

Siren Meløy

# Det «lokale» i skolen - Ressurs for meningsfull læring eller styringsstrategi for økt kunnskap og økonomisk vekst?

En tekstanalyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter i perioden 1980-2020

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst

Veileder: Hans Petter Ulleberg

Mai 2022



Siren Meløy

# **Det «lokale» i skolen - Ressurs for meningsfull læring eller styringsstrategi for økt kunnskap og økonomisk vekst?**

En tekstanalyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter i perioden 1980-2020

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst  
Veileder: Hans Petter Ulleberg  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Norwegian University of  
Science and Technology



# Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan skolens oppgave og funksjon har endret seg fra 1980-tallet og frem til i dag, og om det «lokale» sin rolle i skolen har blitt preget av denne endringen. Det utdanningspolitiske landskapet og perspektivene på skole og opplæring har de siste 30-40 årene forandret seg i betydelig grad. Måten vi i dag tenker skole og utdanning er en annen enn hva vi gjorde for 40 år siden, og nettopp derfor er det interessant å undersøke hvilke endringer vi kan finne, og hvordan dette har påvirket skolens arbeid. Med utgangspunkt i modeller om skolens funksjon, utformet av Gunn Imsen (2020) og Gert Biesta (2008) har jeg belyst denne utviklingen. Selv om det er forskjeller mellom de to modellene, beskriver de begge overordnet skolens samfunnsmandat.

«Det handler om brede kunnskaper og kompetanse som både reflekterer kultur, fagtradisjoner og samfunnsnytte, et individorientert oppdrag og en politisk funksjon som berører demokrati, fellesskap, likhet og likeverd» (Imsen, 2020, s. 214).

Biesta (2008) mener at for å finne svar på hva en *god* skole er, må man se til hva som er de overordnede oppgavene og funksjonene til skolen. Jeg har også anvendt teori som beskriver endringer i vår kunnskapsforståelse og hvordan skolens arbeid forholder seg til lokalsamfunnet og nærmiljøet til elevene. Disse teoriene i samsvar med en historisk kontekst, har vært grunnlaget for å belyse oppgavens problemstilling som lyder følgende:

«Hvordan har skolens oppgave og funksjon blitt fremstilt gjennom de siste 40 årene, og i hvilken grad har det lokale og nærmiljøet fått spillerom i denne perioden?»

Det metodiske rammeverket for oppgaven er kvalitativ tekstanalyse, inspirert av diskursanalytiske tilnærminger og begreper av Iver Neumann (2021) og Norman Fairclough (2010). Gjennom analysen har jeg forsøkt å identifisere representasjoner i tekstmaterialet, som videre har skapt et sammenligningsgrunnlag for hvordan diskursen om skolens oppgave og funksjon, og det "lokale" har endret seg. Studiens datagrunnlag består av fire stortingsmeldinger fra hvert tiår for perioden som undersøkes, hvor alle er grunnlag for etterfølgende læreplaner. Disse er: St. meld. nr. 62 (1982-1983) , St meld nr 29 (1994-1995) , St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Meld. St. 28 (2015-2016) . Oppgavens funn viser at det har vært en utvikling og en endring i perspektivene på skolens oppgave og funksjon, samt i hvor stor grad det lokale og nærmiljøet har blitt tematisert i de utdanningspolitiske dokumentene. Dette knyttes til endringer i samfunnets styrende kunnskapsregimer. Disse funnene har jeg tatt med videre i drøftingen hvor jeg også har undersøkt hvordan kunnskapssamfunnets forventninger til skolen har preget i hvor stor grad det lokale og nærmiljøet har blitt tematisert i det utvalgte datamateriale. Her har jeg også forsøkt å vise sammenhengen mellom skolens oppgave og funksjon, og i hvor stor grad det lokale og nærmiljøet har fått spillerom.

# Abstract

The purpose of this study has been to examine how the school's task and function has changed from the 1980s until today, and whether the local community's role in the school has been affected by this. The educational policy landscape and the perspectives on school and education have changed significantly over the past 30-40 years. The way we think about school and education today is different from what we did 40 years ago, and that is precisely why it is interesting to examine these changes, and how this has affected the school's work. Based on models about the school's function, designed by Gunn Imsen (2020) and Gert Biesta (2008), I have shed light on this development. Although there are differences between the two models, they both overall describe the schools two-sided mandate in our society.

"It is about broad knowledge and competence that reflects culture, professional traditions and societal benefits, an individual-oriented mission and a political function that affects democracy, community, similarity and equality" (Imsen, 2020, s. 214).

Biesta (2008) believes that in order to find answers to what a *good* school is, it will be appropriate to further investigate the tasks and functions in which the school contain today. I have also used theory that describes changes in our understanding of knowledge and how the school's work relates to the local community and the local environment for the students. These theories, in compliance with a historical context, have been the basis for illuminating the problem of this thesis, which reads as followed:

"How has the school's task and function been presented over the last 40 years, and to what extent has the local perspective and the local environment gained leeway during this period?"

The methodological framework for this thesis is qualitative text analysis, inspired by discourse analytical approaches and concepts by Iver Neumann (2021) and Norman Fairclough (2010). Through the analysis I have tried to identify representations in the text material, which has further created a basis for comparison for how the discourse about the school's task and function and the "local" has changed. The study's basis consists of four political reports from each decade for the period that I examine, all of which are the basis for subsequent curriculum. These are: St. meld. nr. 62 (1982-1983) , St meld nr 29 (1994-1995) , St.meld. nr. 30 (2003-2004) and Meld. St. 28 (2015-2016) The findings of this thesis show that there has been a development and a change in the perspectives on the school's task and function, as well as to what extent the local perspective and the local environment have been presented in the education policy documents as part of the school's work. This is linked to the changes in society's governing knowledge regimes. I have taken these findings further in the discussion, where I have also examined how the knowledge society's expectations of the school have affected the extent to which the local community and local environment have been themed in the selected data material. Here I have also tried to show the connection between the school's task and function, and to what extent the local perspective and the local environment has been given leeway.



# Forord

For et semester det har vært! Etter seks år som student ved NTNU, er et siste punktum endelig satt. Det siste kapittelet av denne reisen har vært frustrerende, vanskelig, interessant, og ikke minst svært givende. Å skrive denne oppgaven har lært meg utrolig mye, både faglig, men også om meg selv. Det har gitt meg mye glede å kunne ta et dypdykk i et tema jeg selv er interessert i, og som jeg kjenner indre motivasjon for å undersøke. Tematikken som i denne oppgaven skrives om, ligger mitt hjerte nært da det lokale og nærmiljøet er en viktig del av min identitet. Arbeidet som legges frem her er også inspirert av min familie, og hjemstedet mitt i vakre Vesterålen. Det betyr mye.

Å skrive masteroppgave er virkelig en prosess, hvor det å være omringet av gode folk har vist seg å være svært viktig. Derfor er det naturligvis en del mennesker som fortjener en takk. Først vil jeg gjerne takke veileder Hans Petter Ulleberg for god veiledning og mange interessante samtaler. Du har hjulpet meg å se nye perspektiver, forstå hva jeg egentlig vil frem til når jeg selv har mistet retning, samt holde prosessen i gang med gode tilbakemeldinger og oppmuntrende ord når det har vært nødvendig.

Jeg vil også takke jentene på lesesal A312 for mental støtte, faglig input og oppmuntrende pauser. Ikke minst vil jeg takke dere for to fine og minnerike år sammen på masterstudiet, vi klarte det!

Min fine familie fortjener også en stor takk, for god støtte og trøst på tunge dager, særlig mot slutten. Må også spesielt takke pappa for at du i en hektisk hverdag tok deg tid til å lese gjennom oppgaven min, alltid fint med bekreftelse og litt skryt.

Til slutt vil jeg rette en takk til min kjære farfar Jarle Andreas Meløy, for inspirasjon til å skrive denne oppgaven. Selv om du ikke er med oss lenger, vil jeg alltid ta med meg dine pedagogiske perspektiver videre i arbeidslivet. Særlig det mest kjente sitatet ditt, som du selv alltid baserte ditt arbeid på. «Skolen må alltid være på lag med eleven».

Trondheim 30/05/22

Siren Meløy





# Innholdsfortegnelse

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN .....	1
1.2 HISTORISK KONTEKST FOR STUDIEN.....	2
1.2.1 1970- og 1980-tallet.....	3
1.2.2 Lofotprosjektet.....	3
1.2.3 1990-tallet.....	4
1.2.4 2000-tallet.....	5
1.2.5 2010-tallet.....	5
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	6
1.4 FORSKERENS INTERESSE PÅ FELTET .....	7
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	7
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>9</b>
2.1 IMSENS FIRE HOVEDFUNKSJONER FOR SKOLEN.....	9
2.2 BIESTA OM SKOLENS HOVEDFUNKSJONER .....	10
2.3 SKOLENS FIRE HOVEDFUNKSJONER.....	11
2.3.1 Produktiv funksjon/Kvalifikasjoner.....	11
2.3.2 Reproduktiv funksjon/Sosialisering.....	12
2.3.3 Identitetsskapende funksjon/Subjektivering.....	12
2.3.4 Likhetskapende funksjon.....	12
2.4 SKOLEN OG LOKALSAMFUNNET .....	13
2.5 SKOLENS SAMFUNNSMANDAT.....	13
2.5.1 Nytteperspektivet.....	14
2.6 UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST FOR STUDIEN.....	14
2.6.1 Kunnskapssamfunnet.....	14
2.6.2 Kunnskap og økonomisk nytte.....	15
2.6.3 Perspektiver på kunnskap.....	15
2.6.4 Kunnskapsregimer .....	16
2.7 OPPSUMMERING .....	17
<b>3 METODISK RAMMEVERK</b> .....	<b>18</b>
3.1 VALG AV METODE .....	18
3.2 TEKSTANALYSE.....	19
3.2.1 Diskursanalyse.....	19
3.2.2 Neumanns analysesteg .....	20
3.2.3 Emergence .....	21
3.3 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIVER.....	22
3.3.1 Sosialkonstruktivisme.....	22
3.3.2 Hermeneutikk og fortolkning .....	23
3.4 FORSKNINGENS KVALITETSKRAV .....	24
3.4.1 Reliabilitet.....	24
3.4.2 Validitet.....	25
3.5 EGET FORSKNINGSSTÅSTED .....	25
3.6 OPPSUMMERING .....	26
<b>4 ANALYSE</b> .....	<b>27</b>
4.1 INNLEDNING .....	27
4.1.1 Tilegnelse av kulturell kompetanse.....	27
4.1.2 Avgrensning - Presentere datamaterialet.....	27
4.2 ST. MELD. NR. 62 (1982-1983) OM GRUNNSKOLEN .....	29
4.2.1 Innledning .....	29

4.2.2 Skolens tosidige mandat - Utdanning og danning .....	29
4.2.3 Skolen i samfunnet.....	30
4.2.4 Skolens innhold - Kunnskap, kompetanse og ferdigheter .....	30
4.2.5 Det lokale og nærmiljøet.....	31
4.3 ST MELD NR 29 (1994-1995) OM PRINSIPPER OG RETNINGSLINJER FOR 10-ÅRIG GRUNNSKOLE - NY LÆREPLAN .....	32
4.3.1 Innledning .....	32
4.3.2 Skolens tosidige mandat - Utdanning og danning .....	32
4.3.3 Skolen i samfunnet.....	33
4.3.4 Skolens innhold - Kunnskap, kompetanse og ferdigheter .....	33
4.3.5 Det lokale og nærmiljøet.....	34
4.4 ST.MELD. NR. 30 (2003-2004) KULTUR FOR LÆRING .....	35
4.4.1 Innledning .....	35
4.4.2 Skolens tosidige mandat - Utdanning og danning .....	35
4.4.3 Skolen i samfunnet.....	36
4.4.4 Skolens innhold - Kunnskap, kompetanse og ferdigheter .....	36
4.4.5 Det lokale og nærmiljøet.....	37
4.5 MELD. ST. 28 (2015-2016) FAG - FORDYPNING - FORSTÅELSE - EN FORNYELSE AV KUNNSKAPSLØFTET.....	38
4.5.1 Innledning .....	38
4.5.2 Skolens tosidige mandat - Utdanning og danning .....	38
4.5.3 Skolen i samfunnet.....	39
4.5.4 Skolens innhold - Kunnskap, kompetanse og ferdigheter .....	39
4.5.5 Det lokale og nærmiljøet.....	40
4.6 HVILKE DISKURSER KAN VI IDENTIFISERE I DATAMATERIALET? .....	42
<b>5 DRØFTING .....</b>	<b>43</b>
5.1 ENDRINGER I VÅR KUNNSKAPSFORSTÅELSE .....	43
5.2 PERSPEKTIVER PÅ SKOLENS OPPGAVE OG FUNKSJON .....	44
5.2.1 Det samfunnskritiske kunnskapsregimet.....	44
5.2.2 Det kulturkonservative kunnskapsregimet.....	44
5.2.3 Det markedsliberalistiske kunnskapsregimet.....	45
5.3 FORHOLDET MELLOM DET LOKALE OG KUNNSKAPSSAMFUNNETS FORVENTNINGER .....	46
5.4 DISKURSEN OM DET «LOKALE» .....	47
5.5 OPPSUMMERING .....	51
<b>6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG KONKLUSJON.....</b>	<b>52</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>55</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Tema for oppgaven

Høsten 2020 publiserte lokalavisen for Vesterålen en nettartikkel om en ungdomsskole i Andøya kommune, her var de i oppstartsfasen med et nytt fag hvor elevene i regi av skolen skulle få mulighet til å jobbe innenfor fiskerinæringen. Dette skulle realiseres gjennom prosjektet «Fiskeri i skolen». Fiskerinæringen er svært viktig i Andøya kommune, og et av motivene for å etablere et slik fag er at elevene skal få bli kjent med næringen allerede i skolealder. Dette gir kommunen mulighet til å vise frem en stolt lokal tradisjon, som man håper skal vekke interesse og øke rekrutteringen av elevene til fiskerinæringen (Viken, 2020). Et slikt perspektiv på utdanning har vi ikke sett like mye av i skolen de siste årene, men ideene og tankesettet bak stammer flere tiår tilbake. I en stortingsmelding fra 1980-tallet står det at «Val av lærestoff må gjerast etter vurderingar av kva som er sentralt og verdifullt i kvart fag. I tillegg bør lærestoff som har lokal verdi, få plass i undervisninga» (St. meld. nr. 62 (1982-1983), s. 10). Her blir den lokale verdien trukket frem som viktig i undervisningen, det lokale skulle prege skolens innhold. «All opplæring har et innhold» skriver Imsen (2020, s. 365). Hvilket kunnskapsinnhold skolen skal formidle er derfor et av grunnelementene når en formulerer læreplaner og andre utdanningspolitiske dokumenter. Skolens hovedoppgaver er med å legge føringer for hvilket innhold det er viktig å lære de unge, og ulike didaktiske tradisjoner har forskjellige perspektiver på innholdet i skolen (Imsen, 2020). Når perspektiver på skolens oppgaver endrer seg, vil også synet på kunnskap og skolens kunnskapsinnhold endre seg.

Skolen blir ansett som en av de viktigste institusjonene i samfunnet vårt. Det er skolen, i samarbeid med hjemmet som skal sørge for opplæringen av barna våre, og som skal lære dem å bli selvstendige samfunnsborgere som kan bringe vårt demokratisk samfunn videre. Skolen har også en viktig oppgave i å formidle den nasjonale kulturarven videre, samt gi næringslivet fremtidige ansatte med nødvendig kunnskap og kompetanse. Opplæringen av de nye generasjonene har alltid vært en svært viktig samfunnsoppgave, og utviklingen av skolen fra den ble statlig etablert på 1700-tallet ved skoleloven av 1739 har vært betydelig. Om man ser tilbake i den norske skolens historie, så finner en mye diskusjon og kamp om hvordan skolen burde være, og hva som har blitt ansett som skolens viktigste oppgave og funksjon i samfunnet. Årsaken til at man i alle disse årene har vært uenig, og fortsatt er det den dag i dag, handler om ulike oppfatninger av hva som er viktige samfunnsmessige og mellommenneskelige verdier. Skolen blir med dette et politisk prosjekt, hvor ulike politiske synspunkter bryter mot hverandre. Ulike interesseområder blir til stadighet diskutert, og nye ideelle strømninger i samfunnet vil påvirke til en kontinuerlig utvikling av skolen.

Når skolens funksjon diskuteres kan det dreie seg om små konkrete saker som kantine på skolen, frukt og grønt ordninger, samt hjemmelekser. Eller det kan dreie seg om mer overordnede temaer hvor det gjerne råder en sterkere grad av politisk uenighet. Eksempler på dette kan være offentlig eller privat skole, religionsfagets plass i skolen, eller spesialundervisning og tilpasset opplæring (Imsen, 2020). For denne oppgaven peker temaer som skolens kunnskapsinnhold, personlig utvikling vs. produktivitet, og det lokale

sin plass i skolen seg ut som sentrale. Skolen har en viktig rolle som samfunnsbygger, der verdier og interesser arbeider mot hverandre, og hvor ulike grupper av samfunnet kjemper om en dominant posisjon for å definere skolens innhold. De siste tiårene har oppmerksomheten på utdanning og utdanningspolitikk økt voldsomt, til et omfang vi ikke har sett før. Utdanningspolitikk har fått en svært sentral rolle innenfor politiske utforminger på ulike nivåer, og utdanning i seg selv har fått stor betydning for både samfunnsmessig og individuell utvikling. Det er nettopp på grunn av dette det er viktig at man av og til stopper opp for å se på skolens utvikling, både for å forstå hva som har ført oss dit vi er i dag, men også for å forstå veien videre for skolens rolle, både som kunnskapsprodusent, men også som identitetsdanner (Hovdenak & Stray, 2015).

I denne oppgaven ønsker jeg å analysere fire ulike utdanningspolitiske dokumenter, for å forstå hvordan perspektivet på skolens oppgave, funksjon og kunnskapsinnhold har utviklet seg fra 1980-tallet og frem til i dag. Ved å se på Stortingsmeldinger fra de siste fire tiårene ønsker jeg å undersøke om skolens oppgave og funksjon har endret seg, og hvordan dette evt. har preget den "lokale" diskursen i skolen. Begrepet *lokal* betyr stedegen eller stedlig begrenset (Nilstun, 2018). Det lokale er med andre ord begrenset til å gjelde et bestemt sted, og står som en kontrast til nasjonal og internasjonal. Om man referer til lokalsamfunn eller lokal kunnskap, så er det begrenset for det området skolen ligger i. «Skolens funksjoner i storsamfunnet handler om nasjonsbygging, om landets behov for kompetanse og om den enkeltes behov for hjelp og støtte i sin vekst og utvikling» (Imsen, 2020, s. 251). Disse oppgavene er generelle og vil gjelde for hele landet, men landet vårt er ikke likt overalt. Norge består av et mangfold av bygder, tettsteder og byer som alle har sine særtrekk både når det gjelder næringsliv og kultur. Imsen (2020) skriver derfor at en skole som er «sydd over samme lest» for hele landet, ikke nødvendigvis passer like godt i alle lokalsamfunn og tilhørende skoler. Derfor har det i enkelte perioder blitt argumentert for at skolens arbeid også må tilpasses de små lokalsamfunnene, og at skolens innhold må knyttes til den lokale verdien. For å forstå hvordan det lokale perspektivet har preget skolen de siste 40 årene, vil jeg videre presentere en historisk kontekst for studien.

## 1.2 Historisk kontekst for studien

Lokalt læreplanarbeid har vært vanlig i Norge siden elementærskolen ble etablert i 1739, og var det de første ca. 200 årene av skolens historie. I sluttrapporten «Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform», har en gruppe forskere ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo gjennomført en evaluering av læreplanverket kunnskapsløftet. Her har de analysert reformens intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer, det er også drøftet lokal handlefrihet og lokalt læreplanarbeid sett opp i mot reformens rammevilkår, men også historiske utviklingstrekk (Dale et al., 2011a). Videre vil jeg se nærmere på deres funn og analyser, samt vise til noen av Nina Volckmar sine analyser av skolens utvikling fra 1970-tallet og frem til i dag. Jeg vil også gå nærmere inn på *Lofotprosjektet*, som var et forskningsprosjekt på 1970-tallet hvor man forsøkte å inkorporere mer lokalt læreplanarbeid og innslag av lokalt lærestoff i skolen. Ved å se til tidligere forskning og analyser, ønsker jeg å skape en historisk kontekst som vil ligge som et sentralt bakteppe for egen analyse og drøfting.

Dale et al. (2011a) skriver i sin evaluering at det ser ut til at innstramminger for det lokale læreplanarbeidet skjer når det oppstår bekymringer knyttet til nivået i skolen, da har det blitt strammet inn for å skjerpe kravene. Slike innstramminger har tydeligst kommet til uttrykk ved innføringen av normalplanen i 1939 (N39), videre med forsøksplanen (L60), og ved læreplanen i 1997 (L97). Ideen for de som arbeidet med utdanningspolitikk på 1930-tallet var å skape en ensartet folkeskole for hele landet, alle barn skulle ha mulighet til å gå i den samme skolen og motta samme undervisning uavhengig av geografisk plassering og samfunnslag. Læreplanen som ble innført inneholdt minstekrav i alle fag, som snevret inn de lokale valgene betydelig. L97 sine innstramminger på det lokale arbeidet var et resultat av det Dale et al. (2011a) kaller et «frislipp», hvor minstekravene til N39 ble fjernet, og man igjen fikk et fokus på lokalt læreplanarbeid. Denne endringen skjedde mot slutten av 1960-årene og kom til å prege skolen utover 1970- og 1980-tallet.

### **1.2.1 1970- og 1980-tallet**

Dale et al. (2011a) viser til spesielt to ulike idestrømninger som lå til grunn for den pedagogiske retningen på 1970- og 1980-tallet. På ene siden var det samtidens populistiske samfunnsstrømninger som i stor grad la vekt på lokalsamfunnet som noe viktig og fruktbart. Kunnskapsinnholdet i skolen ble problematisert, og man mente at bykulturen hadde fått prege den norske skolens innhold i for stor grad. På andre siden ble fokuset på den profesjonelle læreren styrket, og man mente det måtte være større rom for den profesjonelle lærerens kunnskap og erfaring i klasserommet (Dale et al., 2011a). Kapitalismen ble ansett som hovedproblemet i samfunnet, og særlig i Norge var det en kritikk av sentralisering, spesialisering og byråkratisering. Den radikale venstresiden i Norge argumenterte for at samfunnet og systemet var ansvarlig for hvert enkelt menneskes sin skjebne. De ønsket derfor å desentralisere makten til lokalsamfunnet og hver enkelt borger (Volckmar, 2016b). Dette preget også tanken om skolens oppgave, og frem mot 1970-tallet ble man mer opptatt av skolens indre liv. Omsorg for barnet ble mer vektlagt, og det ble rettet fokus til lærestoffets verdi for elevene. Mønsterplanen av 74 (M74) og ideen bak en slik læreplan ga videre grobunn og inspirasjon til prosjekter med lokalt arbeid, det mest kjente av disse er Lofotprosjektet. De som arbeidet med dette hadde som mål å tilpasse undervisningen til det lokale miljøet i Lofoten. Det handlet om å knytte skolen opp mot lokalsamfunnet (Dale et al., 2011a) Mønsterplanen av 87 (M87) har i senere tid blitt kjent som læreplanen som for fullt innførte det lokale læreplanarbeidet, selv om ideen stammer helt tilbake til 1700-tallet. Det sentrale i M87 var at den enkelte skole skulle planlegge og organisere undervisningen ut fra lokale forutsetninger og behov. Innholdet skulle tilpasses de lokale forholdene, og dette skulle gjøres av de lokale lærerne (Dale et al., 2011a).

### **1.2.2 Lofotprosjektet**

Lofotprosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom syv ungdomsskoler i Lofoten, de lokale, fylkeskommunale skolemyndigheter og en forskningsgruppe tilhørende Universitetet i Tromsø. To av de engasjerte i prosjektet, Asle Høgmo og Karl Jan Solstad beskrev at «Formålet med prosjektet er å fremme utviklingen av en grunnskole hvor det mer bevisst og systematisk blir tatt hensyn til lokale forhold enn det som i dag er vanlig» (Høgmo & Solstad, 1974, s. 1). For at elevene skulle føle relevans knyttet til utdanningen sin, mente de det var viktig å trekke det lokale, det nære, og det kjente inn i skolen. Dette skulle øke

elevenes kunnskaper og innsikt i egen livssituasjon, samtidig som det ville bidra til å utvikle interesser og holdninger som motiverte elevene for arbeid og innsats i lokalsamfunnet (Høgmo & Solstad, 1974). De mente også at det kunne være med å styrke identitetsdanninga til elevene, samt utviklingen av en "helstøpt" personlighet. En annen dimensjon var at det skulle redusere faren for fremmedgjøring fra eget lokalmiljø (Høgmo & Solstad, 1975). For å oppnå dette formålet hadde prosjektet to innganger. På ene siden skulle elevene få mulighet til å delta i lokalt arbeidsliv, særlig når aktiviteten var størst. Et eksempel på dette var under skreifiske på vinteren i Lofoten. På andre siden var det også viktig at elevene fikk tilgang på lokalt lærestoff, og at dette mer systematisk ville bli trukket inn i undervisningen på alle områder (Høgmo & Solstad, 1974). Intensjonene og siktemålet for Lofotprosjektet var å gjøre skolen "bedre", nærmere bestemt en skole både samfunnet og den enkelte ville være "bedre tjent" med (Høgmo & Solstad, 1975).

Helt siden skoleloven av 1860 mente Høgmo og Solstad (1974) at man kunne spore en bevisst politikk med formål om å gjøre folkeskolene i distriktene bedre. Dette ville man få til ved å gjøre dem mer lik byskolen i form, omfang og innhold. I 1959 ble det vedtatt en ny felles folkeskolelov som gjaldt for både by- og landsfolkeskolen (Volckmar, 2016b). Med denne felles skoleloven var på mange måter målet om en felles skole nådd, om dette skriver Høgmo og Solstad (1975) at «en standardisert skole i et ikke-homogent samfunn vil alltid måtte bli fjern for mange» (s. 34). Det var en konflikt mellom likt innhold og lik behandling på ene siden, og det initiativtakerne bak Lofotprosjektet anså som meningsfull læring og relevant skole på andre siden. For dem var det viktig at elevene så sammenheng, og at arbeidet i skolen kunne knyttes til reelle livssituasjoner for elevene selv (Høgmo & Solstad, 1975). Lofotprosjektet baserte seg i stor grad på kunnskapssosiologiske teorier av blant annet Bernstein, Berger, Goffman og Garfinkel, hvor kjernen i teoriene var at de tok avstand fra kunnskap som noe absolutt, gitt og uforanderlig. «Samfunnet er sosiale konstruert og det vedlikeholdes og endres gjennom stadig samhandling menneskene imellom» (Solstad, 1981, s. 47). «Virkeligheten» vi lever i varierer fra ulike samfunn, både store og små. Og det var nettopp derfor de som arbeidet med Lofotprosjektet mente at kunnskapen man skulle lære i skolen burde tilpasses det samfunnet hver enkelt var en del av (Solstad, 1981). Dette var et viktig standpunkt Lofotprosjektet arbeidet for, og som fortsatte å prege utdanningsfeltet også i årene etter prosjektet var over.

### **1.2.3 1990-tallet**

Frem mot 90-tallet snudde idéstrømningene som hadde preget den norske utdanningspolitikken både i Norge og internasjonalt på 1970- og 1980-tallet (Dale et al., 2011a). Nyliberal tenkning gjorde sitt inntog i utdanningspolitikken og ble et viktig premiss i utviklingen av den globale utdanningspolitikken, som videre hadde påvirkning på nasjonale utdanningssystemer (Hovdenak & Stray, 2015). Det ble en dreining fra en progressiv pedagogikk, til en restaurativ pedagogisk tenkning. Man gikk med dette bort fra en pedagogikk hvor eleven og omsorgsperspektivet var i sentrum, til en pedagogikk som rettet oppmerksomheten mot samfunnet og dets behov. Elevene ble løftet frem som robust og nysgjerrig, med stor kapasitet og lærelyst. Det var derfor viktig at elevene kunne møte utfordringer og flytte sine egne grenser. Nytte og effektivitet ble to sentrale stikkord, og preget 90-tallsreformene i stor grad (Dale et al., 2011a). 90-tallet ble videre preget av flere reformer, som i stor grad kan knyttes til kirke-, undervisnings- og forskningsminister Gudmund Hernes. Kunnskap og globalisering ble to sentrale begreper som kom til å prege skolen helt fram til i dag. Skolen skulle imøtekomme samfunnets utfordringer ved å

gjenreise en kunnskapsskole hvor hver enkelt skulle yte sitt beste, både for seg selv, men like viktig for fellesskapet og samfunnet (Volckmar, 2016a). Hernes rettet kritikk mot den norske skolen for ikke å gi elevene et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag, samt å gi dem dårlige arbeidsvaner. Man kan oppsummere Hernes sitt utdanningspolitiske prosjekt på 90-tallet som Volckmar (2016a) skriver: «Hernes ville styrke skolen som kunnskapsinstitusjon ved å heve befolkningens samlede kompetanse» (s. 106). Den viktigste drivkraften bak, var den nye kunnskapsbaserte markedsøkonomien som preget samfunnet denne perioden. Man hadde troen på at menneskelige ressurser ville spille en avgjørende rolle, det var derfor viktig at den norske befolkningen fikk et økt kunnskapsnivå for å kunne være konkurransedyktig på verdensmarkedet (Volckmar, 2016a).

#### **1.2.4 2000-tallet**

I 2001 ble resultatene av den første PISA-undersøkelsen gjennomført av *Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling* (OECD) publisert, og det ble raskt konkludert at endringer måtte skje i skolen. Denne viste at Norske 15 åringer så vidt skåret over gjennomsnittet i fagområdene lesing, matematikk og naturfag, sammenlignet med andre 15-åringer i verden. Som en reaksjon på det dårlige resultatet ble det i desember 2001 nedsatt et kvalitetsutvalg som fikk i oppgave å vurdere innhold, organisering og kvalitet i opplæringen. Det var særlig når man høsten 2001 fikk en borgerlig koalisjonsregjering med Kristin Clemet som utdannings-, og forskningsminister at man fikk et systemskifte i norsk utdanningspolitikk, som hun selv også refererte til det som. Med bakgrunn i de svake resultatene fra PISA-undersøkelsen ble det en omlegging i retning av klarere målstyring, og det ble også utformet en ny læreplan for hele grunnopplæringen som var bedre tilpasset dette. Den nye læreplanen ble kalt Kunnskapsløftet, forkortet LK06. Nye nasjonale mål for faglig læringsutbytte ble formulert, disse ble kalt kompetansemål. I tillegg ble det innført et nytt begrep, *Grunnleggende ferdigheter*, eller basisferdigheter alle elever måtte lære seg (Volckmar, 2016c). Når det gjaldt utformingen av LK06 var det fremdeles stor bekymring over kunnskapsnivået i skolen og generelt i samfunnet. Man ønsket seg et kunnskapsløft i skolen, hvor ambisjonen var å heve kunnskapsnivået. Veien å gå for å sikre dette mente man var kompetansemål som overordnet for undervisningen, og så ble andre didaktiske valg som å bestemme innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg overlatt til de lokale aktørene (Dale et al., 2011a).

#### **1.2.5 2010-tallet**

Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var det mye som tydet på at det var en unison satsing på kunnskap og kvalitet i skolen. Fra 1990-tallet hadde utdanningspolitikken i stor grad tilpasset seg den globale kunnskapsøkonomien og til den internasjonale utdanningspolitikkenes strømninger og ideer. (Volckmar, 2016c) skriver at: «Det økonomisk-instrumentelle argumentet og nytteperspektivet har dermed stått sterkt under Kunnskapsløftet...» (s. 124). Man har hatt et ønske om å konkret måle kvaliteten i skolen, og ved å vende seg til internasjonale standarder har det vært mulig. I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei - Kvalitet og mangfold i skolen* vises det til at bedre resultater i de internasjonale undersøkelsene PISA, TIMSS og PIRLS kunne brukes som et bevis på at kvaliteten i skolen var blitt bedre, og med det også et bevis på at norsk skole var på rett vei. I samme melding vises det også til evalueringsrapporter av Kunnskapsløftet som pekte på at det lokale arbeidet med læreplanene hadde vært en utfordring. Men Kunnskapsdepartementet mente at «...kombinasjonen av lokalt handlingsrom og økt støtte



og veiledning hadde bidratt til å styrke skoleeierrollen» Meld. St. 20 (2012-2013) (s. 169). Volckmar (2016c) viser til Ludvigsens-utvalgets første delutredning (NOU 2014:7) hvor ulike elementer i vurderingssystemet for skolen skulle reflektere bredden i skolens mål, både elevenes faglige, sosiale og emosjonelle kompetanse. Dette kunne tyde på et forsøk for å rette opp noe av kritikken mot Kunnskapsløftet, som svært ensidig vektla læringsresultater som et kvalitetskriterium for skolen (Volckmar, 2016c). Men det blir også tydelig fremhevet i utredningen at det lokale fortsatt i stor grad vektlegges som en styringsstrategi. De skriver blant annet at: «Skoleeiere har ansvaret lokalt, og skoler og lærerkollegier setter læreplaner ut i livet gjennom sitt daglige arbeid med elevene» (NOU 2014:7, s. 12). Med dette lå forutsetningene for kunnskapsløftet med et mål for elevens kompetanse og lokalt profesjonelt handlingsrom fortsatt godt etablert i skolen (NOU 2014:7).

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å presentere en historisk fremstilling av hvordan skolens oppgave og funksjon har kommet til uttrykk de siste 40 årene, og i hvilken grad det lokale perspektivet og nærmiljøet har blitt tematisert i skolens styringsdokumenter. Jeg tar utgangspunkt i et empirisk materiale bestående av fire stortingsmeldinger, en fra hvert tiår. Disse er St. meld. nr. 62 (1982-1983) , St meld nr 29 (1994-1995) , St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Meld. St. 28 (2015-2016) . De sentrale tankene og forestillingene som kommer til uttrykk i stortingsmeldingene har hatt klare implikasjoner på skolens praksis i form av etterfølgende læreplaner. Derfor vil en studie av disse tekstene kunne bidra til en forståelse av skolens arbeid de siste 40 årene. I studien av dette vil jeg undersøke hvilke representasjoner som har vært sentrale for skolens oppgave og funksjon, og hvordan diskursen om det lokale har endret seg. Ved å ha en historisk tilnærming til fenomenet som jeg undersøker, er formålet å få innsikt om skolens arbeid i dagens samfunn, sett i lys av fortidens forståelse.

Med utgangspunkt i det ovennevnte er min problemstilling:

*«Hvordan har skolens oppgave og funksjon blitt fremstilt gjennom de siste 40 årene, og i hvilken grad har det lokale og nærmiljøet fått spillerom i denne perioden?»*

Jeg har i tillegg formulert noen forskningsspørsmål som vil hjelpe meg å belyse problemstillingen. De er følgende:

- a) *Hvordan kommer skolens oppgave og funksjon til uttrykk i de ulike stortingsmeldingene, og i hvor stor grad blir det lokale og nærmiljøet tematisert?*
- b) *Har endringer i skolens kunnskapsinnhold endret perspektivet på skolens oppgave og funksjon i den undersøkte perioden?*
- c) *Hvordan er forholdet mellom det lokale og kunnskapssamfunnets forventninger til skolen; har diskursen om det "lokale" endret seg?*

Denne oppgaven vinkler seg inn mot grunnskolen, og det er her fokuset vil ligge. Dermed utelukkes det dokumentene skriver om videregående opplæring, lærerutdanning osv. Når begrepet «skole» anvendes, så gjelder det i denne sammenheng grunnskolen, nivå 1.-10.

Analyse og drøfting forholder seg til de sentrale representasjonene om skolen på et overordnet nivå, det vil derfor ikke bli fokusert på den praktiske gjennomføringen av det som tematiseres.

## 1.4 Forskerens interesse på feltet

Når en skal bestemme seg for et tema man ønsker å skrive masteroppgaven sin om, er det mange valg som skal tas. Man vil gjerne skrive om noe en er interessert i, og som man som forsker kjenner en brennende lyst til å undersøke nærmere. For min del ligger inspirasjonen for valg av tema dypt forankret i min identitet og min familiehistorie. Jeg var tidlig i masterløpet tydelig på at jeg ville skrive om noe farfaren min var opptatt av. Etter han gikk bort høsten 2020, et par måneder etter jeg hadde startet på studiet, ble det viktig for meg å dedikere oppgaven min til det han hadde jobbet for. Fra 1960- til 1990-tallet var han gjennom sin yrkeskarriere en sentral skikkelse i utdanningspolitikken, særlig i Nord-Norge og Vesterålen hvor familien min kommer fra. Både gjennom sin rolle som lærer, men også senere som skolesjef i Øksnes kommune. Han var en aktiv skikkelse i Lofotprosjektet, og var senere delaktig i arbeidet med å utvikle M87. Noe av det han baserte sin yrkesaktive karriere på, og var særlig opptatt av å fortelle meg etter jeg startet på lærerutdanningen i 2016, var at *Skolen alltid må være på lag med elevene*. Dette har jeg beholdt med meg som et viktig kompass når jeg orienterer meg i yrket, og er en av de viktigste motivasjonsfaktorene for å skrive denne oppgaven. Skolen er til for elevene, og skolen skal tilpasses elevene, ikke motsatt. Derfor er det viktig at man som pedagog tør å stoppe opp og stille kritiske spørsmål til det samfunnet vi er en del av, og de forventningene som stilles til skolens oppgave og innhold. Og det er nettopp formålet mitt med denne oppgaven, å stoppe opp og stille de viktige spørsmålene som elevene fortjener at vi gjør.

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Videre i oppgaven vil jeg først i kapittel 2 ta for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven, som vil bestå av to hoveddeler. Først vil jeg gå nærmere inn på Gunn Imsen (2020) og Gert Biesta (2008) sine modeller for skolens oppgave og funksjon, før jeg videre vil redegjøre for relevante begreper i forhold til skole og lokalsamfunn, kunnskapsforståelse og en utdanningspolitisk kontekst.

I metodekapitlet (kapittel 3) vil jeg presentere valgt metode, jeg vil også vise til hvordan vitenskapsteoretisk forankring den kvalitative tekstanalysen og diskursanalysen tilhører, og hvilken vitenskapsteori jeg selv identifiserer min forskning med. Videre vil jeg legge frem rammeverket for analysen, og hvordan tekstanalysen er gjennomført. Kapitlet vil også inneholde en gjennomgang av kvalitetskrav for studien.

Analysen (kapittel 4) vil starte med en redegjørelse av min kulturelle kompetanse og avgrensning for oppgaven, før jeg går inn i selve analysen. Denne delen er organisert i en diakron analyse, hvor jeg tar for meg hver av stortingsmeldingene kronologisk. Jeg har valgt å dele analysen i 4 kategorier som vil gjelde for alle stortingsmeldingene, og det er innenfor disse kategoriene jeg vil vise til mine viktigste funn og tolkninger fra stortingsmeldingene. I den siste delen av analysen vil jeg presentere og oppsummere de viktigste representasjonene som eksisterer i de ulike tekstene.

Kapittel 5 er drøftingsdelen for oppgaven, og her vil funnene i analysen drøftes opp mot det teoretiske rammeverket og den historiske konteksten. Her vil det stilles flere forskningsspørsmål som brukes til å besvare oppgavens problemstilling.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 oppsummere oppgaven og dens betraktninger, før jeg kommer med kritiske innvendinger og forslag til videre forskning på det aktuelle feltet.

# 2 Teoretisk rammeverk

## 2.1 Imsens fire hovedfunksjoner for skolen

Innenfor all vitenskap er det ulike sett av begreper som brukes når en skal undersøke og analysere et gitt felt eller fenomen, slik er det også innenfor den pedagogiske forskningen og didaktikken. Professor Gunn Imsen (2020) tar for seg en rekke forskjellige begreper når hun skal analysere og forstå forholdet mellom skolen og samfunnet, men det er særlig to som er særlig sentral når en vil undersøke skolens arbeid og rolle i samfunnet. Dette er *skolens oppgave* og *skolens funksjon*. En vil gjerne bruke disse begrepene om hverandre uten å reflektere over at det er noen særlig forskjell i meningen bak. Likevel mener Imsen (2020) det kan være greit å redegjøre for forskjellen mellom begrepene før en setter i gang med å anvende dem aktivt. Med *skolens oppgave* menes det de synlige forpliktelsene som skolen har rent ideelt, det som fremgår i skolepolitiske dokumenter som lover, forskrifter og læreplaner. Når en referer til *skolens funksjon* så ser man til de virkningene skolen har gjennom sin praksis. Det innebærer også skolens realitet og ikke bare intensjonene bak (Imsen, 2020). Et relevant begrep når en arbeider med skolens funksjon, tilhører begrepsparet *Manifeste og latente funksjoner*, utformet av den amerikanske sosiologen Robert K. Merton i 1950-årene. *Latente funksjoner* er ikke relevant for denne oppgavens problemstilling, men handler kort fortalt om konsekvenser som følger av aktiviteter en ikke er klar over. Noe som blir virkelig i skolen, som i utgangspunktet ikke har vært tilsiktet. *Manifeste funksjoner* er funksjoner som er «...kjent og ønsket av deltakerne i en sosial virksomhet» (Imsen, 2020, s. 211). Det er i hovedsak skolens oppgave slik den er formulert i sentrale skolepolitiske dokumenter, eksempelvis Stortingsmeldinger (Imsen, 2020). Om man da velger å se til begrepet Manifeste funksjoner, kan en argumentere for at det vil være relevant å vise til Imsens fire hovedfunksjoner for skolen når en referer til hvilke overordnede ideer og tanker som har preget skolen de siste 40 årene.

Imsen (2020) har utformet en inndeling av skolens fire hovedfunksjoner. Disse er forankret i formålsparagrafen og i overordnede politiske målsettinger som gjelder for skolen. Den første kalles skolens *produktive funksjon*, her står det sentralt at skolen skal forsyne samfunnet og næringslivet med nødvendig kompetanse og kunnskap, slik at elevene kan fungere godt i fremtiden. Videre har vi den *reproduktive funksjon*, hvor skolen skal formidle en felles kulturarv, samt gi elevene en innføring i dette slik at det blir videreført til kommende generasjoner. Det er også viktig at skolen gir den enkelte elev kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til elevens personlige utvikling, samt være til nytte og gi glede for eleven selv. Dette kalles for skolens *identitetsskapende funksjon*. Til slutt har vi den *likhetsskapende funksjonen* hvor skolen skal være med å skape likhet og likeverd mellom elevene, men også i samfunnet som helhet. De ulike funksjonene vil flyte inn i hverandre og inneholde elementer av hverandre. Men det er også et tydelig skille mellom dem, som gjør at de egner seg som fire hovedkategorier for skolens virksomhet (Imsen, 2020).

## 2.2 Biesta om skolens hovedfunksjoner

En annen som har forsket mye på skolens arbeid og rolle i samfunnet er pedagogen Gert Biesta. Han er i sitt arbeid opptatt av at vi i dagens samfunn er nødt å finne tilbake til hva som er hensikten med skolen og opplæringen. Årsaken til dette er i følge Biesta et økende fokus på målbare variabelers definisjonsmakt for hva som anses som en *god* skole (Biesta, 2008). Denne trenden har vært økende de siste 20 årene, noe man blant annet har sett i det internasjonale studiet OECD gjennomfører, *PISA*. Slike tester har som formål å fortelle oss hvilke ferdigheter elever i ulike land har innenfor f.eks. matte, naturfag, lesing og skriving. I tillegg gir det oss informasjon om hvilke land som presterer best og hvilke som presterer dårlig sammenlignet med de andre. Vi finner også slike tester på nasjonalt nivå. Et eksempel er nasjonale prøver, hvor alle landets skoler testes i de samme emnene for å finne et overordnet kunnskapsnivå for hele landet, samtidig som man danner seg et sammenligningsgrunnlag mellom de ulike landsdelene og skolene (Biesta, 2008). Vi lever i dag i en tid hvor diskusjonen om skole og utdanning domineres av målinger og sammenligner av resultater mellom land og skoler, og hvor disse målene ser ut til å styre mye av utdanningspolitikken og videre den pedagogiske praksisen. Biesta er kritisk til det økende fokuset på tester og måling som en indikasjon på skolens kvalitet. For å bestemme hva som er god utdanning må man heller se til skolens overordnede oppgaver og funksjoner, ikke bare det som lar seg måle (Imsen, 2020).

Et annet perspektiv Biesta (2008) stiller seg kritisk til, er *effektivitet* som en sentral verdi i skolens opplæring av elevene. Effektiviteten skolene klarer å holde sier videre noe om kvaliteten på skolens arbeid, noe Biesta mener er langt fra tilstrekkelig når en ønsker å skape en *god* skole for elevene. En skole skal ikke bare arbeide effektivt mot å nå de forhåndsdefinerte målene, den skal også legge til rette for at elevene kan dyrke egen personlig utvikling. Det er derfor viktig at man tør å stoppe opp og stille spørsmålene: «effektivt for hva?» og «effektivt for hvem?» (Biesta, 2008, s. 36). Det er slik en finner tilbake til spørsmålet om hva en *god* skole er. Det Biesta (2008) mener er risikoen med et slikt perspektiv på utdanning, er at vi får en skole og et samfunn som verdsetter det som kan måles, fremfor at vi måler det vi verdsetter. Det er det sistnevnte Biesta (2008) mener burde styre de politiske beslutningene om skolens retning. Det er også bakgrunnen for hvorfor han har valgt å rette fokus på hva en *god* utdanning er, ikke bare de mest effektive fremgangsmåtene for å nå fastsatte mål. Dette blir fremhevet som et sentralt spørsmål når en diskuterer skolens opplæring. Selv om man nødvendigvis ikke kommer frem til et entydig svar på det, kan man ved å holde diskusjonen i gang, lettere bli minnet på hva skolens egentlige formål er (Biesta, 2008).

Skolen har siden dens opprinnelse vært en av samfunnets viktigste institusjoner, og det vil derfor alltid være diskusjoner om skolens rutiner og prosesser, og hvordan disse hele tiden kan forbedres. Det Biesta (2008) mener mangler i diskusjonen om skolen, er spørsmålet om hva disse prosessene egentlig bringer med seg. I stedet for å rette oppmerksomheten på hva som er en *god* opplæring for elevene, ser man for mye på prosessene som ligger bak. Det er mye diskusjon om prosessene bak opplæringen og hvordan disse kan forbedres for å nå målene som er satt, men svært lite diskusjon om hva det egentlig skal føre med seg. Samfunnet mangler en holdning og en interesse for hva elevene lærer, og hvorfor de lærer det de gjør. Det viktige er at de skal lære seg kunnskaper og ferdigheter som gjør de nyttige for samfunnet og næringslivets utvikling (Biesta, 2008). Man har på mange måter glemt selve formålet med skolen. Dette kan det

være flere grunner til. En av grunnene som blir vektlagt, er den komplekse diskusjonen om skolens oppgave og funksjon. Ideen og tanken om hvordan skolen burde være, vil alltid avhenge av subjektiv verdi og tro (Biesta, 2008). Det er også derfor skolen har endret seg slik den har gjort de siste 40 årene. Ideologiske ideer og tanker vil prege samfunnet og være med å skifte diskusjonen om skolen fortløpende.

Biesta (2008) har som Imsen (2020) forsøkt å skissere et rammeverk for når en diskuterer skolens oppgave og funksjon. Her har han tatt utgangspunkt i det han mener er de faktiske funksjonene pedagogiske systemer utfører. Det er en lignende inndeling slik Imsen (2020) har, Biesta (2008) deler det derimot i tre ulike funksjoner. For det første har vi *kvalifikasjoner*, hvor skolen skal sørge for at barna lærer seg kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å mestre oppgaver i samfunnet. Den andre er *sosialisering*, der skolen har i oppgave å formidle normer, verdier og tradisjoner som gjør at barna tar del av det sosiale og kulturelle fellesskap. Til slutt har vi *subjektivering*, som er prosessen hvor eleven eller individet blir selvstendig og uavhengig. Når man diskuterer hva en *god* skole er, er det viktig å huske på at det er en veldig sammensatt problemstilling, og for å komme frem til et svar er det viktig å erkjenne skolens ulike funksjoner og de ulike potensielle formålene med opplæringen. Det er også viktig å forstå at de ulike funksjonene henger sammen, de vil alltid overlape hverandre selv om en av dem til ulike tider og i ulike sammenhenger kan være mer fremtredende. Men for å kunne svare på hva som er en god skole og en god opplæring, vil det være nødvendig å skille dem fra hverandre. Det handler om å være bevisst på de tre funksjonene og at de krever ulike begrunnelser, samt at det potensielt kan være konflikt mellom dem (Biesta, 2008).

## 2.3 Skolens fire hovedfunksjoner

Både Gunn Imsen (2020) og Gert Biesta (2008) har utformet et utvalg hovedfunksjoner de mener man må ta hensyn til når en diskuterer skolens arbeid, og som er sentral for å forstå hva som utgjør en *god* skole. Videre vil jeg redegjøre nærmere for disse funksjonene, samt knytte Imsen og Biestas perspektiver og begreper sammen. Dette vil sammen legge grunnlaget for analyse og drøfting.

### 2.3.1 Produktiv funksjon/Kvalifikasjoner

En av skolens viktigste funksjoner er å forsyne samfunnet med nødvendig kompetanse, dette er samfunnet avhengig av for at institusjoner og næringsliv skal fungere. Den produktive funksjonen til Imsen handler om å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Det er skolens oppgave å sørge for at elevene som kommer ut i samfunnet etter endt utdanning har kompetansen og ferdighetene som kreves for å beherske dette. Samtidig som elevene skal lære seg å mestre samfunnets oppgaver, er en viktig del av den produktive funksjonen å mestre eget liv. For å kunne mestre samfunnets forventninger må en også være i stand til å mestre livet. Fra Imsens produktive funksjon kan vi trekke paralleller til den første av Biesta (2008) sine tre funksjoner som er Kvalifikasjoner (Imsen, 2020). Her handler det også om å gi elevene kunnskap, ferdigheter og forståelse til å mestre samfunnets oppgaver. Kvalifiseringsfunksjonen er uten tvil en av hovedfunksjonene i skolen, mye fordi det også knyttes til en økonomisk funksjon. Samfunnet og næringslivet tjener på en skole som setter denne funksjonen høyt, og utdanner elever som kan skape økonomisk vekst i

fremtiden. Men kvalifiseringsfunksjonen har også andre dimensjoner, da kunnskap og ferdigheter vil være viktig når det gjelder andre aspekter av livet. Det kan gi politisk kompetanse, kunnskaper og ferdigheter som kreves for å være en god samfunnsborger, i tillegg vil det bidra til kulturell kompetanse for å fungere i samfunnet en er en del av (Biesta, 2008).

### **2.3.2 Reproduktiv funksjon/Sosialisering**

En annen viktig funksjon skolen har, er den reproduktive funksjonen. Hvor skolens oppgave er å gi elevene innføring i den felles nasjonale kulturarven. Dette innebærer også den internasjonale kulturtradisjonen som de siste 30 årene har blitt mer dominerende også her i Norge. Den reproduktive funksjonen innebærer også å videreformidle en vitenskapelig tenkemåte til elevene (Imsen, 2020). Denne funksjonen ligger nær Biesta (2008) sin sosialiseringfunksjon, som handler om hvordan vi gjennom utdanning blir medlem av sosiale og kulturelle «ordener». Dette kan dreie seg om samfunnet generelt, eller de mindre gruppene man hver dag tar del i. Skolen vil alltid ha en slik funksjon, da den aldri vil være nøytral. Den vil alltid representere det samfunnet vi er en del av. Noen ganger fyller skolen denne funksjonen bevisst, for eksempel når det gjelder å overføre bestemte normer og verdier til elevene, eller spesielle kulturelle tradisjoner som er viktig. Men også når det ikke er bevisst, vil skolen fortsatt fylle denne funksjonen daglig (Biesta, 2008).

### **2.3.3 Identitetsskapende funksjon/Subjektivering**

Skolen har ikke bare en produktiv og en reproduktiv funksjon som bidrar til kvalifikasjoner og sosialisering. Den har også en identitetsskapende funksjon, som skal bidra til personlig vekst. Skolen skal gi elevene grunnleggende verdier som er viktig for egen utvikling. Dette knyttes blant annet til kritisk tenkning og å handle med etisk bevissthet, som er svært viktig. Lærelyst er også et begrep som Imsen (2020) forbinder med den identitetsskapende funksjonen, hvor det er viktig å fremme lærelyst hos elevene gjennom meningsfull undervisning (Imsen, 2020). Den identitetsskapende funksjonen kan vi se i sammenheng med Biesta (2008) sin subjektiveringsfunksjon. Denne funksjonen kan kanskje best forstås som det motsatte av sosialiseringfunksjonen. Det handler ikke om å sette elevene i allerede eksisterende «ordener», men heller å være uavhengig av disse og finne frem til hvem en selv er som subjekt. Om all utdanning faktisk bidrar til dette kan diskuteres, enkelte vil hevde at det ikke er tilfelle og at skolens funksjon kan begrenses til kvalifisering og sosialisering. Andre vil hevde at skolen og opplæringen alltid vil påvirke individet og derfor har en individualiserende effekt. Det Biesta (2008) mener betyr noe, er at skolen alltid bidrar i subjektiveringsprosesser som gjør at elevene blir autonome og uavhengig i deres egne tanker og handlinger (Biesta, 2008).

### **2.3.4 Likhetskapende funksjon**

Til slutt har vi den likhetskapende funksjonen hvor likeverd og likestilling er grunnleggende verdier elevene må lære seg for å fungere som individer i samfunnet. Her kommer også demokrati, medvirkning og medansvar frem som sentrale begreper. Biesta mangler denne funksjonen, noe som kan skyldes at et slikt fokus står sterkere i land som har innført den nordiske skolemodellen (Imsen, 2020).

Begge modellene, selv om det er enkelte forskjeller mellom dem, beskriver skolens samfunnsmandat. Det handler om kunnskap og kompetanser som bidrar til kulturforståelse, forener fagtradisjoner og er til nytte for samfunnet, samtidig er det også et individorientert oppdrag og en politisk funksjon for å bevare demokrati, fellesskap, likhet og likeverd (Imsen, 2020). Et av Biesta (2008) viktigste poeng er at man i dagens skole hvor tester og det målbare er indikatorene på hva en *god* skole er, husker på skolens brede funksjoner og evnen til å oppfylle disse. For å finne svaret på hva en god skole er, må man se til hva som er de overordnede oppgavene er, og ikke bare det målbare (Biesta, 2008).

## 2.4 Skolen og lokalsamfunnet

Imsen (2020) i forening med en rekke andre forskere påpeker at det kan være mange fordeler med å forankre skolens innhold i det lokale. En lokalt forankret skole kan bidra til å styrke tilpasset opplæring, åpne muligheter for digitale hjelpemidler i lokale opplegg, samt styrke muligheten for entreprenørskap (Imsen, 2020). Karl Jan Solstad (2004) skisserer opp tre ulike nivåer når en ser til forholdet mellom skolen og lokalsamfunnet. Disse baserer seg på i hvilken grad skolen er bevisst på og tar i bruk det potensialet som ligger i lokalsamfunnet. På nivå 1 har vi det som kalles *Den samfunnsignorante skolen*. På dette nivået legger skolen vekt på å være mest mulig lik og tilby det samme overalt for alle elever, uavhengig av hvor man bor. Idealet her er «likeverd gjennom likskap» (Solstad, 2004, s. 65). Videre på nivå 2 har vi *Den samfunns passive skolen*. Her fungerer lokalsamfunnet som et pedagogisk hjelpemiddel for skolens arbeid. Det øverste nivået, nivå 3 er *Den samfunns aktive skolen*. Den bygger videre på nivå 2, men legger også til et aktivt medansvar i forhold til oppvekstmiljø og lokalsamfunnet ellers. Denne orienterer seg mot en opplæring som kvalifiserer for produktiv innsats i arbeidslivet, da innenfor lokalsamfunnets rammer (Solstad, 2004).

## 2.5 Skolens samfunnsmandat

Det er kapittel 1, §1-1 *Formålet med opplæringa* i opplæringsloven, også kalt *formålsparagrafen*, som definerer skolens samfunnsmandat. Med skolens samfunnsmandat menes det hva skolen skal bidra med i samfunnet, eller hvilken oppgave og funksjon skolen skal ha. Formålsparagrafen forteller noe om hvilke visjoner man har for elevenes utbytte av deres skolegang (Hovdenak & Stray, 2015). I tillegg til at elevene skal bli arbeidsdyktige for å delta i samfunnets fellesskap, er det også viktig at skolen fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Med grunnlag i dette hevder Sylvi Hovdenak & Janicke Stray (2015) at skolen har et sammensatt og tosidig mandat, hvor det skilles mellom *danning* på ene siden, og *utdanning* i form av *nytte* på andre siden. Disse vil gjerne være innvevd i hverandre og kan være vanskelig å skille. Men når en ønsker å forstå skolens oppgave og funksjon som samfunnsinstitusjon, er det fruktbart å diskutere dem hver for seg. Hovdenak og Stray (2015) diskuterer danning og nytte i lys av *identitets-* og *kunnskapsbegrepet*. Dette gjør de for å få frem den komplekse oppgaven skolen står ovenfor. Skolen er ikke en nøytral institusjon, det er en viktig arena for å utvikle forståelse for samfunnet og eleven i samfunnet. Det er også gjennom skolegangen både eleven og storsamfunnet utvikles. Utfordringen ligger her i å forholde seg til hvordan den komplekse oppgaven kan bidra til både samfunns-danning og samfunnsnytt.



Formålsparagrafen har endret seg flere ganger fra den for første gang ble gjeldende tilbake i 1848, men det har siden dette vært formulert et tosidig forhold mellom utdanning og danning som har kommet til syne i alle 8 revideringer etter 1848 (Hovdenak & Stray, 2015).

### **2.5.1 Nytteperspektivet**

Nytteperspektivet som Hovdenak og Stray (2015) viser til som en del av skolens samfunnsmandat, blir gjerne tolket i et økonomisk eller instrumentalistisk perspektiv, hvor utdanning blir betraktet som en investering som vil gi avkastning, både for individet og for samfunnet. Nytteperspektivet peker på at skolen skal bidra i å utvikle samfunnet gjennom å skape kvalifiserte elever for samfunns- og arbeidsliv (Telhaug & Mediås, 2003). Det er skolens oppgave å sørge for at alle elever får kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å kunne forsørge seg selv i voksen alder (Hovdenak & Stray, 2015). Nyttehensynet i skolen kommer særlig til uttrykk gjennom den målorienterte læreplantradisjonen, og er stadig aktuelt som et grunnlag når en velger innhold og lærestoff. Dette knyttes spesielt til den produktive funksjonen for skolen (Imsen, 2020). Skolens nytteperspektiv bygger på samfunnsøkonomiske prinsipper, hvor det vektlegges kvalitetsheving i skolen i form av å øke elevenes prestasjoner (Telhaug & Mediås, 2003).

## **2.6 Utdanningspolitisk kontekst for studien**

Utdanning har de tre siste tiårene fått en stadig større oppmerksomhet og betydning for økonomisk og politisk utvikling. En utvikling som i stor grad har flyttet seg fra det lokale og nasjonale, til det internasjonale. Dette blir understreket av overnasjonale institusjoner som FN, EU og OECD. Det ideologiske perspektivet på utdanning som disse institusjonene fremhever, påvirker videre de nasjonale skolesystemene, mye gjennom sammenlignbar testing av elever fra ulike land. En slik tiltro til bruk av testing og standardisering innenfor utdanning, har også fått økt fotfeste i Norge etter tusenårsskifte, tydelig representert i de nye reformene på starten av 2000-tallet. Samfunnet vi lever i i dag har av flere fått navnet *Kunnskapssamfunnet*, og synet på kunnskap har med det også utviklet seg mye de siste 20-30 årene (Hovdenak & Stray, 2015).

### **2.6.1 Kunnskapssamfunnet**

*Kunnskapssamfunnet* er et sammensatt begrep, men kjennetegnes gjerne ved rask teknologisk utvikling, nye samhandlingsmønstre og store informasjonsmengder. I tillegg innebærer det motstridende oppfatninger om hva kunnskap egentlig er, og hva man betegner som gyldig kunnskap. Et annet sentralt aspekt ved kunnskapssamfunnet er at kunnskap gjerne betraktes som et produkt, mer enn en prosess (Dale et al., 2011b). Forventningene til kunnskapssamfunnet stilles av næringslivet, noe som har økt de siste 20 årene, i form av kunnskap- og kompetanseutvikling i skolen.

*Kunnskapssamfunnet* er blitt et av de mest sentrale begrepene i diskursen om skole og utdanning de siste 20 årene. Samtidig har det også vært en økt vektlegging av skolens nyttefunksjon som har ført til store endringer i vår tilnærming til opplæring og kunnskap.

Kunnskapsbegrepet i den norske skolen har vendt seg bort fra det lokale og det nasjonale, og i stor grad blitt globalisert og ensrettet (Hovdenak & Stray, 2015). Hovdenak og Stray (2015) viser til Michael Young som setter spørsmålsteget ved hva bruken av kunnskapsbegrepet representerer. Kunnskap som begrep har endret seg, og forståelsen av hva som er viktig kunnskap har flyttet seg til et nytt nivå. Gjennom at samfunnet i økende grad har blitt globalisert, har også synet på kunnskap blitt internasjonalisert, da vi har fått nye instrumenter for å forstå hva som er *god* kunnskap. Det har blitt skapt en idé om at man over landegrensene må finne frem til felles rammer for utdanning. Et eksempel på dette er *21st century learning*, et rammeverk for skolen og opplæring som ble etablert i 2002, og hadde som hensikt å fremme betydningen av en ny og bred kompetanseforståelse i skolen. *Ferdighetene* som blir fremstilt i dette rammeverket blir ansett for å være de viktigste for å lykkes i dagens arbeidsliv. Disse knyttes blant annet til tilpasningsdyktighet, kritisk tenkning, innovasjon og teknologi (Imsen, 2020).

## 2.6.2 Kunnskap og økonomisk nytte

Kunnskapsforståelsen en ser i skolen i dag gjenspeiler i stor grad den kunnskapsforståelsen som fremkommer av OECD (Hovdenak & Stray, 2015). Dale et al. (2011b) referer til Mike Bottery (2000) som viser til at vi som samfunn blir fanget i diskursen til OECD og andre overnasjonale organer. De omtaler kunnskap som et betydelig virkemiddel for å nå mål om økt effektivitet, bedre kvalitet og økonomisk vekst (Dale et al., 2011b). Kunnskapssamfunnet som begrep henger også sammen med *Kunnskapsøkonomien*, hvor kunnskap på mange måter har blitt vår nye kapital som er avgjørende for nasjonal konkurranseevne. Det har fra tusenårsskiftet vært diskutert hvordan man best mulig kan utnytte kunnskap for økonomisk vekst og økt velstand. Med dette har også forventningene økt til utdanningssystemet, ved at skolene må "produsere" en arbeidsstyrke som kan tilfredsstillere dagens kompetansekrav (Dale et al., 2011b). Dette kan vi se i sammenheng med begrepet *Humankapital*. Humankapital er den samlede kunnskapskapitalen i befolkningen, og blir av OECD ansett som nasjonens viktigste kapital. Dette vil si «...at kunnskapsnivået i befolkningen tilsvarer den største delen av vårt brutto nasjonalprodukt» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 43). Humankapital har blitt et sentralt begrep i kunnskapspolitiske styringsdokumenter. Begrepet knyttes til internasjonal konkurranse og teoriene tar utgangspunkt i at man som enkeltperson er bærer av kroppsliggjort intellektuell kapital (Edvinson og Malone, (1997), I Hovdenak og Stray (2015)). Om man ser begrepet i en utdanningssammenheng, så kan det knyttes til kvalifikasjoner som videre gir tilgang til god jobb og økonomisk inntjening. Humankapital er: «...den kompetansen og de ressursene den enkelte arbeider besitter» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 60).

## 2.6.3 Perspektiver på kunnskap

Oppfatningen om hvilket innhold skolen skal vektlegge er varierende, og det eksisterer ulik historisk og normativ forankring. Det er dermed viktig at en reflekterer over hva kunnskap er eller *bør* være (Imsen, 2020). «Kunnskap er ikke noe fast og eviggyldig» (Imsen, 2020, s. 375). Den har ikke noen fast forankring, men endres kontinuerlig gjennom faglige og kulturelle diskurser (Imsen, 2020). Hovdenak og Stray (2015) viser blant annet til Basil Bernstein (2000) når en skal forsøke å forstå hva kunnskap er. Bernstein (2000) diskuterer både kunnskapsbegrepet og skolens rolle som kunnskapsformidler på individ- og samfunnsnivå. Disse perspektivene blir også diskutert og problematisert. I Bernsteins utvikling av kunnskapsteori skiller han mellom en vertikal og en horisontal diskurs om

kunnskap (Bernstein, 2000). Innenfor de to kunnskapsdiskursene blir ulike kunnskapsformer realisert (Hovdenak & Stray, 2015). Den vertikale diskursen handler om vitenskapelig kunnskap. Bernstein (2000) skriver: «Vertical discourse takes the form of a coherent, explicit and systematically principled structure, hierarchially organised as in the sciences» (s. 157). Den er kontekstuavhengig og kan sies å ha en fremtredende posisjon i skolen, ettersom skolens kunnskapsinnhold i stor grad er rekontekstualisert vitenskapelig kunnskap. Den horisontale diskursen handler på sin side om hverdagskunnskap. Om dette skriver Bernstein (2000): «A horizontal discourse entails a set of strategies which are local, segmentally organized, context specific and dependent, for maximising encounters with persons and habits» (s. 157). I motsetning til den vertikale diskursen er denne formen for kunnskap situert og kontekstavhengig, den kan benevnes som «common sense»-kunnskap (Bernstein, 2000). Om de to ulike kunnskapsdiskursene bruker også Bernstein betegnelsen *offisiell-kunnskap* (vertikal) og *lokalkunnskap* (horisontal). Den offisielle kunnskapen har gjerne fått samfunnsmessig gyldighet, for eksempel gjennom læreplaner for skolen. Lokalkunnskap viser på andre siden til situerte kunnskaper i lokalmiljøet. Bernstein fokuserer ikke på motsetningene mellom kunnskapsformene, men heller differensieringen mellom dem (Hovdenak & Stray, 2015).

Når det gjelder lokalmiljøet er Bernstein opptatt av at det «...finnes et *reservoar* av ulike kunnskaper og strategier som igjen gir den enkelte et repertoar av kunnskaper og strategier som kan anvendes» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 24). I lokalmiljøer vil man gjerne finne tette relasjoner mellom menneskene som gjør at det i større grad kan utvikle seg felles lokale kunnskaper og strategier. Dette vil en se i større grad enn der de mellommenneskelige relasjonene står svakere. Hovdenak og Stray (2015) viser til at Bernsteins todeling av kunnskapsteorien handler om en subjektiv og objektiv forståelse av kunnskap. Ved å ta utgangspunkt i elevenes erfaringsverden i en horisontal diskurs, kan det stimulere til utvikling av en vertikal kunnskapsdiskurs. Relasjonen mellom den vertikale og horisontale diskursen kan ses på som en hermeneutisk prosess. Ved å ta utgangspunkt i egne erfaringer når en blir presentert for nye kunnskapshorisonter kan produksjon av ny kunnskap skje. Dette vil ta en videre til et nytt nivå i sin innsikt og tenkning, for man har fått ny kunnskap og dypere forståelse (Hovdenak & Stray, 2015).

## **2.6.4 Kunnskapsregimer**

For å forstå hvordan kunnskapssynet har endret seg de siste 40 årene, kan det være relevant å se til ulike konkurrerende kunnskapsregimer. Et kunnskapsregime formes av sin forståelse av makt, myndighet, verdier og kunnskap. Det kan gi oss et analytisk blikk på perspektiver på skolen og relasjonen mellom skolen og samfunnet (Aasen, 2007). Petter Aasen (2007) viser til fire ulike kunnskapsregimer som har kjempet om overtaket i det «utdanningspolitiske ordsiftet» i årene etter 2. verdenskrig. I denne oppgaven vil jeg vise til tre av disse, for å illustrere utviklingen fra 1970-tallet og frem til i dag.

### **2.6.4.1 Det samfunnskritiske kunnskapsregimet**

Det samfunnskritiske kunnskapsregimet vokste frem på 1970-tallet og brakte med seg verdier som: «...bevisstgjøring, refleksjon, trivsel, lokal bestemmelse og selvutvikling inn i den utdanningspolitiske debatten» (Aasen, 2007, s. 32). Kunnskapsregimet utfordret og satte spørsmål ved 1950- og 1960-tallets sosialdemokratiske kunnskapsregime, hvor det var sterk tro på sentral samfunnsplanlegging. Det samfunnskritiske kunnskapsregimet

vendte et kritisk blikk mot en politikk som satte økonomisk vekst og effektivitet i fokus. Man vendte heller blikket mot små enheter, lokalsamfunn og nærmiljø. På 1970-tallet ble det stilt spørsmål til "hvem sin kunnskap" skolen formidler. Det ble rettet kritikk mot sentralisering og statlig overstyring, man ønsket heller lokal styring og medbestemmelse. Det samfunnskritiske kunnskapsregimet slik det har kommet til uttrykk i Norge har vært opptatt av hvert enkelt individs medbestemmelse og selvutvikling (Aasen, 2007).

#### **2.6.4.2 Det kulturkonservervative kunnskapsregimet**

Det kulturkonservervative kunnskapsregimet vokste frem mot slutten av 1980-tallet og starten av 1990-tallet, og rettet kritikk mot et synkende nivå i skolen. Dette kunnskapsregimet siktet etter et høyt kunnskapsnivå, men var også like tydelig på at skolen skulle formidle et felles lærestoff som kan berike og berøre elevene. Denne retningen orienterte seg mot en felles referanseramme. Man var her opptatt av blant annet litteraturhistorie og kultur som elevene skulle lære seg. Og man anså kulturformidling og identitetsutvikling som et viktig grunnlag for sosialt og nasjonalt fellesskap (Aasen, 2007).

#### **2.6.4.3 Det markedsliberalistiske kunnskapsregimet**

Det markedsliberalistiske perspektivet gjorde seg også gjeldende fra 90-tallet. Nå ble skolen ansett som en sentral faktor for økonomisk vekst og nasjonal konkurransevne. Det var også slik målstyringsprinsippet kom inn i skolen. Globalisering blir her ansett som en styrkning av den økonomiske konkurransen, og vi finner begreper som marked, kunder, læringsutbytte, produksjon og resultater. Kunnskapsregimet anser skolen som en investering som kan være med å tjene den økonomiske konkurransekraften, skolen skal tjene den enkeltes interesser, men samtidig styrke landets konkurransekraft (Aasen, 2007).

## **2.7 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg forsøkt å redegjøre for et teoretisk rammeverk, og en utdanningspolitisk kontekst som datamaterialet kan forstås i forhold til. Perspektiver på skolens oppgave og funksjon har blitt presentert, og sentrale begreper i forhold til skolen og lokalsamfunnet, skolens samfunnsmandat og kunnskapsinnhold har blitt belyst av forskning og teori. Jeg har også forsøkt å gi innsikt i utdanningspolitiske faktorer som hevdes å ha sterk innflytelse på hva som regnes som viktige kunnskaper, verdier og prioriteringer i skolens praksis. Dette er teori som på mange måter viker fra den lokale involveringen i skolen, men heller viser til en samfunnsutvikling som vektlegger det internasjonale perspektivet i større grad. Til slutt har jeg redegjort for de tre ulike kunnskapsregimene som har hatt sterkest definisjonsmakt de siste 40 årene, når det gjelder skolens praksis. Alt dette er perspektiver og motsetninger som vil diskuteres mer inngående i drøftingsdelen.

## 3 Metodisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere hvilke metoder som har blitt brukt for å gjennomføre analysen av de valgte stortingsmeldingene. Formålet med analysen er å svare på det første forskningsspørsmålet som bygger under problemstillingen, dette er; «*Hvordan kommer skolens oppgave og funksjon til uttrykk i de ulike stortingsmeldingene, og i hvor stor grad blir det lokale og nærmiljøet tematisert?*». Som metode for analysen har jeg valgt en historisk kvalitativ tekstanalyse, hvor formålet har vært å se utviklingen og endringen i hvordan skolens oppgave og funksjon har blitt fremstilt. Jeg har også hentet inspirasjon fra diskursanalyse, ved å anvende sentrale diskursanalytiske begreper utformet av Iver Neumann (2021) og Norman Fairclough (2010).

I følge både Tove Thagaard (2018) og Øivind Bratberg (2021) er problemstillingen førende for hvilke metoder en kan benytte i analysen. Min problemstilling har gjort det naturlig å gjennomføre en kvalitativ tekstanalyse, siden jeg skal sammenligne fire ulike tekster sett i lys av ulike forståelser om skolens oppgave og funksjon. Valget om å gjennomføre en tekstanalyse har også sammenheng med min interesse for utdanningspolitiske endringer og hvordan dette gjenspeiles i politiske dokumenter. Dette var også en viktig faktor for meg når problemstillingen skulle utformes, at den kunne belyses ved hjelp av metodiske begreper knyttet til kvalitativ tekstanalyse. Videre i dette kapitlet skal jeg se nærmere på hva som kjennetegner pedagogisk forskningsmetode og de analysemetodene som er anvendt. Jeg vil også belyse analysens vitenskapsteoretiske ståsted, før jeg til slutt ser på studiens kvalitetskrav.

### 3.1 Valg av metode

Når man innleder et forskningsprosjekt tar man gjerne utgangspunkt i et spørsmål eller et tema man som forsker er interessert i. Inspirasjonen bak et slikt prosjekt kan være så mangt, men det har gjerne bakgrunn i faglitteratur, samfunnsproblemer eller situasjoner man som forsker har kjennskap til. I mitt tilfelle knyttes dette til min identitet og personlige relasjoner, men også en iboende interesse for det utdanningspolitiske feltet. For å være vitenskapelig må man være metodisk, det handler om ulike standarder, krav om ærlighet, sannhet, og systematisering. Dette gjelder alle vitenskapelige metoder, og er helt sentralt for å kunne utvikle ny kunnskap, samt etterprøve allerede utviklet kunnskap. Olav Dalland (2017) referer til Vilhelm Aubert som formulerer at:

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (s. 196).

Innen pedagogisk forskning skiller man gjerne mellom to vitenskapelige metoder, som begge innebærer styrker og svakheter. Dette er kvantitative og kvalitative metoder, og hvilken metode man som forsker velger, avhenger av hva en ønsker å studere (Thagaard, 2018). Kvantitative metoder preges av et strukturert design, og er godt egnet for å studere et fenomens utbredelse og antall. Problemstillingene ved bruk av kvantitativ metode retter seg mot statistiske generaliseringer. I kontrast til den tydelige strukturen som gjerne foreligger i kvantitative studier, kjennetegnes kvalitative metoder ved at det bærer tydeligere preg av fleksibilitet. Utformingen av prosjektet endres gjerne underveis, og nye

erfaringer innarbeides etterhvert og kan føre til endringer. Kvalitative studier retter seg mot å gi en forståelse av sosiale fenomener, og man går som forsker gjerne i dybden for å forstå noe på et dypere plan (Thagaard, 2018).

## 3.2 Tekstanalyse

Innenfor både kvantitative og kvalitative metoder finner vi ulike former for tekstanalyse. Selv om denne analyseformen eksisterer innenfor begge metoderetningene, så er det noen grunnleggende forskjeller mellom dem. Innenfor kvantitativ tekstanalyse baserer man seg gjerne på ulike kategorier i teksten, og beregner videre antall i hver kategori. Et eksempel på dette kan være å telle hvor mange ganger ett ord har gått igjen i teksten. Kvalitativ tekstanalyse baserer seg derimot på forskerens fortolkninger, her handler det om å tolke tekstens meningsinnhold (Thagaard, 2018). Det er en slik inngang jeg har valgt for min forskning, da jeg ønsker å se hvordan de ulike Stortingsmeldingene fremstiller og beskriver skolens oppgave og funksjon. Jeg ønsker å se hvordan språket i tekstene konstruerer vår forståelse av skolen gjennom de siste 40 årene. Thagaard (2018) skriver at: "Når formålet med forskningen er å analysere tekstens meningsinnhold, anvender vi en kvalitativ tekstanalyse" (s. 117). Derfor falt valget mitt på denne metoden.

I gjennomføringen av en tekstanalyse kan man enten anvende allerede eksisterende datamateriale, eller bevege seg ut i felten for å utvikle nye data. Silverman (2014, i Thagaard (2018)) viser til verdien av å anvende datamateriale som allerede foreligger, dette kaller han *naturlig forekommende* data. I følge han er dette data av verdi da det er etablert og konstruert uavhengig av forskerens medvirkning, og er utviklet for et annet formål enn forskning. Et slikt datamateriale kan også være lettere tilgjengelig for forskeren, da det ikke må utvikles selv. En annen fordel som blir trukket frem i valget av en slik metode, er at det ikke har de samme etiske begrensningene som analyser av feltdata kan ha, som f.eks. intervju og observasjon. Ved tekstanalyse dreier det seg ikke lenger om forskerens relasjoner til personene som studeres, det handler heller om forskerens relasjon til tekstmaterialet (Thagaard, 2018). Dette er noe som skiller tekstanalytiske tilnærminger fra andre forskningsmetoder innenfor samfunnsvitenskapen, at man i all hovedsak innhenter og analyserer allerede eksisterende tekster (Bratberg, 2021). I denne oppgaven er datamaterialet fire ulike stortingsmeldinger publisert fra 1980-tallet og frem til i dag. Disse er allerede eksisterende tekster utviklet uavhengig av meg og min forskning, og hadde som hovedformål å bidra til det utdanningspolitiske feltet i sin tid.

### 3.2.1 Diskursanalyse

Hva er det som gjør samfunn mulig, at man til enhver tid har grenser på hva man kan gjøre og si? Og hva er det som definerer skolens praksis, at man tenker slik man gjør om opplæring og kunnskap? Alt dette kan vi knytte til diskurser, vår oppfattelse av verden. For å undersøke disse diskursene og strukturene som er med forme vår virkelighet, er det utformet en tekstanalytisk retning, diskursanalysen. Dette er en tekstanalytisk tilnærming med mål om å undersøke hvordan mening skapes og konstrueres i ulike sammenhenger. Denne meningsskapingen foregår i stor grad gjennom språket, og det er nettopp derfor språket og teksten har en sentral rolle innenfor diskursanalysen (Hitching & Veum, 2011).

Innenfor diskursanalysen er forskerens oppmerksomhet sentrert til hvordan «kollektive forestillinger» skapes og opprettholdes gjennom språket vårt. I følge Bratberg (2021) må diskurs forstås som strukturer som er med å gi teksten mening. Det vil alltid være underliggende strukturer som er med å legge premisser for vår virkelighetsoppfatning, og disse ligger derfor forut for våre tanker, ideer, språk og handling (Bratberg, 2021).

Ved å ta i bruk en metode som diskursanalyse vil man først og fremst være opptatt av å avdekke tenkemåtene som ligger bak teksten, og hva det er som kommer til uttrykk i teksten. Dette kan vi lese gjennom den virkelighet som formes gjennom språket. Hva som er mulig og ønskelig gjennom de politiske stortingsmeldinger kan jeg som forsker undersøke på denne måten. Diskursanalysen kan også være med å rette et kritisk blikk mot de representasjonene av virkeligheten som blir presentert (Bratberg, 2021). Hovedpoenget med diskursanalysen er å analysere mening som del av det sosiale der mening dannes. Man ser først og fremst på språket fordi det er språkets oppgave å skape mening (Neumann, 2021).

Det finnes flere diskursanalytikere som har systematisert gjennomføringen av diskursanalysen, Norman Fairclough og Iver Neumann er to eksempler. For denne analysen har jeg valgt å anvende et utvalg av Neumanns analysesteg, med et innslag av et av Faircloughs analysebegrep, *emergence*. Årsaken til at jeg har valgt Neumanns analysesteg er fordi de ivaretar flere av de aspektene jeg vil se nærmere på i det valgte tekstmateriale, som kulturell kompetanse og representasjoner (Neumann, 2021). Faircloughs analysebegrep *emergence* vil jeg benytte meg av fordi jeg ønsker å se på forandring over tid i en diakron analyse (Fairclough, 2010). I Neumanns analysemodell er det tre hovedsteg; avgrensning av diskursen, identifikasjon av representasjoner i diskursen, samt diskursens lagdeling. Neumann har også skissert opp to ekstra steg som kommer før og etter, disse er kulturell kompetanse og diskursens materialitet (Neumann, 2021). Ved anvendelse av denne modellen vil det ikke være nødvendig å gå inn på alle stegene, det er mulig å velge de mest sentrale stegene for sin problemstilling. Jeg er i min studie opptatt av å finne ut hvilke representasjoner som har vært mer definerende for diskursen om skolens oppgave og funksjon, og skolens rom for lokalt arbeid. Det viktige for denne oppgaven blir derfor å se nærmere på min kulturelle kompetanse som forsker, avgrensning av diskursen, og diskursens representasjoner.

### **3.2.2 Neumanns analysesteg**

En nødvendig betingelse for å utføre en god diskursanalyse er i følge Neumann (2021), kulturell kompetanse. Dette vil si at man som forsker har generell kunnskap om temaet som skal studeres. Kulturell kompetanse er ikke et steg av selve analysen, men er en forutsetning for å kunne gjennomføre en fullverdig diskursanalyse. Det handler om å forstå hvorfor ting har blitt som de er, og hvilke faktorer som ligger bak. Som forsker må man ha kunnskap og kompetanse om relevant historie, språk og begreper for diskursen man ønsker å analysere. Ved å ha en slik form for kulturell kompetanse, kan man også si at man selv er en del av diskursen. Et sentralt spørsmål når man ønsker å undersøke noe gjennom tekstanalyse, er «hvilke tekster leser man»? (Neumann, 2021). Mengden av tekstmateriale kan være enormt og vanskelig å navigere i. Da må man se etter noe Niels Åkerstrøm Andersen (1994, i Neumann (2021)) kaller for monumenter. Tekster som peker seg ut som ankringspunkter for diskursen, tekster som bærer diskursen. Å finne tak i disse tekstene og forstå hva som er *monumenttekster* krever gjerne en form for kulturell

kompetanse. For min forskning var jeg på utkikk etter tekster som var med å prege utdanningsdiskursen på flere områder, derfor falt valget på stortingsmeldinger som også la grunnlaget for påfølgende læreplaner. Med bakgrunn i dette kan man påstå å si at tekstmaterialet for analysen er såkalte monumenttekster.

Når man som forsker har anskaffet seg tilstrekkelig med kulturell kompetanse, vil første steg av analysen være å avgrense diskursen. En diskurs vil aldri være helt løsrevet fra andre diskurser, men vil alltid være sammenflettet og i «klumper». Avgrensning kan være utfordrende, ettersom flere diskurser både overlapper og flyter inn i hverandre. Men nettopp derfor er det viktig at man som forsker foretar en klar avgrensning for diskursen som skal studeres. Hvor grensen for analyse materialet skal gå og i hvor stor skala man ønsker å undersøke diskursen må avgjøres for hver enkelt analyse og vil alltid måtte forsvares. Når man avgrenser en diskurs er det lurt å tenke både i omfang, dybde og tid. Den avgrensningen som gjøres kan ikke bare foretas analytisk, fordi det som gjøres også er en svært viktig del av diskursen selv. Om man f.eks. er interessert i å se på endringer for diskursen, er det relevant å avgrense i tid (Neumann, 2021). Noe som har vært viktig for min analyse, ved å begrense datamaterialet til å spenne seg over ca. 40 år. Denne avgrensningen ble gjort med utgangspunkt i endringene og kontrastene man finner i disse utvalgte tidsperiodene. For diskursen vil alltid bære med seg minner fra tidligere, slik at hver tekst vil muliggjøres av tekstene forut for den. Det man derimot ikke kan gjøre, er å gå tilbake til «opprinnelsens tid» hver gang man skal finne frem til diskurser (Neumann, 2021).

Andre steg av analysen er å finne frem til representasjoner i det valgte analysemateriale. Et annet ord kan være "virkeligheter", da diskurser er virkelighetsproduserende. Dette steget handler om å finne frem til ulike representasjoner, og se hva som definerer diskursen. Representasjoner er det som «...kommer mellom den fysiske gitte verden og vår sansing av den, og er altså måten verden fremtrer for mennesker på – som nærvær av fravær» (Neumann, 2021, s. 31). En diskurs vil aldri være helt lukket, da det alltid vil være representasjoner som kjemper om å være dominerende, selv om én representasjon alltid vil være mer fremtredende enn andre. Om det er flere representasjoner som prøver å dominere diskursen, kan en si at det er motstand i diskursen (Neumann, 2021). I denne oppgaven har jeg vært opptatt av å finne ut hvilke representasjoner som har vært mest definerende for diskursen om skolens oppgave og funksjon, og skolens rom for lokalt arbeid.

### 3.2.3 Emergence

Som et tillegg til Neumanns analysesteg, har jeg valgt å anvende et av analysebegrepene til Fairclough (2010) nærmere bestemt *emergence*. Dette kan være interessant for å se diskursens forandring over tid (Fairclough, 2010). Emergence er prosessen hvor fremveksten av nye diskurser bygger på elementer av allerede eksisterende diskurser, slik Neumann (2021) også viste til ved *avgrensning*. Når en analyserer et tekstmateriale kan det derfor være hensiktsmessig å trekke linjer tilbake i tid for å få en mer helhetlig forståelse av diskursen. Å forstå utviklingen av diskursen og dens representasjoner kan gjøre oss i stand til å forstå dagens diskurs bedre (Fairclough, 2010). Hvilke posisjoner de ulike representasjonene har hatt fra 1970- og 1980-tallet og frem til i dag kan være med å gi informasjon om hvordan diskursen har utviklet seg, og hvilken posisjon den har i dag. På det utdanningspolitiske feltet snakkes det gjerne om en pendel som svinger frem og



tilbake. Med årene endrer perspektiver, tanker og ideer seg, som videre vil skape nye virkelighetsforståelser og representasjoner, og potensielt kan skape diskursiv forandring.

### 3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiver

«Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder» (Thagaard, 2018, s. 33). Dette kan på ene siden knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, samtidig vil dataene gi et viktig grunnlag for forståelsen forskeren utvikler. Det sentrale her er det gjensidige forholdet mellom forskerens teoretiske ståsted og mønstrene i datamaterialet. Samtidig er det viktig å være bevisst på at forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hvilken informasjon man søker til, og dette danner dermed et viktig grunnlag for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018). Ulike vitenskapsteoretiske retninger gir ulike svar på grunnleggende spørsmål om hva som eksisterer og hvordan virkeligheten er, i denne sammenheng anvender vi begrepet *ontologi*. Det vil også gi ulike svar på hva kunnskap er og mulighetene våre for å få kunnskap om virkeligheten, her anvendes begrepet *epistemologi* (Kleven & Hjordemaal, 2018). Når man som forsker forsøker å forstå den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for forskningen en gjør, er det interessant å spørre seg om det er lovdannende vitenskaper som er på jakt etter allmenne årsakssammenhenger, eller fortolkninger som er på jakt etter mening (Bratberg, 2021). Her ser vi to motsetninger i det *sosialkonstruktivistiske* perspektivet, og den *positivistiske* orienteringen. Den positivistiske retningen betrakter vitenskapelige fakta som «objektive», og kunnskap som uavhengig av sosiale prosesser. Dette står i kontrast til sosialkonstruktivismen som tar avstand fra det objektive, og mener at virkeligheten og kunnskapen konstrueres i det sosiale. Innenfor de fortolkende teoretiske retningene finner vi ulike paradigmer som vektlegger mening og betydning, derfor skal jeg videre se på det sosialkonstruktivistiske perspektivet, samt den metodiske tilnærmingen *Hermeneutikk* (Thagaard, 2018).

#### 3.3.1 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivismen er en av de mest sentrale perspektivene innenfor den postmodernistiske retningen, hvor det er fokus på språk og betydningen språket har for vår oppfatning av virkeligheten (Thagaard, 2018). Enkelt forklart tar denne retningen utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, hvor språket og hvordan vi kommuniserer er av stor betydning for hvordan virkeligheten konstrueres. Sosialkonstruktivismen oppfatter kunnskap som noe kontekstbundet, som er avhengig av hvilken sammenheng den utvikles i (Thagaard, 2018). Bratberg (2021) er en av flere som forankrer diskursanalysen innenfor sosialkonstruktivistiske perspektiver. Thagaard (2018) viser også til dette når hun viser til at den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen legger vekt på vår forståelse av omverden er preget av kulturen og tiden vi lever i. Og det er i samhandling med andre vi utvikler vår forståelse av omverden, som videre legger vårt utgangspunkt for sosiale handlinger (Thagaard, 2018). I denne oppgaven har formålet vært å studere tekstene og hvordan språket uttrykker intensjoner og forventninger til skolen. De beskriver ikke en gitt virkelighet, men heller det man kan omtale som en ønsket og fremtidig virkelighet i skolen. Derfor kan en påstå å si at det blir en språklig skapt virkelighet. Det er også stortingsmeldingene som i stor grad definerer hvilken kunnskap skolen skal verdsette. For analysen er det også relevant å se til hvordan det lokale

perspektivet blir presentert, og hvilken betydning det har for skolen. Har det vært det samme hele tiden, eller har også oppfattelsen av dette endret seg?

Når en som forsker gjennomfører en diskursanalyse så kan *abduksjon* bli trukket frem som en god metode for å fremheve og analysere strukturene i samfunnet som ikke er observerbare. Abduksjon innebærer en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori. Det blir et samspill mellom antagelser i form av teori og tidligere kunnskap, analyser og tolkninger. Denne prosessen kan ses i sammenheng med den hermeneutiske sirkel, hvor det handler om å møte teksten med en form for forforståelse (teori), hvor det videre utvikler seg ny kunnskap og innsikt i vekslende samspill mellom lesing av tekst og tolkninger en gjør seg underveis. Slik fortsetter det helt til man mener man har fått en klar forforståelse av hva som egentlig er tekstens anliggende (Kleven & Hjordemaal, 2018). Slik har også prosessen med analysen av stortingsmeldingene foregått, hvor jeg har gått inn i tekstene med en antagelse og en forforståelse av hva jeg ville finne. Ved å lese tekstene har jeg utviklet ny forståelse og innsikt, som videre har blitt definerende for oppgavens utforming. Videre vil jeg se nærmere på den hermeneutiske sirkel og fortolkning.

### 3.3.2 Hermeneutikk og fortolkning

Ved bruk av kvalitative metoder ønsker man som forsker å utvikle en forståelse av fenomenet en studerer. Dette gjør man gjennom å tolke fenomenet, og derfor knyttes gjerne kvalitative tilnæringer til fortolkende teorier som hermeneutikk og fenomenologi (Thagaard, 2018). Ordet hermeneutikk stammer opprinnelig fra det greske ordet *hermeneus*, som betyr tolk eller fortolke. Selve utgangspunktet for hermeneutikken var å finne en metode og et sett av «regler» for hvordan fortolke tekst (Kleven & Hjordemaal, 2018). Hermeneutikk og tekstfortolkning foregår gjennom en vekselvirkning mellom *del* og *helhet*. Det handler om å forstå delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men det er også slik at helheten av teksten blir forståelig når vi forstår enkeltdelene. Denne vekselvirkningen mellom del og helhet, er det mest sentrale prinsippet i den hermeneutiske sirkel som Kleven og Hjordemaal (2018) viser til. Det er den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen som legger grunnlaget for forståelsen man som forsker utvikler. «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av» (Thagaard, 2018, s. 37). Ved å innta en hermeneutisk tilnærming, legges det ikke vekt på en *egentlig* sannhet, men heller at fenomener kan tolkes på ulike nivåer.

Dette tolkningsarbeidet innebærer at teksten ses, forstås og analyseres i sin sosiale og samfunnsmessige kontekst (Bratberg, 2021). Derfor var det viktig for meg å inkludere en historisk kontekst som en innledning for oppgaven, for å forstå hvilke samfunnsmessige kontekster de ulike stortingsmeldingene var del av. «Å tolke» handler om å avdekke mening ut fra forforståelse eller kontekst (Bratberg, 2021). En sentral skikkelse innen det man kan kalle *nyhermeneutikken*, er Hans-Georg Gadamer. Han var særlig opptatt av det som gjaldt forskerens forforståelse, hvor forskeren alltid vil gå inn i en tekst med forutsetninger for hvordan en forstår og tolker. Dette gjelder både ens personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn, som sammen vil legge grunnlaget for hvordan man forstår det som blir lest. Dette er heller ikke noe man kan legge fra seg eller løpe fra, man må være bevisst på at det alltid vil prege hvordan man fortolker. Denne forforståelsen er med å danne vår fortolkningsramme eller forståelseshorisont som vi forsøker å forstå

teksten ut fra. Ved å gå frem og tilbake mellom å ta et dypdykk i teksten og å vende tilbake til egne referanserammer, skapes det Gadamer kaller for en sammensmelting av forståelseshorisonter. Det er slik vi utvikler og beriker vårt eget referansesystem og forståelseshorison, og det er nettopp dette som legger grunnlaget for at en slik type forskning aldri blir objektiv (Kleven & Hjordemaal, 2018).

## 3.4 Forskningens kvalitetskrav

Tolkingen av dataene man som forsker forholder seg til, er det som legger grunnlaget for hele forskningsprosjektet og de resultatene en kommer frem til. Men når bearbeidelsen av de kvalitative dataene baserer seg på dette, hvordan kan man da vurdere kvaliteten på forskningen? For å vurdere nettopp kvaliteten i forskningen baserer man seg gjerne på begrepene *reliabilitet* og *validitet*, som begge stammer fra kvantitativ forskning. Men reliabilitet og validitet har innenfor kvalitativ forskning fått en ny betydning. Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, mens validitet knyttes til forskningens gyldighet (Thagaard, 2018). Metodolære innenfor samfunnsvitenskapen gir få retningslinjer for tolkningsarbeid, noe som kan være bakgrunnen for hvorfor vi er dårlig rustet for å vurdere gyldigheten av ulike tolkninger (Bratberg, 2021). Dette kan imidlertid være utfordrende, noe som gjør at tekstanalyse som metode kan være en mulighet vel så mye som en begrensning. For å løse dette burde man som forsker følge tydelige metodiske retningslinjer for å sikre seg at de slutningene en har kommet frem til kan etterprøves av leseren. Her er det viktig at man som forsker definerer tydelig hva som er datamaterialet og hvordan det skal analyseres (Bratberg, 2021).

### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet i forskningen knyttes til en kritisk vurdering hvorvidt forskningsprosjektet er utført på en pålitelig og tillitsfull måte. Det handler om en troverdighet i forskningen. Om man ser til reliabilitet som en del av den kvantitative metodetradisjonen, så blir det i et positivistisk vitenskapssyn ansett som objektive resultater uavhengig av forskerens deltakelse. Innenfor den kvalitative retningen betraktes reliabilitet som noe annet enn repliserbarhet, som betyr at de resultatene man som forsker oppnår i sitt prosjekt, kan «reproduseres» i videre forskning. Altså, om en annen forsker bruker samme metoder, vil den komme frem til samme resultatene (Thagaard, 2018). Som forsker innenfor kvalitative metoder må man heller argumentere for reliabilitet i forskningen ved å redegjøre for de ulike stegene i prosessen frem til resultatet. Utviklingen av data, analyse, anvendelse av teori osv. Dette bør gjøres på en mest mulig konkret og spesifikk måte, med tydelige beskrivelser av fremgangsmåtene som er benyttet. En måte å styrke reliabiliteten er å gjøre forskningsprosessen mer «transparent», dette oppnår man gjennom å åpne opp døren for leseren, å vise detaljert til de ulike stegene av forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

Reliabilitet kan også knyttes til kvaliteten av dataene prosjektet baseres på, og vurderinger knyttet til hvordan forskeren anvender og videreutvikler datamateriale (Thagaard, 2018). Joar Skrede (2017) påpeker at reliabiliteten kan økes hvis forskeren presenterer datamaterialet detaljert, for eksempel om en angir sitater i analysen. Men her er det viktig at forskeren er bevisst på økt fare for bias, ved at man legger ut godbitene eller det Skrede

(2017) kaller «cherry-picking», og videre toner ned det som ikke passer like godt inn i analysen. Skrede (2017) påpeker også at det naturlig forekommende datamaterialet har en styrke for reliabiliteten, ved at det eksisterer uavhengig av forskerens innblanding, og ofte er offentlig tilgjengelig. Slik de aktuelle stortingsmeldingene for analysen min er. De ligger offentlig publisert på regjeringen og stortinget sine nettsider.

### 3.4.2 Validitet

Mens reliabilitet knyttes til forskningens utførelse, ses validitet opp mot forskningens resultater og tolkning av datamateriale. Validitet kan også betraktes opp mot de tolkningene vi har kommet frem til, og om de er gyldige i forhold til den «virkeligheten» man som forsker har studert. Det handler om gyldigheten i de tolkningene en som forsker kommer frem til. Om forskningen man gjør leder til resultater som går utover noe deskriptivt, og heller viser til tolkninger av fenomenene man studerer, blir dette med gyldighet mer komplisert (Thagaard, 2018). Bratberg (2021) viser også til at et fortolkende vitenskapssyn slik det er vist til tidligere i kapitlet, alltid vil innebære et element av subjektivitet fra forskerens side. Innenfor alle former for kvalitativ forskning må man som forsker erkjenne at det eksisterer tolkning under usikkerhet. Kvalitetskriteriet validitet vil derfor ikke være «nok», det er nødvendig med en bredere forståelse av forskningens gyldighet (Bratberg, 2021).

Validiteten knyttes i større grad til åpenhet rundt forskningsprosessen. Det er også her viktig å være transparent. Ved å argumentere for tekstutvalg, samt klargjøre tekstens kontekst og struktur, vil man bidra til å øke validiteten. Et annet sentralt element er å tydelig beskrive det teoretiske ståstedet for tolkningen (Thagaard, 2018). Jeg vil i innledningen til analysen forsøke å vise åpenhet ved å argumentere for analysenes tekstutvalg, dette gjøres ved hjelp av Neumanns analysesteg kulturell kompetanse og avgrensning. I tillegg har jeg forsøkt å klargjøre hvilken kontekst tekstene kan settes inn i, ved å skissere en historisk utdanningspolitisk kontekst, samt å redegjøre for viktige teoretiske begreper som vil bli brukt i senere drøfting.

## 3.5 Eget forskningsståsted

Innenfor all vitenskapelig forskning bør det skapes bevissthet rundt egen forforståelse og subjektivitet. Dette er viktig for å forstå hvilke *eventuelle* subjektive føringer forskeren tillegger egne forskningsresultater. Et annet sentralt poeng når man driver forskning, er ens egen tilknytning til det man studerer. Det som legger grunnlaget for forståelsen man som forsker utvikler i løpet av et prosjekt, preges i stor grad av den tilknytningen en har til miljøet og fenomenet som studeres. Har man kjennskap til «miljøet» fra før, har man også et bedre utgangspunkt for å utvikle forståelse. De tolkningene vi gjør av fenomenet som studeres, utvikles i relasjon til nye kunnskaper, men også til egne erfaringer. Det kan på mange måter anses som en styrke, men også en svakhet da en kan få et innsnevret perspektiv på fenomenet, og er mindre åpen for nyanser i det en studerer (Thagaard, 2018). Kleven og Hjordemaal (2018) trekker også frem hvordan denne forforståelsen kan være begrensende for forskeren, men understreker samtidig at den er helt nødvendig for å kunne forstå.

Men om man som forsker er bevisst på eget ståsted i forkant av analysen, og eksplisitt redegjør for dette, mener Thagaard (2018) at forskningen styrkes. På bakgrunn av de redegjørelsen som er gjort til nå i dette kapittelet, vil jeg understreke at mine funn ikke kan påstås å være objektive, men heller et resultat av egen forforståelse og min subjektive tolkning av datamaterialet. Jeg er tidligere student på lærerutdanningen, og har i ettertid gått master i pedagogikk. Med dette følger det en stor grad av tilknytning til det pedagogiske miljøet, og kunnskap om pedagogiske muligheter så vel som utfordringer. Jeg har også tilknytning til forskningsfeltet gjennom min farfars arbeid og hans perspektiver på utdanning, dette vil naturligvis også utgjøre et bakteppe for min forskning, tolkninger som gjøres og hvilke perspektiver som blir viktig for meg å fremme.

## 3.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg vist til den metodisk retningen for oppgaven, som er kvalitativ tekstanalyse med innslag av diskursanalytiske begreper. Jeg har også forsøkt å vise hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming oppgaven kan plasseres innenfor. Overordnet kan den ses i lys av en postmodernistisk retning, mer konkret innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Dette fordi analysen av stortingsmeldingene bygger på en tolkning av hvordan skolens "virkelighet" og kunnskap blir sosialt konstruert og hvilke representasjoner som kommer til uttrykk. Det er også blitt vist til hermeneutikk som et sett av teorier og metoder for å tolke tekstmaterialet.

Til sist i kapittelet gikk jeg gjennom forskningens kvalitetskrav, som har som mål å styrke forskningens troverdighet og gyldighet. Disse er reliabilitet, validitet og forskerens ståsted. I det følgende vil jeg redegjøre nærmere for analyseprosessen, før jeg presenterer funn og tolkninger fra tekstanalysen.

# 4 Analyse

## 4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg gjennomføre en kvalitativ tekstanalyse, med inspirasjon fra diskursanalyse. Jeg har valgt å analysere fire stortingsmeldinger fra de siste 40 årene, det disse har til felles er at de sier noe om skolens oppgaver og funksjoner i tiden de er en del av. Ved å ha en historisk tilnærming slik Fairclough (2010) viser til i sitt analysebegrep *Emergence*, vil jeg etter min mening kunne skape en bedre forståelse av hvordan skolens oppgave og funksjon har utviklet seg, samtidig som jeg får bedre innsikt i dagens skole. Jeg vil i dette kapittelet rette oppmerksomheten min mot hvordan de ulike stortingsmeldingene fremstiller skolens oppgave og funksjon, og særlig hvordan det lokales rolle blir vektlagt i beskrivelsen av dette. For å svare på problemstillingen for denne oppgaven har jeg formulert et forskningsspørsmål for kapittelet: «Hvordan kommer skolens oppgave og funksjon til uttrykk i de ulike stortingsmeldingene, og i hvor stor grad blir det lokale og nærmiljøet tematisert?» Målet med analysen er å gi en fremstilling av sentrale ideer og tanker om skolen i hvert av tiårene, og hvilke perspektiver som var mest fremtredende for sin tid.

### 4.1.1 Tilegnelse av kulturell kompetanse

I følge Neumann (2021) er kulturell kompetanse en sentral forutsetning for en god diskursanalyse. I denne oppgaven omfatter dette primært utdanningshistorie og skolepolitiske endringer som har ledet frem til dagens utdanningspolitiske diskurser. I løpet av de siste 40 årene er det ulike begreper og betegnelser som har preget skolesystemet. For at man skal forstå hva som ligger i disse og intensjonene bak, er det viktig at man som forsker setter seg inn i historien og utviklingen (Neumann, 2021). Mye av den kunnskapen jeg besitter om det utdanningspolitiske feltet har jeg tilegnet meg gjennom min utdanning. Jeg har bygget opp en kulturell kompetanse om den norske utdanningspolitiske diskursen, noe som har gitt meg et godt grunnlag for å forstå utviklingen av diskursen. Og nettopp derfor har jeg valgt det bestemte temaet, fordi det er et velkjent terreng for meg som forsker. Samtidig har jeg i arbeidet med dette prosjektet satt meg inn i et stort tekstmateriale for å tilegne meg enda mer kunnskap. På bakgrunn av dette anser jeg meg selv for å tilstrekkelig med kulturell kompetanse på det forskningsfeltet jeg har gitt meg ut i.

### 4.1.2 Avgrensning - Presentere datamaterialet

Etter man har anskaffet seg tilstrekkelig med kulturell kompetanse på det området en ønsker å studere, vil neste steg i følge Neumann (2021) være å avgrense diskursen. Den overordnede diskursen kan man si er den norske utdanningspolitiske diskursen, men dette er en svært omfattende diskurs som består av flere andre mindre diskurser, og som overlapper med andre diskurser. Det er nettopp derfor det er viktig med en ytterligere avgrensning. Den første avgrensningen som er gjort for forskningen, er at den historisk avgrenses til de siste 40 årene. Ved å se på hvilken posisjon de ulike representasjonene har hatt gjennom utdanningshistorien, kan det fortelle oss mye om diskursens utvikling. Jeg har med dette benyttet meg av en diakron analyse. Den viktigste avgrensningen som

er gjort for mitt prosjekt, er å se til hvilken del av den norske utdanningspolitiske diskursen som skal analyseres. Her har det vært viktig å finne en avgrensning som både er snever men også beskrivende. Hensikten med analysen er å analysere hvilke ulike representasjoner kommer til uttrykk i fire ulike stortingsmeldinger fra 1980-, 1990-, 2000-, og 2010-tallet. Jeg har derfor valgt å dele analysen inn i fire ulike kategorier for å samle disse representasjonene. Disse er: Skolens tosidige mandat - danning og utdanning, skolen i samfunnet, skolens innhold - Kunnskap og kompetanse, og til slutt det lokale og nærmiljøet. Formålet med analysen har vært å se på hva som vektlegges fra skolepolitisk hold når en skal presentere hva som er skolens oppgave og funksjon. Samt å forstå i hvilken grad den lokale handlefriheten samsvarer med samfunnets forventning til skolen. Diskursen som derfor skal analyseres er "norsk utdanningspolitiske perspektiver på skolens oppgave og funksjon", samt "det lokale og nærmiljøet sin plass i skolen".

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å bruke stortingsmeldinger som datamateriale for analysen, fordi de i seg selv har stor definisjonsmakt når det gjelder å definere skolens oppgave og funksjon. Valg av stortingsmeldinger er også gjort på bakgrunn av deres tydelige implikasjoner for læreplanene som har kommet i ettertid. De utvalgte tekstene kan betraktes som sentrale skole- og utdanningsmyndigheters uttrykk for styring av skolen, som også gir et uttrykk for ulike sider ved skolens oppgave og funksjon. Jeg har tidligere gitt en introduksjon og beskrivelse av den skolepolitiske historien, som vil være en relevant kontekst når man ser til de ulike dokumentene. Det jeg i hovedsak ønsker å vektlegge i analysen er hva de utvalgte stortingsmeldingene i seg selv forteller oss, og hvordan de fremstiller skolens oppgave, funksjon og rolle i samfunnet. Den historiske presentasjonen skaper et bilde av skolens historie og utvikling fra 1970-tallet og frem til i dag. Derimot har jeg valgt å starte analysen med St. meld. nr 62 (1982-1983) som ble lagt frem i 1983. Årsaken til dette er at man i denne perioden i over 10 år hadde levd med sterke politiske strømninger som var med å legge viktige føringer for stortingsmeldingen. Mønsterplanen som kom i ettertid av denne stortingsmeldingen representerte ingen betydelig fornyelse av skoledebatten som hadde vært på 1970- og 1980-tallet. St. meld. nr. 62 (1982-1983) var derfor sterkt inspirert av den utviklingen som skjedde på 1970-tallet. Det var først mot slutten av 1980-årene at den pedagogiske utdanningstenkningen gikk inn i en ny periode (Telhaug & Mediås, 2003). Derfor falt også valget på å starte analysen med St. meld. nr. 62 (1982-1983), for å bedre få frem de tydelige kontrastene som bygde seg opp herfra og videre inn mot 90-tallet og særlig 2000-tallets reformer.

Videre når det gjelder avgrensning, har det i forkant av analysen blitt valgt ut spesifikke kapitler fra de ulike stortingsmeldingene som jeg har ansett som mest relevant for min analyse. Felles for alle stortingsmeldingene har jeg valgt å se på første kapittel, som er innledning og sammendrag i de ulike meldingene. Det er her oppsummeringen for resten av innholdet presenteres, og det er i disse delene man får et godt overblikk over de grunnleggende ideene og tankene som stortingsmeldingene representerer. Videre er det en del variasjon i hvordan de ulike stortingsmeldingene organiserer videre kapitteinndeling. Jeg har valgt å se til de delene hvor skolens oppgave og verdigrunnlag beskrives, i tillegg har jeg valgt og spesifikt se på deler hvor desentralisering eller det lokale perspektivet beskrives. Dette fremstår forskjellig i de ulike dokumentene, og metoden for å finne frem til de ulike delene har vært å gå gjennom innholdsfortegnelsen å se etter de delene som fremstår som relevant for min problemstilling. Jeg har også i lesing av innledning og sammendrag sett hvilke områder som trenger videre utgreiing, og

gått nærmere inn i det. Videre i kapittelet vil jeg presentere de ulike stortingsmeldingene kronologisk, inndelt i de fire forhåndsdefinerte kategoriene.

## **4.2 St. meld. nr. 62 (1982-1983) Om Grunnskolen**

### **4.2.1 Innledning**

St. meld. nr. 62 (1982-1983) *Om Grunnskolen*, ble lagt frem av Kyrkje- og undervisningsdepartementet i 1983, og hadde to siktemål. Den første bolken hadde som formål å legge frem noen hovedtrekk i skoleutviklingen fra 1969 og frem til 1980-tallet, dette ville ligge som et bakteppe for utfordringene som gjaldt skolen og samfunnet i 1980-årene. I den første bolken var gjennomføring av 9-årig skole sentral, med særlig vekt på desentralisering og mer lokal styringsrett. Det andre målet med stortingsmeldingen var å redegjøre for aktuelle utviklingslinjer i skolen. Aktuelle saker som ble tatt opp her var skolens oppdragelsesansvar, læreplanen og lærestoff, pedagogisk utviklingsarbeid og flere saker som gjaldt videreutvikling i grunnskolen (St. meld. nr. 62 (1982-1983)).

### **4.2.2 Skolens tosidige mandat - Utdanning og danning**

I meldingen ble det videre redegjort for skolens oppgave slik det hadde vært i målsettinga for skolen i lovene fra 1848 og frem til 1980-tallet. Oppgavene i skolen hadde hele tiden vært de samme, å hjelpe heimen, medvirke til kristen og moralsk oppdragelse og gi de unge god allmennkunnskap slik at de kunne bli «...gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn» (St. meld. nr. 62 (1982-1983), s. 8). Skolens verdigrunnlag og verdiformidling ble tydelig vektlagt i stortingsmeldingen. Dette var viktig fordi: «Utviklinga i samfunnet elles fører til at skolen må omstille seg for å bevare det som er skolens meir permanente funksjon og primæroppgåve». De grunnleggende verdiene og målene for skolen slik det ble uttrykt i meldingen, var forankret i det kristen-humanistiske kulturgrunnlaget og vårt demokratiske samfunnssystem. Særlig sentralt blant verdiene var ideene om menneskeverd og menneskelig likeverd (St. meld. nr. 62 (1982-1983)).

Som et tillegg til de faste oppgavene skolen alltid hadde hatt, var den de siste årene frem mot St. meld. nr. 62 (1982-1983) også tillagt en omsorgsfunksjon. Om denne funksjonen skrev Grunnskolerådet at skolen stadig ble en viktigere del av oppvekstmiljøet, som videre førte til at den også fikk en større omsorgsoppgave. Meldingen skriver at utgangspunktet for dette var barns behov for trygghet, kontakt og samvær med hverandre, og med voksne som kunne være forbilder for dem og støtte dem i lek og arbeid. Dette var ikke bare hjemmet sin oppgave. Her ble det også vektlagt at det ikke var noen motsetning mellom læringsarbeidet og omsorgsarbeidet i skolen. For å skape et godt læringsmiljø var trygghet en fundamental forutsetning. Som et svar på dette viste Kirke- og undervisningsdepartementet til en styrket sosialpedagogisk tjeneste og den pedagogisk-psykologiske tjenesten.

Meldingen viser også til et samarbeidsprosjekt mellom Europarådslanda, hvor det i 1982 ble vedtatt en undervisningsdeklarasjon, «Preparation for life». Denne tok utgangspunkt i



grunnleggende verdier og tradisjoner, og inneholdt prinsipper og retningslinjer for et fremtidsrettet opplæringsprogram med sikte på de unge. Deklarasjonen fremhevet skolens hovedrolle i å forme selvstendige og ansvarlige mennesker. Skolen skulle hjelpe elevene til å få kunnskaper, ferdigheter og holdninger på følgende områder: Liv i et demokratisk samfunn, personlig liv, arbeidsliv og kulturliv. Skolens samarbeid med andre institusjoner ble vektlagt, dette gjaldt familien, lokalsamfunnet, politiske og sosiale institusjoner, andre land, arbeidslivet og kulturlivet. Deklarasjonen vektla også perspektivet om å gi elevene mer ansvar for eget arbeid, for skolen og for lokalsamfunnet. De trakk også frem at det nødvendigvis ikke var noen motsetning mellom det aktuelle og det som peker fremover. Og om man evnet å gjøre undervisningen og det som skjer i skolen reelt for elevene på det utviklingssteget de står på, ville resultatet av skolens virksomhet som oftest vise seg å være en god forberedelse for livet og oppleves meningsfylt (St. meld. nr. 62 (1982-1983)).

### **4.2.3 Skolen i samfunnet**

Videre i innledningen av St. meld. nr. 62 (1982-1983) blir skolen og samfunnet sitt forhold vektlagt. Til tross for at skolens oppgave bygger på grunnleggende verdier «...vil det samfunnet skolen arbeider i, likevel ha innverknad på val av lærestoff og arbeidsmåte og prege samarbeidsformer og samværsformer og miljøet i det heile, i og rundt skolen» (s. 9). Samfunnets endringer var dermed svært viktig for skolens arbeid slik det her fremkommer. I et utsagn fra grunnskolerådet ble det påpekt utviklingsdrag i samfunnet som blant annet gjaldt teknologi, økonomi, næringsliv, familieliv og redusert generasjonskontakt. «...sidan skolen forvaltar ein stor offentleg innsats for kvar og ein av dei unge, og tek hand om deira utvikling og vekst med pedagogisk og psykologisk fagkunne og forståing, kan skolen ikkje sjå bort frå dei utfordringane» (s. 9). Utfordringene måtte ses i lys av de grunnleggende verdiene for skolen, og den sentrale oppgaven med å gi kunnskaper og fremme hver enkelt elev sin «livsdugleik». Slik jeg forstår det var det dermed skolens oppgave å «løse» samfunnets utfordringer, men i hovedsak for å fremme elevenes kunnskap og livsdugleik (St. meld. nr. 62 (1982-1983)).

### **4.2.4 Skolens innhold - Kunnskap, kompetanse og ferdigheter**

Når det gjaldt skolens faginnhold, lærestoff og læreplan ble «kjernestoff» trukket frem som felles for alle, samtidig skulle det være åpent for «tilleggsstoff» som ga rom for fordypning, interesser, lokal tilpasning og lokalt stoff. Et slikt kjernestoff som det ble presisert at skolen også måtte inneholde, skulle ikke ha «...minstekrav eller mestekrav, og skal ikkje for nokon fylle heile undervisningstida for faget/fagområdet» (s. 10). Fagstoffet skulle også tilpasses hver enkelt elev sine forutsetninger. Skolens innhold var dermed ikke fastsatt på forhånd, og det var åpent for lokale tilpasninger. St. meld. nr. 62 (1982-1983) viste til Normalplanutvalget som utarbeidet forslag til ny læreplan for grunnskolen, de fremhevet at det ikke var elevene som skulle tilpasses skolen, men skolen som skulle tilpasses elevene. Derfor kunne det ikke på forhånd angis bestemte faglige mål som det var forutsatt at elevene skulle nå. Kravene skulle tilpasses elevens egne individuelle forutsetninger. «Mønsterplanen opererer således ikke med noe krav om et bestemt kunnskapsnivå som alle skal beherske» (St. meld. nr. 62 (1982-1983), s. 35). Meldingen legger også vekt på valgfag, som skulle bidra til å styrke elevene sine kunnskaper på områder de selv var interessert i.

Meldingen vektla også utdanningsamfunn som begrep, hvor skolen la en viktig del av grunnlaget for videre utvikling og vekst hos elevene. Det ble trukket frem at skolen som institusjon ikke kunne være isolert fra samfunnsutviklingen, derfor måtte skolen til stadighet fornyes. Men undervisningen skulle ikke være slik at de unge ukritisk ble tilpasset "det moderne samfunn". Det var viktig at skolen bidro til kunnskap og innsikt som ga elevene grunnlag for meninger og holdninger. Gjennom sitt arbeid med å formidle kunnskap og skape holdninger kunne skolen være med å forme fremtidssamfunnet. Meldingen trekker frem at skolens oppgave var å forberede de unge til et samfunn i rask endring. Dette måtte være tydelig i både stoffvalg og arbeidsmåter, men skolen skulle også være et fast holdepunkt for de unge. I skolen skulle de møte grunnleggende livsverdier og få kunnskaper og ferdigheter som ikke skifter med ytre omstendigheter (St. meld. nr. 62 (1982-1983)).

#### **4.2.5 Det lokale og nærmiljøet**

Innledningsvis i St. meld. nr. 62 (1982-1983) ser vi tydelige trekk på at det lokale perspektivet sto sterkt i skolen, og at man hadde en regjering som ønsket å fremheve dette i tiden som kom. Det ble vist til en ny modell for utviklingsarbeid, hvor noen sentrale synspunkter ble gjort rede for. Her skriver blant annet Kirke- og undervisningsdepartementet at «mest mogleg ansvar og avgjerdsrett må leggjast til dei lokale miljøa. Initiativ utanfrå må knytast til behov og planar som alt finst i skolen» (s. 14). For å sikre dette skulle det utarbeides et veiledningsmaterieil til skolene om lokalt utviklingsarbeid. «Den einskilde skolen får større ansvar og rettar. Lærarane sine oppgåver i skoleutviklinga må få større vekt. Skoleeiarane si rolle som rettleiar styrkjast» (s. 14). Den kommunale veiledning ble med dette den viktigste støttespilleren for skolene, derfor måtte kommunene ha stor frihet til å ordne veiledningstjenesten etter lokale behov (St. meld. nr. 62 (1982-1983)). Her ser vi ennå et eksempel på en stortingsmelding med mye vekt på det lokale, da en ønsket å legge største delen av arbeidet med å utvikle skolen til de som sto nærmest skolen.

Som et viktig ledd i desentraliseringen trekker St. meld. nr. 62 (1982-1983) frem *medvirking*. Dette gjaldt både for arbeidstakere, de foresatte og elevene. Det handlet om «oppseding til sjølvstende gjennom medverkand og trening i å ta på seg ansvar for eigen og medelevane sin framgang og for tilhøva i skolen- og nærmiljøet» (s. 27). Meldingen trekker frem læring og miljø som en egen del. Når det gjaldt møtet mellom lærer og elev, ble det vektlagt blant annet valg av lærestoff som hadde lokal og aktuell verdi, noe de mente måtte få plass i undervisningen. Læring måtte finne sted i tilknytning til nærmiljøet i samarbeid med alle de offentlige og private organene som har et ansvar for de unge sin oppvekst. Erfaring tilsa også at gammel kunnskap om at læring som kun skjer i klasserommet, vil ikke feste seg på samme måte som den læring som skjer i det naturlige miljøet til elevene, i nærmiljøet. Med dette ser vi at det lokale perspektivet var en viktig overordnet tanke for skolen, og et hovedtrekk i skoleutviklingen for denne perioden (St. meld. nr. 62 (1982-1983)).

## **4.3 St meld nr 29 (1994-1995) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan**

### **4.3.1 Innledning**

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet la i 1995 frem St meld nr 29 (1994-1995) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. Denne stortingsmeldingen hadde to overordnede formål og ønsker. Det første var å skissere prinsipper og retningslinjer for den fremtidige 10-årige grunnskolen oppbygning. Det andre var å avklare grunnlaget for fullføringen av arbeidet med læreplanen for grunnskolen (St meld nr 29 (1994-1995)). Dette ble også gjengitt i et skriv som en overordnet innledning til stortingsmeldingen før innledningen. Jeg har ikke valgt å se nærmere på dette skrevet for analysen, da det ikke er relevant for oppgavens tema.

### **4.3.2 Skolens tosidige mandat - Utdanning og danning**

St meld nr 29 (1994-1995) sitt overordnede utgangspunktet var at skolen skulle gi barn og unge en bred livsforberedelse og stimulere til utvikling av hele mennesket, slik det ble redegjort for i den generelle delen av læreplanen som var innført i 1993. Den generelle delen besto av: «Det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske» (St meld nr 29 (1994-1995), s. 16). Disse samlet, skulle bidra til å utvikle det integrerte menneske. Videre prinsipper og retningslinjene som ble trukket frem for skolens arbeid, var særlig opptatt av tre hovedområder: *Enhetsskolen* for fellesskap og tilpasning, oppvekst- og læringsmiljø, samt grunnskolen organisering og innhold. Her vektla kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet at opplæring i enhetsskolen skulle gi både et felles grunnlag, samt vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller. Et sentralt prinsipp var fellesskap, i dette lå det retningslinjer om at enhetsskolen skulle bidra til at barn og unge fikk ta del i: Opplæring i en felles skole som en møteplass for alle, et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, felles praktiske erfaringer og ferdigheter, opplæring i en grunnskole preget av grunnleggende like god kvalitet over hele landet, oppdragelse ut fra felles verdier og normer, samt en allsidig livsforberedelse for livslang læring og fremtidig virke i hjem og samfunn (St meld nr 29 (1994-1995), s. 8)

Meldingen fremhevet også at enhetsskolen skulle bidra til å motvirke sosiale forskjeller og forutsetninger, bidra til at barn og unge ble del av et fellesskap i familie, skole og lokalsamfunn, både i innland og over grensene. Samt bidra til at barn og unge tok del i felles verdier og normer, forestillinger, ferdigheter, kunnskaper og innsikter. For Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet var det viktig at skolen klarte å ivareta en balanse mellom hensyn til fellesskap og hensyn til individet. «Individet vokser inn i sin kultur, inn i sitt samfunn, samtidig som det utvikler sitt særpreg og sin egenart som individ» (St meld nr 29 (1994-1995), s. 17). Derfor var det viktig at opplæringen utløste de mulighetene som bodde i den enkelte, slik at dens egenart som ble utviklet ble del av samfunnets mangfold. Fellesskapets rolle var å stimulere den enkelte til å utvikle sine

muligheter til det beste for seg selv og andre, og til å bli et aktivt og ansvarlig medlem av fellesskapet (St meld nr 29 (1994-1995)). Her kommer det tydelig frem at fellesskapet var en viktig orientering for skolen.

### **4.3.3 Skolen i samfunnet**

Meldingen skriver ikke mye om skolen og samfunnet, men kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet viste til behovet for å utvide den obligatoriske skolen med en ny læreplan. Dette ble sett i sammenheng med endring i levekårene til de unge i samfunnet. Utviklingstrekkene i samfunnet var særlig knyttet til endringer i barns oppvekstvilkår, familiens rolle, arbeidsliv og yrkesdeltakelse, barn og mediesamfunnet, samt vilkår for lek (St meld nr 29 (1994-1995)).

### **4.3.4 Skolens innhold - Kunnskap, kompetanse og ferdigheter**

I forhold til skolens organisering og innhold la departementet til grunn at læreplanen skulle bygge på tre hovedprinsipper. Disse var progresjon, fagdifferensiering og økende fellesstoff, samtidig som dette skulle utdypes lokalt og tilpasses individuelt. Meldingen utdypet også at skolen skulle gi en helhetlig og sammenhengende opplæring, i et samordnet og felles skolesystem. Grunnskolen skulle derfor ha en felles oppbygging og struktur alle steder i landet, hvor elevene i utgangspunktet skulle følge det samme skoleløpet og gjennom det møte de samme fagene og emnene. Dette handlet om retten til likeverdig utdanning. Samtidig skulle opplæringen tilpasses elevenes forutsetninger, bakgrunn og bosted. Enhetsskolen skulle omfavne alle grupper, som en arena hvor alle kunne komme sammen uavhengig av kjønn, bosted, sosial bakgrunn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsdyktighet. Den skulle bidra til at elevene utviklet sin evne til å vokse, lære, være og virke sammen. Meldingen la vekt på at skolen var en viktig institusjon for å utjevne sosiale forskjeller og skape samhørighet mellom grupper. Det ble også trukket frem at: «opplæringen skal bygge på og bygge ut elevenes kunnskaper og erfaringer» (s. 18). Meldingen fremhevet blant annet at faktakunnskaper var viktig for å fremme kritisk tenkning og demokratisk deltagelse, men den vektla også at ny kunnskap måtte forankres i elevens erfaringer og i lokalmiljøet (St meld nr 29 (1994-1995)).

Det vi også kan lese av meldingen, var at skolen skulle vektlegge praktiske erfaringer og ferdigheter, samtidig som den skulle bidra til god sammenheng mellom teori og praksis, kunnskap og handling. I den innledende delen av meldingen blir også *tilpasning* fremhevet som en del av enhetsskolen, som følge av et mangfold i elevenes bakgrunn. Dette skulle tilpasses etter bosted, hvor opplæringen skulle forankres i både et felles lærestoff og i lokalsamfunnet. Det innebar en avveining mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til tilpasning. For fellesskap var et viktig perspektiv i høringsdokumentet forut for St meld nr 29 (1994-1995), dette omhandlet både struktur og opplæring i en felles skole, innholdet i skolen, og at unge fikk ta del i et felles kunnskaps-, kultur,- og verdigrunnlag. Her ble det også fremhevet en grunnleggende likhet i ressurser i ulike skoler. Undervisningen skulle bli gitt i et samordnet, felles skoleverk hvor elevene skulle møte et innhold bygget på den samme læreplanen. Dette innholdet skulle knyttes til tradisjoner, verdier, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som allmenndannelsen og opplæringen ellers bygget på (St meld nr 29 (1994-1995)).

### 4.3.5 Det lokale og nærmiljøet

Når det gjaldt skolen og lokalsamfunnet skrev Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet at den enkelte skolen måtte ses som et knutepunkt i lokalsamfunnet. Opplæringens oppgave var å videreføre den nasjonale kulturarven, berike den lokale kulturen og bidra til å skape bånd mellom generasjoner og grupper i samfunnet. Meldingen trakk derfor frem at nærmiljøet burde bli aktivt anvendt i opplæringen, og arbeidet i skolen skulle stimulere elevene til å påvirke nærmiljøet positivt. Skolens faglige innhold ble fremstilt i læreplaner og skulle i følge departementet gi et felles, forpliktende grunnlag for opplæringen. Samtidig skulle innholdet gi rom for, og oppfordre til lokal og individuell tilpasning. Dette ville føre til at enhetsskolen fikk gi elevene en bred og felles allmenndannelse og dermed være med å skape et felles grunnlag for senere utdannings- og yrkesvalg. Den felles kulturen ble ansett som viktig, slik vi har sett det har blitt trukket frem i tidligere deler av meldingen. Men det ble også trukket frem at den felles kulturen besto av både den lokale, nasjonale og globale kulturen. Derfor fremhever St meld nr 29 (1994-1995) at det felles kulturgrunnlaget elevene skulle ta del i, også måtte omfatte den lokale kulturen og gi gjenkjennelse hos elevene uavhengig av sosial, geografisk og kulturell bakgrunn. Meldingen trekker frem at opplæringen skulle medvirke «til å bringe videre den nasjonale kulturarven, stimulere til å ta lokalkulturen i bruk og inspirere barn og unge til selv å være aktive og skapende på det kulturelle området» (St meld nr 29 (1994-1995), s. 18).

Når det gjaldt tilpasning av undervisningen var dette en sentral og nødvendig del av opplæringen i enhetsskolen i følge Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. St meld nr 29 (1994-1995) viser at denne tilpasningen måtte skje i forhold til flere hensyn, det første av disse var bosted. Dette ble også fremhevet i høringsutkastet i forkant av meldingen, og handlet om at opplæringen skulle knyttes til elevenes erfaring fra deres bosted, lokalsamfunn og region. Elevenes erfaringer og opplevelser i nærmiljøet skulle brukes som kilder til læring og praktisk arbeid. Opplæringen skulle også ta sikte på å gi elevene en lokal forankring. Meldingen trekker frem at felles lærestoff og progresjon i utgangspunktet var positivt, men det ble også understreket at det ikke måtte fortrenge det lokale tilleggsstoffet. Derfor fremhevet meldingen at det måtte være rom for tilpasning gjennom lokalt arbeid med læreplanen, det måtte skapes en balanse mellom disse perspektivene. Departementet la følgende prinsipper og retningslinjer til grunn for dette: Fellesstoffet skulle utdypes og eksemplifiseres med tilvalg fra lokalmiljøet. Her er det sentralt å trekke frem at meldingen sier at det her handlet om en lokal forankring av fellesstoffet, mer enn lokalt lærestoff (St meld nr 29 (1994-1995)).

## **4.4 St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring**

### **4.4.1 Innledning**

Utdannings- og forskningsdepartementet la i 2004 frem St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Her skriver de at Norge hadde gode forutsetninger for å skape verdens beste skole. Skolene var tilgjengelig for alle i hele landet, det var høy deltagelse i videregående opplæring i forhold til andre land, befolkningen var høyt utdannet og det var relativt små forskjeller. Men forskning viste at skolen hadde visse svakheter, blant annet innenfor tilpasset opplæring, læringsutbytte hos elevene og tilegnelse av grunnleggende ferdigheter.

#### **4.4.1.1 Kultur for læring**

Som en introduksjon til St.meld. nr. 30 (2003-2004) , blir uttrykket og tittelen for meldingen «Kultur for læring», presentert. Denne delen går nærmere inn på det overordnede verdisynet og tanken bak skolens oppgave og funksjon. Jeg vil her presentere noen av de viktigste perspektivene fra denne delen, før jeg videre går inn i selve stortingsmeldingen.

Elevene som startet på skolen høsten 2004, ville være med å prege samfunnet store deler av det 21. århundre. Derfor var det viktig at kvaliteten på skolen de kom inn var *god*, for å sikre deres videre utvikling. Skolen ble her trukket frem som en felles institusjon som binder oss sammen. Departementet fremhevet her at skolen skulle være forankret i fortiden samtidig som den skulle ruste oss for fremtiden. Skolens oppgave var å overføre kunnskap, kultur og verdier fra en generasjon til den neste. Skolen skulle også fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle. Men skolen hadde også en oppgave for enkeltmennesket, den skulle bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjelpenhet. Skolen skulle danne og utdanne elevene slik at de ble i stand til å ta personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker. Samtidig måtte skolen tilpasses samfunnets stadige endringer. Ny kunnskap og nye utfordringer påvirket skolens oppdrag, og det var viktig at skolen gjorde elevene i stand til å være del av det internasjonale samfunn. Meldingen viser her at visjonen for skolen var å skape en bedre kultur for læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

#### **4.4.2 Skolens tosidige mandat - Utdanning og danning**

Meldingen fremhever innledningsvis at det var en bred politisk oppslutning om «å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 7). Kvalitetsutvalget foreslo å videreføre den generelle delen av læreplanen som ble innført i 1993 og senere ble en del av L97. Vi kan lese i meldingen at de fleste var av den oppfatning, at verdigrunnlaget og de overordnede målene i den generelle delen var formulert på en god måte, og at disse måtte forsterkes i en ny læreplan. Den generelle delen var forankret i den gjeldende formålsparagrafen og var et felles grunnlag og en overbygning for grunnopplæringen. Vi kan lese av meldingen at departementet mente den fungerte som en positiv inspirasjonskilde i opplæringen.

Utdannings- og forskningsdepartementet foreslo i St.meld. nr. 30 (2003-2004) at læreplanen for fag skulle uttrykke klare mål både for grunnleggende ferdigheter og for fagkompetanse. Det var etter departementets oppfatning ingen motsetning mellom en faglig sterk opplæring og en opplæring med mål om å fremme sosial kompetanse, personlig utvikling og dannelse. St.meld. nr. 30 (2003-2004) viser til en debatt om skolens rolle, hvor det forelå konflikt mellom demokrati, dannelse og likeverd på ene siden, og kunnskap og ferdigheter på andre siden. I følge Utdannings- og forskningsdepartementet hadde elevene «behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 31). Meldingen trekker frem at allmenndannelse kan være med å gi innsikt i det komplekse å være menneske, relasjoner mellom mennesker og mellom mennesket og samfunnet. Departementet mente at skolens bidrag til allmenndannelsen skulle skje gjennom arbeid med fag. For gjennom arbeid med fagene ville en også øve på de grunnleggende ferdighetene. Departementet skrev også at det ikke var noen motsetning mellom å utvikle ferdigheter som arbeidslivet trenger, og utvikling av hele mennesket. Skolens rolle skulle være å forberede barn og unge til å fungere i et fremtidig samfunn. Den skulle legge til rette for at elevene utviklet ferdigheter som var nødvendige for å mestre et liv som voksen. Sosiale ferdigheter ble også ansett som viktig, da i form av evne til samarbeid, respekt, omsorg og oppriktighet. Men som meldingen vektlegger, var disse ferdighetene lite verdt uten faglige ferdigheter som arbeidslivet krever (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Her ser vi at personlig utvikling var viktig, men det ble samtidig stilt i skyggen av kravene fra samfunn og næringsliv.

#### **4.4.3 Skolen i samfunnet**

St.meld. nr. 30 (2003-2004) trekker frem skolen som en av de viktigste samfunnsinstitusjonene, da den i betydelig grad er med å påvirke samfunnsutviklingen. Samtidig påvirkes også skolen av endringen i samfunnet. Begreper som globalisering, individualisering og pluralisme blir trukket frem for å beskrive utviklingstrekk for tiden før og etter St.meld. nr. 30 (2003-2004). «Kunnskapssamfunnet» blir også trukket frem, hvor kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet. Menneskenes kunnskap, kompetanse og holdning ble i meldingen ansett som avgjørende i samfunnet, og evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og mulighet til å delta i kunnskapssamfunnet. At samfunnet ble mer kunnskapsdrevet medførte også at det ville bli stilt økte krav til skolen som en lærende organisasjon, og til den faglige bredden i grunnopplæringen. Derfor var St.meld. nr. 30 (2003-2004) opptatt av at skolen måtte bli en arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

#### **4.4.4 Skolens innhold - Kunnskap, kompetanse og ferdigheter**

Utdannings- og forskningsdepartementet fremhevet at kunnskapsgrunnlaget i den norske skolen aldri hadde vært bedre. I forkant av meldingen hadde det blitt gjennomført flere undersøkelser som pekte på kvaliteter ved den norske skolen, men også utfordringer. Norge som nasjon hadde svært gode forutsetninger for å skape en skole av kvalitet, og elevene så tilsynelatende ut til å trives på skolen. Men det var manglende læring, og

varierende faglige resultater. Departementet mente at det ikke skulle finnes noen motsetning mellom å trives og å lære, derfor var det viktig å rette fokuset til økt læring. At det var manglende læring ble ansett som urovekkende i et samfunn hvor det å tilegne seg ny kunnskap stadig ble viktigere. Meldingen skisserer videre opp mulige årsaker til denne manglende læringen hos elevene. Her ble det trukket frem manglende oppmerksomhet på resultater av opplæringen, og det ble rettet et kritisk blikk til lite fokus på de grunnleggende ferdighetene. Det var for lite systematisk opplæring i de grunnleggende ferdighetene. Departementet viste til høy aktivitet i skolen, men for mye overflatelæring. Lærerne var gode, støttende og skapte trygge rammer for elevenes læring, men evalueringer viste at de kviet seg for å stille faglige krav i forhold til forventningene man kunne ha til elevene. Den viste også at det var for lite styring av elevene på ungdomstrinnet, man mente de hadde fått for mye ansvar for egen læring. For å konkludere skriver Utdannings- og forskningsdepartementet at grunnopplæringen på mange områder var *god*, men den kunne gå fra god til bedre (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Meldingen vektlegger kunnskapssamfunnet, og kravene det stilte til at skolene måtte være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. «Basiskompetanse» blir av Kvalitetsutvalget definert som del av en helhetlig kompetanse. Basiskompetansen ble her definert som: Lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter og tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon, og til sist sosial kompetanse. Senere vises det til at de mest sentrale ferdighetene var å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, samt å kunne bruke digitale verktøy. Det var disse som ble med i den endelige læreplanen som kom i 2006. Disse ferdighetene skulle ikke være spesifikk for bestemte fag, men være en nøkkel for den enkeltes tilegnelse av kunnskap og dannelsen av egen identitet. Målet var at alle elever skulle opparbeide seg nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene de måtte ha for å ta del av kunnskapssamfunnet. Meldingen viste også til at det måtte innføres klare nasjonale mål, i form av kompetansemål skolene skulle basere opplæringen på. Det skulle også hjelpe dem i deres personlige utvikling og evne til å delta i, og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Det er her interessant å se hvordan læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse ikke ble med i den endelige definisjonen av basiskompetanse.

#### **4.4.5 Det lokale og nærmiljøet**

Vi kan lese i meldingen at utdannings- og forskningsdepartementet arbeidet for et bedre forhold mellom skole og hjem, ved å åpne for økt lokalt handlingsrom i skolen. Med St.meld. nr. 30 (2003-2004) fikk vi et systemskifte for skolen, hvor det nye styringssystemet for skolen skulle baseres på noen viktige grunnprinsipper. Disse var: «Klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 25). Meldingen viser også til systemet for nasjonal kvalitetsvurdering som en sentral del av dette systemskiftet. Man gikk fra en forestilling om at detaljregulering og styring var det ideelle, til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier viste best hvordan god opplæring skapes og gjennomføres innenfor rammen av nasjonale mål. I meldingen ble det lagt opp til nasjonale læreplaner med tydelig fastsatte mål, hvor det i størst mulig grad skulle overlates til skolene hvordan målene skulle nås. Det ble derfor foreslått en oppmykning i nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene bedre muligheter



for lokal og individuell tilpasning. Den økte handlefriheten skulle gi nye muligheter og større ansvar til skoleeier for kvalitetsutvikling i skolen.

Ved at skoleeier fikk mer ansvar for grunnopplæringen innebærte det også at det var den sitt ansvar å sørge for at skolene til en hver tid hadde tilstrekkelig med kompetanse. På andre siden argumenterer meldingen for at den økte lokale handlefriheten krevde tydeligere tilsyn fra staten. Å utvikle et statlig tilsynsapparat ble vist til som ett av målene med endringene som ble gjort i denne perioden. Her ser vi at det ble statens rolle å føre tilsyn med at skoleeierne ivaretok sitt ansvar i henhold til opplæringsloven og elevenes rettigheter. For at en kunne sikre seg god oversikt over hva som skjedde i skolen ble det innført ulike krav om rapporteringer til skoleeier og statlige myndigheter. Departementet argumenterer også for innføringen av nasjonale prøver, som et godt grunnlag for skoleeier og skolene til å vurdere seg selv og sine resultater. Meldingen vektlegger at riktig og tilstrekkelig kompetanse, og et godt nasjonalt styringssystem var forutsetninger for skoleutvikling. Men det blir også vist til et behov for utvikling innad i skolen, som grunnet i samarbeid mellom skoler, hjem og lokalt samfunns- og næringsliv. Kunnskapssamfunnet gjorde at skolen hele tiden måtte være i stand til å kontinuerlig lære og utvikle seg (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

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

### **4.5.1 Innledning**

Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet*, ble lagt frem av Kunnskapsdepartementet i 2016. Som tittelen også tilsier, var dette en viktig del av forarbeidet for det som skulle bli en fornyelse av Kunnskapsløftet (LK06), *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Her viser departementet til regjeringens høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon, og kunnskap og kompetanse som nødvendige forutsetninger i møte med fremtidens samfunnsutfordringer. Formålet med meldingen var å legge frem forslag til hvordan innholdet i skolen skulle fornyes, for å sikre de unges vilkår for utvikling av verdier, kunnskap og holdninger (Meld. St. 28 (2015-2016)).

### **4.5.2 Skolens tosidige mandat - Utdanning og danning**

«Skolen skal både utdanne og danne» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Meldingen viser til formålsparagrafen som førende for mye av skolens praksis. Det ble med Meld. St. 28 (2015-2016) formulert en ny generell del basert på den oppdaterte formålsparagrafen fra 2009. Den legger vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for både å mestre eget liv, delta i arbeid, inngå i sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet. Det blir understreket at barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, samt rett til medvirkning. Det er viktig at de unge får delta i det sosiale fellesskapet skolen er, hvor det er viktig med respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet, toleranse og demokratiske verdier. Meldingen sier at samtidig som den enkelte elev skal

støttes i utviklingen av sin identitet, skal den også møtes med tydelige krav og forventninger. Den viser at skolens oppgave er å støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner til å lære (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Kunnskapsdepartementet la til grunn at den nye generelle delen skulle utdype skolens verdigrunnlag og brede formål basert på formålsparagrafen. Ved å fornye den generelle delen var målet å tydelig få frem betydningen av skolens brede lærings- og dannelsesoppdrag. Meldingen fremhever at skolen oppgave er å bidra til at elevene utvikler kompetanse i fagene, samtidig som den legger til rette for elevenes læring og utvikling på mange andre områder. «Opplæringen i fag har elevenes faglige kompetanse som mål, men opplæringen som helhet skal ivareta det brede formålet» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21). Det er derfor ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse. Meldingen viser at verdier knyttes til danning i et langsiktig perspektiv, mens kompetanse først og fremst handler om elevenes faglige læringsutbytte. Opplæringen i fagene skal bidra til å både gi kunnskap om, praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget. Det skal ivareta opplæringens brede formål (Meld. St. 28 (2015-2016)).

### **4.5.3 Skolen i samfunnet**

Meldingen vektlegger samfunnsendringen, som særlig preges av teknologiske endringer og nyvinninger. Det vises også til tydeligere tendenser til globalisering, hvor land blir mer og mer avhengig av hverandre, både økonomisk og politisk. I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at: «Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre» (s. 13). Her blir en av skolens oppgaver fremhevet; å bidra til at elevene kan få realisert sitt potensial, samt få grunnlag for å mestre eget liv og delta i samfunnets fellesskap. Skolen trekkes også frem som en viktig bidragsyter i å forme fremtiden, ved å utdanne elever som fremtidens yrkesutøvere og samfunnsborgere. Skolens innhold er derfor relevant for den enkelte, så vel som for samfunn og arbeidsliv. Det blir også fremhevet hvor viktig det er at elever utvikler solide fagkunnskaper og ferdigheter i skolen. Meldingene legger vekt på dette for å mestre fremtidens kunnskapsintensive og spesialiserte arbeidsliv, ny teknologi, og den enkeltes allmenndannelse. Om skolen skal oppnå dette kreves det at fagene bygger på oppdatert kunnskap og at elevene forberedes til livslang læring. De må også mestre å tenke nytt, samt å anvende det de har lært i nye og ukjente sammenhenger. Meld. St. 28 (2015-2016) fremhever her det norske næringslivets behov for høy kompetanse, dette ses på som nødvendig for å blant annet utvikle den norske velferdsmodellen.

### **4.5.4 Skolens innhold - Kunnskap, kompetanse og ferdigheter**

Meld. St. 28 (2015-2016) skriver at «Barn og unge er fremtiden som formes i nåtiden» (s. 6). Grunnopplæringen fremheves som svært betydningsfull for fremtiden, derfor kreves det at en jevnlig vurderer om skolens innhold gir et godt nok grunnlag for å møte fremtidens utfordringer. Departementet skriver at kunnskapsløftet bidro til «økt oppmerksomhet og større vekt på elevens faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter» (s. 6) Men fremdeles gjenstår det store uløste utfordringer for grunnopplæringen. I Meld. St. 28 (2015-2016) blir det lagt frem forslag til hvordan innholdet i skolen skal fornyes. Her fremheves kunnskap og kompetanse som to viktige stikkord, for å gi alle barn og unge mulighet til å utvikle og sine evner for videre utdanning

og arbeidsliv. Utdanning blir ansett som nøkkelen for utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn, og som det viktigste virkemidlet for sosial utjevning. Meldingen trekker frem kunnskap og evnen til å anvende den, som den viktigste konkurransekraften det norske samfunnet besitter. Her ser vi også at den samlede kunnskapskapitalen blir fremstilt som samfunnets viktigste ressurs, og som et viktig virkemiddel for å håndtere samfunnets utfordringer på kort og lang sikt. For å definere rammeverket for hvilke kompetanser en ønsker at elevene skal ha, viser også meldingen til det internasjonale prosjektet *Education 2030*, hvor OECD-landenes behov det neste tiåret skaper rammen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette er et godt eksempel på den økte påvirkningen det globale feltet har på det norske utdanningsfeltet, når det er med å definere hvilke kompetanser som verdsettes i skolen.

Videre i meldingen ble det presisert at de grunnleggende ferdighetene fikk bli med videre. Men det ble vist til et nytt begrep, *dybdelæring*. Dybdelæring som begrep blir forklart som at «elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14). Dybdelæring kan sies å være det motsatte av faktakunnskap, og skal brukes for å øke elevenes læringsutbytte gjennom å få en helhetlig forståelse av fag, se sammenheng mellom fag, samt gjøre det lettere for dem å løse problemer og oppgaver. I meldingen blir det også argumentert for en flerdimensjonal tilnærming til læring, hvor forskningen viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring. Selv om det i skolen foregår både faglig, sosial og emosjonell læring og utvikling, ønsket ikke Kunnskapsdepartementet å inkludere sosial og emosjonell læring i fagenes kompetansemål i større grad enn fra LK06. Dette ble grunnlagt i at disse ferdighetene ikke burde legges til grunn i vurderingen av elevenes kompetanse, de var med andre ord ikke egnet til å være en del av vurderingsgrunnlaget. Selv om det er tydelig vist flere ganger at elevens sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende på flere felt, både for elevens utvikling og læringsmiljøet (Meld. St. 28 (2015-2016)).

#### **4.5.5 Det lokale og nærmiljøet**

Meld. St. 28 (2015-2016) kom med forslag om å fornye innholdet i skolen innenfor rammen av kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet fungerte både som en innholdsreform og en styringsreform, hvor klare nasjonale mål og lokal handlefrihet sto sentralt. Kunnskapsdepartementet ønsket å bevare det lokale og profesjonelle handlingsrommet for skoleeiere, skoleledere og lærere. Men for å sikre kvaliteten i skolen ble det fremhevet at det fornyede læreplanverket og veiledningen til dette skulle gi bedre støtte til planlegging gjennom tydelige mål og faglig innhold, bedre progresjon og bedre sammenheng mellom fag og læreplanens deler. Formålet med dette var å sikre at lærerens profesjonelle arbeid med å planlegge og gjennomføre kvalitativ god opplæring skulle få stå i sentrum. Det ble også understreket at veiledningen for det lokale arbeidet skulle videreutvikles for å skape en bedre felles forståelse av læreplanene. Selv om det er læreplanene som definerer fagenes struktur og innhold, og danner selve fundamentet for skolens opplæring, blir det i Meld. St. 28 (2015-2016) argumentert for at en ikke kan forstå styring av skolen og definering av skolens innhold utelukkende som prosesser som foregår ovenfra og ned. Det blir vist til at alle aktørene som opererer i skolen vil fortolke og ta i bruk læreplanen ut i fra sin forforståelse og sin eksisterende praksis. Den nye generell delen som blir presentert i meldingen, understreker også samspeillet mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst

og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet. Dette kunne gjøre fagene mer konkret og virkelighetsnær, samt øke elevenes evne og lyst til å lære (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Meldingene legger vekt på skoleeiers ansvar for at elevene får den opplæringen de har krav på. Men det er lærernes oppgave å planlegge og gjennomføre undervisning og vurdere elevene i samsvar med læreplanverket. Det blir derfor argumentert for at nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene, i samspill med «tydelig skoleledelse og skoleeierskap» (s. 71). Her ser vi at læreren trekkes frem som den viktigste for elevens læring. I forkant av Meld. St. 28 (2015-2016) hadde enkelte høringsinstanser vektlagt at det på nasjonalt nivå burde lages en overordnet kunnskapsstrategi for prosessen med å fornye innholdet i skolen. Her trekker blant annet Kunnskapsdepartementet frem en sterkere sammenheng mellom formål og innhold. Med bakgrunn i dette kan en forstå det slik at det fornyede læreplanverket hadde som målsetting å angi en tydeligere retning for arbeidet i skolen. Departementet skriver at om man skal lykkes med å implementere en læreplan i skolen er man avhengig av tydelig mål for hva endringene skal bidra med (Meld. St. 28 (2015-2016)).

## 4.6 Hvilke diskurser kan vi identifisere i datamaterialet?

I foregående del har jeg forsøkt å vise til fremtredende perspektiver og representasjoner fra hver av stortingsmeldingene. Jeg har forsøkt å oppsummere funnene i denne tabellen, for å se hvilke diskurser vi kan identifisere i datamaterialet. Her trekker jeg frem det som er mest overordnet og typisk for de ulike tidsperiodene, slik det kommer frem i analysen. Det blir vist til hvilke ideer og tanker som var gjeldende om det lokale sin rolle i skolen, samt hvilke diskurser som er dominerende. Jeg har også laget en egen kolonne for de overordnede forestillingene som gjelder for alle periodene, og som er de tydeligste oppgavene for skolen gjennom årene.

<u>Periode</u>	<u>Ideer og tanker om skolen og det lokale sin rolle</u>	<u>Diskursen domineres av ideer og tanker om</u>	<u>Overordnede forestillinger for alle periodene</u>
<u>1980-tallet</u>	Det lokale vektlegges. Skolen i lokalsamfunnet. Eleven i fokus.	Nærmiljø og lokalsamfunn. Meningsfull hverdag for elevene. Livsnær undervisning.	Skolens samfunnsmandat - Utdanning og danning.
<u>1990-tallet</u>	Mer sentralisert styring. Felles lærestoff, lokal tilpasning.	Den nasjonale kulturarven. Enhetsskolen, fellesskap og likeverd.	Grunnleggende verdier
<u>2000-tallet</u>	Desentralisert lokal handlefrihet –samtidig målstyring fra sentralt hold. Mer makt til kommunene og skoleeier.	Målstyring, økt kvalitet i skolens arbeid. Kunnskap, kompetanse og ferdigheter for arbeidslivet.	Fellesskap
<u>2010 - Til i dag</u>	Lokal handlefrihet - men også sterkere grad av innholdsavklaring og tydeligere mål. Større lokal frihet til lærerne.	Dybdelæring - kompetanser for fremtiden. Formålsparagrafen, medborgerskap.	Læring

# 5 Drøfting

Målet med denne masteroppgaven har vært å finne frem til hvilke representasjoner som er fremtredende i de ulike stortingsmeldingene, med spesielt fokus på det lokale sin rolle. Funnene fra analysen vil i denne delen drøftes opp mot det teoretiske rammeverket og den historiske konteksten som ble redegjort for innledningsvis. Problemstillingen for denne oppgaven er som tidligere nevnt: «*Hvordan har skolens oppgave og funksjon i samfunnet blitt fremstilt gjennom de siste 40 årene, og i hvilken grad har det lokale og nærmiljøet fått spillerom i disse periodene?*». Denne skal jeg videre forsøke å svare på ved hjelp av noen forskningsspørsmål. Først vil jeg se nærmere på om endringer i skolens kunnskapsinnhold har endret perspektivet på skolens oppgave og funksjon i den undersøkte perioden? Her vil endringer i vår kunnskapsforståelse, og vekting av innhold være relevant, dette gjelder begreper som kunnskap, kompetanse og økonomisk nytte. Videre vil jeg se nærmere på hvordan forholdet mellom det lokale og kunnskapssamfunnets forventninger til skolen er, og om diskursen om det «lokale» har endret seg i den undersøkte perioden. Til slutt vil det være relevant å se på om det er noen sammenheng her, og hvorvidt funksjonene er premissgivere for det lokale sin rolle i skolen.

## 5.1 Endringer i vår kunnskapsforståelse

Kunnskapsforståelsen har endret seg i samfunnet vårt, og hvilket kunnskapsinnhold skolen skal vektlegge er fortsatt i kontinuerlig endring (Imsen, 2020). Vi har de siste årene sett at den økende globaliseringen og det norske utdanningssystemet sin tilknytning til internasjonale standarder har endret vårt perspektiv på hvilken kunnskap som skal verdsettes. Og vi har som Hovdenak og Stray (2015) påpeker, blitt fanget i OECD sin diskurs om kunnskap. Den økonomiske konkurransen har blitt skjerpet, og skolens rolle, oppgave og funksjon har i større grad handlet om å sikre en sterk nasjonal økonomi (Aasen, 2007). Kunnskap har alltid vært viktig, dette fremhever blant annet Imsen, som skriver at en av skolens viktigste oppgaver nettopp er å formidle kunnskap (Imsen, 2020). Kristin Clemet, tidligere utdannings- og forskningsminister argumenterer for at kunnskap er en kilde til selvhjulpenhet, selvinnsikt og dannelse. «Kunnskap skaper verdier og fremgang, gir oss en høyere levestandard, bedre livskvalitet og muligheter for sosial mobilitet» (Clemet, 2014, s. 496). Derfor vil det være lite hensiktsmessig å argumentere for at et økt kunnskapsfokus i skolen, ikke er hensiktsmessig. Alle de fire funksjonene som representerer skolens samlede oppgave, krever at det formidles en form for kunnskap. Som en konsekvens av endringer i utdanningssystemet og fremveksten av kunnskapssamfunnet ser vi at skolens funksjoner har endret seg. Det sentrale spørsmålet blir dermed, hvilke funksjoner veier tyngst og hva har det å si for kunnskapen skolen skal formidle? (Imsen, 2020).

## 5.2 Perspektiver på skolens oppgave og funksjon

For å forstå hvordan kunnskapssynet har endret seg, og hvordan det har påvirket de fire funksjonene sin plass i skolen, kan det være relevant å se de ulike funksjonene i lys av de rådende kunnskapsregimene som har stått sterkt siden 1970-tallet og frem til i dag.

### 5.2.1 Det samfunnskritiske kunnskapsregimet

Det samfunnskritiske kunnskapsregimet var blant annet opptatt av verdier som bevisstgjøring og selvutvikling. Denne retningen vendte et kritisk blikk til økonomisk vekst og det Biesta (2008) beskriver som et kvalitetsmerke på dagens skole, effektivitet. Innenfor denne retningen ser vi også at det ble stilt spørsmål til "hvem sin kunnskap" skulle skolen formidle (Aasen, 2007). St. meld. nr. 62 (1982-1983) viser blant annet til at eleven ikke skulle tilpasses skolen, men omvendt. Vi kan også lese av denne stortingsmeldingen at fagstoff og faglige mål ikke nødvendigvis skulle være forhåndsbestemt, men tilpasses elevene (St. meld. nr. 62 (1982-1983)). Det samfunnskritiske kunnskapsregimet slik det har kommet til uttrykk i Norge har vært opptatt av hvert enkelt individs medbestemmelse og selvutvikling (Aasen, 2007). Dette blir også vektlagt i St. meld. nr. 62 (1982-1983) hvor verdier som trivsel, trygghet og selvtilit blir trukket frem. Dette kan vi se i sammenheng med den identitetsskapende funksjon, som blant annet skal bidra til personlig vekst. Lærelyst er også et begrep som trekkes frem i denne sammenheng, hvor lærelyst skal fremmes gjennom meningsfull undervisning (Imsen, 2020). St. meld. nr. 62 (1982-1983) fremhever tydelig at man måtte skape et godt læringsmiljø for å fremme trygghet hos elevene.

Skolen har en viktig identitetsdannende funksjon, som også Biesta (2008) viser til i sin subjektiveringsfunksjon. Dette er viktig for elevenes identitetskonstruksjon, både her og nå, men også i et fremtidsperspektiv. Utdanning spiller en signifikant rolle i å forberede de unge for fremtiden og yrkeslivet. Hovdenak og Stray (2015) påpeker hvordan kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon påvirker hverandre gjensidig, i et tett samspill. Derfor er det viktig at det settes fokus på hvilke kunnskapsformer som verdsettes og blir prioritert i skolen. De verdiene som skolen gjennom sitt kunnskapssyn representerer vil påvirke elevens bevissthetsnivå. Det er også derfor ulike grupper alltid vil "kjempe" om definisjonsmakt over skolens innhold, hvilke representasjoner det er som skal dominere diskursen (Hovdenak & Stray, 2015). Hovdenak og Stray (2015) argumenterer for at ved å diskutere skolens samfunnsmandat, og skolens funksjon i samfunnet i en kontekst av kunnskap og økonomi, risikerer vi at danningstanken blir svekket i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene. Og med dette svekkes også skolens identitetsutviklende funksjon, ved at den blir både uklar og ensrettet (Hovdenak & Stray, 2015).

### 5.2.2 Det kulturkonservative kunnskapsregimet

Vi kan se tydelige paralleller mellom det kulturkonservative kunnskapsregimet og St meld nr 29 (1994-1995) . Denne retningen er tydelig på at skolen skal formidle et *felles* lærestoff, og orienterer seg mot en felles referanseramme for skolens arbeid. I St meld nr 29 (1994-1995) står det blant annet at et sentralt prinsipp for skolen var fellesskap, hvor

et felles kunnskaps- kultur og verdigrunnlag skulle gjelde for hele landet. Det handlet om å gi elevene felles referanserammer, for å sikre et fungerende demokrati (Dale et al., 2011a). Aasen (2007) skriver at dette var en av grunnene til at St meld nr 29 (1994-1995) fremhevet at den nye læreplanen skulle være preget av et detaljert og konkret lærestoff for alle elevene. Den reproduktive funksjonen til Imsen (2020) og sosialiseringfunksjonen til Biesta (2008) vektlegger også at skolen skal gi elevene en innføring i den felles nasjonale kulturarven. Den handler om hvordan vi gjennom utdanning blir medlem av sosiale og kulturelle «ordener» (Biesta, 2008). Vi finner også et innslag av den identitetsdannende funksjonen innenfor denne retningen, men her i møte med kultur. Aasen (2007) skriver: «Kulturtilknytning er et utviklende og frigjørende prosjekt for enkeltmenneske. Man blir først menneske i møte med kulturen» (s. 36).

I sammenheng med den reproduktive funksjonen, har vi også den likhetsskapende funksjonen hvor likeverd og likestilling står som grunnleggende verdier (Imsen, 2020). Disse verdiene er også fremhevet i St meld nr 29 (1994-1995) hvor det står skrevet at enhetsskolen hadde en viktig oppgave med å motvirke sosiale forskjeller i samfunnet. Likeverdig opplæring ble på mange måter forankret i tenkningen om enhetsskolen og de felles referanserammene. Likeverd og likhetstanken sto sterkt på 90-tallet, men ble frem mot St.meld. nr. 30 (2003-2004) erstattet av en politikk som fremhevet betydningen av *ulike*, men samtidig likeverdige forutsetninger og tilbud for elevene (Aasen, 2007).

### **5.2.3 Det markedsliberalistiske kunnskapsregimet**

St.meld. nr. 30 (2003-2004) har i betydelig grad tatt med seg perspektiver fra det markedsliberalistiske kunnskapsregimet. Dette argumenterer også Aasen (2007) for når han viser til at Kunnskapsløftet representerer et sterkere innslag av denne retningen enn det kulturkonservative. Innenfor dette regimet finner vi begreper som marked, kunder, læringsutbytte, produksjon og resultater. Dette er begreper vi ikke ser antydning til, eller i liten grad kan spore i utdanningspolitiske dokumenter frem til slutten av 1980-tallet, og som heller ikke i noen stor grad preger St. meld. nr. 62 (1982-1983) . Det markedsliberalistiske kunnskapsregimet anser skolen som en investering som kan være med å tjene den økonomiske konkurransekraften. St.meld. nr. 30 (2003-2004) trekker blant annet frem kunnskap som en av de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og evnen til å henge med i kunnskapssamfunnets konkurranse. Meld. St. 28 (2015-2016) skriver at kunnskap og evnen til å bruke den, er den viktigste konkurransekraften Norge som samfunn besitter. Med dette blir også den produktive funksjonen mer tydelig for skolens rolle. Her blir det å forsyne samfunnet med nødvendig kompetanse og ferdigheter ansett som en av de viktigste funksjonene skolen har (Imsen, 2020). Det handler om å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, samt gi elevene kunnskap, ferdigheter og forståelse til å mestre samfunnets oppgaver, slik kvalifiseringsfunksjonen til Biesta også vektlegger. Biesta (2008) trekker frem at kvalifiseringsfunksjonen uten tvil er en av hovedfunksjonene i skolen, mye fordi det også knyttes til en økonomisk funksjon. Både i St.meld. nr. 30 (2003-2004) og i Meld. St. 28 (2015-2016) ser vi flere eksempler på at skolens viktige oppgave er å forsyne samfunnet med elever som besitter nødvendig kunnskap, kompetanse og ferdigheter. I Meld. St. 28 (2015-2016) blir også den samlede kunnskapskapitalen trukket frem som samfunnets viktigste ressurs. Imsen (2020) argumenterer derfor for at den produktive funksjonen kan knyttes til en nyttedimensjon.



Hovdenak og Stray (2015) viser de til at den dominerende vekten på kunnskapsskolen og skolens kunnskapsinnhold har ført til en ubalanse mellom skolens dannelsesmandat på ene siden, og skolens nyttefunksjon på andre. Samtidig som skolen skal sørge for økt kunnskap og kompetanse, skal den også bidra til en allsidig utvikling av eleven. Derfor er det viktig at elevene får arbeide med innhold som de har interesse for, og som oppleves meningsfylt. Det har med årene blitt satt et økende krav om at skolens oppgave er å sørge for elevenes tilegnelse av kunnskap, kompetanse og ferdigheter som møter samfunnets og næringslivets behov (Imsen, 2020). Skolens nytteperspektiv styrer derfor i stor grad kunnskapsforståelsen, da det forskyver forholdet mellom dannelse og nytte.

Jeg har i denne delen av drøftingen forsøkt å vise hvordan de fire funksjonene i ulike tidsperioder har blitt vektlagt, og hvilken sammenheng dette har hatt med kunnskapsregimene som har preget samfunnet. Jeg ønsker ikke med dette og bastant vise til at de ulike funksjonene bare hører innenfor de ulike tidsperiodene, men heller at vi finner trekk i de ulike stortingsmeldingene som tilsier at de ulike funksjonene har fått mest spillerom i disse periodene. Men det trenger nødvendigvis ikke være noen motsetning mellom det å fremme kunnskap og kompetanse som er nyttig for samfunnet, og å bidra til personlig utvikling for det enkelte individet. Imsen (2020) mener det kan være god plass til begge deler i opplæringen. Selv om vi ser at skolens funksjoner gjerne kan knyttes til de ulike tiårene, er det fremdeles viktig å understreke at skolen må gi rom til alle fire i sitt arbeid (Imsen, 2020).

## **5.3 Forholdet mellom det lokale og kunnskapssamfunnets forventninger**

Kunnskapssamfunnet har siden tidlig 2000-tallet vokst frem som et sentralt begrep når vi skal prøve å forstå hva som definerer forventningene til skolens innhold og oppgaver. Det er et begrep som har sammenheng med rask teknologisk utvikling, nye samhandlingsmønstre og store informasjonsmengder (Dale et al., 2011b). Kunnskap har blitt en svært viktig innsatsfaktor i økonomien, det blir ansett som avgjørende for vår evne til å konkurrere på globale markeder og skape verdi i velferdssamfunnet. Kunnskap har også blitt en avgjørende faktor for den enkelte, man trenger visse grunnleggende ferdigheter, som Kristin Clemet skriver, for å henge med i samfunnets utvikling og prosesser (Clemet, 2014). Kunnskapsbegrepet i den norske skolen har på mange vis vendt seg bort fra det lokale og det nasjonale, og i stor grad blitt globalisert og ensrettet (Hovdenak & Stray, 2015). Hovdenak og Stray (2015) skriver at kunnskapssynet vi har i samfunnet i dag er problematisk da det er basert på OECD sine økonomiske teorier om humankapital, og ikke på pedagogikk.

Bernstein (2000) mener skolens oppgave er å sørge for at alle elever får ta del av den vertikale diskursen, den kontekstuelle kunnskapen som man kan si gjelder for «alle». Men det blir også argumentert for av Daniels (2001, i Hovdenak og Stray (2015)) at både den vertikale og den horisontale kunnskapsdiskursen er viktig for individets utvikling. Hovdenak og Stray (2015) viser til Bernstein og hans perspektiv på vertikal og horisontal kunnskapsdiskurs. Her blir det blant annet vektlagt at en pedagogikk som er tydelig på hvilke kunnskaper som er sentrale, vil føre til at flere elever uavhengig av deres sosiale bakgrunn, vil kunne få delta i skolens opplæring uten å falle fra. I følge Hovdenak

og Stray (2015) mente Bernstein at elevene ikke måtte forbli i den horisontale diskursens kontekstavhengige kunnskapsform, da de som tok del av uheldige kontekster kunne få begrenset sin tilgang på kunnskapsutvikling. Om man tenker slik på det vil den vertikale kunnskapsdiskursen ha et frigjørende potensial. Om alle elever uavhengig av sosial bakgrunn får tilgang på vitenskapelig kunnskap eller skolekunnskap som en kan kalle det, kan det altså bidra til et individs klassereise, og det kan skape sosial mobilitet for individet. Derfor er det viktig at alle elever får tilgang på kunnskapsformer som bidrar til kunnskapsutvikling, forståelse og danning som går utover det en kan erfare i hverdagslivet og kontekstavhengig kunnskap. En av skolens viktigste oppgaver er å være en sosial utjevner, og her kommer også elementer av sosial reproduksjon inn (Hovdenak & Stray, 2015). Dette taler dermed for at det ikke er hensiktsmessig at det lokale kunnskapsinnholdet skal stå i fokus for opplæringen, men heller at det skal kunne bidra med noe fruktbart til elevenes læring.

Men lokalt lærestoff kan også ha en rekke fordeler for elevenes læring. St. meld. nr. 62 (1982-1983) skriver at erfaring tilsa at læring som kun skjer i klasserommet, ikke ville feste seg på samme måte som den læring som skjer i det naturlige miljøet til elevene, i nærmiljøet. Dette var en av argumentene for at lokalsamfunnet og nærmiljøet skulle dras inn i undervisningen, både i form av lokalt lærestoff, men også i praktisk arbeid i lokalsamfunnet. Noe lignende perspektiv kan vi også finne i den oppdaterte overordnede delen av læreplanen, som det ble redegjort for i Meld. St. 28 (2015-2016). Her er det fokus på et inkluderende læringsmiljø, hvor det å bruke «varierte læringsarenaer» kan gi elevene praktiske og livsnære erfaringer. Dette tenker man kan fremme motivasjon og innsikt. Her trekkes det også frem at lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til både skolens og elevens utvikling. Samtidig vektlegges det også at både lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid skal fremmes i skolen. Det blir ansett som viktig at elevene får oppleve kunnskapsutveksling med mennesker fra hele verden, for å gi dem perspektiver på egen læring, bidra til danning og identitetsutvikling, samt gjør elevene bedre på samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her blir det altså vist til at alle perspektiver av elevens liv er viktig, det lokale vel som det internasjonale, som vi har sett har fått mest fokus de siste 20 årene. Verdien som ble fremhevet i arbeidet med Lofotprosjektet og i St. meld. nr. 62 (1982-1983) representerte noe annet enn bare et snevert kunnskapssyn hvor elevenes mål med skolegangen var å gjøre seg forberedt for samfunnets mange oppgaver. Det handlet om å skape en meningsfull hverdag for elevene, og å ha pedagogisk omsorg for dem. Og selv om innholdet i skolen har endret seg siden den gang betyr det ikke at skolen har mistet denne kursen helt, men det kommer frem i nye former.

## **5.4 Diskursen om det «lokale»**

For å forstå forholdet mellom det lokale og kunnskapssamfunnets forventninger vil det være relevant å se hvorvidt diskursen om det lokale har endret seg i den undersøkte perioden. For denne studien har jeg sett det hensiktsmessig å vende meg til Karl Jan Solstad (2004) sine nivåer som omhandler forholdet mellom skolen og lokalsamfunnet. Disse beskriver godt den endringen vi har sett i diskursen om det lokale.

Mønsterplanperioden, nærmere bestemt på 1970- og 1980-tallet var en tid hvor det ble rettet mye fokus til samspillet mellom skolen og nærmiljøet. Dette gjaldt ikke bare skolens funksjon i forhold til lokalsamfunnets utforming, men handlet i like stor grad om en pedagogisk tilretteleggelse av skolen med relevans for nærmiljøet (Imsen, 2020). Dette kan vi se i sammenheng med nivå 3, *den samfunnsaktive skolen*, hvor skolen er aktiv inn i lokalsamfunnet (Solstad, 2004). Formålet med det lokale arbeidet var å gi elevene et godt grunnlag for læring (Engelsen, 2017). St. meld. nr. 62 (1982-1983) trekker frem at ved å gjøre det som skjer i skolen reelt for det utviklingssteget elevene var på, så ville også skolens virksomhet oftest vise seg å være en god forberedelse til livet, og oppleves som meningsfylt. Ved å knytte inn det lokale var tanken at man kunne oppnå dette. Utdanningsmyndigheten ville også legge til rette for en lærerprofesjon med et vidt didaktisk handlingsrom, hvor det skulle utvikles lokale læreplandokumenter. M87 ble tenkt å være både en forpliktende ramme for skolens arbeid, så vel som en idé- og inspirasjonskilde lokalt (Engelsen, 2017). Det blir flere plasser i løpet av St. meld. nr. 62 (1982-1983) fremhevet at skolen skulle samarbeide tett med lokalsamfunnet, dette bygger også på Lofotprosjektet sin oppfatning av skolens rolle i samfunnet. Skolen skulle ta vare på lokalsamfunnet, samtidig som den skulle vise omsorg for eleven. Det var med dette ingen motsetning mellom læringsarbeid og omsorgsarbeid i skolen (St. meld. nr. 62 (1982-1983)).

Mot slutten av 1980-tallet ble det blant annet i en OECD-rapport uttrykt bekymringer for nivået på læring i den norske skolen, hvor det blant annet ble etterlyst klarere nasjonale retningslinjer for det lokale læreplanarbeidet. Man mente at lærerne var blitt gitt for stort handlingsrom, at de sto for fritt til å prioritere det lokale fremfor vår felles nasjonale kulturarv. Det var derimot viktigere at alle elevene skulle få felles referanserammer (Dale et al., 2011a). I lys av dette perspektivet på lokalt arbeid, kan vi se paralleller til nivå 1, *den samfunnsignorante skolen*. Dette nivået legger vekt på at skolen skal være mest mulig lik og tilby det samme for alle elever, uavhengig av hvor en bor. Det er kanskje hardt å påstå at man på 90-tallet beveget seg mot dette nivået, men det er flere ting som tyder på det. Det lokale læreplanarbeidet fikk lite rom i L97, da det heller ble vektlagt lokale tilpasninger av den sentralt gitte planen. L97 var preget av svært detaljerte anvisninger for lærestoffet, dette førte også til at den fremsto som mer sentralisert. Men selv om det eksisterte en del innvendinger mot det lokale arbeidet, ble noe beholdt med innsnevrede rammer. Det var mer lokal tilpasning og lokale konkretiseringer. Fordi det var fortsatt viktig med lokal forankring for å bygge identitet og tilhørighet, skriver Dale et al. (2011a). Slik det ble skissert i St. meld. nr. 29 (1994-1995) skulle det utformes et felles fagstoff som skulle gjelde alle, hvor det lokale arbeidet kunne brukes for å konkretisere dette og planlegge arbeidsmåter. Det lokale sitt bidrag, ble her og utfylle og utdype det innholdet som allerede var formulert (Imsen, 2020).

Karl Jan Solstad er en av de som viser til to motstridende perspektiver i L97. På ene siden hadde man på 90-tallet med seg et snev av den progressive pedagogikken hvor det var viktig å se til elevenes behov, og hvor de skulle få arbeide med temaer som ble opplevd som interessant og meningsfylt. På andre siden var det tydelig vektlagt detaljerte innholds krav og progresjon i undervisningen (Solstad, 2004). Et interessant poeng er hvor stor plass det lokale og nærmiljøet får i St. meld. nr. 29 (1994-1995), det blir sterkt vektlagt hvor viktig både lokal tilpasning og det å ta i bruk nærmiljøet er. Men om man ser til den historiske introduksjonen så representerer ikke dette 90-tallets overordnede perspektiver på utdanning. Handlingsrommet ble innsnevret, men var det det som var formålet? Her

ser man et godt eksempel på to motstridende representasjoner som kjempet om makten og skapte en motstand i diskursen.

Utdannings- og forskningsdepartementet med Kristin Clemet som minister, ga i 2002 ut dokumentet «Skolen vet best!», hvor Clemet innledningsvis skriver at: «Dersom vi skal oppnå bedre resultater, må vi foreta grunnleggende endringer i måten vi styrer norsk skole på» (Clemet, 2002, s. 1). Hun mente at det var blitt lagt for mye vekt på prosess i et top-down perspektiv. Løsningen var at skolen skulle styres nedenfra, ikke ovenfra, men innenfor nasjonalt opptrukne mål (Clemet, 2002). I april 2004 ble St.meld. nr. 30 (2003-2004) lagt frem, også her ble det fremsatt et systemskifte, hvor styringen i større grad skulle være basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet (Volckmar, 2016c). Dette perspektivet samsvarer godt med nivå 2 i Karl Jan Solstad 'sin modell, *den samfunns passive skolen*, hvor det lokale fungerer som et pedagogisk hjelpemiddel for skolens arbeid (Solstad, 2004). Tanken bak LK06 var at de profesjonelle lokale aktørene som skoleledere og lærerne skulle være medarbeidere i læreplanutviklingen. Den sentralt gitte læreplanen skulle på mange måter fullføres i skolen (Dale et al., 2011a) «Med LK06 ble det lokale arbeidet med læreplanene målorientert» (Dale et al., 2011a, s. 93).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) blir det trukket frem at det endelige formålet og det man siktet etter med den lokale virksomheten, var å sikre at elevene fikk et godt læringsutbytte. Samtidig som skolen ble gitt et stort lokalt handlingsrom, så blir det også understreket at alle kompetansemål måtte vektlegges, samt de grunnleggende ferdighetene. Metodefriheten for lærerne og skolene ble sterkt vektlagt, og det var her det lokale var fastsatt.

«Lokalt nivå skulle selv vurdere hvilken organisering, hvilket innhold og hvilke arbeidsmåter som var best egnet for at elevgruppen og den enkelte elev skulle nå læreplanmålene» (NOU 2014:7, s. 71).

Skolens oppgave ble med dette å tilpasse opplæringen til nasjonale målsettinger gjennom lokale tilpasninger innenfor det gitte handlingsrommet. I tillegg fikk man slik det ble beskrevet i St.meld. nr. 30 (2003-2004) inn nasjonale styringssystemer og nasjonale prøver for å vurdere skolens arbeid og elevenes læringsutbytte.

Man ser med dette også antydninger i motstridende diskurser slik St.meld. nr. 30 (2003-2004) presenterer det lokale sin rolle for skolens arbeid. Samtidig som skoleeier, skoleledelsen og lærerne ble gitt lokal handlefrihet, så ble den nasjonale styringen styrket ved hjelp av målstyring med tydelig krav til opplæringen. Imsen (2020) skriver at dette førte til «utydelige styringssignaler, uklar ansvarsdeling og varierende grad av systematikk i det lokale arbeidet med læreplaner» (s. 313). Utad kan det se ut som at de lokale aktørene fikk et større handlingsrom og økt frihet til å velge innhold og arbeidsmåter ved St. meld. nr. 30 (2003-2004) og videre i LK06. Men vi kan se at dette handlingsrommet og friheten ble strammet inn som følge av ulike opplegg for vurdering. Britt Ulstrup Engelsen (2017) henviser til forskning som har vist at det som blir vektlagt i overordnede vurderinger, som nasjonale prøver, vil bli sentralt også i den undervisningen som gis lokalt. Derfor argumenterer hun for at det som tilsynelatende ser ut til å være et stort handlingsrom, blir begrenset av de retningslinjene som foreligger for vurdering i skolen. Det gjør det vanskeligere for læreren å ta i bruk det lokale lærestoffet, og trekke inn friere og mer åpne arbeidsmetoder for å utnytte det læringspotensialet som ligger i både det fysiske og det sosiale miljøet til elevene (Solstad & Thelin, 2006).

Engelsen (2017) viser også til veiledningsdokumenter som har kommet i ettertid av både St. meld. nr. 30 (2003-2004) og innføringen av LK06, som også dokumenterer en sterk sentral styring, hvor blant annet den lokale lærerens profesjonelle kompetanse, i liten grad vektlegges. Lærerne skal heller ha kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å gi elevene det fastsatte læringsutbyttet (Engelsen, 2017). For å illustrere dette trekker Dale et al. (2011a) linjer fra LK06 bak til elementærskolen fra 1739, hvor mye av makten over skolens innhold var ilagt lokale aktører. Men de viser også til at kompetansemålene som kom med LK06 kan sammenlignes med minstekravene som ble innført med N39. Med bakgrunn i dette argumenterer de for at LK06 bare tilsynelatende gir stor frihet i didaktiske valg til de lokale aktørene. De sammenligner rammeplanens utforming i LK06 med M74 og M87, og de bestemte faglige kravene som også fulgte med til N39 og L97 (Dale et al., 2011a).

Når det gjelder Meld. St. 28 (2015-2016) så viser Engelsen (2017) til Ludvigsensutvalgets innstilling om fremtidens skole, NOU 2015:8, som var et viktig forarbeid til meldingen. Her ble det vektlagt at lokalt arbeid med læreplaner skulle dreie seg om å få den «rette forståelsen» av læreplandokumentet, istedenfor å prøve ut noe nytt. Oppgaven for det lokale læreplanarbeidet blir her mer uttrykt som en måte å operasjonalisere og konkretisere læreplanen slik den er, og videreutvikle den innenfor denne rammen. Engelsen (2017) skriver at dette kan ses på som en forlengelse av LK06. Hun skriver at lærersynet kunne tolkes i en retning hvor læreren er forventet å utføre de oppgavene som fremmer forventet læringsutbytte hos elevene. Dette perspektivet blir også fremhevet i Meld. St. 28 (2015-2016), hvor det står at det var behov for å fornye innholdet i skolen, samt gi en tydeligere retning for arbeidet i skolen. Meldingen trekker frem dette som viktig for å lykkes med å implementere en læreplan, tydeligere mål og faglig innhold. Imsen (2020) underbygger også dette ved å vise til veiledningen for lokalt arbeid med LK20, som bærer et tydelig preg av det hun kaller «fast styring». På andre siden er også veiledningen åpen for en viss valgfrihet i forhold til opplæringens innhold. Så samtidig som hovedtyngden ligger på mål og vurdering også i denne stortingsmeldingen og påfølgende læreplan, så vil friheten til å kunne velge lærestoff og arbeidsmåte åpne opp for både mer lokal innblanding og en god opplæring for elevene. Dette medfører at vi samtidig kan se et sterkere innslag av nivå 3 også i denne stortingsmeldingen. For Meld. St. 28 (2015-2016) fremhever at man ikke bare kan forstå prosessene som foregår i skolen og definering av skolens innhold som ovenfra og ned, alle aktørene i skolen vil *alltid* tolke og ta i bruk læreplanen ut i fra sin forståelse. Her vektlegges særlig læreren. Den nye generelle delen av vektlegger også samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet, for å gjøre fagene mer konkret og virkelighetsnær, samt øke lærelysten hos elevene (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette er også elementer vi kunne se i St. meld. nr. 62 (1982-1983) når de viste til det å gjøre undervisningen reell og livsnær for å skape mening hos elevene.

Imsen (2020) skriver at ingen av læreplanene de siste 40 årene direkte har stått i veien for at skolene har kunnet inkludere lokalt innhold, men vi ser samtidig at andre sider ved læreplanutformingen kan ha ført til at den lokale orienteringen har blitt svekket. Både St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Meld. St. 28 (2015-2016) legger til rette for lokalt tilpasset opplæring, ettersom de har vært utformet med kompetansemål og derfor ikke har vært innholdsbasert, slik St meld nr 29 (1994-1995) i større grad la opp til. Men utfordringen ligger her i at skolene må anvende det frirommet som gis. Tester og krav om rapportering slik det ble vist til både i St.meld. nr. 30 (2003-2004) og i Meld. St. 28 (2015-2016), står

her i sterk motsetning til det lokale frirommet, og kan med det føre til at aktørene i skolen heller tyr til en «trygg» løsning med å velge lærestoff som tilfredsstillende de nasjonale målene (Imsen, 2020). Man kan derfor argumentere for at man i stor grad har gått bort i fra en skole med fokus på lokalt innhold, og heller vendt seg om til en skole hvor det lokale i større grad brukes som en styringsstrategi. Det interessante er at det lokale perspektivet ikke forsvinner i noen av læreplanen, men diskursen om det «lokale» har endret seg. Diskursen om det lokale overlapper med andre diskurser, og det er derfor motstridende representasjoner som kjemper om plassen. Diskursen om utdanning og skole har endret seg mye, noe som også har preget hvordan man forholder seg til det lokale sin plass i skolen.

## 5.5 Oppsummering

Etter å nå ha drøftet endringer i både skolens oppgave og funksjon, og det lokale sin plass i skolens arbeid, kan det være interessant å se om det foreligger noen sammenheng i disse endringene. Vi har beveget oss fra en skole hvor den identitetsskapende funksjonen var dominerende på 1980-tallet, representert ved det samfunnskritiske kunnskapsregimet, som vektla mer lokal styring og selvbestemmelse, samt lokale læreplaner for å ivareta lokal kultur (Aasen, 2007). Videre til 1990-tallet hvor særlig den reproduktive funksjonen i sammenheng med den likhetsskapende funksjonen sto i sentrum, hvor det kulturkonservative kunnskapsregimet var opptatt av felles referanserammer og nasjonal kulturarv som på mange måter var med å begrense det lokale innholdet i skolen (Aasen, 2007). Det lokale skulle i så måte brukes til å utfylle det allerede etablerte faglige innholdet. Videre beveget vi oss over i et tusenårsskifte hvor diskursen om skolen endret seg til å være mer opptatt av kunnskap og produktivitet, med sterke økonomiske motiver inspirert av nyliberalismen. Det markedsorienterte kunnskapsregimet vektla her lokal autonomi og medbestemmelse, med en forestilling om at skolen viste best selv hvordan styre. Likevel sterkt regulert av målstyring og overvåking av resultater fra statlig hold.

I alle stortingsmeldingene er det lokale nevnt, men diskursen har endret seg. De representasjonene vi kan finne i diskursen om det lokale på 1970- og 1980-tallet er motstridende til de representasjonene vi særlig kan finne i St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Meld. St. 28 (2015-2016), hvor det lokale i stor grad blir omtalt som en styringsstrategi, mer enn et didaktisk mål. I prosessen hvor diskursen om skolens oppgave og funksjon har endret seg, har også det lokale perspektivet i skolen endret seg. Den lokale handlefriheten betydde noe annet på 1980-tallet enn hva den gjør i dag. Men her er det viktig å påpeke at det nødvendigvis ikke foreligger noe problematisk ved en slik situasjon, fordi også samfunnet og perspektivet på skolen har endret seg. Diskursen om skolen er en annen i dag enn hva den var for 40 år siden. Samtidig er det av betydning å sammenligne for å se hvilke ideer og tanker om skolen som har gått tapt disse årene, også for å skape en forståelse for fremtidens skole. Som den franske filosofen Simone Weil så godt formulerte det: «Hvis man ikke kjenner fortiden, forstår man ikke nåtiden og eger seg ikke til å forme fremtiden». For å utvikle fremtidens skole må vi være bevisst på fortidens tanker og ideer om skolen. Og kanskje ser vi igjen noen av de perspektivene som Lofotprosjektet og St. meld. nr. 62 (1982-1983) representerer, når vi ser til fremtidens skole.

# 6 Avsluttende refleksjoner og konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling:

*«Hvordan har skolens oppgave og funksjon blitt fremstilt gjennom de siste 40 årene, og i hvilken grad har det lokale og nærmiljøet fått spillerom i denne perioden?»*

Gjennom analysen og videre i drøftingen har jeg vist til en tydelig endring både i hvordan skolens oppgave og funksjon har blitt fremstilt, samt hvordan det lokale perspektivet har blitt anvendt i utformingen av skolens arbeid. Jeg har vist til hvordan ulike kunnskapsregimer har vært med å prege utdanningspolitikken de siste 40 årene, og i takt med at perspektiver på kunnskap har endret seg, har også skolens oppgave og funksjon endret seg. Dette har også medført at man har endret synspunkt på det lokale sin plass i skolen. Noe som har spilt en særlig stor rolle for dette, er at det nasjonale og særlig det internasjonale perspektivet har tatt over utdanningsdiskursen. I kapittel 2 tematiseres dette tydelig i den utdanningspolitiske konteksten, som viser at skolen de siste 20-30 årene heller orienterer seg mot et mer globalt og internasjonalt perspektiv på utdanning.

Her er det viktig å få frem at den utviklingen som har skjedd i skolen er en konsekvens av den utviklingen som også har skjedd i resten av samfunnet. Samtidig er de verdiene og de tankene som lå bak pedagogikken på 1970- og 1980-tallet, og som ble fremmet ved Lofotprosjektet, verdt å bringe med seg inn i fremtidens skole. Det handler ikke om å låse elevene fast til det lokale, fordi det globale kunnskapsperspektivet ikke fremmer dannelse i like stor grad, slik Hovdenak og Stray (2015) argumenterer for. Men heller å se til meningen bak de perspektivene som ble fremhevet gjennom Lofotprosjektet, og trekke ut det mest fruktbare fra disse. I møte med en stadig mer globalisert verden, kan det fremme identitet og tilknytning ved å la elevene få en tettere kobling til sitt lokalsamfunn. Men lokalsamfunnene er også i endring, hvor digitale kommunikasjonssystemer knytter mennesker sammen og fjerner geografiske avstander. Mennesker i dagens samfunn pendler daglig mellom sosiale kontekster som ikke er begrenset av hvor man bor eller hvor lang avstand det er, dette gjelder også for elevene i dagens skole (Imsen, 2020). Det er ikke nødvendigvis slik at den lokale retningen er veien å gå i vårt globaliserte samfunn, men det handler mer om hvilke verdier en ønsker å fremme i skolen. Her kan det være interessant å se til Lofotprosjektet sine tanker om skolen. Hva var det en ønsket å fremme med å lage et tettere bånd mellom det lokale og skolens arbeid? Det var i mindre grad en skole som arbeidet for et standardisert kunnskapsinnhold og nytte for storsamfunnet, og i større grad en skole som skulle oppleves som meningsfull for elevene.

Til slutt ønsker jeg å ta opp tråden hvor jeg slapp i oppsummeringen, hvor spørsmålet er om vi kan se noen fellestrekk mellom 1970- og 1980-tallet og skolen i dag. Pendelen innenfor det utdanningspolitiske landskapet har svingt mye fra det ene til det andre, men finnes det kanskje en kombinasjon av de nevnte perspektivene, og er dette noe vi kan se tegn til i den nye læreplanen «Fagfornyelsen»? Det er mulig at vi kan se en sammenheng i den reaksjonen som kom med Lofotprosjektet, også i dagens samfunn. Imsen (2020) argumenterer for at det med LK20 igjen kan ligge til rette for at man kan aktivisere en samfunnsaktiv skole, som gjennom flere år har vært under press fra sterke nasjonale styringssystemer. Dette kan nå få støtte fra internasjonale trender og perspektiver på

kunnskap, gjennom at man igjen vektlegger entreprenørskap og kontakt med næringslivet i lokalsamfunnet. Dette blir blant annet ansett som en viktig kompetanse for fremtidens skole, og er også en viktig side ved 21st Century Skills (Imsen, 2020). Her kan man også trekke paralleller til nytteperspektivet, men for lokalsamfunnet, gjennom at elevene skaffer seg kompetanse og erfaring for å komme seg inn i lokalt arbeidsliv. Det kan være at vi er på tur til å se en fornyelse av innholdet i skolen. Om dette stemmer, skriver (Imsen, 2020) at den lokalsamfunnsorienterte skolen på 1970- og 1980-tallet muligens kan ha vært forut for sin tid.

Til videre forskning kan det være interessant å se nærmere på ideene og tankene bak f.eks. Lofotprosjektet, sett opp imot dagens økte fokus på entreprenørskap og skolens tilknytning til arbeidslivet. Dette har de siste årene fått mer plass i skolen, og kan ligne på en del av de tankene en hadde bak skolens oppgave og funksjon på 1970- og 1980-tallet. Noe annet som det hadde vært interessant å forske på er den lokale identiteten, gjerne knyttet opp mot lokalsamfunn og næringsliv. Innledningsvis viste jeg til en artikkel i lokalavisen for Vesterålen hvor elevene fikk mulighet til å bli kjent med den lokale fiskerinæringen. Det hadde vært svært interessant å se til ulike tettsteder og lokalsamfunn i landet vårt, og se på hvordan lokalt næringsliv avler lokal identitet, også i skolen.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at jeg er trygg i de faglige valgene jeg har tatt, selv om det hadde vært mulig å vise til andre teorier og perspektiver for å belyse det lokale sin plass i skolen. Jeg synes også at det som trekkes frem og blir belyst i oppgaven er relevant i forhold til dagens skole, og særlig for hvilke styringsstrategier og kunnskapsinnhold som fremover blir vektlagt. Innledningsvis viste jeg til et sitat farfaren min var opptatt av å minne meg på, at *skolen alltid må være på lag med elevene*. Dette mener jeg er særdeles viktig å huske på når man skal definere veien videre. Vil vi se noen endringer slik det ble skissert avslutningsvis, eller vil vi fortsette på samme stødige kurs mot et utdanningssystem som verdsetter kunnskap og økonomiske motiver høyere enn noen andre verdier?





# Litteraturliste

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic control and Identity. Theory, Research and Control*. (2. utg.). Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bottery, M. (2000). *Education policy and ethics*. Continuum.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Clemet, K. (2002). *Skolen vet best! Situasjonsbeskrivelse av borsk grunntidning november 2002*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Clemet, K. (2014). "Verdens beste skole". *Norsk pedagogisk tidskrift*, 98(6), 496-506. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-09>
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011a). *Kunnskapsloftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform : Sluttrapport*. Universitetet i Oslo. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)
- Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011b). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2017). Samme sak? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 101(1), 57-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-06>
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis : the critical study of language* (2. utg.). Longman.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse* (s. 11-39). Høyskoleforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? : en kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.
- Høgmo, A. & Solstad, K. J. (1974). *"Lofotprosjektet" : Et opplegg innenfor Mønsterplanens ramme for mer lokalsamfunnstilpasset skole*. Universitetet i Tromsø.
- Høgmo, A. & Solstad, K. J. (1975). *Lofotprosjektet : Intensjoner og utviklingsstrategi*. Universitetet i Tromsø.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse : Mening, materialitet, makt* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Nilstun, C. (2018, 15.mai). Lokal. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/lokal>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Solstad, K. J. (1981). Kunnskapsteoretisk utgangspunkt. I A. Høgmo, K. J. Solstad & T. Tiller (Red.), *Skolen og den lokale utfordring : En sluttrapport fra Lofotprosjektet* (s. 38-54). Universitetet i Tromsø.
- Solstad, K. J. (2004). Generell kunnskap gjennom lokal læring - gir L97 svaret? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? : Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 60-88). Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J. & Thelin, A. A. (2006). *Skolen og distrikta : Samspel eller konflikt?* Fagbokforlaget.
- St meld nr 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.  
[https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b\\_1063&s=True](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b_1063&s=True)
- St. meld. nr. 62 (1982-1983). *Om Grunnskolen*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.  
[https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1982-83&paid=3&wid=d&psid=DIVL1864&pgid=d\\_1713&s=True](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1982-83&paid=3&wid=d&psid=DIVL1864&pgid=d_1713&s=True)

- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Viken, T. (2020, 18. oktober). Tar fiskeri inn i skolen. *vol.no*.  
<https://www.vol.no/nyheter/i/QxxL7Q/tar-fiskeri-inn-i-skolen>
- Volckmar, N. (2016a). Den utvidede enhetsskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie : Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal akademisk.
- Volckmar, N. (2016b). Enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie : Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal akademisk.
- Volckmar, N. (2016c). Fellesskolen som arbeidsmarkedintegrerende prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie : Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal akademisk.
- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. (s. 23-44). Høyskoleforlaget.



