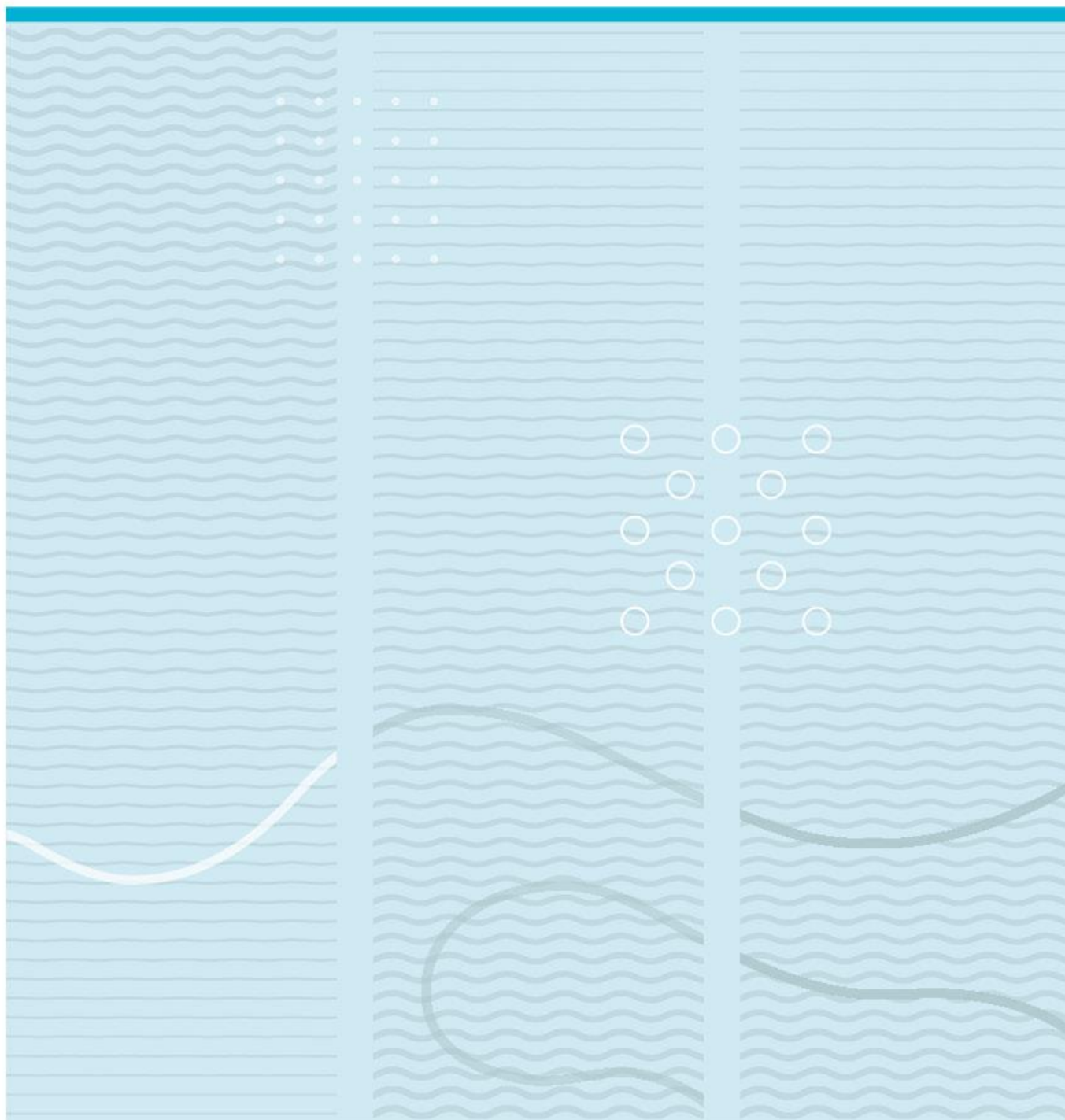


Sofie Koht Cleghorn

Pedagogikkens plass i plan og profesjon

Hvilke pedagogiske paradokser oppstår i forholdet mellom utdanning og yrke i møte med ny læreplan?



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Sofie Koht Cleghorn

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteravhandlingen ønsker å undersøke i hvilken grad makt og ideologi virker inn og legger føringer for utdanning og danning. Særlig søker avhandlingen å se på de pedagogiske paradoksene som oppstår når en stiller spørsmål rundt pedagogikkens plass i møte med dagens lærerutdanning og læreplan. Ved å bruke både Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse og Bernsteins kodeteori, får masteravhandlingen et rikt sett med verktøy for å analysere og drøfte gjeldene politiske dokumenter opp mot.

Det trekkes ingen bastante slutninger, ei heller vil det komme noen banebrytende konklusjoner ut ifra denne masteravhandlingen. Hensikten er snarere å undersøke, presentere og drøfte funn og belyse tanker som forhåpentligvis kan være et bidrag inn i den utdanningspolitiske diskursen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for studiet	7
1.2 Problemstilling og oppgavens oppbygning	8
1.3 Begrepsavklaringer	10
1.3.1 Pedagogisk diskurs	10
1.3.2 Kunnskap og makt	13
1.4 Historikk og aktualitet	14
1.5 Nyliberalisme	20
2 Analyse	23
2.1 Kritisk diskursanalyse som metodisk rammeverk	23
2.1.1 Om kritisk diskursanalyse	23
2.1.2 Norman Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse	24
2.1.3 Analyseverktøy	28
2.1.4 Validitet og reliabilitet	30
2.2 Tekstvalg og analyse	31
2.2.1 Tekst 1: Kunnskapsløftet 2020: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	31
2.2.2 Teksten som sosial begivenhet	33
2.2.1 Sosial praksis som medierende ledd	35
2.2.2 Språk som sosial struktur	37
2.2.3 Tekst 2: Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen	39
2.2.4 Teksten som sosial begivenhet	41
2.2.5 Sosial praksis som medierende ledd	43
2.2.6 Teksten som sosial struktur	44
2.3 Sammendrag av funn	45
3 Drøfting	47
3.1 Bernsteins kodeteori	47
3.1.1 Klassifisering og innramming	48

3.1.2	Pedagogiske identiteter	50
3.1.3	Kritikk av Bernstein	52
3.2	Drøfting av funn	53
3.2.1	Pedagogikk og profesjonsfelleskap.....	53
3.2.2	Fagfokus	55
3.2.3	Læreryrket som profesjon	58
3.2.4	Danning i forkledning.....	60
4	Avsluttende refleksjoner	63
4.1	Svar på problemstilling	64
4.1.1	Første utfordring.....	64
4.1.2	Andre utfordring	66
4.1.3	Tredje utfordring.....	66
4.1.4	Fjerde utfordring.....	67
4.3	Egne tanker	68
4.3.1	Kritisk blick på eget arbeid.....	69
4.2	Et diskursivt gap?	69
	Litteraturliste	72

Forord

Det er en ganske merkelig opplevelse å sitte og skrive forordet til sin egen masteravhandling. I en verden hvor man føler at «alle har en master» så syns jeg ikke man skal kimse av egen innsats. Jeg er stolt av meg selv, innsatsen jeg har lagt i studiene og i det endelige produktet. Innleveringen av denne avhandlingen markerer et punktum for et toårig løp, som virkelig har gitt meg mye. På mange måter har det vært en dannelsesreise i seg selv, og jeg har vokst både på det faglige- så vel som det personlige plan.

Egeninnsats til tross, så hadde jeg ikke fått det til uten flere uunnværlige støttespillere. Først og fremst vil jeg takke mannen min, Lasse, som alltid er støttende og som har tatt det som den største selvfølge at jeg skal få tiden jeg trenger til å fordype meg i masteravhandlingen. Deretter vil jeg rette en stor takk til mamma for barnepass, heiarop og hjelp til å få hverdagslogistikken til å gå opp. Og til Klara, tusen takk for at du er du, og er den tålmodige og fine ungen du er. Nå kan vi dra på telttur!

En stor takk rettes også til min veileder Are Johan Rasmussen som har veiledet meg gjennom prosessen over hyggelige kaffekopper, og til Bente Bene for korrekturlesing.

Og sist, men ikke minst, vil jeg takke Ida. Bedre venn, i studier og i livet, skal man lete lenge etter. Takk for mange og lange turer og telefonsamtaler, av både konstruktiv- og ikke fullt så konstruktiv karakter.

Drammen, 1.juni 2022

Sofie Koht Cleghorn

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studiet

Kimen til denne masteravhandlingen kommer fra egen erfaring fra arbeid i norsk skole uten å ha gjennomført et ordinært lærerutdanningsløp. Personlig har jeg gått en omvei om pedagogikken og lagt til fag etter hvert, men føler samtidig at jeg ikke har rett på å kalle meg lærer. I min frustrasjon over manglende formell kompetanse og økende utdanningskrav til opptak på praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), landet jeg på å begynne på et masterløp i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse. Underveis i masterløpet har jeg blitt presentert for nye perspektiver og fått innsikt i (for meg) nye teorier som har bidratt til at egne tanker har fått spire. Til tross for lang pedagogisk utdanning og erfaring har jeg havnet mellom flere stoler, og opplevd at det har vært vanskelig for arbeidsgivere å plassere meg fordi jeg ikke har en «vanlig» lærerutdanning. Jeg har strevd med å finne min egen identitet som pedagog. Ut ifra dette har en nysgjerrighet fått blomstre, og et ønske om å undersøke hvorvidt den nye lærerutdanningen står i forhold til hva som blir fremhevet i Kunnskapsløftet 2020.

Særlig har jeg interessert meg for danning og utdanning i et makroperspektiv, og er opptatt av å undersøke hvilke konsekvenser, av tilsiktet og ikke fullt så tilsiktet art, politiske skrivebordsavgjørelser kan få. Det er viktig å få frem at det verken er i oppgavens eller undertegnedes hensikt å argumentere for at man ikke skal ha noen form for kvalifikasjonskrav for å jobbe som lærer. Oppgavens hensikt er derimot å blant annet undersøke hvilke konsekvenser en snever forståelse av lærerprofesjonen kan synes å ha, og om dette kan knyttes opp mot nedprioritering av pedagogikken i lærerutdanningen og den nye læreplanen. Med en snever forståelse mener jeg noe som har tydelige og kategoriske definisjonskriterier, som ikke nødvendigvis har rom for skjønnsmessige vurderinger og pedagogiske spørsmål.

Noe som har sittet som klistret i hjernebarken siden min studiereise begynte for vel et tiår siden har vært *Det pædagogiske paradoks* (2001). Denne boken av von Oettingen som er skrevet på dansk og som samler gamle tenkeres egne tanker rundt danning og utdanning, og som muligens ikke gjorde så mye inntrykk på meg da, annen enn at den var dørgendes tung å kjedelig, har allikevel satt sine spor. Boka tar opp det paradoksale i pedagogikken og siterer Sander innledningsvis: «Pædagogikkens problem indeholdes i dette spørgsmål: hvorledes kan Mennesket

som ved indtrædelsen i denne Verden ikke er det, hvad han skal være, ved udvortes Aarsager bringes saavidt, at han kan vorde, hvad han bør være?» (von Oettingen, 2001, s. 9). Selv om det i stor grad er refleksjoner og filosofiske spørsmål knyttet til barnet og hvordan en skal kunne oppdra et fritt, tenkende menneske innenfor rammene av pliktmessig skolegang, mener jeg at disse også vil ha relevans i dag. Kanskje spesielt i møte med dagens samfunn, hvor skolen er sentral med sitt tosidige samfunnsmandat.

Begrepsparet danning og utdanning går igjen i litteraturen og det blir fremstilt som om det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom de to. At det ikke er den ene uten den andre, deler av en helhet, nærmest som skolens svar på yin og yang. Det hele handler om balanse. Men det å balansere helheten er en kompleks affære, og de siste tre år har bidratt til at man i større grad har fått et fragmentert fokus på den ene delen av helheten. Jeg undres over hvorfor pedagogikk har fått en svakere posisjon inn i skolen i dag. Er det en reaksjon på at verden har blitt stadig mer globalisert og komplisert, eller kan det være en endring av synet på kunnskap og at utdanning har blitt mer politisert? Eller er kanskje dette to sider av samme sak.

1.2 Problemstilling og oppgavens oppbygning

Det har gått noen år siden Regjeringen Solberg I la frem sin strategiplan for endring av lærerutdanningene (2014), og til våren, nær samtidig med at denne masteravhandlingen ferdigstilles, uteksamineres det første kullet lærere med mastergrad. Parallelt med at utvidelsen av grunnskolelærerutdanningen har trådt i kraft har det også blitt implementert en ny læreplan i 2020. På relativt få år har det skjedd store endringer på det utdanningspolitiske feltet i Norge. Dette kan anses å være svært synlige endringer, og i min masteravhandling ønsker jeg å undersøke hvorvidt pedagogikken har en plass i lærerutdanningenes nye drakt og i den nye læreplanen. Problemstillingen jeg har valgt er som følger:

Hvilke pedagogiske paradokser oppstår i forholdet mellom utdanning og yrke i møte med ny læreplan?

Problemstillingen rommer flere lag, hvor en idé om «det pedagogiske» skal undersøkes opp mot nye politiske vedtak, representert ved henholdsvis en strategiplan for omlegging av lærerutdanning og den nye overordnede delen av lærerplanen. I begrepet *pedagogikk* og *det*

pedagogiske rommes det utrolig mye, og vil i denne avhandlingen legge til grunn det Imsen skriver om pedagogikkfaget: «Pedagogikkfaget er i det følgende å forstå i vid betydning, det vil si teorier, forskningsmetoder, forskningsresultater og anvendelsene av forskningen, for ikke å glemme innarbeidede rutiner i pedagogisk praksis.» (Imsen, 2022, s. 241). Begrunnelsen for valget av *pedagogiske paradokser* som betegnelse, fremfor eksempelvis betegnelsen *spenningsforhold*, er at paradokser lager rom for at et fenomen kan romme alt på en gang, selv motstridende elementer. *Spenningsforhold* rommer ikke samme muligheten, for det fremmer mer en idé om en intern maktkamp mellom to sider. Problemstillingen søker også å presisere et fokuselement, eller hvilke briller jeg har forsøkt å bruke i møte med utvalgte data og teori. De pedagogiske brillene er på, og sammen med både en kritisk diskursanalytisk linse og en «Bernsteinian lens» (Donnelly, 2016) søker jeg å undersøke de ulike lagene problemstillingen fremmer.

Det er viktig å presisere at denne masteravhandlingen ikke er imot, eller utelukkende negativ til at lærerutdanningen skal bli et mastergradsløp eller forfejler et syn om at å være lærer er en jobb «alle» kan gjøre. Snarere tvert imot, og det er noe av det jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven. Ved hjelp av kritisk diskursanalyse og deler av Basil Bernstein sitt teoretiske rammeverk, søker jeg å se på hvilken kraft retoriske tekster kan ha på virkeligheten. I tillegg ønsker jeg å løfte spørsmålet om pedagogikkens plass og drøfte hvorvidt dette kan ha noen betydning for «det nye» som skjer på det utdanningspolitiske feltet.

For å prøve og svare på problemstillingen på en ryddigst mulig måte er masteravhandlingens oppbygning todelt. Første del vil redegjøre for kritisk diskursanalyse som metodisk rammeverk, for deretter å anvende analysemetoden på to utvalgte tekster, strategiplanen *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* (2014) og den nye *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017). I andre del av avhandlingen vil jeg trekke frem fire kategorier, eller funn, som kommer frem fra avhandlingens første del. Her vil jeg drøfte de ulike funnene og se på dem i lys av Bernsteins teori om pedagogiske koder og pedagogiske identiteter. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner og tanker rundt de ulike funnene. Før jeg begir meg ut på oppgavens to hoveddeler, så er det hensiktsmessig å sette oppgaven inn i en historisk og samtidig kontekst for å belyse masteravhandlingens relevans. Intensjonen med denne todelte inndelingen, i tillegg til orden, er for å gi et inntrykk av det pedagogiske fagfeltets kompleksitet og at det illustrerer de ulike lagene en må forholde seg til når man tar opp temaer knyttet til det

pedagogiske fagfeltet. I tillegg vil det være nødvendig med en avklaring av ulike begreper som gir et viktig bakteppe for oppgaven.

Grunnen til at jeg ønsker å kombinere både kritisk diskursanalyse og Bernsteins begrepsapparat i samme oppgave, er fordi det blir understreket at «[k]ritisk diskursanalyse bør forstås som *ett* bidragsytende element til forskning på sosial praksis i *kombinasjon* med andre metoder.» (Skrede, 2017, s. 151). I tillegg fremstår Bernsteins teorier som fleksible og kan anvendes på ulike måter og kan tilpasses det som er ønskelig og forenelig med det som skal undersøkes. Kritisk diskursanalyse gir meg verktøyene til å gå inn i teksten og analysere systematisk, mens Bernstein gir et godt rammeverk for å gå dypere inn i materialet for å se hvordan makt og kontroll utspiller seg. Makt og kontroll er tett sammenvevd med politikk, og kritisk diskursanalyse gir meg noen redskaper til å granske og reflektere rundt «de potensielle ideologiske implikasjonene» (Skrede, 2017, s. 113) de ulike tekstene kan ha.

Ved hjelp av begrepsparet klassifisering og innramming samt å undersøke hvilke pedagogiske identiteter som kommer til uttrykk, ønsker jeg å se hvorvidt det er motstridende og paradoksale elementer i de to utvalgte tekstene. Grunnen til at valget falt på akkurat Bernstein og hans teorier er at de [...] gir et verdifullt bidrag til forståelsen av skolesystemer både på mikro- og makronivå.» (Haavelsrud, 2007, s. 24). Denne oppgaven er primært konsentrert om makronivået, men når man ser på forhold som har med styring av skole og utdanning å gjøre så kommer man ikke utenom mikronivå. Selv om jeg ønsker å konsentrere meg om politiske avgjørelser og styringsdokumenter som tilhører makronivået er det ikke til å komme utenom refleksjoner og drøftinger om hvilke konsekvenser disse kan ha på mikronivå. Mikronivå i denne oppgaven vil særlig omhandle pedagoger og lærere, men det innebærer også elevene.

1.3 Begrepsavklaringer

1.3.1 Pedagogisk diskurs

Diskursbegrepet er sentralt i denne oppgaven, både fordi det, overraskende nok, er en stor del av den kritiske diskursanalysen. Men det er også et begrep som er viktig innenfor Bernsteins begrepsapparat. Begrepet i seg selv kan være litt vanskelig å få tak i, og i all ærlighet følte jeg da

jeg begynte å sette meg inn i materien at «alt» var og er en diskurs. Derfor ønsker jeg først å belyse noen ulike bruksområder for diskurs-begrepet, for deretter å trekke frem hvordan begrepet er tenkt brukt i denne oppgaven.

Selve ordet diskurs kan bli brukt om en samtale eller drøfting, det ligger med andre ord en sosial komponent innbakt i begrepet (Grue, 2021). Samtidig vekker ordet konnotasjoner til ulike fagdisipliner innenfor akademia, og det er her begrepet begynner å bli vanskelig å holde fatt i. Det er med andre ord vanskelig å sette fingeren på akkurat hvilken diskurs denne oppgaven bidrar til. Er det en pedagogisk diskurs, eller en utdanningspolitisk diskurs? Eller kanskje det er en pedagogisk diskurs i en utdanningspolitisk kontekst? Kanskje er det ikke så viktig å vite akkurat hvilken diskursiv bås vi skal forholde oss til, men at det snarere er et bilde på fagfeltets kompleksitet. Innenfor diskursanalyse brukes diskurs som et begrep som ser på forhold mellom tekst og kontekst (Grue, 2021). Med andre ord setter man tekster av ulike slag inn i en større, sosial kontekst.

Bernstein peker også på den pedagogiske diskursens ullenhet, og sier at pedagogisk diskurs «[...] appears to be a discourse without a discourse.» (Bernstein, 2000, s. 32). Videre uttaler Bernstein at selv den pedagogiske diskursen må bygge på andre diskurser. Samtidig peker han på den pedagogiske diskursens betydning for andre diskurser. Han definerer pedagogisk diskurs mer som et prinsipp som innlemmer to ulike diskurser (Bernstein, 2000, s. 31). Den ene diskursen er *en instruerende diskurs* som innebærer tilegnelse av ulike ferdigheter og hvordan ferdigheter forholder seg til hverandre, samt *en regulerende diskurs*. Sistnevnte er mest relevant, og er av mer moralsk karakter hvor regler og sosial orden blir dannet (Bernstein, 2000, s. 31). Med andre ord kan man si at den pedagogiske diskursen er vesentlig i all sosial samhandling mellom mennesker, men uten samhandling vil ikke den pedagogiske diskursen ha noe innhold. Relatert til denne oppgaven kan en tenke seg at den pedagogiske diskursen også kan være et bilde på skolens samfunnsmandat, med den instruerende diskursen som skolens utdanning og den regulerende diskursen som skolens dannelsingsoppdrag. Hvis en følger Bernsteins tanker om den pedagogiske diskurs vil den regulerende diskursen være avgjørende også for den instruerende diskursen.

For å få mer grep om den pedagogiske diskursen fortjener også pedagogikkbegrepet å bli belyst. På samme måte som at Bernstein ser på pedagogisk diskurs som noe som binder sammen flere

diskurser, kan dette også sies om pedagogikk som fagfelt. Uten å gjengi pedagogikkfagets historie og utvikling er det viktig å huske på at det har vært en dreining fra at pedagogikk var tett sammenvevd med skolen som institusjon (Løvlie, 2004), til å være noe man fremdeles forbinder med skolen. Samtidig tør jeg å hevde at pedagogikk som fag er godt gjemt, eller glemt, i gjeldende politiske styringsdokumenter og læreplaner. I sammenheng med forrige gang lærerutdanningene la om sin struktur¹ beskrev Lars Løvlie i sin artikkel *Det nye pedagogikkfaget* (2004) pedagogikkens posisjon i lærerutdanningen som noe som var redusert til «kassen med det rare i». Hvis vi ser dette i lys av den pedagogiske diskursens evne til å binde sammen så tar Løvlie til orde for at pedagogikken i større grad burde bli ansett som en verktøykasse (Løvlie, 2004). En kan med andre ord se på pedagogikk som et slags lim som holder andre elementer sammen, og lager en helhet som står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Uten limet sitter man igjen med mange potensielt usammenhengende deler. Limet alene har heller ingen konstruktiv hensikt uten de øvrige delene.

Bernstein skriver om et «discursive gap» som beskriver det som oppstår utenfor teori og modeller: «The theory produces models. But in between the model and that ‘something’ outside it which seeks to engage (that being ‘modelled’) is a ‘discursive gap’.» (Moore, 2013, s. 125; Bernstein, 2000, s. 125). En teoretisk modell vil alltid være en forenkling av virkeligheten, og vil kunne beskrive dette ‘noe’ fra ulike vinkler, men vil aldri kunne være ufeilbarlige. Fordi « [...] the real is always bigger than any theory and cannot be exhausted by it (rather in the way that no pedagogic process can be exhaustively programmed and so mechanistically reproduced)”. (Moore, 2013, s. 125). Dermed må en alltid ha i mente at teorier er ufullstendige og må ha rom for forbedring og endring. Jeg håper at denne oppgaven kan bidra med et perspektiv inn i den pedagogiske diskursen som ikke nødvendigvis er blitt trukket frem altfor ofte i den gjeldende «modellen» som på sett og vis ligger til grunn for den nye læreplanen og lærerutdanningen. Kanskje oppgaven til og med kan bidra til å peke på et diskursivt gap i den gjeldende diskursen.

¹ Ny rammeplan for den fireårige allmennlærerutdanningen trådte i kraft fra 1999.

1.3.2 Kunnskap og makt

Det er skrevet mye om kunnskapsbegrepet og hva kunnskap er. En kan kanskje argumentere for at det har vært et av de større filosofiske spørsmålene gjennom tidene, og det er mange teorier som forsøker å forklare hva det er. Det er ikke innenfor denne oppgavens rammer å belyse denne diskursen, men det er samtidig viktig å trekke frem begrepet i og med at det blir brukt som et slags allmektig ord som brukes i mange neologismer som dukker opp når man snakker om skole. Vi har blant annet en kunnskapsminister som leder et kunnskapsdepartement som fremmer kunnskapsskolen. Noe som er interessant er at Kunnskapsdepartementet selv definerer kunnskap som en del av kompetansebegrepet, og at kompetanse defineres som «[...] summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill.» (NOU 2018:2). Denne definisjonen er tett knyttet opp til Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) sitt kompetansebegrep som også ser på «[t]he concept of competency implies more than just the acquisition of knowledge and skills» (OECD, 2019). Begge institusjoner tydeliggjør det at kunnskap er en større del av et kompetansebilde. Det er mulig at kompetanseminister ikke klinger like godt, eller ikke følger med de riktige konnotasjonene. Det kan også tenkes at kompetanse er et såkalt konsept som er mindre håndfast og at det dermed er mer hensiktsmessig å legge fokus på kunnskapsdelen når, for å sitere tidligere kunnskapsminister Røe Isaksen, «[m]ålet er kunnskap». (Kunnskapsdepartementet, 2014). Her kan det også være relevant å se til Biestas (2012) tekst om *Å snakke «pedagogikk» til «education»*, som blant peker på at det kan være nyttig å ha engelsk som et slags forskningsmessig lingua franca, men at det også medfører en del utfordringer knyttet til oversettelsene.

Den nær nøyaktig samme definisjonen av kompetanse og fokus på kunnskapsdimensjonen som vi ser i norsk utdanningspolitikk, sier noe om betydningen av forholdet Norge har til OECD og andre globale aktører. Dette er på langt nær noe nytt og spennende i forskningsøyemed, men likevel interessant og legger et viktig bakteppe for analysene som kommer senere i denne oppgaven. Hovdenak og Stray (2015) skriver blant annet om politiseringen av norsk utdanningspolitikk og innsnevringen av det pedagogiske prosjektet som har kommet som en følge av dette (Hovdenak & Stray, 2015, s. 9). OECD, som vi ser har hatt påvirkning på norsk utdanningspolitikk, er en institusjon som representerer en nyliberalistisk ideologi (Hovdenak & Stray, 2015, s. 68). Det nyliberalistiske tankesettet er ikke kun forbeholdt den politiske høyresiden, som man kanskje umiddelbart tenker, og allerede på slutten av åttitallet skrev Dale (1989) om et skille mellom

kunnskap på den ene siden og holdninger, verdi og etikk på den andre siden, og at «[d]ette skillet medfører at undervisning faller sammen med kunnskap og teori» (Dale, 1989, s. 118).

I et demokrati er det de folkevalgte som har makt og de som har makt kan også legge føringer for kontroll. Bernstein skiller mellom makt og kontroll ved at makt er noe som konstruerer forbindelser *mellom* ulike former for samhandling, mens kontroll konstruerer forbindelser innad i samhandlingen (Bernstein, 2000, s. 5; Haavelsrud, 2007, s. 17). Makt og kontroll påvirker makro-, så vel som mikronivå, særlig når en ser på skolen som samhandlingsarena. Haavelsrud (2007) peker på at Bernstein var en foregangsperson når det gjaldt å integrere mikro- og makroperspektiver (Haavelsrud, 2007, s. 17).

Noe som også kan knyttes opp mot kunnskap og makt, og som er aktuelt å trekke inn i denne oppgaven er profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet. Dale (1997) trekker et skille mellom lærerprofesjonen, lærerprofesjonaliseringen og lærerprofesjonaliteten (Dale, 1997, s. 14). Førstnevnte beskriver yrkets sosiale status og prestisje, samt arbeidsvilkår og -betingelser. «Profesjonalisering av læreryrket omfatter den prosessen yrket gjennomgår historisk og sosialt for å bli en etablert profesjon», og vil på sikt gi økt status (Dale, 1997, s. 14). Lærerprofesjonalitet er knyttet til praksis og er ikke relatert til den samfunnsmessige statusen yrket har (Dale, 1997, s. 14). Særlig begrepene profesjon og profesjonalitet går igjen i begge dokumenter som analyseres i denne avhandlingen, men er ikke operasjonalisert ytterligere. Dale (1997) trekker frem flere eksempler og metaforer for å understreke sammenhengen, og viktigheten av etiske og pedagogiske vurderinger inn i undervisning (Dale, 1997, s. 15). Han hevder at «[...] undervisningens tekniske kunnskap trenger å bli rammet inn av etikk og moral» og sånn sett er undervisning «[...] sterkt forbundet med individenes dannelsesprosesser» (Dale, 1997, s. 15). Gjennom flere år med læreplaner som har fått kritikk for å underbygge og ha lite tillit til læreres profesjonalitet og dermed også profesjon, er det kanskje ikke så rart at det er et ønske fra politisk hold om å profesjonalisere profesjonen.

1.4 Historikk og aktualitet

Før vi tar et historisk tilbakeblikk for deretter å rette snuten mot en mer dagsaktuell kontekst, ønsker jeg å trekke frem Jon Hellesnes sin tekst fra 1969, *Ein utdana mann og eit dana menneske*, som i mine øyne også løfter det tidligere nevnte pedagogiske paradokset frem. Dette er riktignok

en tekst som er noen år gammel, men jeg syns den bidrar med et godt bilde på forholdet mellom utdanning og danning. Hellesnes trekker frem noen refleksjoner og spørsmål som står seg like godt i dag, og som jeg ser som nyttige å ha med i ryggsekken når vi går videre inn i masteravhandlingen.

«Daning kan korkje brukast eller misbrukast, for daninga er det vi brukar og misbrukar ut frå.» (Hellesnes, 1992, s. 80). Dette sitatet syns jeg er interessant fordi Hellesnes kommer med en tanke om at utdanning og kunnskap, som er mer konkret eller brukbart, kan misbrukes eller utnyttes. Danning derimot har «[...] ingen bestemt funksjon innanfor samfunnet», men «[...] er mellom anna det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei enskilde funksjonane.» (Hellesnes, 1992, s. 80). Muligens er det dette som gjør det mer trøblete med danning og også pedagogiske spørsmål, det at deres funksjon er avhengig av andre forhold, vitenskaper og fagfelt. Som allerede påpekt er dette komplekst. Hellesnes sier at «[v]itskapane representerer eintydige måtar og forstå det tvitydige på. Det tvitydige er verda vi lever i, og som vi ikkje umiddelbart forstår fordi vi lever umiddelbart i den.» (1992, s. 82). Danning bidrar med en forståelseshorisont (Hellesnes, 1992, s. 85), noe som gjør at utdanningen gir mening, eller blir integrert i en større helhet. Så hvis man avfeier pedagogiske spørsmål og dannelsesrefleksjoner som for komplekse, vil man ikke da stå igjen med et fragmentert utdanningsløp og kunnskapsbilde?

Skolens formålsparagraf har endret seg fra å sørge for at elevene skal «[...] bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn» (Grunnskolelova, 1969) til at skolen skal «[...] opne dører mot verda og framtida [...]» (Opplæringslova, 1998). Fra å være den nasjonsbyggende og samfunnsformende skolen som tok form i etterkrigsårene, har den norske skolen endret seg i takt med det globaliserte verdenssamfunnet og nye trender har fått fotfeste. Ordlyden i de to formålsparagrafene kan tyde på at skolen gikk fra å strebe etter å være dagsaktuell til mer fremtidsrettet.

Bare de siste trede årene kan en peke på flere hendelser som har hatt stor betydning for utdanning og skole, og som synliggjøres i politiske styringsdokumenter og lovparagrafer. Som følge av blant annet oljefunn, nye ideologiske vendinger og digitale nyvinninger har Norge fått plass ved de rike nasjoners bord. Det norske samfunnet har på mange måter endret seg fra å være et relativt homogent samfunn, til å bli en del av det store, globale verdenssamfunnet. Noe av det som pekes

ut som mest styringsendrende og som er relevant å trekke frem i denne oppgaven, er at skole og utdanning gikk fra å være et felles dannende prosjekt som bygget på «god allmennkunnskap» (Grunnskolelova, 1969) til å bli et virkemiddel for «[...] å sikre økonomisk vekst og teknologisk utvikling» (Hovdenak & Stray, 2015, s.74). Tradisjonelt har den norske skolen hatt et fundament bygget på den tyske «pædagogik- og didaktikk-tradisjonen» (Engelsen, 2016), men dette kan sies å ha endret seg og definisjonene vi nå bygger utdanningspolitiske vedtak på er mer eller mindre ordrett oversatt fra engelsk. Det engelske språket kan riktignok bli ansett som den vestlige verdens lingua franca, men det betyr ikke at man ved å overføre språk og ordlyd ikke mister eller endrer noe på veien. Særlig hvis man ikke «oversetter» det kontekstuelle hvor teksten har oppstått, til tekstens nye arena.

Man snakker sjelden om pedagogikk i det engelske språket, man bruker i større grad *education* som synonym, selv om de medfører noe ulike konnotasjoner. Ikke til forkleinelse for fagfeltet, men ordet *pedagogy* klinger noe dårlig og det er nok mer brukt innen *akademia* og i forskning. Det kan virke som at ved å gradvis implementere overnasjonale eller globale aktørers definisjoner, så kan man endre fokus. Ved å fokusere på *education*, som kan sies å bygge mer på utdanningsdimensjonen, er det mulig at danningsdimensjonen kommer i bakgrunnen. Eller at istedenfor å se på utdanning og danning som et komplimenterende begrepspar så diskuterer man om hensikten med utdanning er danning eller nytte (Hovdenak & Stray, 2015, s. 35). Dette forstår Hovdenak og Stray som en diskurskolonialisering på det utdanningspolitiske feltet, «[...] fordi de økonomiske hensynene presenteres på en slik måte i den kunnskapspolitiske diskursen at vi står i fare for å få en skole som kun forholder seg til nytte og ser bort i fra danningsaspektene» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 35).

Dette er i og for seg ikke noe nytt. Blant annet Dale (1992) pekte på nedbyggingen av pedagogikkfaget på 90-tallet, og satte spørsmålstegn ved positivismens grep om lærerutdanningene. «Det underliggende prinsippet i positivismens kunnskapssyn er kunnskapens instrumentelle funksjon. Det instrumentelle knyttes til å beherske og utøve makt over.» (Dale, 1992, s. 37). Selv om Dale skrev ut ifra sin samtid og det er andre skolepolitikere og andre læreplaner på trappene i dag, så er det noe som gir gjenklang i dagens lærerplaner og kunnskapssamfunn. Det er at dersom positivismens nyttetankegang får hegemoni og man begynner å sortere «[...] den sosiale omverdenen gjennom begrepsbestemmelser som passer i naturvitenskapen [...]» kan dette føre til at «[...] kunnskap blir en omsettelig vare med instrumentell markedsverdi.» (Dale, 1992, s. 38). Vi

har nok beveget oss fra det helt rent positivistiske synet, hvor en stadig leter etter svar en kan sette to streker under. Vi har derimot erkjent at vi ikke vet hva som møter oss i fremtiden, og forsøker i den grad å søke etter kunnskap som er «grunnleggende» og som i den forstand kan overføres og omsettes i møte med fremtidige forhold og utfordringer. Dette stemmer også overens med det Hovdenak og Stray (2015) trekker frem om humankapital, og at ifølge OECD og (daværende) Utdannings- og forskningsdepartementet er den viktigste formen for kapital en har (Hovdenak & Stray, 2015, s. 59). Dette gir også grobunn for fronting av kunnskapsbegrepet, hvor «[d]en utdanningspolitiske styringen av kontrollen med skolen økte på bekostning av en profesjonell pedagogisk diskurs.» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 73). Hovdenak (2011) hevder at det er gammelt nytt at politiske dokumenter ikke tar stilling til det faktiske kunnskapsbegrepet, og eventuelle kunnskapsformer det berører, men at det i mye større grad fokuserer på læring og læreprosesser (Hovdenak, 2011, s. 64). Det er en interessant vinkling, som jeg tror har relevans også når vi står overfor den nye læreplanen. Selv om det snakkes enormt mye om kunnskap og vi vet hvilken definisjon som legges til grunn, er ikke begrepet omsatt og plassert inn i en lokal og nasjonal kontekst i særlig grad. Underveis i analysen vil vi derimot se at det er fokus på hvilke grep som skal til for at lærere skal være i stand til å lære bort, eller gi, elever mest og best kunnskap. Hovdenak ser til Apples forskning på forholdet mellom kunnskap og makt, som ser på at det «[...] bare er en liten del av det totale kunnskapsuniverset som bli legitimert gjennom læreplanen og erklært for offisiell kunnskap.» (Hovdenak, 2011, s. 65), og trekker paralleller til Bernsteins teorier. Dette er interessante poenger å ta til etterretning inn i denne oppgaven også. Det at man undersøker hva som legitimeres eller er «riktig» kunnskap, både i læreplan så vel som i lærerutdanning.

Med 90-tallsreformene og den ideologiske vendingen Norge tok da, som særlig fikk innvirkning på det utdanningspolitiske feltet, medførte også et forsøk på nedbygging av lærerprofesjonaliteten. (Hovdenak & Stray, 2015, s. 81). Apple hevder at det er «[...] social movements, not educators, who are the real engines of educational transformations. And the social movements that continues to be the most powerful now are more than a little conservative.» (Apple, 2012, s. 7). Det er riktignok en amerikansk forsker som hevder dette, men som Apple skriver videre « [...] the politics were now even more pressing since educators all over the world were facing a set of conservative attacks that were deeply damaging to any education worth its name.» (Apple, 2012, s. 7). Dette høres rimelig mørkt ut, og er som nevnt med utgangspunkt i USA, men Apple sikter til «the materialities of capitalist relations» (Apple, 2012, s. 9) og trekker blant annet inn de nordiske

landene inn i dette i en forelesning han gav på et finsk universitet i 2017 (Uniarts Helsinki, 2017, 4:31). Han sikter til den nyliberalistiske markedstankegangen som har fått fotfeste i skolen og som baserer seg rundt en input – output- og i høy grad en accountability-tankegang. En må ta høyde for at dette er basert på amerikanske forhold, men det er gjenkjennbart også i norsk kontekst. Det startet allerede med Hernes og hans L97, som ønsket en sterkt styrt nasjonal læreplan (Hovdenak & Stray, 2015, s. 79). Apple trekker i en annen artikkel inn Bernstein og hans søken etter å forklare hvordan endring skjer i skolen, i en institusjon som fremstår både som relativt stabil og har en del likhetstrekk på tvers av politisk-økonomiske landegrenser (Apple, 2002).

Vi kan se på en endring fra allmennlæreren med sine fire år på høyskole til å se mot en lærerprofesjon som kun kan oppnås med en femårig masterutdanning. I media blir det med ujevne mellomrom skrevet en del om skolen, og det er særlig læreres rolle som er i fokus. Blant annet er det en ny reklamekampanje fra Utdanningsforbundet hvor det er utarbeidet en slags savnet-plakat som etterlyser 16.400 lærere og at vi nå står overfor en lærerkrise (Utdanningsforbundet, 2022). Dette er ikke noe nytt da det har vært spådd at Norge vil ha en økende lærermangel i årene som kommer i flere år. Utdanningsforbundet skriver at «[a]lle kan kalle seg lærer hvis de er ansatt i lærerstillinger. Når skolene ikke får tak i lærere med lærerutdanning, fyller de stillingene med "lærere" uten. Noen har bare videregående skole, andre har høyere utdanning, men fra andre studier.» (Utdanningsforbundet, 2022). Ut ifra forbundets sider hilser de omleggingen av grunnskolelærerutdanningen velkommen, og anser dette som et viktig steg på veien til å bli en fullverdig profesjon. Noe av dette kan kanskje tenkes å henge igjen etter en del år hvor man har følt at politikere ikke har hatt tillit til jobben en gjør, og ønsker å styre i detalj. I tillegg har fagfeltet hatt noen identitetsutfordringer i form av at pedagogikken i stor grad har støttet seg på andre disipliner, eller selv vært en støttedisiplin (Løvlie, 2003).

Andre artikler i media trekker frem andre sider av saken. Blant annet en kronikk i Aftenposten med overskriften *Lektor med bismak – skal eg vera fagperson eller lærar?* (Wigestrand, 2021), får vi et innblikk i en tidligere lærerstudents situasjon. Denne artikkelen problematiserer både det femårige lærerløpet og særlig hvilke konsekvenser dette har for små skoler og i distriktene, og kronikkforfatteren skriver at han «[...] stusser over kor smale lærarutdanningane har blitt» (2021), og at man med den nye lærerutdanningen får undervisningskompetanse i færre fag enn da det "kun" var en fire-årig utdanning. I tillegg skriver kronikkforfatteren at «[...] korleis logikken med eit

ønskje om fleire lærarar, ytra av den same regjeringa, harmonerer med ein meir kronglete veg mot å bli lærar, er for meg eit mysterium.» (Wigestrand, 2021). I tillegg til et «studiepoeng-jag», ytrer han at «[d]et er også eit tankekors at det mest relevante stoffet for læreryrket kjem først i utdanninga, og er godt stua vekk i hjerneborken når ein kjem i klasserommet» (Wigestrand, 2021). Noe han hevder at ikke hjelper på praksissjokket som har blitt problematisert i forbindelse med lærerutdanningene (Wigestrand, 2021).

En annen artikkel setter fingeren på den økte teoretiseringen som medfølger av at utdanningen skal resultere i en masteravhandling, og har den tydelige overskriften – *Det er helt krise. Vi utdannes ikke til å bli lærere* (Svarstad, 2020). Intervjuobjektet i artikkelen, en lærerstudent, føler at de kun lærer teori som ikke nødvendigvis henger sammen med praksisfeltet. I tillegg peker artikkelen på at det økte utdanningsnivået på lærere har fått konsekvenser på universitetets- og høyskolenivå også, hvor det er krav om langt flere med utdanning på doktorgradsnivå (Svarstad, 2020). Her ytres det også i et sitat fra daværende kunnskapsminister Røe Isaksen at «målet må være så attraktivt å komme inn på lærerutdanningene at karakterkravet for å komme inn blir høyt» (Svarstad, 2020), og at dette er indikatoren på at man har lyktes med å lage en god utdanning hvor kun de beste søker.

Personlig egnethet er et hyppig brukt honnørord i forbindelse med læreryrket. Særlig blir det vektlagt i stillingsannonser, som en egenskap man må ha i tillegg til riktig formell kompetanse. Ut ifra de oppslagene som media plukker opp, virker det ikke til at det som gjør deg egnet som en lærerstudent ikke nødvendigvis gjør at du egner deg som lærer i praksis.

Vi ser at det er uttalt fra flere hold at det er mangler ved dagens lærerutdanning, og at det økte fagfokuset oppleves å gå bekostning av «å lære håndverket». Dette kan blant annet være fordi man har mindre fokus på pedagogikk som fag. For selv om det løftes frem at utdanningen skal henge sammen med praksis, et område hvor en kan tenke seg at pedagogikk er relevant. Er det ikke dette som dominerer mediebildet, og det virker som at den politiske diskursen er redusert til å handle om hva som gjør det «attraktivt» å være lærer. Fra utdanningspolitikeres ståsted trekkes det frem skjerpede inntakskrav og en masterutdanning som noe som gjør at man får gode søkere til lærerutdanningene, mens fagforbundene som organiserer lærere peker på svak lønnsvekst og dårlig lønn som gjør yrket lite attraktivt (Vik, 2022). Begge disse punktene gjør at diskursen om

læreryrket fremstår som en polarisert kamp, noe som i mine øyne igjen forenkler feltet uten å ta høyde for kompleksiteten som befinner seg der. Her legger begge sider til grunn at den gjeldende retningen lærerutdanningene har tatt, og med det også hvilke lærere som får jobb i skolen i fremtiden, er slik det skal være. Derfor er det verdt å ta et kritisk blikk på det som foreligger nå, for å kunne reflektere og eventuelt vurdere om det bør være slik.

Per i dag er det svært vanskelig for studenter som har valgt å ta eksempelvis pedagogikk eller spesialpedagogikk som studieløp innen høyere utdanning å få jobb i skolen, fordi man ikke får undervisningskompetanse i noen fag. Dette kan tyde på at det faglige er overordnet det pedagogiske i skolen. Et annet tankekors er at vi i teorien allerede har en faglærerutdanning med ordningen rundt PPU, hvor man kan bygge på fag og masterutdanning.

1.5 Nyliberalisme

Det er relevant å gi en kort redegjørelse for hva som menes med nyliberalisme før vi går videre i oppgaven. Særlig fordi et nyliberalistisk tankesett har vært med på å forme utdanningspolitikken nasjonalt så vel som globalt. Dette har skjedd gjennom ulike trendbølger, og det er ikke i oppgavens hensikt å se på denne utviklingen i noe utstrakt grad. Det er på samme tid nyttig å forsøke å gi et lite oversiktsbilde over det som kan sies å være aktuelt for hva oppgaven ser på. I løpet av de siste tiårene er det gjort store endringer på det utdanningspolitiske feltet, og «[...] etableringen av en transnasjonal utdanningspolitikk i regi av OECD, EU, UNESCO, WHO m.fl.» kan sies å ha ført «[...] til dyptgripende endringer i forståelsen av pedagogikk og utdanning, samt meningen og formålet med oppdragelse, undervisning, dannelse og utdanning.» (Sæverot & Kristensen, 2022).

Skrede (2017) trekker frem to sider ved hva nyliberalisme kan ses på som å være. På en side forstås nyliberalisme som en «særegen form for kapitalisme» og på den annen side som noe som «kan nedgradere og omforme sosiale sfærer i tråd med egen logikk» (Skrede, 2017, s. 41). Dette kan nok sies å være noe unyansert i form av å være tydelig kritisk til nyliberalismen, men det legger heller ikke Skrede skjul på når han skisserer manifestet for kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 39). Det er som nevnt ikke rom i denne oppgaven for å gjengi kapitalismens historie og hvordan det nyliberalistiske har blitt til. Det som derimot er interessant å se på, er i hvilken grad

det har påvirket den utdanningspolitiske diskursen. Via en diskurskolonialisering, hvor begreper og teorier fra en diskurs blir flyttet til en annen, har man plassert det som opprinnelig har tilhørt «[...] en pedagogisk diskurs, diskutert ved hjelp av pedagogiske begreper og begrunnelser, nå flyttes over til den økonomisk-politiske diskursen» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 50). Noe en særlig kan trekke frem er hvordan dette har påvirket kunnskapsbegrepet og hvordan vi ser på dette i dag. Med fremveksten av, et reelt eller oppkonstruert, behov for kunnskapsarbeideren har en også endret syn på at kunnskap ikke lenger er noe som er i personen. Kunnskap blir nå sett på som noe utenfor personen, og defineres ut ifra samfunnets (økonomiske) behov og krav (Hovdenak & Stray, 2015, s. 49). «Dette får konsekvenser, ikke bare for hvordan vi forstår kunnskap og verdien av denne, men også for hvordan vi forstår skolens oppgave og innhold og den politiske styringen av skolen.» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 50). Selv om dette ble diskutert i etterkant av forrige læreplanutgivelse, vil jeg påstå at det enda bærer en viss relevans. Særlig fordi dette gjelder de verdispørsmålene som kan påvirke hvordan man ser på skolens oppgave. På en måte kan dette kobles på skjæringspunktet mellom utdanning og danning. Hvor begrepsdreiningen, fra å snakke om utdanning til *læring*, er av betydning. Ikke bare har ordet erstattet utdanningsbegrepet, men det har også bidratt til å svekke dannelsbegrepet (Straume, 2016, s. 48). Straume hevder at «utdanning er noe mer enn læring» (Straume, 2016, s. 48) og at læring ikke er noe som er noe som er unikt for menneskeheten, men snarere noe «[...] alle organismer driver med – ikke bare mennesker, men også andre dyr, bakterier, til og med datamaskiner» (Straume, 2016, s. 49). Utdanning og danning er da et «[...] samfunnsmessig og kulturelt fenomen som vi bare kjenner hos mennesker» (Straume, 2016, s. 49). Dette trekker også på de pedagogiske paradoksene som ble nevnt innledningsvis.

Blant annet Hovdenak og Stray (2015) har påpekt at en «[...] manglende balanse mellom og bevissthet om skolens tosidige mandat har ført til en polarisering eller en motsetning mellom disse og ikke en hensiktsmessig vektlegging av begge.» (s. 35). Dette ble riktignok skrevet et par år før arbeidet med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet var påbegynt, men det er et interessant argument allikevel. Det resonnerer også med det Apple skriver om at «[...] hegemony acts to “saturate” our very consciousness, so that educational, economic, and social world we see and interact with, and the commonsense interpretations we put on it, becomes the world *tout court*, the only world.» (Apple, 2013, s. 22). Ved at det økonomiske får størst plass, og nærmest hegemoni, i utdanningspolitisk øyemed «[...] står vi i fare for å få en skole som kun forholder seg til nytte og ser

bort fra danningsaspektene, altså en kunnskapspolitisk diskurs som bygger på et snevert læringsbegrep og ikke en kunnskapsteoretisk danningstenkning.» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 35). Dette kan gjenspeiles i både læreplan og i hvordan lærerutdanningen er organisert, i tillegg til hvordan vi ser på kunnskapsbegrepet. I tillegg kan dette vitne om pedagogikkens sviktende posisjon innenfor det utdanningspolitiske feltet.

2 Analyse

I søken etter å finne en metode som kunne passe min masteravhandling og som kunne bistå i undersøkelsen av min problemstilling, var det viktig for meg å finne en metode jeg kunne støtte meg til samtidig som den ga meg en slags rettesnor for analysen av de to dokumentene jeg hadde valgt. Grunnen til at valget falt på kritisk diskursanalyse som metode er at det fremstår som en fleksibel metode, som både gir rom for å endre på rekkefølgen av elementer og tilpasning slik at det passer den aktuelle undersøkelsen (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 59). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for kritisk diskursanalyse som metode. Jeg vil også kort gjøre rede for relevant vitenskapsteori som ligger til grunn.

2.1 Kritisk diskursanalyse som metodisk rammeverk

Ved å bruke kritisk diskursanalyse som metode legges det stor vekt på spørsmål vedrørende makt, og særlig hvem som har definisjonsmakt. Dette er et særlig viktig og interessant premiss innenfor kritisk diskursanalyse (Grue, 2011, s. 116), noe som gjør det til et attraktivt metodisk rammeverk til bruk i denne masteravhandlingen. For «[d]et er når makt utøves på en måte som er uheldig følger for visse sosiale grupper, at den blir gjort til gjenstand for kritisk analyse.» (Skrede, 2017, s. 28). Dette setter fingeren på det jeg ønsker å belyse gjennom denne avhandlingen, hvor jeg ønsker å undersøke det paradoksale som oppstår når en stiller spørsmål rundt pedagogikkens plass i møtet med lærerutdanning og lærerplan. Jeg mener at dette kan føre til en uheldig utvikling i henhold til læreres profesjonalitet, men at dette også vil berøre de som egentlig står i sentrum for pedagogikken, nemlig barn og unge.

2.1.1 Om kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse oppsto mot slutten av 1990-tallet, og har utviklet seg fra kritisk lingvistikk. Til forskjell fra kritisk lingvistikk trekker kritisk diskursanalyse inn relasjonen mellom språk, makt og ideologi (Skrede, 2017, s. 21).

Kritisk diskursanalyse, særlig Norman Faircloughs versjon, kan sies å bygge på kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted. Kritisk realisme bygger på at virkeligheten består av tre domener: det empiriske domenet, det faktiske domenet og det virkelige domenet (Skrede, 2017, s. 80). Kritisk

realisme kan fungere som en slags brobygger mellom det epistemologiske og det ontologiske, og vurderer disse to polene som sammenliknbare størrelser (Fairclough, 2010, s. 3; Skrede, 2017, s. 80). Dette fører til at kritisk realisme anerkjenner både de ubestridelige naturvitenskapelige fenomenene og fenomener som er sosialt konstruerte.

Noe som er interessant å trekke inn i en masteravhandling som bygger på kritisk diskursanalyse er forholdet mellom objektive og subjektive forhold, eller er – bør-dikotomien (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 65; Skrede, 2017, s. 85). Tidligere har vitenskapene hatt naturvitenskapene som rettesnor, noe som har ført til at også de «myke vitenskapene» i høy grad har vært sentrert rundt normative utsagn, og forsøkt å unngå verdiladede eller ideologisk betingede utsagn. Dette har gjort at vitenskaper i stor grad har kritisert tingenes tilstand, eller hvordan ting «er», men at det ikke ofte nok er tatt stilling til hvordan ting kan endres eller «bør» være (Skrede, 2017, s. 87).

Kritikk, eller det å være kritisk, forbindes ofte med å være i overkant opptatt av å påpeke feil eller mangler ved ting. Den betydningen som har betydning for denne oppgaven, og som er gjeldende i akademia er at

[kritikk] beveger seg innenfor et normativt område og hviler på eksplisitte og implisitte verdier, kriterier og normer. Dette åpner for interessante og vanskelige problemstillinger om f.eks. hvilke kriterier, verdier og normer som bør ligge til grunn for kritikken. Disse må argumenteres for, av to grunner. Den ene er at samfunn og kulturer kan holde seg med flere ulike verdsett samtidig, og disse kan stå i motstrid til hverandre. (Kvernbekk, 2021).

Dermed er ikke denne masteravhandlingen et forsøk på å gi noen elendighetsbeskrivelse av status i norsk skole, for det vil verken være representativt for mitt eget syn eller formålstjenlig. Avhandlingen støtter seg derimot på et kritisk og reflekterende syn, i håp om å kunne bidra med tanker som kan være av verdi i en dagsaktuell diskurs.

2.1.2 Norman Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse

Som nevnt streber ikke den kritiske diskursanalysen etter å være ideologisk nøytral, snarere tvert imot, og i Norman Faircloughs tilfelle blir ideologi forstått som «[...] constructions of meaning that contribute to the production, reproduction and transformation of relations of domination»

(Jørgensen & Phillips, 2002, s. 75). Jeg forstår dette som at de som sitter ved makten både har definisjons- og meningsgivende makt. Her vil det være flere nivåer av makt involvert, hvor det utarbeides styringsdokumenter på politisk nivå, som igjen må fortolkes nedover i systemet via kommunalt nivå og inn på den enkelte skole og inn i klasserommet. I hvilken grad man har handlingsrom til å fortolke og tilpasse gjeldende styringsdokumenter avhenger også av ulike forhold, som blant annet forhold som knytter seg til individer og skolekultur, men også hvilke systemer som skal sikre etterrettelighet som tas i bruk.

Det dialektiske-relasjonelle forholdet mellom språk og sosiale strukturer er fremtredende i Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 22). Hvor man skal forsøke å gi beskrivelser av den utvalgte teksten og samfunnet den befinner seg i på en presis måte. Kritisk diskursanalyse trekker også på et hermeneutisk tankesett, hvor man hele tiden veksler mellom «[...] helhetlig forståelse av tolkningsobjektet og utspørring av objektets enkelte aspekter.» (Grue, 2011, s122). I tillegg involverer kritisk diskursanalyse at man forsøker å trekke slutninger ut ifra de forklaringer som er mest sannsynlige, altså abduksjon (Grue, 2011, s. 122). Hva som er «mest sannsynlig» underbygges ved hjelp av sekundærlitteratur. Dette er noe av det som gjør kritisk diskursanalyse egnet til å undersøke problemstillingen som belyses i denne masteravhandlingen.

I Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse, blir det beskrevet hvordan kritisk diskursanalyse kan fungere både som en teori og forskningsmetode med tilhørende -design (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s.16; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 76-82). Det forklares at problemstillingen bør bidra til, eller være kritisk til, urettferdige forhold i samfunnet (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 60; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 77). Problemstillingen kan være noe som er identifisert av individer, grupper eller «[...] it can be identified by the researcher who may want to disclose a 'misrepresentation', that is, a mismatch between reality and the view people have of this reality that functions ideologically.» (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 77). Her ser jeg på meg selv som den undersøkende part, og i tråd med oppgavens problemstilling ønsker jeg å belyse og fremheve pedagogikkens plass i form av eventuelle paradokser som fremkommer i valgt datamateriale. Vanlig empiri innenfor kritisk diskursanalyse er «naturlig forekommende data» (Skrede, 2017, s. 21), og i denne masteravhandlingen er det valgt ut politiske styringsdokumenter som relevante tekster.

Det er verdt å merke seg at jeg forholder meg til Faircloughs nye modell eller versjon av kritisk diskursanalyse, og dermed bruker jeg de oppdaterte begrepene for analysenivå (Skrede, 2017, s. 33). Begrepene i den nye versjonen fremhever det sosiale aspektet i alle ledd, og tydeliggjør at sosiale begivenheter ikke kun trenger å innebære tekster. Fairclough har også gått bort i fra den tredelte nivåmodellen i senere år (Skrede, 2017, 33), og forholder seg til en mer dynamisk ikke-hierarkisk modell. For å analysere de utvalgte tekstene har Fairclough videreutviklet modellen til å bli en nokså kompleks metode som tar utgangspunkt i tre områder: 1) *sosiale begivenheter*, 2) *sosial praksis* og 3) *sosial struktur*, hvor sosial praksis blir pekt på som det medierende ledd mellom sosiale begivenheter, eller teksten i vårt tilfelle, og sosial struktur (Fairclough, 2003, s. 24; Skrede, 2017, s.33). Sosial struktur er beskrevet av Fairclough som en særlig abstrakt enhet (2003, s. 24), og ser på sosial struktur «[...] as defining a potential, a set of possibilities. However, the relationship between what is structurally possible and what actually happens, between structures and events, is a very complex one.” (Fairclough, 2003, s. 24). I denne oppgaven vil jeg trekke ut representative blokkstater og enkelte eksempelsetninger fra det utvalgte datamaterialet. Ut ifra dette vil jeg først gjøre en tekstanalyse med de analyseverktøy som skisseres senere i kapitlet. Ut ifra tekstanalysen, eller analysen av den sosiale begivenheten, forsøker jeg å identifisere hvilke diskurser og ideologier som gir seg til kjenne, eller hvilken sosial praksis i som fremmes i teksten. (Skrede, 2017, s. 31). Til slutt i analysen vil jeg gå inn på hvilke sosiale strukturer datamaterialet kan sies å ha en betydning for. Det åpner også opp for en drøfting rundt hva eventuelle konsekvenser eller ringvirkninger teksten kan tenkes å ha, både av eksplisitt og implisitt art. Dette vil særlig være aktuelt inn i det neste kapitlet av masteravhandlingen.

Hvordan man strukturerer analysen og inkorporer de ulike nivåene i en analyse gjøres ulikt, og man kan tilpasse dette til sitt eget prosjekt. Denne muligheten har jeg benyttet meg av, og har delt inn analysen på en nokså avgrenset måte. Jeg har valgt å tydeliggjøre og skille de ulike nivåene fremfor å blande det sammen. Fairclough bruker i større grad sine analyseverktøy om hverandre og på flere nivåer, men jeg har valgt å koble enkelte analysebegreper opp mot de tydelige skisserte nivåene. På en måte kan dette medføre en forenkling av Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse, men på en annen skaper det ryddighet, og gir rom for at den kritiske diskursanalysen skal knyttes opp mot Bernsteins teorier senere i oppgaven.

En del av kritikken mot Fairclough, særlig den rettet fra Jørgensen og Phillips (2002, s. 89-90), kan anses å være av noe eldre dato, men bør samtidig adresseres. Jørgensen og Phillips har kritisert Fairclough for å ha mye fokus på analyse av intensjonalitet i tekster, uten at han selv har utført slike analyser. Med tanke på denne oppgaven vil det ikke være viet mye plass til dette, men det er allikevel verdt å trekke frem. I vårt tilfelle kan man anta at de utvalgte tekstene er blitt utviklet og skrevet med en intensjon om å endre sine respektive områder. Det vil si at man kan anta at intensjonen bak den nye overordnede delen er at man skal forbedre eller endre deler av den gamle generelle delen, og at strategiplanens intensjon er å løfte frem ønskede endringer av grunnskolelærerutdanningen. Intensjonen er stort sett at man ønsker endring til noe man anser som «bedre». Det er her det mer trøblete kommer inn. For hva er bra? Og er det bra for alle, eller noen? For «[e]n trenger imidlertid ikke å kjenne til intensjonene bak en tekst for å vurdere tekstens mulige effekt.» (Skrede, 2017, s. 168). Det er de politiske intensjonene det er interessant å reflektere rundt i analysen, for dette vil gi grunnlag for ytterligere drøfting og refleksjon rundt hva og hvilke mulige konsekvenser tekstene kan ha.

En kritikk av nyere karakter kommer fra Beck (2007) som blant annet kritiserer Fairclough for å kun ta stilling til epistemologiske spørsmål mens de ontologiske spørsmålene er fraværende. Han hevder at dette fører til mange spørsmål «[...] om ulike tolkninger, ideologier og teorier først, uten virkelighetsreferanse (Beck, 2007).» Det kommer frem flere punkter i Becks artikkel, og han konkluderer med at diskursanalyse a la Fairclough i beste fall kan være samlebetegnelse på ulike måter «å forske diskurser på» og i verste fall er diskursanalyse et «tomt begrep uten rot i virkeligheten» (Beck, 2007). Nå er det riktignok fremsatt en kritikk mot diskursanalysen og ikke rent spesifikt den kritiske diskursanalysen hos Fairclough. Både begrepet diskurs, og dermed diskursanalyse, har jeg omtalt tidligere i oppgaven som et diffust begrep. Dermed kan jeg være til dels enig i kritikken fremsatt av Beck her. Samtidig påpeker Fairclough selv at (kritisk) diskursanalyse ikke er noe fullverdig teori for å forklare større sosiale strukturer, men at det er hensiktsmessig å støtte seg på både sekundærlitteratur og større teoretiske rammeverk.

Fairclough har utviklet noe av teorien sin, og har i løpet av yrkeslivet blitt stadig mer opptatt av tverrfaglighet (Fairclough & Chouliaraki, 1999, s. 16) og «[...] viktigheten av å inkorporere ulike perspektiver i analysen» (Skrede, 2017, s. 151). Det er her Bernstein kommer inn som et viktig bidrag til å gå ytterligere inn i materien. Ved å kombinere de ulike komponentene i kritisk

diskursanalyse sammen med begreper hos Bernstein får jeg muligheten til å løfte teksten opp fra det lingvistiske og semiotiske plan, via et makrososiologisk perspektiv for så å sette det inn i en mer utdanningssosiologisk kontekst for å bidra til å undersøke pedagogiske diskurser. Hvor «[e]n sentral målsetting er å vurdere om diskurser kan sies og opprettholde uheldige maktforhold i samfunnet.» (Skrede, 2017, s. 166).

2.1.3 Analyseverktøy

Som nevnt tidligere er kritisk diskursanalyse en relativt tilpasningsvennlig metode, og dette tydeliggjøres også når det er snakk om analysebegreper. Analysebegrepene som vil bli brukt i analysen av de utvalgte tekstene er hentet fra Skrede (2017) sin bok *Kritisk diskursanalyse*, som i all hovedsak bygger på Fairclough sin modell. I det følgende vil det komme en kort forklaring av begrepene som jeg har funnet relevante for tekstanalysen av *Overordnet del av Kunnskapsløftet* (2017) og *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* (2014).

Nominalisering skjer ved at man bruker substantiv istedenfor verb eller adjektiv, og effekten er at komplekse prosesser blir beskrevet som definerte ting eller enheter (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 83; Skrede, 2017, s. 48). *Passivering* i tekst skjer ved at man skjuler aktører og toner ned ansvar for handlinger (Skrede, 2017, s. 48).

Ved å se etter *modalitet* i tekster ser man etter eksempler på epistemisk- og deontisk modalitet. Eksempler på epistemisk modalitet vises i form av spørsmålsstilling og påstander, og deontisk modalitet kommer til uttrykk når noe blir beordret eller tilbudt (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 84; Skrede, 2017, s. 49). Modalitet kjennetegnes ved modalverb.

Intertekstualitet ser på tekstens forhold til andre tekster, og «[...] kan endre tidligere tekster og restrukturere eksisterende konvensjoner, genrer og diskurser.» (Skrede, 2017, s. 51). Dette er særlig interessant med tanke på de tekstene som skal analyseres i denne oppgaven, da de begge har medført både større endringer og restruktureringer. En kan se etter både manifest og latent intertekstualitet, som begge på sin side gir informasjon om teksten. Manifest intertekstualitet er de tydelige referansene som kommer frem i teksten i form av eksempelvis litteraturhenvisninger og sitater. Latent intertekstualitet er mer implisitt, og det er ikke nødvendigvis like lett for leseren

å identifisere hvilke tekster som står som inspirasjonskilde. En må også ta utgangspunkt i at alle tekster trekker på andre, tidligere produserte tekster. *Interdiskursivitet* brukes dersom teksten også trekker på andre diskurser eller andre tekstuelle former (Skrede, 2017, s. 53).

Rekontekstualisering er når begreper som kjennetegner ett fagfelt blir brukt på et annet, ikke nødvendigvis relatert, fagfelt (Skrede, 2017, s. 54). I vårt tilfelle er det interessant å se på hvordan ord og uttrykk som tradisjonelt er forbundet med nyliberalisme brukes ved tale om utdanningspolitiske forhold. Rekontekstualisering er et begrep Fairclough opprinnelig har lånt fra Bernstein.

All kommunikasjon mellom mennesker er basert på at man deler en del felles *antagelser* om verden rundt oss, men det betyr også at man tar for gitt at mennesker antar det samme som en selv. De som sitter ved makten har også mulighet til å påvirke vår felles grunnforståelse (Skrede, 2017, s. 55), noe som betyr at det også er rom for å utøve makt. Antagelser er ofte tett sammenvevd med ideologi, og når man analyserer sier Skrede (2017) at en skal se etter det som er utelatt fra teksten eller det som ikke nevnes.

Genrer, diskurser og stiler er begreper som brukes for å belyse teksten som sosial praksis. Sosial praksis kan ses på som bindeleddet mellom den sosiale begivenheten og den sosiale strukturen (Skrede, 2017, s. 33). En genre er kan være så mangt, så lenge teksten inneholder noen gjenkjennbare, strukturerende elementer (Skrede, 2017, s. 32). Diskurser er «[...] måter å representere på» (Skrede, 2017, s. 33), og sier noe om hvilke perspektiver som kommer frem i teksten, og kan også knyttes opp mot makt og hvilken posisjon personen eller aktøren bak teksten har. Innhold i diskursen vil påvirkes av hvilken genre begivenheten, i dette tilfellet tekstene, tilhører. Diskurser sier ikke bare noe om verden slik den er eller fremstår, men de er også «[...] projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions.» (Fairclough, 2003, s. 124). Tidligere i denne oppgaven har jeg sett på diskursbegrepet, og reflektert rundt hvor vidt det favner i og med at begrepet kan brukes i ulike kontekster. Skrede (2017) skriver blant annet at «[f]or å snakke om at det eksisterer en diskurs, må det eksistere en grad av repetisjon av innholdet, som må deles av en viss mengde mennesker.» (s. 35). I tillegg må diskurser kunne overgå lokale variasjoner, være overindividuelle og påvise en viss stabilitet over tid (Skrede, 2017, s. 35). Stiler

sier noe om «semiotiske måter å være på» (Skrede, 2017, s. 37), og brukes for å definere personlig stil eller væremåte hos personer, eller kanskje mer relevant i denne oppgaven, organisasjoner som står bak tekster. Stil er knytt sammen med identitet og hvordan man ønsker å fremstå gjennom valg av retorikk. Fairclough (2003) beskrev sammenhengen mellom disse tre begrepene ved genre som «ways of acting», diskurser som «ways of representing» og stiler som “ways of being” (Fairclough, 2003, s. 26).

2.1.4 Validitet og reliabilitet

Det er verdt å kaste et blikk på spørsmålet om validitet og reliabilitet inn i en oppgave som tar utgangspunkt i eksisterende tekster som datamateriale. Spørsmålet om validitet omkranser hvorvidt «[...] en beskrivelse korresponderer med den sosiale virkeligheten den uttaler seg om.» (Skrede, 2017, s. 156). I denne oppgaven har jeg brukt politiske dokumenter som utgangspunkt for analyse, noe som vil styrke analysens validitet i den grad at tekstene ikke er påvirket av den som intervjuer eller lignende. Hadde jeg tatt utgangspunkt i medieoppslag eller trykte intervjuer, kunne dette helt klart påvirket omstendighetene rundt teksten. For å etterstrebe reliabilitet i mine funn så har jeg forsøkt å velge ut bloksitater som jeg anser som representative for teksten, som gir grunnlag for analysen. Jeg har også forsøkt å unngå «cherry picking» og klipping og liming av sitater for å underbygge mine funn. Samtidig er det er verdt å merke seg at dette er vurderinger jeg har gjort, ut ifra min problemstilling. Derfor vil det ikke være mulig å sikre helt reliable funn, da de til syvende og sist er basert på mitt utvalg.

Det er også rettet kritikk mot Fairclough og hans versjon av kritisk diskursanalyse opp igjennom årene. En del av kritikken, særlig den fra Jørgensen og Phillips (2002, s. 89-90), kan anses å være av noe eldre dato, men bør samtidig adresseres. Jørgensen og Phillips har kritisert Fairclough for å ha mye fokus på analyse av intensjonalitet i tekster, uten at han selv har utført slike analyser. Med tanke på denne oppgaven, vil det ikke være viet mye plass til dette, men det er allikevel viktig å trekke frem. I vårt tilfelle kan man anta at de utvalgte tekstene er blitt utviklet og skrevet med en intensjon om å endre sine respektive områder. Det vil si at man kan anta at intensjonen bak den nye overordnede delen er at man skal forbedre eller endre deler av den gamle generelle delen, og at strategiplanens intensjon er å løfte frem ønskede endringer av grunnskolelærerutdanningen. Intensjonen er stort sett at man ønsker endring til noe man anser som «bedre». Det er her det

mer trøblete kommer inn. For hva er bra? Og er det bra for alle, eller noen? For «[e]n trenger imidlertid ikke å kjenne til intensjonene bak en tekst for å vurdere tekstens mulige effekt.» (Skrede, 2017, s. 168). Det er de politiske intensjonene det er interessant å reflektere rundt i analysen, for dette vil gi grunnlag for ytterligere drøfting og refleksjon rundt hva og hvilke mulige konsekvenser tekstene kan ha.

2.2 Tekstutvalg og analyse

I det følgende vil jeg ta for meg de to tekstene som er utvalgt datamateriale i denne masteravhandlingen. Først vil jeg skrive om og beskrive teksten kort, redegjøre for hvorfor teksten ble valgt og forsøke å sette den inn i en aktuell kontekst. Deretter vil jeg gå løs på den kritiske diskursanalysen av teksten. Jeg tar for meg en tekst om gangen, hvor analysen kommer umiddelbart etter beskrivelsen av teksten.

2.2.1 Tekst 1: Kunnskapsløftet 2020: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Den første teksten jeg ønsker å analysere er den nye overordnede delen (heretter forkortet til OD20) som kom sammen med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Den nye overordnede delen tok over for den generelle delen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06), og kan sies å være et mer omfattende dokument enn sin forgjenger ved at den «[...] beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det legges opp til at OD20 skal gjennomsyre det øvrige læreplanverkets læreplaner i fag, og kan i så måte virke til å fungere som en bro mellom danning og utdanning. Dette fører til at det favner om og påvirker hele skolens praksis, fra skoleledere som må legge til rette for tverrfaglighet og profesjonsfelleskap, å være lærerens rettesnor i timeplanlegging og til å legge føringer for elevers skolehverdag. I tillegg til å benevne skoleeiere, skoleledere og lærere spesifikt, nevner dokumentet også «alle skolens ansatte». Dette er med andre ord et godt eksempel på et dokument som er vedtatt på øverste politiske hold, på makronivå, som også påvirker helt ned til mikronivå. Dette er en av grunnene til at dette ble valgt ut som eksempel på sosial begivenhet, hvis vi skal bruke Faircloughs begreper, og egner seg dermed til tekstanalyse. Overordnet del kan beskrives som en nøkkelt tekst (Grue, 2011, s. 120-121). Siden den har mye til felles med og bygger på definisjoner og føringer lagt av større aktører, som for eksempel OECD og FN. Vi kan også beskrive OD20 som en konstituerende tekst

ved at den legger føringer for hva som anses for å være samfunnets normative syn eller posisjon overfor et gitt tema.

Hele det nye læreplanverket er bygget opp som et digitalt verktøy med en oversiktlig meny over kapitlene: Innledning, Formålet med opplæringen, 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til høyre på nettsiden er det også en blå tekstboks med tittelen *Støtte til læreplanverket* og som lister opp diverse lenker til filmsnutter og tips. Det er også mulig å laste ned teksten i PDF-format, og analysen i denne oppgaven har tatt utgangspunkt i denne versjonen. På grunn av oppgavens omfang trekker jeg frem et blokksitat fra OD20 sitt andre kapittel om *Læring, utvikling og danning*, mens to av blokksitatene er fra dokumentets tredje kapittel, *Prinsipper for skolens praksis*.

Blokksitat 1, hentet fra *Læring, utvikling og danning*

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.

Blokksitat 2, hentet fra *Prinsipper for skolens praksis: Undervisning og tilpasset opplæring*

Skolen skal utvikle inkluderende felleskap som fremme helse, trivsel og læring for alle. Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.

Blokksitat 3, hentet fra *Prinsipper for skolens praksis: Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte.

[...]

Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag.

2.2.2 Teksten som sosial begivenhet

Blokksitat 1 bygger på en felles antagelse om hva en skole er og innebærer. *Skolen* blir i høy grad brukt som fellesbetegnelse for hele institusjonen og alle de som jobber der eller har tilhørighet der, noe som kan føre til passivering. Passivering kan brukes til å tone ned eller skjule ansvar, og det kan sies å ha en slik effekt i dette tekstutdraget. Det er uklart akkurat hvem som har ansvaret for å utvikle «det inkluderende fellesskapet» siden det pekes på skolen som en helhet. På en måte kan dette virke samlende eller forenende, at det er et bilde på at alle involverte «drar lasset sammen». På en annen side kan det forenkle bildet på hvilken sammensatt institusjon en skole egentlig er. Samtidig brukes begrepet «klasseledelse», som også kan sies å være nominalisert, i en setning umiddelbart etter at «skolen» er brukt som betegnelse. Klasseledelse kan sies å være tett knyttet opp mot ansvar hos læreren. Fra og med oppramsingen om hva «god klasseledelse» kan sies å innebære og ut resten av blokksitatet, vil jeg argumentere for at det legges pedagogiske føringer. Alle disse kvalitetene eller egenskapene som betegner en lærers klasseledelse som «god», får meg til å tenke på den pedagogiske verktøykassen til Løvlie.

Nominalisering er også til stede i blokksitatene. Eksempler på dette er blant annet bruken av *læring og utvikling*, som «tingliggjør» særlig komplekse prosesser i første og andre sitat. Det er

ellers et stort fokus på begrepsparet læring og utvikling, som i mine øyne kan tolkes dithen at det ligger en nyttetankegang til grunn. Dette forsterkes også ved at man skal «lære det som er ønsket og forventet». Begrepsparet får riktignok selskap av dannelsbegrepet ved en anledning, og da er det i en kontekst som berører læreres oppgaver. Nyttetanketangen, om enn ikke like tydelig, minner om en instrumentell tilnærming til opplæring, i betydningen at det som er ønsket er det som «fungerer» og kan vise seg å ha (helst en målbar) effekt.

Skal og *må* er de modale verbene som blir brukt i blokksitat 1. Dette indikerer at teksten opererer med en bestemthet og sikkerhet. Dette er ikke nødvendigvis så merkelig, med tanke på at det er en konstituerende tekst som er formelt vedtatt og som er et lovbestemt styrende dokument. På den annen side kan en se på at modaliteten i blokksitatet sammen med den felles antagelsen og de øvrige semiotiske grepene som blir gjort kan resultere i. Teksten kan ikke sies å gi rom for fortolkning hos leser, da den ganske eksplisitt sier hva som skal være, må gjøres og forventes. Dette er i noe kontrast til senere avsnitt som peker på viktigheten av profesjonsfelleskapet hvor alle skolens ansatte «[...] reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Her blir *utviklingsbehov* og *målrettede tiltak* trukket frem, som kan sies å være begreper som tett kan knyttes opp mot et nyliberalistisk tankesett som blir rekontekstualisert inn i det utdanningspolitiske landskapet.

Blokksitat 2 starter med å si at en lærer er en rollemodell, og det brukes ingen modalitetsmarkører. Dette indikerer at det er fremsatt som en sannhet, og det er nok ikke noe kontroversielt i å hevde dette. Derimot blir oppgavene som inngår i dette rollemodelloppdraget beskrevet med hva som *skal* gjøres og hva som *kreves*. En kan si at blokksitatene opererer med både epistemisk og deontisk modalitet, da de både fremmer og legger føringer for “[...] hvilken kunnskap som postuleres som sann og gyldig” og hvordan man skal gå frem eller handle for å imøtekomme de utfordringer som skisseres (Skrede, 2017, s. 49).

Fokuset ellers i sitat 2 er på profesjonsfelleskapet og lærerprofesjonen, hvor en skal utvikle «faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Bruken av didaktikk, fag og fagdidaktikk fremstår som noe overflødig, men kan understreke posisjonen fagene og selve undervisningen har i skolen. Teksten understreker at pedagogiske

spørsmål ofte medfører tvetydighet og nevner pedagogikk i sammenheng med skjønnsmessige vurderinger hos lærerprofesjonen.

«Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar», er en setning jeg fant særlig interessant. Mest fordi den helt tydelig nevner pedagogikken og at den anerkjenner til dels kompleksiteten som ligger i begrepet. I seg selv, som selvstendig setning, får man inntrykk av at pedagogiske tvetydigheter har verdi i seg selv. Men når man leser videre blir det tydeligere at «de kompliserte pedagogiske spørsmålene» er redusert til å være en affære som «profesjonsfelleskapet» kan ta seg av.

Hvis vi husker tilbake til Hellesnes sier han at distinksjonen mellom danning og utdanning er at utdanning har en klar begynnelse og slutt og at danning ikke har denne tydelige avgrensningen (Hellesnes, 1969). Det er interessant at selv om det snakkes mindre om danning, så snakker man allikevel om livslang læring og legger opp til videreutdanning og -utvikling utover i arbeidslivet. I tillegg er danningsbegrepet knyttet opp mot opplæringen ved at det er opplæringen som skal «[...] danne hele mennesket» og at danning skjer «[...] når elevene får kunnskap om natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Noe som kan ses på som diametralt motsatt av hva Hellesnes med flere forfekter. Danning er her knyttet tett opp til fag man kjenner igjen fra en timeplan. Videre går dokumentet til å snakke om hvordan danning skjer, som for eksempel ved at elever får jobbe både individuelt og i samarbeid med andre, i tillegg til å bryne seg på teoretiske og praktiske oppgaver (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 9). Her blir danning brukt nærmest synonymt med ulike pedagogiske tilnærminger til opplæring eller pedagogiske metoder som er gjenkjennbare i ordinære klasserom.

2.2.1 Sosial praksis som medierende ledd

Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 kan sies å inngå i definisjonen som ser på tekst med typiske trekk og kjennetegn som minner om andre lignende tekster. Det er ikke noe utpreget nytt og spennende ved formen, og det er ganske enkelt å kategorisere den som en del av en læreplan eller en læreplangenre. Selv om det er greit å kategorisere den som en del av en læreplan, og en del av strukturen følger et til dels forventet oppsett, synes noen av elementene som inngår i

genren å være mer flytende (Skrede, 2017, s. 35). Med dette menes blant annet at navn og betegnelser kan endres og med ett endres eller skifter også fokus. Som det å gå fra en generell del til en overordnet del, vitner om at man iligger teksten en annen betydning eller mening. Det er heller ingen konkrete eller faste holdepunkter for hva en læreplan skal eller må inneholde, og det blir i stor grad dannet av de som utformer læreplaner. LK06 sin generelle del ble videreført fra L97, og hadde et ganske annet oppsett enn den overordnede delen. Den nye overordnede delen bidrar i den forstand med mye nytt, og sikter mot å ta mer plass i det faktiske læreplanarbeidet som foregår i skolen.

“Discourses, genres and styles are both elements of texts, and social elements. In texts they are organized together in interdiscursive relations, relations in which different genres, discourses and styles may be ‘mixed’, articulated and textured together in particular ways.” (Fairclough, 2003, s. 38). Her peker Fairclough på at funksjonen til mellomnivået, sosial praksis, er å se på hva summen av genre, diskurs(er) og stil forteller om teksten. I tillegg bidrar nivået til å løfte teksten opp fra «å bare være» en tekst til å noe som potensielt kan påvirke virkeligheten. Ved det blotte øyet trekker teksten på en utdanningspolitisk diskurs, men en kan også argumentere for at flere diskurser er til stede. Ved å se på eksempler fra blokkstatene kan vi se at en pedagogisk diskurs er tilstedeværende, uten nødvendigvis å være særskilt eksplisitt vedrørende dette. I tillegg får vi glimt av ord og semantikk som trekker på en mer nyliberalistisk kunnskapsdiskurs, hvor blant annet «vurdering og videreutvikling av praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) og at lærerprofesjonen skal bygge sin «[...] profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag» hentyder at man skal finne ut hva som «fungerer» og er «god praksis». Det er også interessant at skolen skal *gi* elevene kunnskap og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I mine øyne forenkler dette drastisk samspillet mellom en pedagog og en elev i en læreprosess. Kunnskap blir sett på som en ting eller et produkt, og ved at skolen gir elevene kunnskap reduseres læreren til et instrument, fremfor å anerkjenne de «kompliserte pedagogiske spørsmålene» som en pedagog hele tiden må ta stilling til.

Det er Kunnskapsdepartementet som står som organisasjonen bak OD20, og ikke enkeltforfattere. Både LK06 og LK20 er utarbeidet av borgerlige regjeringer, med henholdsvis Clemet som utdannings- og forskningsminister under Bondevik II-regjeringen og Røe Isaksen som kunnskapsminister under Solbergs andre regjering. Som vi har sett ut ifra både genre og diskurser,

stemmer dette overens med det man forbinder mer med de «blå» partiene. Det er verdt å merke seg at de mer venstreorienterte regjeringene som har sittet ved makten mellom de to regjeringene, ikke har endret noe særlig ved ordbruken eller gjort store strukturelle endringer.

2.2.2 Språk som sosial struktur

Det er flere måter å undersøke hvilke sosiale strukturer den overordnede delen av LK20 kan inngå i, og Fairclough peker på at sosiale strukturer kan være blant annet ulike økonomiske strukturer, diverse maktforhold og språk (Fairclough, 2003, s. 24; Skrede, 2017, s. 32). Med språk menes blant annet hvordan man bruker språket innenfor de grammatikalske rammene, noe som ikke vil bli sett på i denne oppgaven da det ikke er relevant for problemstillingen. Jeg vil i større grad se på om man benytter seg av muligheten til å lage enkelte nyord (Skrede, 2017, s. 33), eller forsøker å ilegge etablerte ord andre betydninger eller konnotasjoner. Med særlig vekt på de pedagogiske brillene jeg forsøker å ha på når jeg leser denne teksten, vil jeg også se etter hva teksten sier og kanskje aller viktigst, hva den ikke sier så mye om. Sosiale strukturer kan bli sett på som ulike måter å fremstille noe på, og hva som kan sies å påvirke de sosiale strukturene som denne teksten inngår i skal jeg se nærmere på i det følgende.

Det er allerede gjort analyser av den overordnede delen, og Sivesind (2019) bemerker at: «Mer enn noen gang tidligere rettes blikket mot pedagogiske prosesser i klasserommet. Da angår ikke bare planen retningen for et læreplanarbeid, men også verdier og prinsipper som styrer læringen.» (Sivesind, 2019, s. 108). Jeg er også enig i at blikket rettes mot pedagogiske prosesser, og det kan tolkes som enten et forsøk på å stake ut en retning i hva som kjennetegner en god pedagogisk prosess og hva som skal til for å oppnå læring og kunnskap. Her blir ikke nødvendigvis de pedagogiske prosessene omtalt som et verktøy, men snarere som egenskaper som en lærer skal ha. Samtidig ser vi også at man nærmest forsøker å unngå å ta stilling til hva mer det pedagogiske er, og avskriver dette med at det er komplekst og at det må man ta opp i det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen. På en måte kan en si at dokumentet er styrende i noen grad, samtidig som det dytter spørsmålet om hvilken plass det pedagogiske har i skolen fremfor seg og lar det være en oppgave for skolen og deres ansatte selv å avgjøre. Ut ifra slik teksten fremstår virker det som det er det profesjonelle skjønnet og den profesjonelle dømmekraften som til en viss grad blir brukt som navn på pedagogiske verktøy. Dette setter

pedagogiske prosesser inn i en nyttekontekst, fremfor at det er noe som har verdi i seg selv. Slik jeg leser det er det pedagogiske, litt dramatisk formulert, et nødvendig onde en må ta stilling til på veien mot kunnskap.

Det er ikke like enkelt å peke på maktstrukturer som kommer til syne i teksten. En må lete litt, og det er også hensiktsmessig å se etter det som ikke kommer like tydelig frem. I tillegg til teksten er det verdt å nevne at i forkant av at Kunnskapsløftet 2020 skulle implementeres i skolen, ble det laget flere kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet til bruk i skolen som forarbeid og forberedelse. Det er uvisst i hvilken grad det var pålagt eller om det var frivillig for skoler å ta i bruk kompetanseportalen, men erfaring tilsier at de fleste skoler tok bruk en del av modulene. Tidsbruksmessig er disse modulene relativt tidkrevende, hvor det foreslås at om man bruker om lag 4-8 timer per måned vil det ta rundt et halvt år å komme igjennom modulene i kompetansepakken som berører den nye læreplanen. Dette legger beslag på en del fellestid. Dermed er det rimelig å anta kompetansepakkene la føringer og styrte arbeidet med den nye læreplanen. I tillegg er det kanskje i samtidens ånd og minne om at læreplanen ble innført midt oppi en global pandemi. En kan tenke at hvis en skole benytter slike kompetansepakker mer eller mindre slavisk inn i sin felles møtetid, så er det betimelig å sette spørsmål ved om man blir styrt i «riktig» retning når det kommer til «utvikling av faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19) i et såkalt profesjonsfellesskap.

Ordet profesjonsfellesskap kan sies å være et nyord som blir viet mye fokus, da det blir dannet et slags narrativ som beretter om de profesjonelle lærerne som slår sine kloke hoder sammen for å bli «superhelte» som skal gi kunnskap til elevene sine. I tillegg legges det vekt på at lærere er ledere for elevenes læreprosesser (Sivesind, 2019, s. 98). Både dette og at det er profesjonsfellesskapet som skal bidra til utvikling, og at klasserommet nærmest sammenlignes med en bedrift i miniatyr hvor målet er kunnskap som er økonomisk tjenlig i fremtiden er målet, bygger oppunder det nyliberalistiske tankesettet.

Skolen har, fremdeles, både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Sivesind peker på at det i stor grad er brukt begrepet utvikling fremfor utdanning, og det blir nevnt 90 ganger i dokumentet. Danning på sin side er kun brukt 18 ganger, men det er da som oftest anvendt skal- og må-formuleringer (Sivesind, 2019, s. 102) i forbindelse med det. Med bruken av modale verb

«[...] ender planen med å regulere både handlinger og egenskaper ved prosesser og individer, og den kommer derfor i konflikt med ikke-affirmerende perspektiver på utdanning som muliggjør dannende prosesser.» (Sivesind, 2019, s. 102). Individene den berører er lærere, så vel som ledere og ikke minst elever.

Hvis man på konsekvent vis dreier om på begreper eller tar nye begreper i bruk på en synonym måte, i tillegg til at nyord får fotfeste i dagligtalen kan endringer skje. Eksempelvis hvis man begynner å ta i bruk begrepsparet læring og utvikling fremfor utdanning, er det fort gjort å glemme danning. I tillegg er profesjonsfokuset interessant. Hvis vi kombinerer de to tingene, at man fokuserer på læring og utvikling og fronter en profesjonell lærer minner det mer om mekanikk. Læreren blir mer som et instrument som skal sikre elevenes læringsutbytte.

2.2.3 Tekst 2: Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen

Strategiplanen *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* kom i 2014 og la grunnlaget for at lærerutdanningene i Norge skulle endres og gjøres om fra en fireårig utdanning til et mastergradsløp på fem år. I tekstanalysen legges det mest vekt på det innledende forordet som er skrevet av daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Grunnlaget for valget av denne teksten er at jeg ønsker å undersøke hvorvidt makt og ideologi legger føringer for utdanning og danning, og at denne strategiplanen har hatt direkte innvirkning på hvordan den nye lærerutdanningen er utformet. Denne strategiplanen ble gitt ut i 2014, noen år før den nye overordnede delen av læreplanen kom ut. I og med at disse dokumentene kom ut med bare noen få års mellomrom, og at de omfavner ulike sider av planlagte endringer av norsk skole, gjør det det særlig interessant å se om det fremkommer noen diskrepanser eller paradokser ved å sette de opp mot hverandre. Ved å se på hvilken «mal» vi ønsker å forme lærerne etter i lærerutdanningen på den ene siden, og se på hvordan det er ønsket at ferdigutdannede lærere skal møte elever i skolen på den andre siden.

En kan kanskje anse strategiplanen *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen* som gammel nå, og det er verdt å bemerke at det er kommet en ny strategiplan som berører lærerutdanningene som er av nyere dato. Den nyere strategiplanen, *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (2017), er relevant for oppgaven den også, men jeg vurderer

den til å gå mer på videreutviklingen av de premisene som ble lagt i strategiplanen fra 2014. I og med at det er først nå, åtte år etter, at vi står overfor de første utdannede lærerne med mastergrad, så er det mer hensiktsmessig å se på dokumentet som foreslo omleggingen og ikke et dokument som legger omleggingen som premiss for videre utvikling og forbedring. Et annet finurlig apropos med alderen til strategiplanen fra 2014 er at den virkelig understreker det paradoksale ved mange utdanningsinstitusjoner, at de alltid baserer seg på samtidige og dagsaktuell forskning, men risikerer å være avleggs idet de bli implementert.

Lærerløftet er et dokument på om lag 50 sider og består av en innledning etterfulgt av fem kapitler og en litteraturliste: 1. Bakgrunn for en ny satsing på kunnskapsskolen, 2. Faglig sterke lærere, 3. Læring og lagbygging i skolen, 4. Karriereveier for lærere, 5. En attraktiv lærerutdanning med høy kvalitet. I tillegg er dokumentet ispedd flere bilder som går over doble sider, og som viser ulike motiver som trekker på ideen om en «typisk skolehverdag». I tillegg inkluderer en del av kapitlene grafiske fremstillinger av diagrammer og statistikk. Denne teksten kan også kategoriseres som en konstituerende tekst siden den legger føringer for arbeidet med omleggingen av lærerutdanningen og innholdet i den.

Innledningen fremstår som at den er skrevet av daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen personlig. Det er utformet nærmest som et brev til leseren, og setter ord på (daværende) «regjeringens ambisjoner». Innledningen sammenfatter mye av innholdet i strategiplanen, og det er derfor jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne delen.

Blokksitat 4: hentet fra Innledning: Kunnskap først og fremst

I klasserom over hele landet gjør dyktige lærere en formidabel innsats for å gi elevene den kunnskapen de trenger. Mye er bra i norsk skole, men vi har også store utfordringer. Til tross for at vi investerer mye i utdanning, er resultatene på flere fagområder midt på treet når vi sammenligner oss med andre land.

[...]

Derfor vil regjeringen ha en ny satsing på kunnskapsskolen. Skolen skal gi alle en god start i livet, bidra til sosial utjevning og sikre norsk arbeidsliv og velferd. Skolen skal gjøre både samfunnet og hvert enkelt barn rustet for fremtiden. Da må alle få med seg den kunnskapen de trenger.

[...]

I arbeidet med denne strategien har jeg tenkt på de vardene vi finner når vi går tur i fjellet. Varden viser hvor vi skal, og den er bygd opp av mange store og små steiner. På samme måte er denne strategien bygd opp av mange elementer som til sammen skal føre oss mot målet – en skole hvor elevene lærer mer. En varde er alltid bygget på solid fjell, og denne strategien bygger på Kunnskapsløftet – hvor satsingen på de grunnleggende ferdighetene er kjernen.

[...]

Disse tiltakene er investeringer i læreren. Det er en rekke faktorer som påvirker hvor god skolen er, men det som har aller størst betydning, er gode lærere. Ingenting kan erstatte lærerens faglige tyngde og kontakten med den enkelte elev. Faglig sterke og motiverte lærere er det viktigste bidraget for at barna skal lære mer på skolen.

2.2.4 Teksten som sosial begivenhet

Det er en del kildehenvisninger i form av fotnoter i den løpende teksten, og til slutt inkluderer strategiplanen en fyldig litteraturliste. Dette er tydelige tegn på *manifest intertekstualitet* (Skrede, 2017, s. 51). Det er verdt å bemerke at det er flere private aktører som står kreditert på litteraturlisten, og man finner blant annet rapporter fra PriceWaterhouseCoopers som har sett på hvordan kommuner arbeider for å øke elevens læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 50). To ulike kilder fra OECD er henvist til, og har de velklingende titlene *Teachers Matters. Attracting, developing and retaining effective Teachers* (2005) og *Does performance-based pay improve teaching?* (2012), i tillegg blir det referert til Hattie (2009), som kan sies å ha hatt betydning for hvordan utdanningspolitiske vedtak har blitt gjort. Majoriteten av de andre artiklene som dokumentet henviser til og bygger på, berører temaer eller inneholder ord som går på økt kvalitet, utvikling, læringsutbytte, resultater, profesjonalitet og kunnskap. Bloksitat 4 som vi tar for oss her har også elementer av denne type begreper, ved at man skal «ha en ny satsing på kunnskapsskolen» og at det skal «investeres i læreren». Læreren blir i stor grad fremstilt som middelet for at elevene skal nå kunnskapsmålene, fordi vi ikke er gode nok når vi sammenligner resultatene våre med andre.

Når kunnskapsminister Røe Isaksen maler et naturskjønt bilde av vardene på fjelltur, så trekker teksten på *intertekstualitet* av mer latent art (Skrede, 2017, s. 52). Metaforen han benytter seg av gir nærmest nasjonalromantiske assosiasjoner, og står i kontrast til den ellers så fremadrettede tonen som fremmes i teksten. Skrede skriver at man generelt kan si at tekster med lite

intertekstualitet «[...] indikerer stabilitet, mens stor forekomst av intertekstualitet indikerer et felt i endring.» (Skrede, 2017, s. 53).

Fjellmetaforen bygger også på en *antagelse* om at alle har det samme forholdet til den norske fjellheimen og turkultur, og kan sies å være en eksistensiell antagelse (Skrede, 2017, s. 56). I tillegg bygger teksten på en verdiantagelse om hva som ligger i begrepene kunnskap og kunnskapsskolen, og innebærer at man antar noe «om hva som er godt eller ønskverdig» (Skrede, 2017, s. 56). Antagelser blir gjort for «[...] å anta et felles verdigrunnlag» (Skrede, 2017, s. 55).

Det at selve dokumentet i høy grad bygger på forskningsartikler, -rapporter og litteratur som bruker begreper som forbindes med en nyliberalistisk markedstankegang er et godt eksempel på *rekontekstualisering*. Fra bloksitat 4 kan vi trekke frem «investering i læreren» som eksempel på dette, hvor man tydelig har brukt et begrep som opprinnelig stammer fra et annet fagfelt og applikert det på noe som tilsynelatende ikke har noe med hverandre å gjøre i utgangspunktet.

Både at det gjøres en «investering i læreren» og «ny satsing på kunnskapsskolen» er eksempler på *nominalisering*. Både i form av at den grammatiske strukturen på setningene får mer komplekse prosesser til å fremstå som mer håndfaste «ting». Forordet starter og slutter over samme lest, med henholdsvis «Kunnskap først og fremst» som overskrift og «Målet er kunnskap. Først og fremst.» som avsluttende sitat. Her er kunnskap blitt nominalisert, samtidig som en kan skimte et intertekstuelts utsagn med «først og fremst» som er en vanlig fast frase. Denne kombinasjonen får den siste setningen til å fremstå nærmest som et egenhendig slagord.

I likhet med OD20 brukes *skal* og *må* som modalitetsmarkører. De brukes i sammenheng med hva skolen skal og må gjøre, og bidrar til i så måte til å bygge oppunder narrativet om hva skolens oppgave er. På en måte kan modalitetsmarkørene ses på som et opphøyet ideal, noe å strekke seg etter. En annen måte å tolke markørene på er at det er lite rom for egne vurderinger, hvis det eksempelvis blir konkludert om hva som fungerer for å skulle gi noen kunnskap.

2.2.5 Sosial praksis som medierende ledd

Rent formmessig er denne teksten veldig gjenkjennbar, og en ser fort at genren er et offentlig og politisk dokument, nærmere bestemt en utdanningspolitisk strategiplan. Det er påført tydelig logo fra Kunnskapsdepartementet på fremsiden og det gir hele dokumentet en slags høytidelighet eller grad av viktighet.

Når det kommer til diskurser som berøres i dette dokumentet er det, kanskje selvfølgelig, en utdanningspolitisk diskurs. Noe som kanskje er mest interessant er at denne teksten bygger hele sin væren på å skissere en alternativ eller annen mulig måte å organisere noe på, samtidig som den danner en forestilling av hva som ikke fungerer slik det fungerer per nå. «Diskurser er delaktige i å dreie samfunnet» (Skrede, 2017, s. 35), og denne teksten er mer eksplisitt i hvordan den forsøker å endre praksis.

Også denne teksten, også representert i blokkstat 4, trekker på en nyliberalistisk sjargong. I tillegg til investeringer, satsninger, mål og resultater, har det øvrige dokumentet i stor grad fokus på hva som utgjør en «god skole» og «gode lærere». Uten at jeg skal komme med noen større avsløringer, kan jeg røpe at de konkluderer med at lærerne er «skolens viktigste ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 10) og at de må ha mer og bedre fagkompetanse eller være «faglig sterke» og de må gå lengre på skolen for å ta en mastergrad.

Når det kommer til *stiler* skiller forordet seg noe fra resten av teksten, i og med at det er skrevet og underskrevet av Røe Isaksen. Om Røe Isaksen har skrevet forordet selv eller ei, vites ikke. Men det fremstår slik og bidrar til at forordet får et personlig preg, hvor kunnskapsministeren henvender seg direkte til leseren.

I motsetning til OD20, er strategiplanen ispedd en del bilder som skal illustrere eller forsterke inntrykkene og poengene i teksten. Jeg vil ikke gå inn i noen omfattende billedanalyse, men synes allikevel det er viktig å bemerke bildene og bruken av dem. De aller fleste bilder er tatt i det som fremstår som naturlige omgivelser i et norsk klasserom. Bildene viser elever som sitter ved pultene sine, enten konsentrert over oppgaver eller som «tente lys» med hånden i været ventende på å få ordet. Det er ingen digitale læringsenheter å skue på noen av bildene, alle har lesebøker og gjør oppgaver på «gamlemåten». Forsidebildet antas å være et situasjonsbilde hvor førsteklasinger

har sitt første møte med skolen, og skal ta læreren sin i hånda. Alle disse bildene illustrerer et bilde av skolen som rimelig tradisjonell selv om teksten bygger oppunder større endringer.

Forholdet mellom diskurser, genre og stiler er ikke like adskilt som fremstilt her, men står i et mer dialektisk forhold til hverandre (Fairclough, 2003, s. 28). Det samme gjelder språket, eller teksten, og de sosiale strukturene det er en del av hvor sosial praksis er et medierende element (Skrede, 2017, s. 66).

2.2.6 Teksten som sosial struktur

Skrede (2017, s. 54) skriver at «[o]m et felt som tidligere var preget av stabilitet og statlig styring, for eksempel begynner å inkorporere markedsdiskurser, kan det fortelle oss noe om ideologisk dreining mot kapital, profitt og større innslag av markedsliberalisme». Dette er ikke nødvendigvis helt tilfelle i denne teksten, da den store dreiningen mot en mer markedsrelatert holdning til skole og utdanning, og ikke minst kunnskap, har kommet mer eller mindre suksessivt gjennom flere år. Dette er også blitt diskutert og kritisert på mange plan opp igjennom, og bidrar i og for seg ikke med noe nytt. Men det som er interessant å se på i denne teksten er kombinasjonen av bildet på den trygge, stabile fjellheimen i kontrast en verden som beveger seg raskt. Kan dette være et grep for å gi en illusjon av at selv om store endringer skjer, så kan vi skimte noe stødig og gjenkjennelig, noe som gir inntrykk av trygghet og stabilitet? Sammen med denne forsikringen om at skolen er et stødig fundament i samfunnet, blir læreren trukket frem som det viktigste middelet vi har for at elevene skal nå toppen.

Innenfor sosial struktur er det gunstig å trekke inn flere teoretiske perspektiver, og det neste kapitlet av oppgaven vil fungere som en utvidelse av den kritiske diskursanalysen som er gjort av de to utvalgte tekstene. I neste kapittel vil jeg bruke funnene fra analysen av den semiotiske delen sammen med Bernstein teoretiske rammeverk, for å undersøke de større sosiale strukturene som tekstene berører og som den kan sies å ha en betydning for.

2.3 Sammendrag av funn

Fremfor å snakke om danning og utdanning, er førstnevnte knapt nevnt i de to dokumentene. Istedenfor brukes begrepene læring og utvikling i stor grad i OD20, et begrepspar man også ser gå igjen i Lærerløftet hvor skolen som en såkalt lærende organisasjon «legger til rette for kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskapet på den enkelte skole» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). Dette kan sies å være en begrepsdreining, som på en måte forsøker å tydeligere merkelapper på ulike prosesser som skjer underveis i et utdanningsløp. Samtidig så er begrepene helt i tråd med OECD ellers. Noe som er interessant er at OECD i sitt fremtidsrettede konseptnotat *Knowledge for 2030* peker på at:

Over the past few decades, there has been growing emphasis on thinking of the world as made up of inter-related systems, rather than solely as a series of discrete units. Education systems around the world have been moving from defining subjects and required curriculum knowledge as collections of facts, towards understanding disciplines as interrelated systems. (OECD, 2019).

Her sies det, og anerkjennes, at verden er sammensatt og for at skolesystemet skal reflektere hvordan samfunnet og verden fungerer og beveger seg, så går man mer og mer bort i fra den klassiske timeplanen med definerte fag og pensum. Dette resonnerer godt med det vi kan lese ut ifra den overordnede delen, hvor en skal tenke tverrfaglig og lære i dybden. Hvordan dette fungerer i praksis gjenstår å se, fordi fagplanene og timeplanfordelingen fremdeles er delt inn i skolefag som gis ulik vektning og prioritet ut ifra antall årstimer de er tildelt. OECDs visjon om utvaskede skiller mellom disipliner, og forståelse av at, litt svulstig sagt, alt, henger sammen. Slik OECD ordlegger seg her, kan en argumentere for at pedagogikk er et viktig fag som absolutt burde ha større plass i fremtidens skole. Derimot er dette sitatet nærmest stikk i strid med det som ligger i omleggingen av lærerutdanningen, hvor tydelig definerte skolefag, og særlig det som regnes som basisfag, blir frontet. En kan si at det pedagogiske aspektet er godt pakket inn i begge de analyserte tekstene, både ved at det er nevnt få ganger og ved å legge pedagogiske føringer fremfor å fremme de pedagogiske tvetydighetene som en pedagog eller lærer står ovenfor.

Ut ifra analysen av de to dokumentene, *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen* og *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen*, så har jeg forsøkt å kategorisere noe av det som pekte

seg ut som særlig interessant og relevant opp imot masteravhandlingens tema og problemstilling. I det følgende kapitlet vil jeg drøfte de ulike kategoriene, eller funnene, ved knytte de opp mot Bernsteins begreper samtidig som jeg forsøker å belyse ulike paradokser som syner seg innenfor det gitte funnet. De ulike funnene har jeg valgt å dele inn i følgende kategorier: 1) Pedagogikk og profesjonsfellesskap, 2) Fagfokus, 3) Læreryrket som profesjon og 4) Danning i forkledning. Disse tar jeg med videre inn i drøftingsdelen av masteravhandlingen, hvor deler av Bernsteins begrepsapparat vil være sentralt. Hensikten med denne inndelingen er at disse områdene kan bidra inn i den pedagogiske diskursen, ved å belyse ulike områder som, jeg mener, bidrar til en snever forståelse av hva som konstituerer læreryrket. Dette er igjen tett sammenvevd med masteravhandlingens øvrige tema, om hvorvidt det er plass til pedagogikken i lærerutdanning og yrke i møte med den nye lærerplanen.

3 Drøfting

I denne delen vil jeg ta med meg de fire områdene fra forrige kapittel. Før jeg går inn i selve drøftingen, vil jeg redegjøre for de deler av Bernsteins arbeid som er særlig aktuelle for videre drøfting av funnene. I tillegg til Bernstein vil det bli supplert med og vist til annen litteratur som finnes relevant, mens deler av Bernsteins teoretiske rammeverk primært vil bli brukt som et perspektiv inn i drøftingen og til hjelp for å undersøke masteravhandlingens problemstilling.

3.1 Bernsteins kodeteori

Begrepene Bernstein har utviklet over flere år egner seg godt til analyse på makro- så vel som mikronivå (Bernstein, 2000, s. 5), og særlig til bruk i analyser av «educational knowledge code» (Bernstein, 1971/2003, s. 157). Educational knowledge, eller skolerettet kunnskap, blir hos Bernstein realisert gjennom tre systemer. De tre systemene er *læreplan* (curriculum), *pedagogikk* (pedagogy) og *evaluering* (evaluation) (Bernstein, 2003, s. 157). Hvor “[c]urriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as a valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of this knowledge on the part of the taught” (Bernstein, 2003, s.156). Dette sitatet peker på hvordan denne treenigheten til sammen henger sammen med makt og kontroll. Bernstein ser på makt som noe relasjonelt (Diaz, 2001, s. 84):

At different levels, power is inseparable from physical and symbolic boundaries of experience, meanings, and the contexts of interaction in which realisations of meanings take place. Boundaries provide possibilities, potential space for power positions, oppositions and strategies. Boundaries are the object of struggles between unequal power positions. Boundaries create fields of struggle, a whole geography of positions. (Diaz, 2001, s. 84).

Dette sitatet sier noe om maktkampen som blant annet utspiller seg på ulike steder innenfor det utdanningspolitiske feltet. Tale om grenser og makt, og det interseksjonelle forholdet der imellom trekkes frem.

Læreplan, eller curriculum, blir benyttet på en generell måte. Dette gjør det svært anvendelig inn i denne oppgaven også. Selv om vi tar for oss den overordnede delen av læreplanen som analyseobjekt, berøres også læreplanen ved lærerutdanningene også, om enn noe indirekte.

Denne masteravhandlingen fokuserer også på læreren og lærerprofesjonen, derfor vil begrepene også knyttes opp mot lærerrollen.

«Teorier er ikke noe man lager for å komplisere – teoretiske perspektiver er noe vi trenger for å begripe, fortolke og forklare sosiale fenomener.» (Skrede, 2017, s. 66). I tillegg til analysen som er gjort i den første del av oppgaven, som så på «[...] de semiotiske aspektene ved sosiale strukturer, sosiale praksiser og sosiale begivenheter» (Skrede, 2017, s. 67), er det behov for å «[...] inkorporere flere teoretiske innsikter i analysen (Skrede, 2017, s. 67). Det er her Bernstein og hans teorier kommer inn. Dette hadde vært mulig å flette inn i den øvrige analysen, men jeg har valgt å ha det separat. Dette kan muligens fremstå som et kunstig skille, all den tid hensikten er at de skal fungere sammen. Jeg tok derimot en avgjørelse basert på at jeg ønsker at oppgaven skal fremstå som oversiktlig, og at jeg på denne måten ønsker rom for flere refleksjoner underveis.

3.1.1 Klassifisering og innramming

Som nevnt innledningsvis er klassifisering og innramming sammenvevd med begrepsparet makt og kontroll (Bernstein, 2000, s. 5). Begrepsparet har blitt utviklet av Bernstein over tid, og har etter hvert og særlig mot slutten av hans karriere inngått i en større og mer kompleks teori om den pedagogiske anordning (Beck, 2007). I denne avhandlingen er det imidlertid mest hensiktsmessig å fokusere på *klassifisering* og *innramming* som analytiske begrep. Før vi ser nærmere på hva som ligger i de to begrepene, er det naturlig å først ta et blikk på Bernsteins pedagogiske kodeteori hvor han skiller mellom en *kolleksjonskode* (collection code) og en *integrasjonskode* (integration code). For den «[...] pedagogiske diskursen konkretiseres blant annet ved hjelp av de pedagogiske koder som kommer til uttrykk gjennom skolens læreplaner og lærerens undervisning.» (Hovdenak, 2011, s. 37).

Hva som inngår i skolens læreplan kan deles inn i innhold (content) og tidsbruk (units), hvor en har et spesielt forhold mellom disse to (Bernstein, 2003, s. 158). Hva som blir prioritert innhold i skolen kan sies å bli påvirket av flere faktorer, og vi kan peke på blant annet tradisjon, globale trender og politiske føringer. Innholdet i skolen skal speile, samt påvirke samfunnet og er slikt sett tett sammenvevd med maktstrukturer i samfunnet. Læreplanen er inndelt i fag, noe som bidrar til

isolasjon mellom de ulike kunnskapsområdene. En kan dele inn isolasjonsgraden inn i tydelige-, eller mer uklare grenser (Bernstein, 2003, s. 157).

Tidsbruk sier også noe om hva som blir prioritert kunnskap og innhold i skolen. En kan tenke seg at det som blir ilagt mye tid har høyere prioriteringsgrad enn noe som har avsatt mindre tid. En mulighet er at man ikke får tildelt noe tid i det hele tatt, eller at man inngår i andre fag/annet innhold. Dersom man har en sterk grad av isolasjon mellom fagene eller at fagområdet er helt lukket for andre eller annen input i lærerplanen, beskriver Bernstein dette som en kolleksjonskode (2003, s. 158). En kolleksjonskode er forenelig med mer målstyrte læreplaner siden målet er at man skal tilegne seg en type kunnskap for å imøtekomme et gitt kriterium for evaluering (Bernstein, 2003, s. 158). Med tanke på læreren kan en tenke seg at dette stemmer overens med faglæreren som ideal. Hvis innholdet i lærerplanen har mer uklare linjer og kan inngå i hverandre, kalles dette integrasjon og man kan snakke om en integrasjonskode (Bernstein, 2003, s. 158). Dette er mer forenelig med en prosessorientering og tverrfaglighet. Det er, bokstavelig talt, i grenseland mellom å ha en læreplan som er basert på en lukket kolleksjonskode og en åpen integrasjonskode i lærerplanen hvor man finner begrepene *klassifisering* og *innramming*. Begrepene brukes til å analysere « [...] the underlying structure of the three message systems, curriculum, pedagogy and evaluation, which are realizations of the educational knowledge code” (Bernstein, 2003, s. 159).

Klassifisering ser på forholdet eller grensene mellom fag og berører lærerplan, noe som er ekstern klassifisering (Bernstein, 2000, s. 99). Eller man kan se på intern klassifisering ved å se på personers roller opp mot hverandre (Bernstein, 2000, s. 99). Begge disse sidene av klassifiseringsbegrepet har med maktrelasjoner å gjøre (Bernstein, 2000, s. 99). Ved å bestemme hvordan noe er klassifisert og hvordan man kan opprettholde eller bygge ned, har man også mulighet til å lage hierarkiske strukturer innenfor et felt. Hovdenak (2011) viser til at «[k]lassifisering handler om relasjoner mellom kategorier. Det kan være relasjoner mellom ulike objekter som for eksempel aktører, arenaer, diskurser og praksiser.» (Hovdenak, 2011, s. 37). Haavelsrud (2007) peker på at «[a]lle klassifiseringer innebærer makt uansett styrke på klassifiseringen» og at «[s]terke klassifiseringer tydeliggjør en posisjon, men tydeliggjøringen kan samtidig innebære undertrykking av andre posisjoner. En svak klassifisering kan medføre dominans og underordning, men kan også være et godt utgangspunkt for utvikling av likeverdighet

og dialog.» (Haavelsrud, 2007, s. 17). I denne oppgaven er det interessant å se på grad av klassifisering både i læreplanen og av lærerprofesjonen, men det vil være hensiktsmessig å gjøre en ytterligere presisering av hvilke relasjoner og kategorier det er tale om under de ulike funnområdene.

Innramming på sin side er knyttet opp mot den pedagogiske dimensjonen og ser på det kontekstuelle rundt kunnskap og hvordan kunnskap blir overført (Bernstein, 2003, s. 158). Det er viktig å påpeke at klassifisering ikke ser på selve innholdet i fag eller profesjon, men på hvordan faget eller profesjonen er isolert fra andre (fag og profesjoner). Innramming verken ser på eller legger føringer for det pedagogiske innholdet, men ser på graden av kontroll lærer og elev har til å påvirke metoder, utvalg, progresjon og organisering (Bernstein, 2003, s. 159). Det handler om «[...] kontrollen av kommunikasjonen i interaktive pedagogiske situasjoner» (Hovdenak, 2011, s. 38). Både klassifisering og innramming defineres ut ifra styrkegrad og Haavelsrud (2007) beskriver hvordan Bernstein understreker forståelsen av «[...] hvordan klassifiseringsstyrke er et middel for transformering av maktforhold inn i spesialiserte diskurser, og hvordan innramming er et middel for styring av det interaksjonelle som er nødvendig for overføring av denne makten.» (Haavelsrud, 2007, s. 24-25). Makt er med andre ord knyttet opp mot klassifisering, uavhengig av styrkegrad. Kontroll, eller styring, er knyttet til innramming. Klassifisering og innramming kan både variere uavhengig av hverandre, men også påvirke hverandre, og man kan se at det er mulig å «[...] operere med fire ulike muligheter relatert til undervisning: sterk klassifisering og innramming, svak klassifisering og innramming, sterk klassifisering og svak innramming eller svak klassifisering og sterk innramming.» (Hovdenak 2011, s. 38).

3.1.2 Pedagogiske identiteter

Selv om oppgaven og den videre analysen retter særlig fokus mot Bernstein sine begreper om innramming og klassifisering, så vil jeg også trekke inn flere elementer fra hans teorier. Bernstein var akademisk aktiv i mange år, og dette bærer også teoriene hans preg av. De har blitt utviklet, endret og videreutviklet både av Bernstein selv, men det er også mange andre forskere og aspirerende forskere som har nyttet seg av hans teoretiske univers.

Fra hans teorier om språkkoder og sosial klasse, til hans uferdige teorier om pedagogiske identiteter er det lett å bli grepet av kompleksiteten av det hele, og på hvilket finurlig vis og med

metaanalyserende kommentarer han syr hele sitt teoretiske livsverk sammen. Til tross for at Bernstein selv så på sin teori om pedagogiske identiteter som «[...] no more than an embryonic outline» (Bernstein, 2000, s. 65), så er det det verdt å ta en titt på. I en av hans siste utgivelser fra 2000 ser han i kapitlet *Official Knowledge and Pedagogic Identities: the Politics of Recontextualisation* på forholdet mellom offisiell kunnskap og pedagogiske identiteter i lys av politikken rundt rekontekstualisering. Med offisiell kunnskap menes «[...] educational knowledge which the state constructs and distributes in educational institutions.» (Bernstein, 2000, s. 65). En kan si at pedagogiske identiteter også er tett sammenvevd med makt og kontroll i utdanningspolitiske sammenheng, og er i så måte viktig å vie plass til i drøftingen. Allerede ved tusenårsskiftet så Bernstein at verden og samfunnet var i endring, og påpekte at det har vært «[...] major changes in the contexts in which careers are enacted, whether these contexts be international, national, domestic, economic, educational or leisure. Curricula reform today arises out of the requirements to engage with this contemporary cultural, economic and technological change.» (Bernstein, 2000, s. 66). Ideologi, kunnskap og makt er sammenvevd på flere plan og kan potensielt gi ulike utfall med sine ulike bias og fokusområder. Dette har Bernstein knyttet sammen med begrepet pedagogiske identiteter, hvor han har delt inn i fire ulike identitetskategorier eller posisjoner (Bernstein, 2000, s. 66; Hovdenak, 2007, s. 48). Av de sentraliserte identitetene har vi retrospektiv- og prospektiv identitet, og av de desentraliserte er det delt inn i markeds- og omsorgsidentitet. I denne oppgaven har jeg støttet meg til Hovdenaks (2007) norske oversettelser av begrepene, og jeg vil gi en svært kort redegjørelse for de hva som kjennetegner de ulike identitetsposisjonene. Enhver læreplan- eller utdanningsreform kan altså «[...] be regarded as the outcome of the struggle to produce and institutionalise particular identities.» (Bernstein, 2000, s. 66).

Både den retrospektive- og den prospektive posisjonen er sentraliserte med utgangspunkt i «[...] statens posisjon og nasjonale diskurser.» (Hovdenak, 2007, s. 48). Hvor den retrospektive posisjonen støtter seg til fortiden, og «the grand narratives of the past» (Bernstein, 2000, s. 66). Identiteten har i liten grad fokus på det økonomiske aspektet, men søker sterk kontroll over «discursive inputs of education» (Bernstein, 2000, s. 66). Samtidig er ikke den retrospektive identiteten opptatt med såkalte outputs, men snarere å bygge et kollektivt narrativ om verdier. Den prospektive pedagogiske identiteten bygger på et mer individualistisk tankesett og er «[...] formed by recontextualising selected features from the past to stabilize the future through

engaging with contemporary change.” (Bernstein, 2000, s. 68). Siden den prospektive identiteten vektlegger “[...] performances which have an exchange value, [it] requires the state to control both inputs and outputs.” (Bernstein, 2000, s. 68). Noe som med andre ord prioriterer et nytteperspektiv (Hovdenak, 2007, s. 48), fremfor at noe har verdi i seg selv.

De desentraliserte identitetsposisjonene kjennetegnes ved at institusjonene har relativ autonomi i forhold til staten (Bernstein, 2000, s. 68), men skiller seg fra hverandre ved at det ligger ulike utdanningsideologier til grunn (Hovdenak, 2007, s. 49). «Whereas the centreing resources of retrospective and prospective identities recontextualizes the past, although different pasts, de-centring resources construct the present although different ‘presents’”.(Bernstein, 2000, s. 68). Markedsidentitetens fokus “[...] is on the short term rather than the long term, on the extrinsic rather than the intrinsic, upon exploration of vocational applications rather than upon exploration of knowledge. The transmission here views knowledge as money.” (Bernstein, 2000, s. 69). Det som prioriteres er det som gir input best omsetning, og ytre «kontrakter» blir verdsatt i større grad enn indre drivkraft (Bernstein, 2000, s. 69). Omsorgsidentiteten, i motsetning til markedsidentiteten, har svakere grenser og snakker om sammensatte kunnskapsområder snarere enn fragmenterte fag. Styringen er som oftest preget av en flat struktur, samarbeid og kommunikasjon mellom relasjonene innad i en institusjon. Der hvor markedsidentiteten fremmer konkurransedyktighet, fremmer omsorgsidentiteten tilpasningsdyktighet og samarbeidsvilje.

3.1.3 Kritikk av Bernstein

Det er nærmest en selvfølge at en som har hatt en så lang akademisk karriere som Bernstein har blitt kritisert opp igjennom tidene, noe han også har inkorporert i sine tekstsamlinger. Ut ifra epokene har det blitt kritisert ulike trekk ved teoriene (Beck, 2007). Beck beskriver Bernsteins teorier som vanskelig tilgjengelig ved at «[d]e veksler mellom det stringent presise til det mer mystiske og gåtefulle» (Beck, 2007). Samtidig påpeker Bernstein selv at hans tekster må leses i lys av det som har kommet før, i tillegg til det som mulig kan komme senere (Bernstein, 2000, s. 211). Apple på sin side har fremmet kritikk mot Bernstein hvor han «[...] hevder at Bernstein mangler en teori om staten.» (Riksaasen, 2007, s. 130), fordi «[s]taten utformer politikken for læreplaner, pedagogikk og evaluering» og «[...] kan innføre markedsbaserte programmer og bidra til konflikter på ulike nivå i samfunnet.» (Riksaasen, 2007, s. 130). Her peker Apple på noe som også er relevant

for denne oppgaven, og noe som jeg har forsøkt å ha i mente under drøftingen. Selv om ikke Bernstein trekker frem staten rent eksplisitt i sine teorier så ønsker jeg å argumentere for at det er et tydelig rom for å inkludere styresett inn i hans teorier. Dette resonnerer også med Bernsteins tilsvar, at han er enig i at man har «[...] behov for å sette søkelyset på og utdype maktstrukturer mer eksplisitt.» (Riksaasen, 2007, s. 130), men at han ikke tror at man kan forvente at det skal utvikles en sammenhengende teori om sosiale forhold. Bernstein uttaler at en konsekvens av dette kan bli at all forskning stopper opp og «[...] erstattes av en søken etter sammenheng og ideologisk korrekthet, to kriterier som sjelden møtes.» (Riksaasen, 2007, s. 130). Den uttalte fleksibiliteten Bernstein har i ovenfor sine teorier, virker til å gjøre opp for dette premisset om at han mangler en egen teori om staten inn i sitt livsverk.

3.2 Drøfting av funn

I det følgende har jeg delt inn de ulike funnene, eller kategoriene, som pekte seg ut som interessante og relevante i analysekapittelet. Hver kategori vil bli drøftet for seg, hvor aktuelle deler av Bernsteins teorier vil bli trukket inn. Deretter vil jeg peke på de ulike paradoksene som trer fram ut av drøftingen. Funnkategoriene vil også bli hentet opp igjen i siste kapittel, hvor jeg ønsker å trekke frem ytterligere refleksjoner og eventuelle konklusjoner som kommer ut av drøftingen.

3.2.1 Pedagogikk og profesjonsfelleskap

Ut ifra analysen i forrige kapittel kan det store fokuset på oppbyggingen av et profesjonsfelleskap på den enkelte skole ses i lys av det som tidligere er omtalt som nedbyggingen av pedagogikk i norsk lærerutdanning. Pedagogikk som fag er redusert til å bli et oppsamlingsfag med det fengende navnet *Pedagogikk og elevkunnskap*, som vekter 60 av 300 studiepoeng som utgjør lærerutdanningen på mastergradsnivå. Faget spenner vidt og rommer svært mye, alt fra gamle tenkere til hvordan man skal opprette god kontakt med foresatte og hvordan ha utviklingsamtaler er temaer som skal dekkes.

I lys av Bernstein så er det interessant å se på graden av klassifiseringen og innrammingen av pedagogikk som element i lærerutdanning og læreplan. Allerede ved tusenårsskiftet skrev Løvlie, i tråd med Dale, at «[p]edagogikkens skjebne over de siste 50 årene har vært å bli smurt tynt utover både som studiefag og forskningsfag.» (2003) og skriver videre at det ikke er rart

«[...] at folk lurer på hva pedagogikk er, og fortsatt tror det har med kritt og tavle å gjøre. Studiefaget har på sin side blitt et redskapsfag som formidles gjennom lærebøker som gjerne ligger ti til tjue år bak sin tid, og ser oppgaven i å presentere uten å kritisere.» (Løvlie, 2003).

Dette stemmer overens med det vi ser i dag også. I lærerutdanningen er klassifiseringen sterk, og det er et tydelig skille mellom *Pedagogikk og elevkunnskap* og de øvrige fagene som representerer de skolefagene vi kjenner igjen fra timeplanen. Dette er nok i tråd med det vi kjenner innenfor høyere utdanning og academia, hvor det er mer markante skiller mellom fagene. I OD20 virker klassifiseringsgraden til å være svakere, fordi det ikke er noe tydelig skille mellom pedagogikk og øvrige fag. Her blir, i hvert fall på papiret, pedagogikk nevnt som noe som står i forhold til de andre fagene. Som nevnt tidligere får ikke pedagogikk noe nevneverdig stor plass i dokumentet, til tross for at det blir presisert at det er et komplekst område. Det blir derimot ikke skrevet noe om hva pedagogikk kan «brukes til», kun bekreftet at det har noe med skolen å gjøre.

Selv om det er en tydelig grense, sterk klassifisering, mellom fagene i lærerutdanningen så er det innholdet i fagene som er interessante. Med å ta utgangspunkt i det pedagogikk som fag i lærerutdanningen, kan vi se at dette er et sammensatt fag, som skal romme mye. Med ordlyden *Pedagogikk og elevkunnskap* er det rom for å prioritere mer instrumentelle tilnærminger og oppskriftsbaserte metoder for at man skal kunne innfri (daværende) regjeringens «[...] høye krav og forventninger til lærerrollen.» Selv om «[d]agens skole stiller høye krav til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 42), er det kun eksplisitt nevnt at «[I]ærerutdanningen skal undervise både fag og fagdidaktikk [...]». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 42. Pedagogikk er dermed ikke nevnt i noe nevneverdig grad, og det kan tolkes dithen at pedagogikk er svakt klassifisert i OD20 fordi det inngår i hele skolens praksis og virke. Uavhengig av styrkegrad, og felles for de to, lærerutdanning og læreplan, er at pedagogikk kommer relativt dårlig ut når det kommer til tidsbruk (units) og innhold (content). Klassifisering henger i hop med maktdimensjonen, og slik det ser ut nå er det har det blitt dannet en mer eksplisitt hierarkisk struktur hvor pedagogikk er blitt underordnet de øvrige fagene.

Et paradoks en kan trekke frem her er at det ikke ser ut til at lærerutdanningen gir mye rom, eller har mulighet til å prioritere pedagogisk refleksjon som kan bidra til et dypere lag i yrkesdanningen og fordypning i fagfeltet eller tradisjonen, uten at det har noen umiddelbar nytteverdi (men

egenverdi) som kan bidra til kritiske blikk på styringen av utdanningen. Ut ifra de dokumentene som er analysert i denne masteravhandlingen, i tillegg til øvrige styringsdokumenter og det offentlige ordskiftet, kan det virke som at den pedagogiske utviklingen er overført og er tiltenkt å finne sted på den enkelte skole. Det er i beste fall naivt å tenke at dette vil bli prioritert i fellestid i en hektisk hverdag. I tillegg er det også utopisk å se for seg at skoleeier eller skoleleder prioriterer å diskutere hvorvidt forholdet mellom Kant og Rousseau kan ha betydning for vårt pedagogiske virke i lys av dagens samfunn. Løvlie har også satt fingeren ved dette, og tilskriver noe av paradokset pedagogikkfeltets manglende litterære kanon. Ved at «[p]edagogikk kan faktisk studeres uten at studenten har sett en eneste originaltekst fra den pedagogiske tradisjonen, den norske inkludert. (Løvlie, 2002).

3.2.2 Fagfokus

En kan se på omleggingen av lærerutdanningen som et ledd i en profesjonaliseringtankegang, som legger til grunn at det vi har nå ikke er bra nok. Med tanke på det politiske landskapet vi også finner oss i, så er vi gjort oss vant til synlige, og aller helst målbare, markører for endring. Det forventes at vi er i kontinuerlig utvikling mot noe som er bedre. Høyere utdanning måles i studiepoeng og følger resonnementet om at mer skole er lik mer kunnskap. I tillegg til å øke kravet om en mastergrad for å kunne kalle seg lærer, har omleggingen også ført til minimumsgrenser for studiepoeng for å kunne undervise i de ulike basisfagene. Dette har ført til at man på sett og vis sitter igjen med undervisningskompetanse i færre fag, til tross for at man har flere år på skolen. Masteravhandlingen skal i all hovedsak skrives med utgangspunkt i et av undervisningsfagene, men hvis man velger å skrive master i eksempelvis profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk er det presisert at det må knyttes opp mot et undervisningsfag. Dette er ganske langt fra det Løvlie skisserte som pedagogikkfagets eneste «farbare vei». Heldigvis har ikke pedagogikkfaget blitt helt borte, men det økte fagfokuset presiserer at pedagogikk skal ses i lys av de ulike (basis)fagene fremfor at pedagogikken er lærerutdanningens allmennfag som «[...] siver inn i alle utdanningens porer.» (Løvlie, 2002). Vedrørende den nye overordnede delen av lærerplanen, som i all hovedsak tar for seg det dobbelte samfunnsmandatet og «[...] beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1), skisseres en del verdier og nye tverrfaglige emner som skal gjennomsyre og binde sammen de øvrige skolefagene. Verdiene som trekkes frem rundt 1)

menneskeverd, 2) identitet og kulturelt mangfold, 3) kritisk tenkning og etisk bevissthet, 4) skaperglede, engasjement og utforskertrang samt 5) respekt for naturen og miljøbevissthet i tillegg, er alle forankret i Opplæringsens formålsparagraf. Sammen med de tre tverrfaglige temaene a) folkehelse og livsmestring, b) demokrati og medborgerskap og c) bærekraftig utvikling, kan dette sies å resonnerer bedre med de tankene Løvlie (2002) hadde om et nytt pedagogikkfag. Utfordringen her er dissonansen i klassifiseringen og innrammingen mellom lærerutdanningen som utdanner lærerne som skal utdanne elever. Til tross for at det pedagogiske er i synlig i OD20, kan en fremdeles argumentere for at det er skjedd et skifte med tanke på hva man anser som målet med utdanning. På lik linje med at det som blir fremstilt som målet for omleggingen av lærerutdanningen er (mer) kunnskap i alle ledd, så virker målet med elevers skolegang å ha mindre fokus på det livslange dannelsesperspektivet, men snarere å være forberedt på livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Her brytes skillet mellom danning og utdanning som i sin tid ble formulert av blant annet Hellesnes, at utdanning har en begynnelse og en slutt, mens danning er et livslangt prosjekt (1992). Eller som Løvlie påpeker:

Danningens mål er i videste forstand mer danning. Den som deltar i prosessen, er underveis til målet og ved målet samtidig. - Hvis man altså tar for seg det lange pedagogiske perspektivet, med dets ydmykhet overfor det som er i emning og ikke bare i resultat. (Løvlie, 2002).

Det er vanskelig å måle danning, men ved å applikere en del av det man forbinder med danning opp mot læring, kan det være «enklere» å finne målbare indikatorer på at man når målene som er satt.

Ut ifra dette synes det at Lærerløftet tegner et bilde av en lærerutdanning som har en sterk klassifisering, mens OD20 har en svakere klassifiseringsgrad. Begge kan derimot sies å være relativt sterkt innrammet på enkelte områder. På dette punktet kommer nok ikke alle til enighet da lærere i Norge har hatt tilsynelatende mye autonomi. Særlig gjelder dette inne i klasserommet i møte med elever. Jeg vil argumentere for at den sterke klassifiseringen av og det økte fokuset på fag i lærerutdanningen bidrar til å styre hvilket pedagogisk repertoar man blir introdusert for, noe som påvirker innrammingen av faget. Som allerede påpekt virker det som om den pedagogiske videreutviklingen og arbeidet er overført til den enkelte skole, eller arbeidsplass.

Innenfor dette funnområdet er det også interessant å se på hvilke pedagogiske identiteter som trer frem. Stort sett har teorien om pedagogiske identiteter blitt brukt til å sammenlikne og analysere ulike læreplaner opp mot hverandre. Dette er ikke nødvendigvis like relevant i denne oppgaven. Snarere er muligheten teorien bidrar med relevante, og det gir oss noen begreper til å undersøke hvorvidt retningen som er staket ut for samfunnets fremtidige lærere står i stil med det som er frontet i den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020. De identitetskategoriene som Bernstein skisserte er stringente kategorier eller nærmest arketyriske versjoner av ytterpunkter, og dermed er det naturlig at det er få objekter som kun får plass innen en kategori. Dette gjelder også Lærerløftet og OD20, hvor vi kan skimte trekk tilhørende flere pedagogiske identiteter.

I all hovedsak mener jeg at markedsidentiteten er fremtredende i begge dokumenter, men de kombinerer og inneholder ulike elementer fra øvrige identiteter som gjør at de får et ulikt uttrykk. Lærerløftet har et prospektiv- og markedsidentitetssyn på den nye lærerutdanningen. Den prospektive identiteten gir seg til kjenne ved at man bruker fortiden som generator til forandring ved at man skisserer det som er eller har vært som noe som ikke er bra nok. Dette bidrar til at de «[p]rospective identities are formed by recontextualizing *selected* features from the past to stabilize the future through *engaging with contemporary change*». (Bernstein, 2000, s. 68). Markedsidentiteten kommer frem gjennom fokuset på konkurransedyktighet, og ikke minst hvordan man prioriterer enkelte fag over andre, slik vi har sett har blitt gjort med eksempelvis pedagogikkfaget. Dette stemmer overens med det nytteperspektivet som kjennetegner markedsidentiteten. OD20 er også preget av en nyttetankegang, men tillater seg ikke å være like fokusert på kortsiktige forhold. Dette kan ha sine naturlige grunner, som at barn og unge tilhører en eller flere utdanningsinstitusjoner over flere år, og at man derfor blir tvunget til å ha et mer langsiktig perspektiv. Synet på eleven i OD20 er mer preget av en omsorgsidentitet, og ved første øyekast virker ordlyden i dokumentet til å bære preg av dette også. Omsorgsidentiteten kommer også til uttrykk ved at den stiller krav til egenskaper hos både elever og lærere som i høy grad er styrt av en indre driv. Det paradoksale ved dette funnet er at Lærerløftet og lærerutdanningen peker på faglæreren som (klasse)ledestjernen som skal vise vei, mens den nye overordnede delen i større grad orienterer seg mot tverrfaglige emner og dybdelæring. Den ene siden fordrer sterk isolasjon, den andre svak.

3.2.3 Læreryrket som profesjon

All tale om læreryrket som en profesjon, både fra regjeringens dokumenter og fagorganisasjoner, kan ses som en reaksjon på den manglende tilliten som kan sies å ha preget det utdanningspolitiske feltet siden 90-tallets reformer. Men, fører profesjonalisering til en profesjonell profesjon?

Pedagogikken har gjennomgått en identitetskrise, både gjennom det å fungere som en støttedisiplin og at lærere ikke alltid har kunnet finne sin plass ved de lærdes bord. Dale sitt skille mellom profesjonalitet og profesjonalisering er riktig å ha i mente her. Han hevdet blant annet at profesjonalitet henger sammen med praksis og ikke sammen med status, mens profesjonalisering henger sammen med hvordan en styrker en gruppes status gjennom historie og kultur. Ønsket om en anerkjent profesjon står sterkt, og i den søken er det enklere å ta i bruk snevre inklusjonskriterier for hvem som kan være med i fellesskapet. Snevre inklusjonskriterier fører igjen til en mengde eksklusjonskriterier, som i vårt tilfelle har ført til en masterutdanning som har nedprioritert pedagogikken som et fag med egenverdi. I tillegg gir denne fagtunge utdanningsveien tilnærmet eksklusiv adgang til læreryrket og til å kalle seg pedagog i skolen.

Umiddelbart synes det at Lærerløftet skisserer en sterk isolering av læreryrket, og det skal nås ved å koble seg tett opp mot de ulike undervisningsfagene som man kjenner igjen i skolen. Selve utdanningen virker til å ha en sterk intern klassifisering hvor hvert fag fungerer som en mer eller mindre isolert enhet. Pedagogikkfaget ser ut til å skille seg ut, fordi det hele tiden må ses i lys av de ulike fagene. Pedagogikk som fagfelt har muligens en iboende klassifisering og innramming som stemmer overens med en integrasjonsskode. Noe som gjør den, ironisk nok, vanskelig å integrere når man ønsker sterkere grad av isolasjon. OD20 har som vi har sett beskrevet en læreplan med svakere isolasjon mellom emnene, samtidig blir den sterke innrammingen mellom lærere og læreplan med på å lage sterke pedagogiske føringer for hva som skal til for at elever skal få sitt læringsutbytte. Noe annet som også kjennetegner både lærerutdanning og -yrket, er at det skal foreligge evidensbasert teori og praksis til grunn. Det økte fokuset på at det som er evidensbasert er bra, er nok ment som et styrkende argument i profesjonaliseringsdiskursen. Som så mange ganger før er det en reell fare for at evidensbasert korrelasjon ofte forveksles med kausalitet, og blir omsatt til instrumentelle metoder som skal tas i bruk i klasserommet og komme elevenes læringsutbytte, eller output, til gode. Dette er også i tråd med det Skrefsrud (2010) skrev i

etterkant av implementeringen av forrige lærerplan, hvor han peker på at det er «[...] rimelig å anta at de politiske intensjonene er å gradvis etablere en evidensbasert praksis som norm for skole og utdanning gjennom forpliktende styringsdokumenter som rammeplaner, læreplaner osv.» (Skrefsrud, 2010). Selv om dette ble skrevet for en god del år siden, ser vi det samme fokuset på «forskningsbasert utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2014) og et «felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2017) som står som rettesnorer i lærerutdanning og -profesjon. Skrefsrud (2010) pekte i sin artikkel på et annet spørsmål som er verdt å merke seg, særlig i henhold til denne oppgavens problemstilling. Det er spørsmålet som «[...] handler om hvem som har mandat til å definere hva pedagogisk viten er og hva som virker i bestemte sammenhenger» og «[i] hvilket omfang skal eksempelvis den evidensbaserte kunnskapen kunne kjøpes av brukerne, og hva innebærer eventuelt det for bestemmelsen av hvilke praksiser som utforskes og hvilke former for kunnskap som får anerkjennelse» (Skrefsrud, 2010).

Etter tusenårsskiftet har det skjedd mye innen det pedagogiske forskningsfeltet, men det har gjennomgått et hamskifte og går nå under navnet utdanningsforskning, noe som gir rom for mange fagprofesjoner, ikke bare pedagoger» (Imsen, 2022, s. 249). Det at reformene skulle bygge på «evidensbasert kunnskap og praksis» er helt klart problematisk, i tillegg til at det kan medføre en styring som «følger dit vinden blåser». «Skole og utdanning er en politisk heksegryte med ulike meninger om hva som gagnar samfunnet og elevene best, hva som bidrar til å jevne ut sosiale forskjeller og hva som i størst grad tjener velferdsstaten og næringslivet» (Imsen, 2022, s. 240). Det at sentrale styringsdokumenter legger det evidensbaserte som grunnlag medfører i teorien at ting kan endre seg relativt raskt, og det gir det utdanningspolitiske feltet stor makt over hva som trekkes frem som gjeldende evidens. Hvis vi ser dette i lys av Bernstein sine pedagogiske identiteter så kan dette blant annet bidra til det han kalte en «pedagogic schizoid position» (Bernstein, 2000, s. 71), som beskrives som en institusjonalisering av en markedsdrevet pedagogisk diskurs.

I kampen om å ivareta og bygge opp en yrkesstolthet og ønske og krav om tillit til å gjøre og utføre jobben sin uten for mye innblanding, har vi samtidig bygd ned deler av fagfeltet som gjør at vi i større grad mestrer å være gode rollemodeller i tråd med formålsparagrafen. Her melder det seg nok et danningsmessig dilemma. Som et lite apropos, eller en sidetanke som jeg tillater meg å

dvele ved i denne oppgaven, så er det dette med å stille spørsmål ved dette med lærere som rollemodeller. Det at voksne i skolen fungerer som rollemodeller er nærmest som et normativt utsagn å regne, og er ikke i og for seg noe kontroversielt å hevde. Samtidig befester det seg noen spørsmål knyttet til representasjon i skolen. Dette vil jeg også komme kort tilbake til i neste funnkategori.

3.2.4 Danning i forkledning

Vi har sett at selve dannelsbegrepet har fått lite plass, mens dannelsprosesser er tilknyttet nye begreper. Særlig har læringsbegrepet tatt over for begrepsparet danning og utdanning, selv om det er vanskelig å tro at det er mindre utdanning og danning som finner sted i dag, er betydningen og innholdet vi legger i det formet av språket vi bruker. Ifølge Straume (2016) er dannelsprosesser en «[...] politisk virksom kraft, og det blir viktig å finne ut hva som skal gjelde som tidens danning», og «[...] det nytter altså ikke bare å peke på hvordan det alltid har vært. Selve dannelsbegrepet blir dermed gjort til gjenstand for problematisering og spørsmål om hva som bør være danningens innhold, for oss, i dag.» (Straume, 2016, s. 51). Hvis vi følger Hellesnes tanker om at danning skal bidra med en forståelseshorisont som skal gi utdanningen mening, er dette høyst tilstedeværende i form av ordbruk i OD20. Særlig gjennom de tverrfaglige emnene og dybdelæringsbegrepet har en til hensikt å trekke linjer og gjøre skolefagene relevante. Her kan man si at selv om det sannsynligvis har til hensikt å bidra med en forståelseshorisont, så er det mer instrumentelt fokusert og omtaler i stor grad metoder for læring fremfor å inkludere flere dannelsprosesser.

Danning er finurlig. I lys av Bernstein så kan en si at det er et skille mellom begrepet og fenomenet, og dette fører til at det både har en sterk og svak isolasjonsgrad.

We can say, then, that the insulation which creates the principle of the classification has two functions: one external to the individual, which regulates the relations between individuals, and another function which regulates within the individual. So insulation faces outwards to social order, and inwards to order within the individual. Thus, externally, the classificatory principle creates order, and the contradictions, cleavages and dilemmas which necessarily inhere in the principle of classification are suppressed by the insulation. Within the individual, the insulation becomes a

system of psychic defences against the weakening of the insulation, which would then reveal the suppressed contradictions, cleavages and dilemmas. (Bernstein, 2000, s. 7).

Her med Bernsteins «lille munnfull» mener jeg at danning som fenomen ikke opphører å eksistere til tross for at vi kaller det, eller pakker det inn i nye begreper. Det er nærliggende å tro at denne endringen vil påvirke hvordan vi ser på fenomenet, eller hvordan vi tenker på «danningens innhold, for oss, i dag», for å bruke Straumes (2016) ord. Derfor mener jeg at det er rimelig å hevde at danning har fått en ny drakt, eventuelt at det er forkledt i den nye overordnede delen av LK20. Med Bernstein i mente, kan en kanskje tenke seg til at danning som fenomen, til tross for sin ullenhet har iboende både en sterk og svak isolasjon. Med andre ord er det et godt eksempel på et fenomen som inneholder mange «contradictions, cleavages and dilemmas». Internt i individet kan en tenke seg at danningen er selve ryggsekken eller verktøykassen (jamfør Løvlie) som mennesker møter verden med, noe som jeg vil påstå fører til en sterk isolasjon. Mens i det ytre, i samfunnet, hvor språk og begrepsbruk har betydning, kan man si at danning har en svak isolasjon. Her er danning noe som i større grad må defineres som «noe» og aller helst noe håndfast og som noe eget. Her møter danning som fenomen danning som begrep i en pedagogisk diskurs, som de siste tiår har skjedd på det politiske ordskiftets premisser. Bernstein skriver at «[e]very time a discourse moves, there is space for ideology to play. New power relations develop between regions and singulars as they compete for resources and influence.» (Bernstein, 2000, s. 9). Det er språket som gir diskurser sin dynamikk, og det er de som sitter ved makten som har definisjonsmakt. Her er det interessant å trekke frem dannelsesbegrepet. For i den gjeldende diskursen er ikke danning et særlig anvendt begrep, men fenomenet er, om enn i forkledning, viktig i hele OD20. Imsen reflekterer også rundt dette og skriver at: «Framtiden vil vise om de tverrfaglige temaene i LK20 vil snu denne trenden. Mye tyder på at den altoppslukende effektiviseringen og styringen av elevenes læring kan fremme en gammeldags formidlingspedagogikk. Realisering av opplæringens dannelsesoppdrag er derfor et forsømt, men viktig forskningsfelt for pedagogikkfaget.» (Imsen, 2022, s. 255). Når det kommer til lærerutdanningen så synes det ikke å være noe særlig fokus på studentenes, eller fremtidens læreres, dannelsesprosesser som de forhåpentligvis vil gjennomgå gjennom fem års høyere utdanning. I strategiplanen blir fremtidens lærerideal fremstilt nærmest som et instrument som skal bidra til økt læringsutbytte for elever i form av mer kunnskap. Gjennom nedprioriteringen av pedagogikkfaget i lærerutdanningen, og nærmest overført rommet for pedagogisk refleksjon og kritikk til arbeidslivet, ser vi at når skole og politikk møtes får det

konsekvenser i den grad man kun har ideologisk fargede dannelsidealer for øyet, fremfor og også gi de ukontrollerbare dannelsprosesser plass (Straume, 2016, s. 49).

Det er et dilemma. For der hvor man «[...] have strong classification the rule is, things must be kept apart. Where we have weak classification, the rule is: things must be brought together. But we have to ask, in whose interest is the apartness of things, and in whose interest is the new togetherness and the new integration?» (Bernstein, 2000, s. 11). Danning egner seg ikke umiddelbart godt som politisk begrep, dels fordi det er ullent og dels fordi det er noe som kjennetegner noe ved selve mennesket. Det tar seg dårlig ut politisk å forsøke å kontrollere noe som er så vidt og altomspennende som dannelsprosesser, for ikke å snakke om lite demokratisk. I tillegg er det vanskelig å legitimere dannelsprosesser ut ifra en evidensbasert tilnærming. Det som kjennetegner pedagogiske prosesser generelt er at de karakteriseres «[...] av å være *uferdige, uavsluttete og prinsipielt uforutsigbare*; de kan i prinsippet ta mange forskjellige retninger og bli til noe helt annet enn det vi planla.» (Kvernbekk, 2021). Derfor er det politisk mer gunstig å snakke om mer kontrollerbare mål, som rent eksplisitt er uttalt å være kunnskap (jamfør Røe Isaksen sin innledning i strategiplanen). Dette kan relateres til det Straume benevner som dannelsbegrepets betydningstap (Straume, 2016, s. 58).

4 Avsluttende refleksjoner

Kimen til hele denne oppgaven stammer fra en refleksjon jeg gjorde meg, ut ifra egen erfaring fra yrkesliv og akademisk bakgrunn. En refleksjon som kom ut ifra noe så naivt eller menneskelig som en følelse av urettferdighet fordi min pedagogiske bakgrunn ikke passet i hop med de kriterier som er blitt satt til å kunne kvalifisere, eller være egnet til å jobbe i norsk skole. Det skal sies at tankene har fått tid til å modne seg, og ut ifra arbeidet med denne oppgaven har jeg fått et større perspektiv på det hele. Fra å konsentrere meg om bare en snever forståelse av det å være lærer, har jeg gjennom arbeidet med kritisk diskursanalyse av styringsdokumenter fått en bredere forståelse av systemet rundt. Ved å ta i bruk analyseredskaper og konsentrere meg om de utvalgte tekstene har jeg gått systematisk til verks for å, i større grad, undersøke hvilken plass det var viet til pedagogikken i politiske dokumenter. Innledningsvis trakk jeg på at det pedagogiske fagfeltet har noe iboende paradoksalt ved seg. Og for å sitere von Oettingen (2001) igjen: «Hvordan oppdragelsen er mulig, er jo ikke bare et spørsmål rettet mot en eller anden genstand eller et afgrænset sagsforhold, men implicerer, hvordan mennesket – der altid allerede er menneske – egentlig bliver menneske?» (s. 165). Det er noe iboende paradoksalt ved det pedagogiske fagfeltet og i pedagogikken, noe som gjør det hele vanskelig å beskrive eller definere uten å ha en kontekst å definere det ut ifra. For «[p]aradokse forklaringer er kun tilsyneladende modsætninger. Vi opstiller eller formulerer dem for at udtrykke, at et fænomen, er sagsforhold eller en begivenhed ikke umiddelbart lader sig forklare.» (von Oettingen, 2001, s. 165). I tillegg søker ikke pedagogiske formuleringer etter formler eller oppskrifter, fordi de ikke finnes (von Oettingen, 2001, s. 165), noe som gjør det hele uhyre vanskelig å anvende politisk. Hvis man derimot velger formuleringer som hentyder at noe er målbart og utvikler kriterier opp mot dette, kan dette få konsekvenser for praksisfeltet. Ut ifra de politiske dokumentene som er lagt til grunn i denne masteravhandlingen, som er konstituerende tekster som har medført en synlig endring i praksis. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg kommet frem til fire kategorier hvor det har skjedd endringer av mer eller mindre synlig grad, men som ikke nødvendigvis fører til mindre konsekvenser.

Noe som er gjennomgående og som masteravhandlingen har forsøkt å belyse, er hvilken betydning språket har og hvilken ideologi som kan ligge mer eller mindre skjult i hvilke språklige valg vi gjør. På det semantiske så vel som på det pragmatiske plan, kan det alltid foreligge ulike fortolkninger som avhenger av hvilken kontekst det står i forhold til.

4.1 Svar på problemstilling

Tittelen på denne masteravhandlingen er *Pedagogikkens plass i plan og profesjon*, og for å undersøke dette ytterligere valgte jeg problemstillingen:

Hvilke pedagogiske paradokser oppstår i forholdet mellom utdanning og yrke i møte med ny læreplan?

Ved å gå veien om en kritisk diskursanalyse av politiske styringsdokumenter fikk jeg muligheten til å gå grundig igjennom tekstene som har en konstituerende kraft i praksis. Derneft, ut ifra den kritiske diskursanalysen og dens funn, valgte jeg ut fire kategorier som jeg synes pekte seg ut som relevante i lys av oppgavens problemstilling og øvrige tema. Ved å se nærmere på de fire kategoriene 1) Pedagogikk og profesjonsfelleskap, 2) Fagfokus, 3) Læreryrket som profesjon og 4) Danning i forkledning, har jeg belyst relevante og dagsaktuelle utfordringer og pekt på nye paradokser som kommer til uttrykk når tekstuelle føringer møter virkelighetens praksis. Ved å bruke Bernsteins teori og omsatt hans begreper inn i oppgavens funnområder, har dette bidratt til å sette fingeren på de ulike motstridende elementene som kommer frem. Det enkle, men samtidig så vanskelige svaret på problemstillingen svarte jeg allerede på innledningsvis. Selve pedagogikken som fagfelt bygger på noe paradoksalt, og på mange måter sier det mye om hva det vil si å være og å bli et menneske. Dette er ikke noe nytt, men denne masteravhandlingen har forhåpentlig løftet frem mer dagsaktuelle paradokser som kan føre til reelle konsekvenser dersom man ikke får løftet dem frem i lyset. I det følgende ønsker jeg å hente opp igjen forhold jeg anser som potensielt problematiske eller utfordrende med slik de utdanningspolitiske føringene er nå.

4.1.1 Første utfordring

Det første jeg anser som en utfordring er hvis profesjonsfelleskapet på den enkelte skole på sikt tar over for alt som har med pedagogisk utvikling å gjøre. Da er det nærliggende å tenke at de områdene som ikke umiddelbart gir avkastning eller man ser overføringsverdien av i praksis blir nedprioritert, enten fra instituttets side eller fra lærerstudentene selv. En får, ironisk nok, potensielt en noe amputert pedagogisk dannelsesreise til tross for at man tar en femårig høyere utdanning.

I de to dokumentene ser vi eksempler på viktigheten av å bygge opp utviklende profesjonsfelleskap på skoler. Det virker som at dette felleskapet skal demme opp for eller være et slags praksisorientert tilsvar til pedagogikkens svake posisjon i utdanningen. I et profesjonsfelleskap på en skole skal man ta stilling til kompliserte pedagogiske spørsmål, så vel som «alt annet» innenfor fellestiden som er avsatt. Dette er en side av saken, og kunne vært en god tanke dersom man kunne trekke tydelige paralleller mellom det pedagogiske faget en møter i utdanningen og knyttet det helt konkret inn i det pedagogiske felleskapet der en jobber. Dette er nok ikke tilfelle, da både tid og penger er mangelvare i skolen i dag. Ofte er temaer for hva som skal tas opp på fellestiden styrt, og man får bestillinger fra skoleeier over hva som skal ha fokus eller hva som skal bringes til torgs. Dette omhandler ofte mulige utviklingsområder som peker seg ut i kjølvannet av ulike undersøkelser eller prøver. En kan argumentere for at dette er skoleeiers tid, hvor skoleleder som skoleeiers proxy legger føringer for hva som er nyttig bruk av tid. Da er det nærliggende å tenke at den tiden man dermed har igjen til felles refleksjon og tid i profesjonsfelleskapet brukes til å «snakke fag» som kan resultere i noe konkret, noe man kan vise til eller legge ut bilder av på skolens egne sider på sosiale medier. Da prioriteres det nok ikke å trekke frem klassiske tekster fra utdannings- og danningsfeltet, for å reflektere over hvorvidt det kan være relevant for oss i dag. For «[o]m medlemmenes tid for overveielser, for planlegging og kritisk refleksjon, er knapp i organisasjonen, blir standardiseringen i deres fastlagte temaer og svar, stor.» (Dale, 1992, s. 42). På styringssiden kan en også peke på at skoleeier risikerer tilsyn av statsforvalteren og at det kan gjelde

[...] spesifiserte områder av skolens virksomhet, og Utdanningsdirektoratet er sterkt involvert i hvordan dette skal gjøres. Den enkelte statsforvalter kan organisere tilsyn i tilknytning til lokale saker, eller det kan utformes nasjonale tilsyn etter anvisninger fra Utdanningsdirektoratet. Bli det avdekket noe som ikke er i samsvar med regelverket, for eksempel at læreplanens kompetansemål ikke er fulgt, får skolen og kommunen såkalt avvik i tilsynsrapporten. Dette er ikke populært hos skoleeier. (Imsen, 2022, s. 248).

I 2018 ble det iverksatt et nasjonalt tilsynsarbeid som gikk på elevers utbytte av opplæringen, og som Imsen skriver vil tilsynsordningen være et «[...] sterkt styringsmiddel som går helt inn i de innerste krokene i klasserommet.» (Imsen, 2022, s. 248). Dermed er det også sterke insentiver for skoleleder til å styre organisasjonens fellestid, profesjonsfelleskapets tid, inn på områder som vil motvirke eventuelle avvik i en rapport.

4.1.2 Andre utfordring

En annen utfordring er knyttet til dissonansen mellom økt fagfokus og spesialisering i lærerutdanningen, og krav om tverrfaglighet og usikkerheten rundt å legge opp undervisning som skal være gagnlig for elever i fremtiden. Alle lærere må ha et visst antall poeng i basisfag, i tillegg kan de velge ulike fagkombinasjoner fra ulike tradisjonelle skolefag. Når man lager så, hva jeg vil kalle strenge kriterier for hvordan hvilke kvalifikasjoner man må ha som lærer, er det verdt å se på hva man også velger bort. I tillegg til å påvirke hvilken plass pedagogikken skal få i utdanning og yrke, så er det nærliggende å tenke at dette også vil påvirke rekrutteringen av lærere innenfor de praktisk-estetiske fagene. Dette er noe ironisk, i og med at dette også er fag som fordrer faglig kompetanse, men som man «glemmer» litt og som det i mange tilfeller overlates til lærere eller pedagoger uten studiepoeng til å undervise i faget. De fleste av de praktisk-estetiske fagene kan nok sies å være sterkere klassifisert enn det for eksempel norskfaget er. Av en eller annen grunn er det disse fagene det er enklest å gjøre om til tverrfaglige elementer i en periodeplan, ved at man tegner en tegning her eller synger noen sanger der. Ved at noen fag får enda større plass og dermed troner enda høyere hierarkisk sett, forvitres og fragmenteres andre fag og områder.

4.1.3 Tredje utfordring

Det er helt klart et skifte i hvordan man omtaler lærere, som at det er lærerprofesjon som har sitt eget profesjonsfelleskap, i offentlige dokumenter. Dette forsterkes også ved hjelp av fagorganisasjonenes røster. Som jeg har nevnt innledningsvis er ikke dette en oppgave som skal argumentere imot styrking av profesjonaliseringen av læreryrket, eller profesjonen for den saks skyld. Det jeg derimot ønsker å sette fingeren på er eventuelle konsekvenser den valgte veien til profesjonalisering kan få og i hvilken grad det kan tenkes at en får mer profesjonelle lærere ut av det. I det som skjer nå, med den omleggingen av lærerutdanningen som er skissert i Lærerløftet og hvordan lærerens rolle er omtalt i OD20, så er det dissonans mellom tillit og styring. Rent eksplisitt blir lærere omtalt som ledere av klasserommet, profesjonelle og lærerprofesjon blir brukt konsekvent når det snakkes om pedagoger i skolen. Samtidig blir det i lærerutdanningen mindre rom for pedagogikk, selve kjernen i læreryrket. I den overordnede delen av LK20 blir som regel det pedagogiske knyttet opp mot føringer for hvordan man skal kunne gi elevene kunnskap. Dette kan

minne om en mer instrumentell forståelse av pedagogikken, og gir mulighet for å kamuflere overordnet styring og kontroll gjennom en pedagogisk sjargong som vekker og utstråler tillit. Hvis dette da kombineres med evidensbaserte metoder for hvordan man skal legge til rette for læring, vil ikke dette da egentlig svekke profesjonaliteten i profesjonen?

Her ønsker jeg å sette et lite tankekors ved profesjonaliteten, eller det å være en profesjonell pedagog. Dette henger igjen sammen med de pedagogiske spørsmål og ens evne til å skjøtte sitt pedagogiske mandat på en skjønnsmessig og adekvat måte, uavhengig av hvilket fag en måtte undervise i. Eller at en «[...] konsensuspreget lærerutdanning som ikke evner å problematisere makro- og mikronivåer i utdanningssystemet, bidrar til å tilsløre maktforhold i systemet.» (Hovdenak, 2011, s.20). Så derfor er det verdt å tenke på i hvilken grad dette bidrar til en profesjonalitet eller en instrumentalitet i profesjonaliseringen av profesjonen. For «[l]æreren bør ikke oppleve seg selv som en lydlig forvalter av forordninger definert ovenfra, men heller som en sann dialogpartner» (Hovdenak, 2011, s. 20). Som Hovdenak også påpeker er det læreres stemme i større grad hørt inn i læreplanarbeidet i LK06 og også LK20, hvor alle lærere fikk komme med innspill og det ble lagt stor vekt på diskusjoner i de lokale fagforeningsklubbene. Det verdt å merke seg hvorvidt fremtidens lærere har redskapene som skal til for å kunne stille de kritiske spørsmålene som gjør dem til en dialogpartner fremfor en nikkedukke.

4.1.4 Fjerde utfordring

Skolen som institusjon møter et tverrsnitt av befolkningen og deres foresatte. I tillegg har skolen, med lærerne i front, som mandat å kunne ta imot elever fra alle kriker og kroker uansett hva de har med seg i ryggsekken. Løst relatert til lærerstudenters egne dannelsprosesser tillater jeg meg å dvele litt ved noe som for meg har utpekt seg som «en elefant i klasserommet». Det er hvilke ringvirkninger det muligens kan få dersom elever kun møter lærere med en femårig masterutdanning, høy fagkompetanse og relativt lite «elevkunnskap», hvor alle har gjort det karaktermessig «bra» allerede som unge. Gjennom en «Bernsteinian lens» (Donnelly, 2016) er dette i tråd med selve kjernen i Bernstein sitt arbeid, og som aller mest kjennetegner hans tidligere perioder. Teorien om sammenhenger mellom sosial klasse og koder i møte med skolen som institusjon er interessant å trekke inn her. Fordi “[i]n foregrounding the institution, there is not the same focus on what individuals ‘lack’, but instead how institutions may be (mis)aligned

with the understandings and expectations held by different groups and individuals. (Donnelly, 2016). Donnelly, i sin forskning på ulikheter innen høyere utdanning, trekker frem at Bernsteins arbeid har vist seg “[...] to be valuable in exposing the subtle underlying mechanisms and processes that are ingrained within the very fabric of the institution, illuminated by the concepts of expressive and instrumental order as well as hierarchical, sequencing and criterion rules” (Donnelly, 2016). Bunnlinjen, for å låne et slikt begrep, er at denne omleggingen av lærerutdanningen kan virke kontraproduktivt for den sosialt utjevne og demokratiske intensjonen og tradisjonen norsk skole har etterstrebet. Dette er blant annet fordi:

A school metaphorically holds up a mirror in which an image is reflected. There may be several images, positive and negative. A school’s ideology may be seen as a construction in a mirror through which images are reflected. The question is: who recognizes themselves of value? What other images are excluded by the dominant image of value so that some students are unable to recognize themselves? In the same way, we can ask about the acoustic of the school. Whose voice is heard? Who is speaking? Who is hailed by this voice? For whom is it familiar? (Bernstein, 2000, s. xxi).

Dette sitatet fra Bernstein peker på noe gjennomgripende ved den retningen som stakes ut på det norske utdanningspolitiske feltet. I det man legger en økonomisk markedstankegang og et nytteperspektiv til grunn, vil dette kanskje virke lønnsomt på kort sikt. I det lange løp er det, slik det ser ut nå, mange stemmer som står på utsiden uten å bli hørt og som ikke kjenner igjen seg selv i speilbildet.

4.3 Egne tanker

Arbeidet med denne masteravhandlingen har ført til at jeg har gjort meg ulike betraktninger, og underveis som man skriver og nærmer seg slutten innser man mer og mer at man befinner seg innenfor et felt som er uuttømmelig. Mang en gang har jeg blitt dratt inn i litteratur som er interessant, eller som kan være relevant på en eller annen måte. Det er dette som er utfordrende med pedagogikk som fagfelt, det er noe som berører nærmest «alt». Innleveringen og slutten på akkurat denne masteravhandlingen kan markere ulike ting. På den ene siden markerer den at jeg er ferdig og kan sette et endelig punktum for et toårig utdanningsløp, men det kan også markere begynnelsen på et ønske om å undersøke og på sikt skrive mer. Selv om jeg sitter igjen med et produkt som jeg kan holde i hendene etter disse årene, er det prosessen som har gitt meg mest.

Det er prosessen som, ironisk nok, har virket mest dannende og pedagogisk utviklende for mitt vedkomne. Produktet som er levert er en representasjon av den prosessen jeg har vært i, men den er langt fra fullkommen. Et slikt produkt som denne masteroppgaven, vil aldri bli helt ferdig eller perfekt. Kanskje skrev Bernstein det bedre da han forklarte sin egen skriveprosess slik:

Each paper from the earliest is really a part of a future series, which at the time of writing was not known. In a way each paper stands alone incorporating and developing the previous paper and pointing to an unwritten and often unknown text. From this point of view for me the aim of a paper is productive imperfection. That is it generates a conceptual tension which provides the potential for development. So for me the papers are the means of discovering what I shall be thinking, not what I am thinking. (Bernstein, 2000, s. 211).

Jeg syns dette gir et godt bilde på hvordan en kan tenke på de fleste skriftlige arbeider, det være seg forskning eller undersøkelser, uansett kaliber. Sitatet peker på hvordan jeg håper denne oppgaven blir lest også, at avhandlingen har løftet opp noen tanker som kan drøftes og tenkes videre på, enten av meg selv eller av andre.

4.3.1 Kritisk blikk på eget arbeid

I lys av at denne masteravhandlingen tar utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse så er det verdt å ta et kort kritisk metablikk på egen oppgave også. Ut ifra metodevalget mitt så har jeg ikke lagt skjul på at jeg er kritisk til slik ting er og kanskje spesielt med tanke på den nyliberalistiske ideologien som synes å påvirke det utdanningspolitiske feltet. Dette valget er også farget av mitt personlige syn og verdier selv om en forsøker å ta et steg tilbake og la datamaterialet, i form av styringsdokumenter, tale for seg selv. Samtidig er det jeg som har gjort utvalget, og bygget opp oppgaven slik jeg tenker at den bør bygges opp rundt mine argumenter og funn. Håpet er at noen av tankene kan bidra til en diskusjon over hvem og hva som skal ha plass i skolen i fremtiden, og at de pedagogiske paradoksene som allerede viser seg i dagens praksis blir løftet frem.

4.2 Et diskursivt gap?

Hvis vi henter inn igjen Bernsteins teori om «the discursive gap» og legger til grunn at dette kan sammenliknes med det som «blir igjen utenfor» når man har definert «noe», kan man applikere

teorien om det diskursive gapet til de funnene som er presentert i denne oppgaven. Da kan man si noe om at alt dette belyser sider ved det som har blitt stående igjen på utsiden av definisjonsendringene og begrepsdreiningene.

In a sense the label given is a function of the time in which it is given. Even more it is a function of some commentators who regard the last paper they have read as either the only paper or more usually the terminating paper. They seem to ignore that a paper is part of a development leading to a new development. (Bernstein, 2000, s. 125).

Dette kan relateres til det utdanningspolitiske feltet hvor definisjoner blir laget og styringsdokumenter skrevet og vedtatt. Selvfølgelig blir ikke det gjort uten andre «lærde» på feltet, men det kan diskuteres om det som på sikt blir gjeldende definisjoner i en politisk kontekst har implikasjoner på forskningsfeltet også. Dette er ikke innenfor denne oppgavens rammer riktignok, men vi har pekt på det evidensbaserte fokuset som blant annet også kan spille inn her. Uansett kan det diskursive gapet si noe om hva som får plass eller ikke får plass. Oppgaven har også fremhevet spørsmål rundt hvem som får plass. Selv om man tar med noe eller noen, er det alltid noe eller noen som blir utelatt. Alle de fire funnkategoriene ovenfor trekker frem noe som er med, men ikke nødvendigvis i sin hele og fulle form. Definisjoner blir ikke laget i et vakuum, men blir påvirket av forhold på både globalt, nasjonalt og lokalt nivå. De begrepene vi bruker i den utdanningspolitiske diskursen i dag samsvarer i stor grad med de begreper som de transnasjonale organisasjonene bruker, noe som igjen bekrefter at vi i stor grad har tatt i bruk et mer anglo-amerikansk orientert begrepsapparat når vi snakker om skole og pedagogikk. I det vi tar i bruk, gode og mindre gode, oversettelser fra et språk til et annet, virker det som at man har glemt å ta hensyn til, eller oversette, til den gjeldende konteksten. Biesta siterer Oelkers (1997) innledningsvis i sin artikkel: «How can there be one language of education, when the contexts in which it is used are various, and 'language' does not exist independent from context?». (Biesta, 2013). Biesta skriver videre at det ikke først og fremst handler om «[...] spørsmålet om generell oversettbarhet, men har å gjøre med grunnleggende forskjeller i begrepsmessig struktur mellom ulike (nasjonale) pedagogiske, teoretiske og forskningsmessige tradisjoner» (Biesta, 2013). Dette kan synes å gjelde de gjeldende styringsdokumentene også, hvor det ikke kommer tydelig frem hvilke nasjonale (og lokale) kontekstuelle oversettelser som er gjort for at læreplaner skal kunne forankres i en norsk kontekst.

Det andre problemet har å gjøre med at det pedagogiske forskningsfeltet har utviklet seg ganske forskjellig i ulike (nasjonale) kontekster og settinger, slik at forståelser knyttet til feltets identitet og natur ut fra det engelske språkets fortolkning, kan være i konflikt med hvordan feltet har utviklet seg og er organisert i andre situasjoner. Den mer overordnede risikoen er derfor at konseptuelt hegemoni går over til sosial hegemoni, det vil si et hegemoni som består i en bestemt begrepsmessig og sosial organisering av det pedagogiske forskningsfeltet. (Biesta, 2013).

Education har fått bedre og bredere fotfeste enn pedagogikktradisjonen, og har satt sjøbein på det utdanningspolitiske feltet. Biesta peker på en identitetsforskjell mellom de to hvor

[...] identiteten til det anglo-amerikanske «educational studies» kan karakteriseres som objektiv ved at den er holdt sammen av et bestemt studieobjekt («education»), kan en si at identiteten til «Pädagogik» er karakterisert som interessert, ved at den er knyttet til en bestemt (verdilatet) interesse for barnets selvbestemmelse. (Biesta, 2013).

Sistnevnte har med tiden blitt å regne som et fagfelt innenfor academia, mens førstnevnte egner seg bedre i møte med en politisk agenda med klart definerte mål. Nå som de fleste høyere utdanningsinstitusjoner fusjonerer og blir til universiteter, står det pedagogiske fagfeltet ovenfor en kamp om plass på flere nivåer. Også innenfor de institusjoner hvor fagfeltet har vært en anerkjent disiplin. Det blir for naivt å fordele «skyld» i slike komplekse saker, men pedagogikken må nok vedkjenne seg sin del av kaken også. For å snakke om plass må man også snakke om tilgjengelighet. En kan ikke se mange spor etter den pedagogiske tradisjonen som har ligget til grunn historisk sett i norsk skole, selv om den på mange vis fremdeles har sin tilstedeværelse innenfor academia. Jeg tror at ved å gi pedagogikken mindre plass innenfor lærerprofesjonen og læreplanen, kan det føre til en innsnevring av vår forståelse av hva en lærer er. Som, slik det fremstår nå, ikke står i samsvar med behovene de kommende lærerne skal kunne imøtekomme i skolen og i samfunnet.

Litteraturliste

Apple, M.W. (2013). *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. Taylor & Francis.

Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 245 – 256. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-06>

Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *Educational Studies*, 1975/1, 23-41. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. Rowman & Littlefield.

Bernstein, Basil. (2003). *Class, Codes and Control volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Taylor & Francis Group, ProQuest Ebook Central. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=254239>.

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.

Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal Norsk Forlag.

Dale, E.L. (1992). Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk. I E.L Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (35 – 61). Ad Notam Gyldendal.

Dale, E.L. (1997). Undervisningens etikk. I E.L Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. (14 – 37). Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, E.L. (1997). Allmenndannelsens legitimitet og realisering. I E.L Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. (270 – 299). Cappelen Akademisk Forlag.

Diaz, M. (2001). Subject, Power, and Pedagogic Discourse. I A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Red.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. Peter Lang.

Donnelly, M. (2016). Inequalities in Higher Education: Applying the Sociology of Basil Bernstein. *Sage Journals*. 52(2). (316 – 332). <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/0038038516656326>

Engelsen, B.U. (2016). *Skoleeierne og den lokale læreplanvirksomheten*. Utdanningsforskning. Hentet 11. mai. 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/skoleeierne-og-den-lokale-lareplanvirksomheten/>

Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Routledge.

Grue, J. (2021, 27. januar). Diskurs. I Store Norske Leksikon. <https://snl.no/diskurs>.

Haavelsrud, M. (2007). Klassifikasjoner og makt. I S.S Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. (s.17 – 29). Tapir Akademisk Forlag.

Haavelsrud, M. (2008). Forskning på politisk sosialisering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92/4, 277 – 288. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-04>

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E.L Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (79 – 103). Ad Notam Gyldendal.

Hovdenak, S. S. (2007). Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv. I S.S Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. (47 – 65). Tapir Akademisk Forlag.

Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi: Fra teori til praksis i skolen*. Fagbokforlaget.

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

Imsen, G. (2022). Endringer i pedagogikkfaget etter tusenårsskiftet. I H. Thuen, S. Myklestad & S.Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag*. (239 – 259). Fagbokforlaget.

Jørgensen, M. & Phillips L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Sage Publications.

Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 2004/87. 3-18.

<https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-02>

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

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen*.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.

Kvernbekk, T. (2021). Det pedagogisk kritiske – et mangslungent landskap. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 7(2021). s. 43 – 55.

Medietilsynet. (2020). *Foreldre og medier 2020: En kartlegging av foreldres erfaringer med 1 – 17-åringers digitale medievaner*. Medietilsynet.

<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-foreldre-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>

Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The Thinker and the Field*. Taylor & Francis Group, ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=1101328>.

NOU 2018:2 (2018). *Fremtidige kompetansebehov I – Kunnskapsgrunnlaget*.

Riksaasen, R. (2007). Bernstein i et samfunnsteoritisk perspektiv. I S.S Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. Tapir Akademisk Forlag.

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

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Skrefsrud, T. (2010). Evidensbasert praksis i skolen – den vitenskapelige dialogen og lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 17 – 27.

Svarstad, J. (2020, 10. desember). – *Det er helst krise. Vi utdannes ikke til å bli lærere*.

Forskerforum. <https://www.forskerforum.no/det-er-helt-krise-vi-utdannes-ikke-til-a-bli-laerere/>

Sæverot, H & Kristensen J.E. Introduksjon: Pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset? *Nordic studies in education*, 2022-03-01, Vol.42 (1), s.1 – 12.
<https://doi.org/10.23865/nse.v42.3784>

Uniarts Helsinki. (2017, 4.juli). Michael Apple: Are International Educational Reforms Really Democratic? [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=RgseVRW0lc0>

Utdanningsforbundet. (2022.05.26). *Kampanje: Savnet lærer*.

Utdanningsforbundet.no. <https://www.utedanningsforbundet.no/var-politikk/savnet-larer/>

Vik, M. G. (2022). Handal: -Lærerne taper og lærerkrisen forsterkes. Hentet 11.05.22 fra <https://www.utedanningsforbundet.no/nyheter/2022/handal--larerne-taper-og-larerkrisen-forsterkes/>

Wigestrang, M. (2021, 28. september). *Lektor med bismak: Skal eg vera fagperson eller lærar?* Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/0GoGWM/lektor-med-bismak-skal-eg-vera-fagperson-eller-laerar>