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk.

Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen. (Red.), *Styring og ledelse i grunnsopplæringen – spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). Normalplan for byfolkeskolen.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Mønsterplan for grunnskolen: M87.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den tiårige grunnskolen.

Klafki, W. (2001) Kategorial dannelse: bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning* (s. 167-203). Gyldendal Akademisk

Krajcik, J. S. & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvernbekk, T. (2016). Educere og educare. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand. (Red.), *Pedagogiske fenomener – en innføring* (s. 120-126). Cappelen Damm Akademisk.

Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4, s. 136-153.

Levsen, D. (2004). Friedrich Schleiermacher (1768-1834) – Pedagogikken og livet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1) s. 102-111.

Mahrtdt, H. (2016). Ansvar, autoritet og frihet. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand. (Red.), *Pedagogiske fenomener – en innføring* (s. 189-201). Cappelen Damm Akademisk.

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Monitormedier. (2022, 6. april). *Regeringen vil fjerne fælles mål og skære i krav og regler: «Folkeskolen skal sættes fri»*. Skolemonitor. <https://skolemonitor.dk/nyheder/art8711438/>

Møller, J., & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsform. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 23-41). Universitetsforlaget.

Norlights International School. (u.å.). *About us*. <https://internationalschool-oslo.no/about-us/>

Norlights International School. (u.å.) *Curriculum Guide Grade 1*. <https://internationalschool-oslo.no/wp-content/uploads/2021/10/Curriculum-Guide-PYP-1.pdf>

NOU 2014: 7 (2014). Elevenes læring i fremtidens skole.

NOU 2015: 8 (2015). Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser.

NRK (2018, 29. august). «17» (1:17) *Premiere!* <https://www.nrk.no/presse/nrk-med-tenaringsdrama-fra-groruddalen-1.14182317>

OECD (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1646995671&id=id&accname=guest&checksum=A5713DAF6F15F3BBDA6FBC93C8C9D7E5>

OECD (2022, 1. februar). *About the OECD*. <https://www.oecd.org/about/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Oslo International School. (u.å.) *About OIS*. <https://www.oslointernationalschool.no/about-ois>

Paulsen, J. M. & Høyser, H. C. (2015). External Control and Professional Trust in Norwegian School Governing: Synthesis from a Nordic Research Project. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 86-102.

Peters, R. S. (1992). Utdanning som innvielse. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 105-131). Ad Notam Gyldendal, 1992.

Prøitz, T. S. (2015). Læringsutbytte. Universitetsforlaget

Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere og lærere som endringsagenter. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker*. (s. 21-36).

Ross, A. (2000). Curriculum: Construction and Critique. Falmer Press.

Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen. (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk

Skjervheim, H. (1996). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I H. Skjervheim: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug

Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med – forenklede Fælles Mål?* Hans Reitzels Forlag

Skrivesenteret. (2021, 21. februar). *Rådebank (sesong 2)*. NTNU.

<https://skrivesenteret.no/ressurs/radebank-sesong-2/>

Statsministerens kontor. (2021). *Hurdalsplattformen*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cb0adb6c6fee428caa81bd5b339501b0/no/pdfs/hurdalsplattformen.pdf>

Stavelie, H. (2021). «A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9165>

Strand, T. (2016). Pedagogikkens samfunnsoppdrag. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener – en innføring* (s. 330-341). Cappelen Damm Akademisk.

Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener – en innføring* (s. 47-60). Cappelen Damm Akademisk.

Sørreime, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk

Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible learning. *Journal of Curriculum Studies*, 43:3, 425-438.

Torjussen, L. P. S. (2021). Hvor går pedagogikkens grenser? I L. P. S. Torjussen & L. Hilt. (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 221-244). Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo. (2021, 29. april). *Elevaktive arbeidsformer*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/elevaktive-arbeidsformer---en-innledning/>

Universitetet i Oslo. (2022, 20. januar). *Læringsteoretisk grunnlag*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/leringsteoretisk-grunnlag/>

Universitetet i Oslo. (u.å.). *Om FIKS*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/index.html>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 6. januar). *Søke om å starte en friskole*.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/private-skoler/soke-om-a-starte-en-friskole#hva-er-en-friskole>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsnytt. (2022, 1. april). *Utvalg skal foreslå endringer i prøver og undersøkelser i skolen*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-prover-tine-sophie-proitz/utvalg-skal-foresla-endringer-i-prover-og-undersokelser-i-skolen/318811>

Utdanningsnytt. (2022, 8. april). *Når nasjonale prøver i skolen gjør vondt, og vinninga går opp i spinninga*. <https://www.utdanningsnytt.no/helene-wego-marit-uthus-nasjonale-prover/nasjonale-prover-i-skolen-gjor-vondt-og-vinninga-gar-opp-i-spinninga/319221>

Willbergh, I. (2015). The problems of “competence” and alternatives from the Scandinavian perspective of *Bildung*. *Journal of Curriculum Studies*, 47:3, 334-354.

Wilbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU *The school of the future* in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 2:3, 111-124.