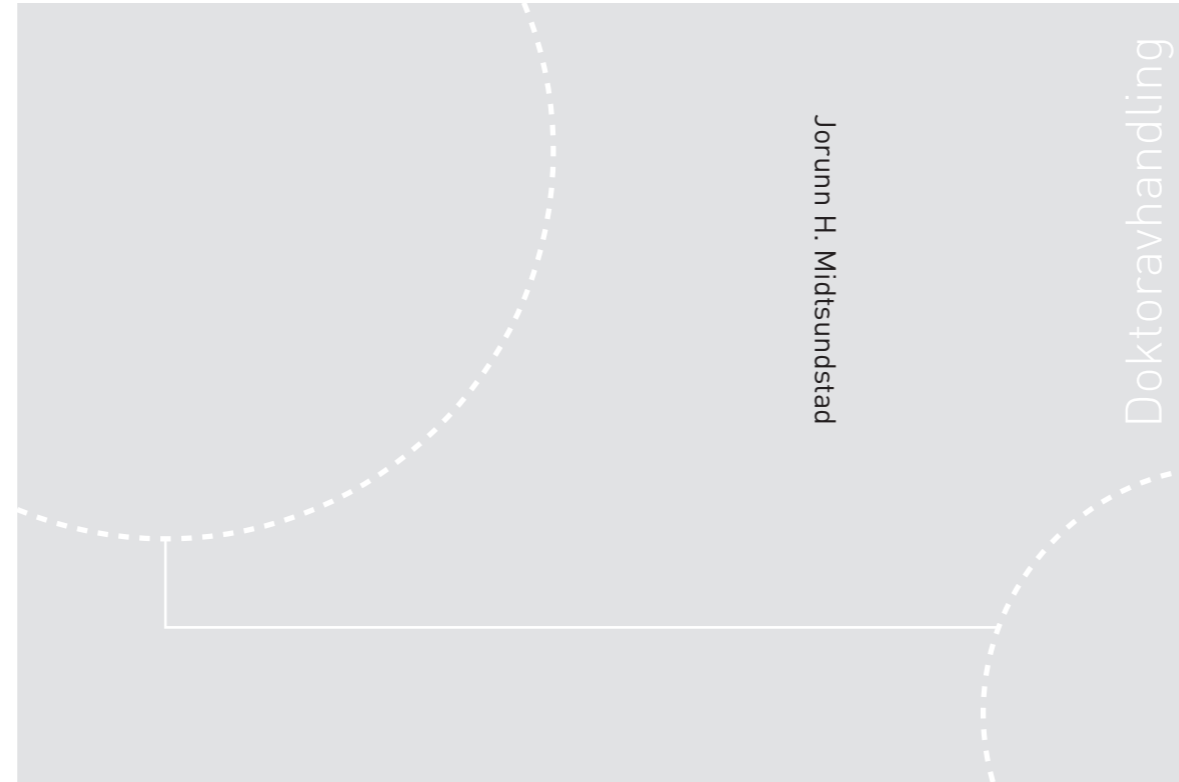


ISBN 978-82-471-2034-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-2032-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU 2010:39

Jorunn H. Midtsundstad

En skoleteoretisk ramme for sammenlignende undersøkelser

Teoretisk systematisert og empirisk anvendt på danske og norske skoler

 **NTNU**
Det skapende universitet

 NTNU

Doktoravhandling ved NTNU 2010:39

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
doctor philosophiae
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

 **NTNU**
Det skapende universitet

Jorunn H. Midtsundstad

En skoleteoretisk ramme for sammenlignende undersøkelser

Teoretisk systematisert og empirisk anvendt på
danske og norske skoler

Avhandling for graden doctor philosophiae

Trondheim, mars 2010

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden doctor philosophiae

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

© Jorunn H. Midtsundstad

ISBN 978-82-471-2034-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-2032-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2010:39

Trykket av NTNU-trykk

Forord

Jeg takker min veileder Stefan Hopmann ved Universitetet i Wien for faglig klarsyn og uvurderlige ansporinger til nye tanker. Våre møter i Wien og ulike steder i Skandinavia har vært milepæler i arbeidsprosessen. Jeg takker også min biveileder Tina Bering Keiding ved Århus Universitet som tålmodig har lest, kommentert og problematisert mine tekster. Jeg vil også takke Berith Karseth for sluttlesning, Gjert Langfeldt og Turid Skarre Aasebø for metode diskusjoner og Liv Kari Bondevik Tønnesen for verdifulle kommentarer på historiekapitlet. Deres innspill betydde svært mye for siste fase av arbeidet. Jeg vil også takke mine gode venner Inger Øyen og Mona Paulsen for hjelp med tekst og Marianne Riskjell for arbeidet som forskningsassistent. Biblioteket ved Universitetet i Agder må også takkes for velvillig og profesjonell assistanse.

I det daglige er det helt spesielt Ilmi Willbergh som må takkes for faglig inspirasjon, vennskap og humor. Jeg ser frem til mer tid til samarbeid om felles prosjekter. Tobias Werler har også bidratt med faglig inspirasjon særlig i vårt samarbeid om NORDID (Nordisk didaktikk), der også kollega Arvid Hansen, Silwa Claesson ved Göteborgs Universitet og Birthe Lund ved Ålborg Universitet har vært gode samarbeidspartnere. Avhandlingen hadde ikke blitt det samme uten dette samarbeidet. Det samme gjelder didaktikkmiljøet ved universitetet i Agder ledet av Gjert Langfeldt med Tobias Werler, Ilmi Willbergh og Nils Rune Birkeland som en aktivt arbeidende gruppe både med fagutvikling, søknader og bok. Tusen takk for alle diskusjoner og tanker gjennom det siste året. Flere andre kolleger ved instituttet fortjener også takk for støtte og interesse. Inspirasjonen til å begynne med dette arbeidet fikk jeg under et spesielt møte med Tone Kvernbekk i Tallinn. Takk for hjelp til å forme de første tankene. Takk også til Pål Repstad for inspirerende veiledning i startfasen.

Min interesse og inspirasjon til tema for avhandlingen kan jeg takke mine tre nærmeste for, min mann Anders og våre barn Ole-Jørgen og Karoline. Deres skoleliv, spørsmål og erfaringer har lært meg mye om hva skolen kan bety og er blitt en del av dette arbeidet. Takk for diskusjoner, støtte og forståelse.

Kristiansand, Juli 2009

Jorunn H. Midtsundstad

Innhold

DEL I: TEORETISK UTGANGSPUNKT OG FORSKNINGSFOKUS	9
KAPITTEL 1.....	11
AVHANDLINGENS FORSKNINGSFELT OG FOKUS.....	11
1.1 TRE PERSPEKTIVER PÅ SKOLETEORETISKE DISKURSER	13
Den engelskspråklige diskursen	14
Den tyskspråklige diskursen.....	16
Nordiske bidrag	18
Avhandlingens fokus.....	22
1.2 KOMPARATIV FORSKNING	22
Avhandlingens fokus.....	23
1.3 TRE PERSPEKTIVER PÅ SKOLEFORSKNINGEN	24
Avhandlingens fokus.....	29
1.4 SKOLETEORI I PEDAGOGISK DIDAKTISK PERSPEKTIV	29
Skolens funksjon og det pedagogiske paradoks	30
Skolens undervisningskommunikasjon	34
Skolens rammer: Nasjonalstaten og utdanningssystemet	35
Avhandlingens fokus.....	36
1.5 SKOLETEORIENS SAMMENHENG OG FOKUS PÅ FORELDREKONFERANSEN	37
1.6 AVHANDLINGENS SAMMENHENGENDE FOKUS OG FORSKNINGSPØRSMÅL	40
Skolens funksjon og ytelse	43
Nasjonalstat, enkeltskole og individ.....	43
Skoleteoriens erkjennelsesmessige ståsted og analytiske tilnærming.....	44
Skoleteoriens anvendelse.....	44
1.7 AVHANDLINGENS OPPBYGNING.....	45
KAPITTEL 2.....	47
SKOLETEORIENS SYSTEMTEORETISKE UTGANGSPUNKT	47
2.1 SYSTEMER	47
Autopoiesis.....	48
2.2 SYSTEMTYPER	48
Psykiske systemer og mennesket.....	51
Forskjellen system og omverden	52
2.3 UTDANNINGSSYSTEMET	53
Funksjon.....	58
Utdanningssystemet og enkeltskolen.....	58
2.4 IAKTTAKELSE	59
2.5 KOMMUNIKASJON	61
2.6 FORVENTNINGER OG FORVENTNINGSSTRUKTURER	62
Iakttakelse, kommunikasjon og forventningsstrukturer.....	64
2.7 SKOLE OG SAMFUNN SOM OMVERDEN FOR HVERANDRE.....	66
DEL II: TEORETISK SYSTEMATISERING.....	67
KAPITTEL 3.....	69
SKOLETEORIENS DIMENSJONER OG BEGREPER.....	69
3.1 SKOLETEORIENS FORM	69
3.2 SKOLETEORIENS IAKTTAKELSESPUNKTER	71
3.3 SKOLETEORIEN OG SKOLENS FUNKSJON	74
3.4 SKOLETEORIENS SYSTEMREFERANSER	74
3.5 SKOLETEORIEN OG SKOLENS YTELSE.....	76
3.6 SKOLETEORIENS TESER	77

KAPITTEL 4.....	78
SKOLENS FUNKSJON: KULTIVERING OG KVALIFISERING.....	78
4.1 KULTIVERING OG KVALIFISERING SOM KONTINGENSFORMEL.....	78
4.2 BEGREPENES INNHOLD OG FORHOLD.....	80
Kvalifisering.....	81
Kultivering.....	82
4.3 KULTIVERING OG KVALIFISERING SOM ANALYSEBEGREPER.....	84
4.4 OPPSUMMERING.....	85
KAPITTEL 5.....	86
SKOLENS FORUTSETNINGER: PROGRAM OG VERDI.....	86
5.1 FORUTSETNINGER OG FØLGER – PROGRAM OG VERDI.....	86
5.2 ENKELTSKOLEN OG NASJONALSTATEN.....	88
5.3 ENKELTSKOLEN.....	90
5.4 ENKELTSKOLEN OG INDIVIDET.....	92
5.5 ENKELTSKOLENS IAKTTAKELSE.....	94
5.6 ANALYSEMULIGHETER.....	95
KAPITTEL 6.....	96
SKOLENS YTELSE: KARRIERE OG PROGRAM.....	96
6.1 KARRIERE.....	96
6.2 KARRIERE OG PROGRAM.....	98
Sammenligning.....	99
Enkeltskolens normativitet.....	99
6.3 SAMMENLIGNING, FORESTILLING OG SELVFREMSTILLING.....	101
6.4 INDIVIDETS SOSIALE, FAGLIGE OG TIDSMESSIGE ORIENTERING.....	103
6.5 SKOLENS YTELSE SOM ORGANISATORISK KULTIVERING OG KVALIFISERING.....	105
6.6 SKOLETEORIENS ANALYSEMULIGHETER.....	108
Individets og enkeltskolens orienteringsmuligheter.....	109
Enkeltskolens endringsmuligheter.....	110
6.7 OPPSUMMERING.....	111
DEL III: EMPIRISK TILNÆRMING.....	113
KAPITTEL 7.....	115
ERKJENNELSEMESSIG STÅSTED.....	115
7.1 EN NATURAL ERKJENNELSESTEORI.....	115
Operasjon.....	115
Forskjell.....	116
Sann/falsk.....	117
Menning.....	117
7.2 IAKTTAKELSENS SELVREFERANSE.....	118
7.3 IAKTTAKELSENS BLINDHET.....	119
7.4 IAKTTAKELSE OG MENING.....	121
7.5 IAKTTAKELSE SOM BASISOPERASJON FOR FORSTÅELSE.....	123
7.6 ET ERKJENNELSEMESSIG STÅSTED.....	124
KAPITTEL 8.....	126
METODOLOGISK FORSTÅELSE.....	126
8.1 METODEBEGREPET.....	126
8.2 DATA SOM KONSTRUKSJON AV IAKTTAKELSER.....	128
8.3 IAKTTAKELSER OG VALIDITET.....	129
8.4 FORHOLDET MELLOM EMPIRI OG METODE.....	131
8.5 METODOLOGISK FORSTÅELSE OG METODE.....	133

8.6 SYSTEMTEORETISKE METODER	134
Fokusgruppeintervju	134
Spørreskjema	136
Gjennomføringen av tekstanalyse.....	137
8.7 FORSKNINGSETIKK	139
8.8 OPPSUMMERING	140
KAPITTEL 9.....	141
ANVENDT ANALYSESYSTEMATIKK	141
9.1 UTVALG OG DATAKONSTRUKSJON	141
9.2 ANALYSE MED UTGANGSPUNKT I SKOLETEORIENS FORM	145
9.3 NASJONALSTATEN	147
9.4 ENKELTSKOLEN	149
9.5 INDIVIDET	151
9.6 KOMPARATIV FORMANALYSE.....	153
9.7 TILBAKE TIL UTGANGSPUNKTET.....	154
DEL IV: EMPIRISK ANVENDELSE AV SKOLETEORIEN.....	157
KAPITTEL 10.....	159
NASJONALSTATEN OG SKOLENS FUNKSJON.....	159
10.1 NASJONALSTATENS FORVENTNINGER TIL UTDANNING	159
10.2 UTVIKLINGSLINJER I SYNET PÅ KULTIVERING OG KVALIFISERING	162
Begrepene i dannelseshistorien – Klassisk dannelse (1800-1900).....	162
Analyse.....	165
Utviklingen av dansk og norsk enhetsskole (1850-1960).....	165
Analyse.....	168
Enhetsskolen i nordisk perspektiv (1976).....	169
Analyse.....	174
Bakgrunnen for læreplaner (1982-1996) og aktuelle skolelover	175
Analyse.....	177
10.3 BYGGEPROSJEKT OG MOTSTANDSKAMP, – SAMLET ANALYSE	179
KAPITTEL 11	182
ENKELTSKOLENS ORIENTERING OG YTELSE.....	182
11.1 MARGARETHASKOLEN	182
Margarethaskolens foreldrekonferanse.....	185
Margarethaskolens ytelse	187
11.2 FRIDOLINSKOLEN	188
Fridolinskolens foreldrekonferanser.....	191
Fridolinskolens ytelse	193
11.3 SLITHUSKOLEN.....	194
Slithuskolens foreldrekonferanser	196
Slithuskolens ytelse	197
11.4 MANNHEIMSKOLEN	199
Mannheimskolens foreldrekonferanser	201
Mannheimskolens ytelse.....	203
11.5 ENKELTSKOLENES YTELSE	204
11.6 SAMMENLIGNING MELLOM NASJONALSTATENE	206
11.7 OPPSUMMERING	208
DEL V: AVSLUTTENDE DRØFTING.....	211
KAPITTEL 12:.....	213
SKOLETEORIENS BIDRAG – HVA FÅR MAN SE?	213
12.1 NASJONALSTATENS FORVENTNINGER – ENKELTSKOLEN SOM ORGANISASJON	215

Nasjonalstatens orienteringsmuligheter.....	215
Enkelt skolens orienteringsmuligheter	216
12.2 MEDLEMMENES ORIENTERINGSMULIGHETER	218
Lærerne som medlemmer	218
Foreldrene som medlemmer	219
12.3 ENKELTSKOLENS FUNKSJON	221
Undervisningens orienteringsmuligheter	222
Allmenndidaktikk og fagdidaktikk	223
Undervisningens topos	224
12.4 ENKELTSKOLENS YTELSE	226
Eleven som medlem	226
Like atferdsforventninger og forskjellighet	227
Differensiering	228
Forskjellighet som forutsetning	230
12.5 KOMPARATIV FORMANALYSE	232
12.6 EN ALLMENNDIDAKTISK SKOLETEORI?	234
12.7 AVSLUTTENDE BETRAKTNING	235
REFERANSER.....	238
METODEVEDLEGG.....	252
Spørreskjema til foreldrene	252
Intervjuguide	254
Om prosjektets datakonstruksjon.....	255
Fordelingsnøkkel til utvalg.....	256
Samlet svarfordeling på spørreskjema.....	258
TABELLISTE	
Tabell 1: Skjematisk fremstilling av funksjonssystemer (Keiding, 2003, s. 93).....	54
Tabell 2: Utdanningssystemet skjematisk fremstilt	56
Tabell 3: Idealet om "det hele barnet" (Qvortrup, 2005 s. 187).....	94
FIGURLISTE	
Figur 1: Den skoleteoretiske rammens modell.....	42
Figur 2: Typer og nivåer for systemdannelse	49
Figur 3: Grunnkomponenter i utdannelsens form	69
Figur 4: Skoleteoriens form.....	70, 109, 146
Figur 5: Den skoleteoretiske rammen.....	112, 214
OVERSIKT OVER INNHOLDET PÅ VEDLAGT CD:	
Innholdet unntas offentlighet etter gjeldende bestemmelser om personvern og er bare midlertidig tilgjengelig for komitémedlemmene. (Makuleres etter vurdering av avhandlingen.)	
CD Bakgrunn	
Godkjenning av personvernombudet for forskning.....	2
Informasjon om prosjektet til skolene.....	4
Brev om deltagelse i prosjektet.....	6
Spørreskjemaene, ulike utgaver.....	10
BONO: reproduksjonstillatelse.....	22
CD Fridolinskolen	
Referat fra foreldremøte.....	2
Transkribert fokusgruppeintervju.....	4
Transkriberte foreldrekonferanser.....	19
Fridolinskolens fordeling iht. spørreskjema.....	41
Kopi av nettinformasjon (blendet/anonymisert).....	47
CD Mannheimskolen	
Referat fra foreldremøte.....	1

Transkribert fokusgruppeintervju.....	4
Transkriberte foreldrekonferanser.....	28
Mannheimskolens fordeling iht. spørreskjema.....	72
Kopi av nettinformasjon.....	79

CD Margarethaskolen

Referat fra foreldremøte.....	2
Transkribert fokusgruppeintervju.....	4
Transkriberte foreldrekonferanser.....	32
Margarethaskolen fordeling iht. spørreskjema.....	65
Kopi av nettinformasjon.....	71

CD Slithuskolen

Referat fra foreldremøte.....	2
Transkribert fokusgruppeintervju.....	5
Transkriberte foreldrekonferanser.....	32
Slithuskolens fordeling iht. spørreskjema.....	79
Kopi av nettinformasjon.....	86

Del I: Teoretisk utgangspunkt og forskningsfokus

I avhandlingens første del skal forskningsfeltet den plasserer seg i, avklares og presenteres. Avhandlingens hensikt og teorigrunnlag vil presiseres og danne utgangspunkt for å redegjøre for fokus og forskningsspørsmål.

Kapittel 1

Avhandlingens forskningsfelt og fokus

Utgangspunktet for denne avhandlingen er en interesse for diskusjoner som kan relateres til skolens funksjon. Både sosiologiske og økonomiske innfallsvinkler er godt synlig i debatten gjennom sosiologiske teorier om skolen, og spesielt gjennom diskusjonene omkring skolens resultater presentert i PISA-tester¹, TIMSS², eller nasjonale prøver. Debatten har blitt en del av retorikken omkring skolens funksjon (Hopmann, 2006). Dette er også beskrevet av PISA-forskere både i utenlandsk presse og nasjonalt (Hopmann, Brinek, & Retzl, 2007). Lærere og skoleledere i Norge samlet seg på et tidspunkt om slagordet: Man kan ikke telle alt som teller, og ville med dette prøve å få frem at skolens funksjon dreier seg om mer enn kunnskapsresultater som kan omgjøres til kvantitative data. De ville få frem at det som teller, det som forstås som viktig, ikke nødvendigvis kan kvantifiseres, men er viktig likevel. Samtidig måtte representanter med dette perspektivet i debatten forsikre om at de også mente at skolen må kunne lære alle elever å lese, skrive og regne. Debatten viser et ønske om å få frem at skolens funksjon er mer enn det som kommer frem i testene, men svarer verken på hva man mener er viktig, eller hvordan man kan beskrive det.

Avhandlingens hensikt er å utvikle et pedagogisk didaktisk alternativ til å analysere skolens funksjon og ytelse innenfor rammen av en skoleteori. En teoretisk ramme som gir grunnlag for å forstå og analysere enkeltskolens funksjon og ytelse, med teoretisk utgangspunkt i et pedagogisk og didaktisk ståsted. Skolens tosidige funksjon og ytelse vil bli beskrevet ved hjelp av begrepene *kultivering* og *kvalifisering*.

Bakgrunnen for valget av nettopp disse begrepene er en historisk³ og systemteoretisk analyse av skolens etablering og utvikling gjennomført av Stefan Hopmann (Hopmann, 2003). Han finner at begrepene kultivering og kvalifisering har vært svært viktige i utviklingen av skolens funksjon og i etableringen av ulike skoleslag i Europa. Hopmann knytter begrepene til to

¹ PISA: Programme for International Student Assessment. PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development). Prosjektansvarlig i Norge er Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo.

² TIMSS: Third International Mathematics and Science Study.

³ Stefan Hopmanns studier omhandler tidsrommet fra reformasjonen til slutten av den danske tid. To studier ligger til grunn for hans presentasjon: Stabilitet og forandring i skolen i det moderne og Skolens strukturvandel i det senmoderne (Hopmann, 2003).

forskjellige skoletradisjoner som begge har sine røtter i antikken. Retorikkskoler på den ene siden og militær-, administrasjons- og presteskoler på den andre. Den ene retningen skulle kultivere til nødvendige oppdrag i samfunnet, den andre skulle kvalifisere til nyttige funksjoner. Han viser hvordan begge retningene skal forenes i vår tids skoler, og hvordan ulike skoleslag kan vekke denne differansen forskjellig (*Ibid.*).

Forholdet mellom kultivering og kvalifisering vektes sannsynligvis også forskjellig i ulike land. Nyere forskning viser at skolen har ulike premisser i forskjellige nasjoner, og derfor ikke kan sammenlignes uten å knytte an til en teori om skolen og overveie hvordan den svarer til landets historie og forventninger (Reid, 1998, s. 24). Dette støttes empirisk av den nyeste PISA-kritikken, som understreker dette perspektivet i form av en omfattende redegjørelse fra ulike forskere fra forskjellige land om hvordan PISA-undersøkelsens resultater offentliggjøres, tas imot, debatteres og får ulik betydning i forskjellige nasjonale kontekster (Hopmann, 2007a). Hensikten med denne avhandlingen er derfor å utvikle en teoretisk ramme som kan brukes til å *analysere nasjonalstatens forventninger til skolen, enkelt skolens egen ønskede funksjon og dens praktiske ytelse overfor individet.*

I dette innledningskapitlet presenteres teorier om skolen og hvordan de ser på forholdet mellom skole og samfunn, som utgangspunkt for den videre fremstillingen. Hvordan dette forholdet konstrueres av teoriene og også av forskning på skolen, er avgjørende for hva ved skolens funksjon man får se. Når avhandlingens hensikt er å skape et teoretisk grunnlag for å kunne analysere skolens funksjon og ytelse i en pedagogisk didaktisk tradisjon, må fundamentale pedagogiske perspektiver på forholdet skole–samfunn belyses slik at teoriens dimensjoner kan bestemmes. Dette er også et utgangspunkt for å kunne sammenligne mellom land, og skal derfor forankres i komparativ forskning og videreutvikles i avhandlingen. En forståelse av sammenhengen mellom samfunn, organisasjon og dennes mulige betydning for praksis, vil derfor belyses før den skoleteoretiske rammen visualiseres i en modell og avhandlingens forskningsspørsmål presenteres. Feltet som skal perspektiveres er altså svært omfattende og det er derfor valgt å få frem avhandlingens fokus i egne avsnitt. Først skal tre perspektiver på skoleteoretiske diskurser etableres.

1.1 Tre perspektiver på skoleteoretiske diskurser

Skoleteorier tematiserer skolens funksjon gjennom forholdet mellom skole og samfunn og er et spørsmål som har vært et gjennomgående tema i pedagogikken (Klafki, Stübig, Hendricks, & Koch-Priewe, 2004). Helt siden Sokrates og Augustin har man vært opptatt av dette forholdet, og flere alternative posisjoner har sørget for teoriutkast til en bestemmelse av forholdet mellom skole og samfunn, altså skoleteorier.

Michael Young, en sentral forsker innenfor området Sociology of education, kritiserer i en artikkel de teoriene han og andre utviklet om skolen på 1960- og 70-tallet (Young, 2008, s. 2). Young kritiserer teorier "(...) that seek to explain curriculum changes in terms of teachers' practice or the priorities of national governments" (Young, 2008, s. 11). Han kritiserer eldre skoleteorier, og de nye som følger i deres fotspor, for å forklare skolen med samfunnet, og omvendt samfunnet med skolen. Han utdyper sitt standpunkt:

"By this, I mean the argument that the curriculum is not just a product of the practices of teachers and pupils or even of government policies but a social institution that needs to be understood independently of the individual actions of teachers and curriculum policymakers" (Young, 2008, s. 11).

Han argumenterer for å forstå enkeltskolen som institusjon uavhengig av læreres praksis og statens intensjoner. I Norge har Alfred Oftedal Telhaug (2008a) problematisert det samme, men med et noe annet utgangspunkt. Han kritiserer den historiske og samfunnsvitenskapelige forskningen for å ha behandlet to av de sosialpolitiske kjerneområder – velferdsstaten og utdanningspolitikken – hver for seg. (Telhaug, 2008a, s. 15). Han viser til ulike historiske epoker og hvordan skolen har blitt forklart med samfunnet og den rådende politikk, eller også som kopi av sosialpolitikken (*Ibid.*, s. 25). Han viser hvordan skolen har blitt sett på som en forutsetning for velferdsstaten (*Ibid.*, s. 37), og argumenterer selv for at velferd og utdanning er to sider av samme sak (*Ibid.*, s. 15). Han kan på denne måten forstås på lik linje som Young: Man kan ikke forklare samfunnet med skolen eller skolen med samfunnet.

Et tredje perspektiv unngår dette ved å søke å ta utgangspunkt i et både-og. Niklas Luhmann etablerer en teori som tillater å se på samfunnet og skolen som omverden for hverandre (Luhmann, 2000). Dette innebærer at samfunnet, eller nasjonalstaten som Luhmann ville

anvende som begrep, står i et forhold til skolen der de utgjør to selvstendige systemer som først og fremst forstår verden ut fra seg selv. Enkeltskolen utformer seg selv i forhold til det nasjonalstaten forventer, men på sine egne premisser. På denne måten må utviklingen av forholdet mellom samfunn og skole betraktes som et empirisk spørsmål.

Disse tre perspektivene for forståelsen av forholdet mellom skole og samfunn skal brukes som en tilnærming til forskningsfeltet, teorier om skolen. Forskningsfeltet er omfattende og vil her bare belyses ved hjelp av utvalgte eksempler på forskningsarbeid. Eksempelene analyseres i forhold til disse tre perspektivene: Samfunnets betydning for skolen, skolens betydning for samfunnet og å se skole og samfunn som omverden for hverandre. Hvert eksempel analyseres med hensyn til hva de ulike perspektivene tillater forskeren å se. Forskningsfeltet avgrenses til eksempler fra den engelskspråklige diskurs, den tyskspråklige diskurs og nordiske bidrag.

I de senere år har forskere problematisert begrepsinnholdet mellom didaktikk og curriculum. Ved å dele forskningsfeltet inn i språkbaserte diskurser ser man også skiller i de pedagogiske tradisjoner når det gjelder læreplan- og curriculumtradisjoner (Hopmann & Gundem, 1998b). Nærmere bestemt den engelskspråklige mangelen på den tyske og nordiske vektleggingen av danning som fundament for didaktikk, og forståelse av skolens funksjon (*Ibid.*, s. 2). Det hevdes likevel at de språklige forskjellene kan overses hvis det er klart "(...) what the matter is (...)" (Hopmann & Gundem, 1998a, s. 337). I denne avhandlingen er poenget å gi eksempler på de tre perspektivene, på forholdet mellom skole og samfunn. Ulikt begrepsinnhold knyttet til kultur og historie, vil derfor ikke bli problematisert ytterligere hvis det ikke er nødvendig for resonnetet.

Den engelskspråklige diskursen

Den engelskspråklige diskurs omkring skoleteorier er sammenfattende presentert og kritisert, som tidligere nevnt, av Young (2008). De mest sentrale bidragene som karakteriserer diskursen, var publikasjonene *Knowledge and Control* (Young 1971) i England, og *Ideology and the Curriculum* i USA (Appel, 1979) (Young, 2008, s. 2). Begge hadde en kritisk tilnærming til læreplanfeltet med utgangspunkt i forståelsen av at læreplanen (curriculum)⁴ ikke var noe gitt, men en sosial og politisk konstruksjon som reflekterte spesielle interesser,

livssyn og verdier (*Ibid.*). Diskusjonene dreide seg om hvem som skulle bestemme innholdet i skolen. Youngs perspektiv tar utgangspunkt i samfunnets betydning for skolen gjennom fokus på innhold, og det han får se, er politisk makt når det gjelder påvirkning av fremtidige samfunnsborgere.

Et eksempel på en teori som tok utgangspunkt i skolen for å forklare samfunnet, er bidraget til Goodlad med boken *A Place Called School* (Goodlad, 1984). Han er kjent for sin omfattende studie av ulike skoler og klasserom i USA på 80-tallet. Han tar for seg mange av de temaene en skole kan romme, som læreplanforståelse, læreres undervisning, forholdet mellom skole og nærmiljø, osv. Utgangspunktet hans er hvordan skolen kan bli bedre overfor alle de forventningene samfunnet og særlig foreldrene har til den. Perspektivet hans er tydelig: "The unit of improvement is the individual school" (Goodlad, 1984, s. 318). Han ser skolens betydning for samfunnet som å utdanne barn på bedre måter (*Ibid.*, s. 320), men han innfører et skille: "(...) schooling and education are not synonymous" (...) "and there are limits to what schools can do" (Goodlad, 1984, s. 322). Perspektivet viser at utdanning er noe mer og omfattende enn skoleing, og viser til at forventninger knyttet til hva barn kan lære av ønskede ferdigheter på skolen, er begrenset. Utdanning til samfunnsborgere må foregå på flere arenaer.

Et annet eksempel er forskningen til Hargreaves (2004), som med sitt perspektiv på samfunnets betydning for skolen har undersøkt undervisningens vilkår i kunnskapssamfunnet (Hargreaves, 2004). Han viser med sine studier av skoleprosjektet *Blue Mountain* hvordan overgang fra ett styringssett til et annet påvirker lærernes betingelser for å samarbeide og å skape gode relasjoner til elevene (*Ibid.*, s. 180). Han fant at tid og fleksibilitet i yrket påvirker hvordan læreren kan utøve sin profesjon. Med hans perspektiv får han se at samfunnets valg av styringsform påvirker skolen gjennom lærernes muligheter for yrkesutøvelse.

En annen retning som gjør seg gjeldende i den engelskspråklige diskurs i våre dager, er representert av John W. Meyer og hans kolleger ved Stanford. De er opptatt av hvordan globaliseringen virker inn på ulike nasjoners organisering av skolen, og viser hvordan organiseringen av utdanningsinstitusjoner stadig blir mer lik i ulike nasjoner (J. W. Meyer,

⁴ Oversettelsen "læreplan" er valgt, på grunn av anvendelsen av begrepet i artikkelen. Forholdet mellom begrepene didaktikk og curriculum er tematisert av Hopmann og Gundem (1998a), der det også vises til at begrepets betydning kan knyttes til anvendelse (Terhart, 1998, s. 107).

Jang, & Drori, 2006). Perspektivet synliggjør at utdanningssystemene utvikler administrativt like strukturer, men ser ikke hvordan innholdet utformes i forhold til nasjon og institusjon. Deres perspektiv er blitt omtalt som ”neoinstitusjonalisme” (Young, 2008, s. 4).

I den engelskspråklige diskurs slik den her fremstilles, er det ingen klare alternativer til å se skole og samfunn som omverden for hverandre, selv om Young kritiserer selve diskursen. Han peker på at man ikke kan forklare det ene med det andre, men må ta utgangspunkt i enkeltskolen for å se hvilken betydning skolen har (*Ibid.*). Hvordan dette skal gjøres, på hvilket teoretisk grunnlag, tematiseres ikke. Både Youngs (*Ibid.*) fokus på makt og innflytelse på fremtidige borgere og Goodlad (1984) som viser grensene for skolens muligheter, er perspektiver som blir tatt med videre i utviklingen av skoleteorien og forståelsen av skolen. Det samme gjelder Hargreaves’ (2004) fokus på lærernes muligheter for yrkesutøvelse og den styringsform Meyer (2006) peker på med sitt perspektiv på globalisering av utdanningssystemets organisering.

Den tyskspråklige diskursen

I den tyskspråklige diskursen kan det se ut som teorier om skolens funksjon har vært mer i fokus enn i andre deler av Europa. Tre forskere kan nevnes som har utviklet bidrag til teorier om skolen. Den mest sentrale er Helmut Fend og hans bok *Theorie der Schule*, men også Peter Martin Roeder og Achim Leschinsky er forskere som har preget den tyske diskursen om skolens funksjon (Klafki et al., 2004, s. 51,52). De betraktes som forskere som står for flerperspektivistiske teoriutkast som integrerer momenter fra ulike alternativteorier i et omfattende konsept for forholdet mellom skole og samfunn. De legger vekt på tre perspektiver i sin forståelse av forholdet mellom samfunn og skole. For det første at skolen har en kvalifiserings- eller utdanningsfunksjon. For det andre at den har en seleksjons- og allokeringfunksjon, det vil si en utvelgelsesfunksjon der man legger til rette for og tildeler eller allokere unge mennesker et ”(...) utgangspunkt for erhvervelse af bestemte sociale positioner og muligheter for indflydelse, anseelse, indkomster og fortjenester” (Klafki et al., 2004, s. 50). For det tredje at skolen har en integrasjons- og legitimeringsfunksjon. Med dette menes en funksjon hvor den unge generasjon innlemmes i det aktuelle samfunn, og samtidig rettferdiggjør dette samfunnet. Dette kalles for skolens grunnleggende reproduksjonsfunksjoner med henblikk på samfunnet, altså skolens funksjoner for samfunnets reproduksjon (*Ibid.*). Ifølge Kansanen er kjernes spørsmålet i Fends skoleteori knyttet til fokuset på skolens relative betydning for samfunnet (Kansanen, 1997, s. 162). Ut fra disse tre

forholdene kan det se ut som om teoriene får se hvordan skolen kan videreføre samfunnet ved hjelp av kvalifisering, sortering og integrasjon av den unge generasjon.

Et nyere bidrag til den tyske diskursen er en antologi skrevet av ulike forfattere som perspektiverer allmenndidaktikkens rolle i dagens skole (M. A. Meyer, Prenzel, & Hellekamps, 2008). Forfatterne viser til at allmenndidaktikken ikke var forberedt på PISA-sjokket, og de stiller spørsmål ved allmenndidaktikkens rolle og betydning når det gjelder læring, læringsmiljø og fagdidaktikk (*Ibid.*, s. 7, 10). De skriver at allmenndidaktikken er under press blant annet på grunn av det empiriunderskudd som gjør seg gjeldende på området, til forskjell fra undervisnings- og læringsforskning (*Ibid.*, s. 10). De argumenterer for at det er problematisk at fagdidaktikken får en fremtredende rolle uten at grensene til allmenndidaktikken er klargjort, og stiller spørsmål ved hvordan didaktikkens helhetlige problemstillinger med hensyn til undervisning og læring, utvikling, oppdragelse og dannelse (*Bildung*) skal kunne ivaretas (*Ibid.*). Hvordan de enkelte fagdidaktikker skal kunne møte skolens helhetlige utfordringer som læreplaner og andre didaktiske instrumenter som lærere og elever konfronteres med, er ikke avklart. De stiller spørsmål ved om allmenndidaktikken får en koordineringsfunksjon, for å unngå forvirring og konkurranse mellom fag som kan bli en belastning for lærere og elever. De mener den allmenndannende didaktikken i dag er i en meget kompleks og komplisert situasjon (*Ibid.*). Størst fare ved dette ser de knyttet til allmenndidaktikkens rolle som handlingsvitenskap (*Handlungswissenschaft*) for lærerutdanningen (*Ibid.*, s. 7). Forfatterne etterlyser allmenndidaktikkens rolle i skolen fordi den betraktes som viktig fra samfunnets side når det gjelder skolens funksjon for fremtidige generasjoner. Perspektivet synliggjør at allmenndidaktikkens fokus på danning og oppdragelse står i fare for å bli utradert i dagens skole.

Niklas Luhmann (1927-1998) har i sitt omfattende forfatterskap også publikasjoner som omhandler utdanning. Her kan to nevnes: *Problems of Reflection in the System of Education*, (2000), og *Samfundets uddannelsessystem* (2006). Den siste ble utgitt etter hans død i 1998, uten at den var helt slutført. Han betrakter utdanningssystemet som et av samfunnets funksjonssystemer og er spesielt interessert i det pedagogiske paradoks med hensyn til spørsmålet ”Men hvordan forbinder man teknologi, og frihed, målrettethed og selvbestemmelse?” (Qvortrup, 2006, s. 17). Ut fra dette spørsmålet har han mange forslag til hvordan man kan iakttå både sosialisering, utdanning og dannelse når samfunn og skole sees som omverden for hverandre. Han utelukker at samfunnet kan bestemme hvordan skolen skal

se på disse spørsmålene og utelukker at skolen kan ha en bestemt virkning på samfunnet gjennom sine oppgaver. Forholdet mellom skole og samfunn kan ikke forklares kausalt, men er relativt til det systemet som iakttar forholdet.

Luhmanns (2000 og 2006) systemteori er valgt som grunnlag for å kunne se skole og samfunn som omverden for hverandre i den skoleteoretiske rammen. Fødselsperspektiver på skolens oppgave som sortering og integrering i samfunnet (Klafki et al., 2004) og Meyer og hans kollegers (2008) perspektiver på allmenndidaktikkens rolle i utdanning vil likevel være viktige bidrag til å kunne diskutere den skoleteorien med sitt perspektiv får se.

Nordiske bidrag

For Nordens del kan man ikke snakke om noen helhetlig diskurs. Dette har *Magnus Haavelsrud* gjort klart i sin bok *Perspektiv i utdannings sosiologi* (1984). Han tar et oppgjør med utdannings sosiologien i Norge, på bakgrunn av at han etterspør en holistisk utdannings sosiologi. Han kritiserer forskere for å forholde seg til sitt teoretiske ståsted uten å gi til kjenne sitt syn på andre teoretiske retninger. ”Slik mangelfull debatt er ikke berre uheldig for undervisninga av studentar, men også for den vidare utviklinga av utdannings sosiologisk teori” (Haavelsrud, 1984, s. 232). Det han mener utdannings sosiologien får se, er bare deler av en helhet. Hans argumentasjon viser at det ikke finnes noen helhetlig nordisk diskurs om samfunnets betydning for skolen. Derfor kan man bare trekke frem nordiske bidrag om forståelsen av skolen som fenomen. De eksemplene på bidrag som trekkes frem her, kategoriseres ved å se skolens funksjon fra ulike perspektiv som lokalmiljø, organisasjonsperspektiv, og elev–lærer-perspektiv. Her forsøkes det å gi eksempler fra de ulike perspektivene, analysere dem i forhold til de tre ovenfor nevnte perspektiver og hva de med sitt perspektiv får se. Dette skal danne bakgrunn for å kunne diskutere hva man med den skoleteoretiske rammen får se med fokus på det nordiske perspektivet.

Av nordiske bidrag til den skoleteoretiske diskursen må først og fremst *Michael Uljens* nevnes, som kan se ut til å være den eneste i Norden som har gjort forsøk på utvikle en skoleteori (Uljens, 1997). Han har gjennom flere prosjekter forsøkt å finne frem til hva som kan kjennetegne skolen i Norden, gjennom en didaktisk og filosofisk tilnærming til spørsmålet (Uljens, 1998). Uljens skoledidaktiske teori legger vekt på å ikke være deskriptiv,

preskriptiv eller normativ, men lar verdiladede spørsmål om oppdragelse være ubesvart av teorien. Den som anvender teorien, må selv ta stilling til spørsmål om mål, og på dette grunnlag kaller han teorien en refleksiv teori (Uljens, 1997, s. 171). Med sin teori vil han først og fremst gi mulighet for å håndtere undervisnings- og fostringsvirksomheten i samfunnets skole. Men han er samtidig opptatt av vilkårene for skolens funksjon. Han avgrenser sin teori fra skoleteori som sådan, fordi han mener den er for vid. "Skolelæredidaktikkens oppgave är inte att begreppsliggöra skolans allmänna roll och funktion i samhället, utan att klargöra villkoren för undervisningen och fostran i densamma" (Uljens, 1997, s. 185). Uljens perspektivierer samfunnets betydning for skolens vilkår for fostring og undervisning, og får med dette frem lærernes vilkår for undervisning og fostring. Disse perspektivene på skolens vilkår vil tas med videre i utviklingen av skoleteorien.

Alfred Telhaug har også gjennom flere arbeider med utgangspunkt i samfunnsforskning og skolepolitikk forsøkt å problematisere hva samfunnet vil med skolen og hvordan beslutninger om skolen tas. Han har også vært opptatt av hvordan ulike ministre påvirker hva skolen skal vektlegge (Telhaug, 2008a). Han peker med dette på hvordan samfunnets intensjon og forventninger til skolen endrer seg eller ikke endrer seg, i forhold til politikken. Perspektivet vil være en del av det å forstå styring av skolen.

Lokalmiljøet

Erling Kristvik (1882-1969) er en helt sentral representant for betraktninger av skolen med ståsted i *lokalmiljøet*. Han sto for en original utforming av reformpedagogikken på norsk grunn med utgangspunkt i en kritikk mot det norske samfunnet, den norske skolen og av pedagogikk som vitenskap (Vaage, 2004, s. 155). Han argumenterte sterkt for at skolens innhold måtte forankres i lokalmiljøet, og på den måten kunne skolen ha betydning for samfunnet. Han fremførte en kulturkritikk, vitenskapskritikk og reformpedagogisk kritikk og ga et alternativt perspektiv på moderniseringsprosessen. Dette alternativet var preget av kulturell modernisering med folkedanning som grunnlag (*Ibid.*). Han argumenterte sterkt for at oppdragelse og danning må sees som et kulturelt fenomen, og at all oppdragelse er situert i den forstand at kontekstuelle og relasjonelle faktorer er virksomme. Konsekvensene av Kristviks perspektiv er at ingen bevisst kan hjelpe frem kulturutviklingen hos barnet uten å ha et bilde av kulturlivet og en mening om veien som bør følges (Vaage, 2004, s. 149). Med Kristviks perspektiv blir skolens betydning for samfunnet knyttet til lokalmiljøet. Perspektivet fremhever skolen som kulturinstitusjon og læreren som kulturformidler. Med skoleteoriens

perspektiv på skole og samfunn som omverden for hverandre, vil dette perspektivet kunne knyttes til hvordan skolen ser lokalmiljøet.

Organisasjon

Tre bidrag som tar utgangspunkt i *organisasjon* for å bidra til forståelse av skolens funksjon kan nevnes som representanter for ulike perspektiver. *Gunnar Berg* har siden tidlig på 80-tallet arbeidet med å utvikle en deskriptiv teori om skolen som institusjon og om skoleorganisasjoner (Berg, 2007). Hans mål er ikke å forklare skolen i tradisjonell forstand som et fenomen med fokus på årsak og virkning, men å utvikle teoribaserte analyseverktøy for å oppnå forståelse for de underliggende styrings- og ledelsesstrukturene som finnes i skolen som institusjon og i enkeltskoler som organisasjoner (*Ibid.*, s. 578). Med hans perspektiv fokuseres det på hva samfunnet betyr for skolen som organisasjon og hvordan skolen styres. Dette er et viktig perspektiv i en skoleteoretisk ramme.

Per Dalin er opptatt av teorier om skoleutvikling og spesielt teori som kan være nyttig for å forstå hvordan skoler og skolesystemet endrer seg (Dalin, 1994). Han finner i sine undersøkelser at det er mulig å finne frem til en teori som kobler sammen typer av forandringer med nivåer for beslutning (*Ibid.*, s. 258). Han mener det er svært viktig å finne frem til hvilke strategier for endringer som vil føre frem, fordi skolen står overfor store utfordringer de neste hundre år (*Ibid.*). Dalin tar altså perspektivet på skolens betydning som tilbud til samfunnet. Det han får se, er at skolen må fornye seg i et samspill mellom krefter og behov i samfunnet og egenskaper ved skolesystemet og den enkelte skole (*Ibid.*, s. 259). Han argumenterer for at oppmerksomheten må flyttes til hva som kjennetegner den enkelte skole som organisasjon, og hvilke verdier og normer som regulerer det daglige arbeid (*Ibid.*, s. 265). Perspektivet viser at innsikt i hva som kjennetegner skolen som organisasjon, må være utgangspunkt for teorier om skoleutvikling.

Bo Lindensjö og *Ulf P. Lundgren* (2000) tematiserer også utdanningsreformer og politisk styring (Lindensjö & Lundgren, 2000). De har med sin forskning forsøkt å gi et bilde av 1990-tallets forandringer i utdanningssystemet ved å fokusere på begrepet *jämlikhet*, som på norsk kan forstås som likhet (*Ibid.*, s. 122). De forsøker å vise hvordan begrepet historisk har utviklet seg fra *enkel likhet* til *like muligheter* og derfra til likhet gjennom kompensatoriske tiltak. De sier: "Likevärdighetsfrågan och ansvarsfrågan färdades i en omvärld nationellt och internationellt, där valfrihet, jämförbarhet och konkurrens sågs som medel att nå bättre

effektivitet och produktivitet” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 96). De problematiserer likeverdighetsbegrepets innholdsmessige utvikling i retning av valgfrihet som friheten til å velge. De sier at i et system som går i denne retningen, blir spørsmålet om lik verdi ikke bare et spørsmål om likeverdig informasjon, men også et spørsmål om rettferdighet. Et system som skal oppfattes rettferdig, må da forholde seg på en slik måte at den med dårligst posisjon opplever systemet som rettferdig (*Ibid.*, s. 123). De tar utgangspunkt i samfunnets betydning for skolen, og det de får se, er at skolens virksomhet har blitt studert ut fra sentrale forventninger (*Ibid.*, s. 178). De viser til det gap som finnes mellom beslutninger og gjennomføring, og at endringer må gå ut fra en aksept av skolens organisasjon og lærernes profesjonelle legitimitet (*Ibid.*). Å se skolen som organisasjon og gi den aksept samtidig som man gir lærerne legitimitet, er understreket av flere forskere og vil bli tatt med videre i utviklingen av skoleteorien.

Elev- og lærerperspektivet

Elev- og lærerperspektivet har også gjort seg gjeldende i de nordiske bidragene til forståelsen av skolens funksjon. *Gunn Imsen* legger i sin bok *Elevens verden* vekt på å finne frem til teoretiske forståelser av elevens psykologiske forutsetninger, som motivasjon, atferd og identitet. (Imsen, 2005). Hun anvender utviklingspsykologiske teorier til dette (*Ibid.*). Det hun får se, er hvordan skolen kan ha betydning for samfunnet gjennom at læreren finner frem til veier til elevens verden, forstått som psykologiske prosesser. I *Lærerens verden* (2006) gir hun en innføring i generell didaktikk som grunnlag for lærerens arbeid, lærerens arbeid i samfunnsperspektiv, i klasserommet og i skolefellesskapet. Hennes perspektiv får frem hvordan skolens betydning for samfunnet ser ut fra lærerens ståsted (Imsen, 2006). Lærerens ståsted vil også være et perspektiv i skoleteorien.

Jens Rasmussen skrev i 2004 boka *Undervisning i det refleksivt moderne* (Rasmussen, 2004). Han gjenbeskriver undervisningens betingelser og muligheter i dagens samfunn med fokus på den politiske styring, lærerprofesjonens selvforståelse og pedagogikk. Han bygger sin undersøkelse på intervjuer med lærere og hvordan de konstruerer sin lærerrolle. I Rasmussens perspektiv er skolen og samfunnet omverden for hverandre, og med dette perspektivet får han se, kommunikasjonens mulighetsbetingelser i skolen, noe som også vil være fokus i skoleteorien.

Avhandlingens fokus

Med utgangspunkt i denne avhandlingens hensikt om å undersøke og sammenligne skolars funksjon og ytelse, vil perspektivet der skole og samfunn betraktes som omverden for hverandre, gi best analytiske muligheter. Det er fordi man lett mister enkeltskolen av syne når man forklarer hva som skjer i skolen, med hva som skjer med samfunnet, slik Young presiserte (Young, 2008). Det samme skjer når man forklarer samfunnet med skolen, men da mister man også skolens ytelse med hensyn til individet av synet. En slik analyse står selv i fare for å miste av syne at de teoretiske bidragenes intensjon er å se på skolens betydning for samfunnet og samfunnets betydning for skolen. Problemet med disse to kategoriene av teoretiske bidrag er likevel at de tar utgangspunkt i enten skolen eller samfunnet, det ene eller det andre. Når man betrakter skole og samfunn som omverden for hverandre, kan ikke skolens ytelse forstås som noe gitt på bakgrunn av en nasjonalstats intensjoner om skolens funksjon. Enkeltskolen er heller ikke noe gitt, men kan forstås som et sosialt system med egne betingelser og verdier. Hvordan enkeltskolen tolker sin funksjon i forhold til de forventninger nasjonalstaten formidler, er et empirisk spørsmål. Enkeltskolens ytelse kan på denne måten betraktes som et fokus som må ta hensyn til enkeltskolens egen selvforståelse.

1.2 Komparativ forskning

Den skoleteoretiske rammen som teoretiseres og empirisk anvendes i denne avhandlingen, skal utvikles med tanke på å kunne sammenligne skolens funksjon mellom ulike land. Den må derfor finne sitt utgangspunkt i komparativ forskning. Dette er et stort felt med ulike tilnærminger der Moritz Rosenmund (2000) har skrevet en artikkel der han problematiserer internasjonal komparativ forskning på læreplaner og læreplanutviklingsprosesser. Han problematiserer forskningens tilnærming gjennom det kontekstspesifikke og kulturfrie, ved hjelp av spenningen mellom det universelle og det spesielle (Rosenmund, 2000, s. 600). Han kritiserer de ulike tilnærmingene han kategoriserer, enten for å fornekte konteksten en organisasjon er lokalisert i som i "cross-national" forskning, eller for å forklare historisk, kulturelle og sosiale forhold spesielt i relasjon til en gitt sosial kontekst og bare i sin kontekst, som i internasjonal komparativ forskning. Rosenmund beskriver dilemmaet slik:

"If it follows the first approach it has to expect difficult obstacles and not very differentiated explanations. In the other case, it has to limit itself to the highly

elaborated and convincing reconstruction of totalities, which it cannot apply in a comparative way” (Rosenmund, 2000, s. 605).

Rosenmund foreslår to mulige veier ut av dilemmaet. Den ene er å utvikle en felles forståelse av begreper som utgangspunkt for undersøkelser, som for eksempel TIMSS har benyttet (*Ibid.*). Den andre består av tre faser som begynner med et utgangspunkt i Max Webers idealtyper og dreier seg om å sammenligne minst to lands nasjonale læreplanprosesser og deres forklaringer på sammenhengen mellom kontekst og innholdsdiskusjoner som kjennetegner nasjonalstatene. Max Webers idealtyper kan kort sagt forstås som forskerens egne valgte konstruksjoner av et fenomen som kan sammenlignes med andre enkeltfenomener (Weber, 2000, s. 199). Den andre fasen skal beskrive reguleringer og mønstre i de kontekstuelle forhold. Den tredje fasen vil undersøke spesielle historiske og institusjonelle faktorer som kan forklare hvordan idealtypene og deres strukturer kan varieres og kombineres i andre sosiale kontekster. Disse valgte idealtypene vil kunne tjene som en slags ”kontrastsubstans” for å utforske situasjonen i den nasjonalstaten undersøkelsen gjennomføres i (Rosenmund, 2000, s. 605).

Rosenmunds kritikk understrekes av Stefan Hopmann i forbindelse med hans forskning omkring PISA-testene under tittelen *Epilog: No Child, No School, No State Left Behind: Comparative Research in the Age of Accountability*. Hopmann utvikler et generelt prinsipp for skoleforståelse som han kaller ”constitutional mindsets” (Hopmann, 2007a, s. 373). Prinsippet viser til en dypt forankret måte å forstå individet i forhold til samfunnets institusjoner på, som får betydning for hvordan forholdet mellom skole og nasjonalstat konstrueres. Hopmann anvender dette prinsippet for å forklare hvorfor ulike nasjonalstater tar imot PISA-resultatene og skolereformer på ulike måter. De får ulik betydning etter hvordan den aktuelle staten forstår forholdet mellom individ og institusjon og dermed mellom skole og samfunn (*Ibid.*).

I utviklingen av den skoleteoretiske rammen vil prinsippet om forholdet mellom individ og samfunnets institusjoner sees på bakgrunn av hvilke forventninger nasjonalstaten kan ha til enkeltskolen.

Avhandlingens fokus

I skoleteoriens komparative tilnærming vil enkeltskolen være kjernen i analysen.

Nasjonalstaten skaper forutsetninger for hvordan enkeltskolen kan utforme seg selv, og får på

den måten følger for dens ytelse. Hvilke begreper man forsøker å belyse dette forholdet med, kan forstås som idealtyper som kan varieres i ulike kombinasjoner i ulike land og som kan sammenlignes. Her i innledningskapitlet vil dette videreutvikles i sammenheng med skoleteoriens pedagogisk didaktiske perspektiv. Rosenmunds forslag til sammenligning over landegrenser skal utvikles videre i avhandlingens kapittel 3.

1.3 Tre perspektiver på skoleforskningen

Skoleforskning som begrep favner et vidt spekter av ulike områder av den pedagogiske forskningen⁵. Hovedområdene kan sies å være didaktikk, læreplanforskning, evalueringsforskning, læringsmiljø og klasseromsforskning, profesjonsforskning, skole-hjem-samarbeid og skoleutvikling. Disse ulike områdene av skoleforskningen kan også kategoriseres ut fra disse tre perspektivene: skolens betydning for samfunnet, samfunnets betydning for skolen og som omverden for hverandre. Dette gjøres ved å nevne eksempler på forskningsarbeid som representerer ett av de tre ståstedene innenfor hvert av hovedområdene. Disse områdene representerer viktig kunnskap for forståelsen av skolen og skal tas hensyn til i utviklingen av skoleteorien.

Læreplanforskning som forskningsfelt med fokus på læreplanhistorien er en relativt ny gren innenfor læreplanforskningen, og har søkt å forstå endringer i synet på skolens oppgave og innhold ut fra skolepolitiske forhold (Gundem, 1990), og grupper av forskere har også sett på administrering av læreplan i et historisk perspektiv (Haft & Hopmann, 1990). Dette perspektivet representerer også begrunnelsen for valg av innhold og mål. Begrunnelsen må da oftest knyttes til forholdet mellom individ og samfunn og åpner opp for å se på samfunnets intensjon med skolen gjennom læreplaner, der man ser at det er en tvetydighet i forholdet mellom formalisme og vekt på lærestoffet (Gundem, 1998, s. 226,227). Her har Klafki forsøkt å forene de to retningene i den kategoriale dannelsen (Klafki, 1996), og virkeliggjøre den gjennom didaktikk (Klafki, 2002). Forholdet ser i dag ut til å preges av kunnskapseksplosjonen som i noen fag kan gi overvekt av kunnskapsstoff. Dette forsøkes motvirket ved å målstyre med formale mål (Gundem, 1998, s. 227). Disse perspektivene kan sies å være avgjørende for å forstå hvordan kunnskapen i skole og læreplan konstitueres, og

⁵ Ved søk i databaser som British Education Index, ERIC, Sociology of Education, SocIndex, British government publications, er det disse kategoriene det vises til.

kan få betydning for skolens virksomhet. Læreplanforskningen har derfor i de senere år sett nærmere på om læreplaner er et egnet instrument i forandring av utdanningssystemer, hvordan læreplanen formidles til praksis, og hvilken betydning læreplanen har for lærernes arbeid (Nesje & Hopmann, 2002). Et eksempel på dette er hvordan Karseth og Sivesind (2009) ser på spennet mellom læreplan og skolens praksis som det sted der didaktikk som profesjonsspråk utvikler seg. De viser hvordan didaktikk kan fungere som et bindeledd mellom academia, profesjonsutdanningene og skolen, og sier: ”Ved å relatere didaktikk til pedagogikk som fag, vil også diskusjoner om skolens samfunnsoppdrag aktualiseres” (Karseth & Sivesind, 2009, s. 52). De viser med dette perspektivet hvordan skolens innhold og mål aktualiseres gjennom didaktiske diskusjoner. Kari Bachmanns avhandling *Læreplanens differens* er også et bidrag i denne sammenheng, med ståsted i et perspektiv som ser på skolen og samfunnet som omverden for hverandre (Bachmann, 2005). Det hun får se, er hvordan skolen tolker læreplanen og gjør den til sin egen. Innholdet i skolen, som kan forstås som skolens tolkninger av nasjonalstatens føringer, viser at skolens selvforståelse vil være viktig å ta hensyn til i utviklingen av skoleteorien.

Skoleutvikling som forskningsfelt tematiserer organisasjon, ledelse og forandring og forholder seg til at skolen må være en del av sin tid, og utvikle seg i takt med tiden. Per Dalin, som tidligere er nevnt, er en representant for forskningsfeltet og har beskrevet skoleutvikling når det gjelder strategier og praksis (Dalin, 1995). Dalin diskuterer ulike dilemmaer for utdanningssystemet i en tid som fordrer en bevegelse med hensyn til styring av skoler fra forvaltning til utvikling (*Ibid.*, s. 209). Et av perspektivene han trekker frem, er hvordan reformer og styringsstrategier kan ta hensyn til den enkelte skole. Han stiller spørsmål ved om skoler i Norge bør behandles forskjellig, og hevder at lik behandling bare fører til fortsatt ulikhet (*Ibid.*, s. 252). Han konkluderer med: ”Forskning om reformer i skolen viser at det ikke er reformideen i seg selv, eller de gode planer som er avgjørende for utfallet, men måten vi legger tilrette og støtter læring og samspill i hele systemet” (Dalin, 1995, s. 256). Dalin som representant for forskning på skoleutvikling, ser på samfunnets betydning for skolen gjennom styringsstrategier. Perspektivet viser at ulike enkeltskoler tar imot reformer på forskjellige måter fordi de i utgangspunktet er utformet forskjellig. Dette gir utfordringer for styring av skolen og vil tematiseres i skoleteorien.

Forskjellene blir også tydelige for evalueringsforskningen på samfunnsnivå når den viser at ulike nasjoner forstår reformer på ulike måter. Prosjektet *PISA zfølge PISA – PISA*

According to PISA (Hopmann et al., 2007) viser i sin kritikk av PISA-testene hvordan ulike nasjoner forstår de resultatene PISA-testene leverer. Når Pisa-testene velger å overse forskjeller mellom nasjoners forventninger til skolen og enkeltskolenes valg av innhold i undervisningen, kan testene bare fortelle hvor testtilpasset elevene er (Hopmann, 2007a). Det de får se, er hvordan skolens betydning for samfunnet betraktes, og hvordan det har betydning for hvordan internasjonale og globale strømninger påvirker skoledebatten og forventningene til skolen (*Ibid.*). Evalueringsforskning har også fokusert på *effektivitet* når det gjelder skolens mål, for eksempel Teddlie og Reynolds og en gruppe forskere i England (Teddlie & Reynolds, 2000) og Gjert Langfeldt i Norge (Langfeldt, 2005). Effektivitet har også blitt knyttet til likeverdighet og opplæring, ansvarsstyring og problematiseringer på dette området (Langfeldt, 2005, 2008a). Det som kommer til syne når skolens betydning for samfunnet tematiseres i dette perspektivet, er et spørsmål om hvor effektiv skolen er i forhold til samfunnets forventninger om en likeverdig utdanning for alle. Effektivitet og likeverd er en utfordring skolen står overfor og må tas med i utviklingen av en skoleteori.

Klasseromsforskningen beskrives av Sigrun Gudmundsdottir som forskning på praksis (Gudmundsdottir, 1998, s. 105), av Kleven og Strømnes som systematisk observasjon (Kleven & Strømnes, 1998, s. 36) og av Kirsti Klette som et forskningsområde i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier (Klette, 1998, s. 13). I kjølvannet av skolereformen av 1997 i Norge ble det satt i gang omfattende undersøkelser i norske klasserom, hvor man så på om undervisningsformer og arbeidsformer i skolen endret seg. Det ble også fokusert på lærerens rolle og muligheter i den nordiske skolen (Klette, 2002b). Forskningen fokuserer på den kompleksiteten som finnes i klasserommet (Imsen, 2004a), men viser også at en del praksis er lik i ulike klasserom, som for eksempel lærerstyrt helklasseundervisning (Klette, 2004, s. 31). Hvordan skolekultur og endringsstrategier henger sammen og virker sammen, har Kirsti Klette tematisert i sin avhandling (Klette, 1994). Hun finner at når noe forsøkes endret, forandres noe, mens noe annet blir ved det gamle. Det vil si at det nye og det gamle eksisterer side om side (*Ibid.*, s. 167). Hun fant at kunnskapsinnholdet var det som var mest resistent mot forandring (*Ibid.*, s. 166). Når det gjelder forskning knyttet til skolereformen i 1997, problematiserer Klette forholdet mellom klasserommets sosiale klima og lærernes klasseromspraksis (Klette, 2003a, s. 73). Hun finner at lærerens hensyntagen til hver elev som person er blitt en del av den profesjonelle kompetansen, men viser til en sideeffekt ved dette når det gjelder forhandlingsviljen. Når forhandlingsrommet blir for stort, kan det bli en økning i avbrudd og

dermed uro. Hun peker på en spenning mellom opplærings situasjonen konstruert rundt masselæring og elevens og lærerens individorientering. Hun sier: ”Uklarhet og til dels fravær av faglige standarder og krav er videre et trekk ved lærernes klasseromsarbeid som kan forklares i lys av lærerens person- og individorientering” (Klette, 2003a, s. 74). Skolens betydning for samfunnet viser i denne forstand tilbake til at det som forventes som god praksis i skolen av politiske myndigheter, oppfattes, fortolkes og utføres i praksis. Forventet god praksis kan ha sideeffekter som ikke kan forutsees og få betydning for elever og lærere. For skoleteorien blir det viktig å være oppmerksom på hvordan intensjoner tolkes og forstås.

Klasseromsforskningen kan også sees i sammenheng med forskning på skolemiljø og læringsmiljø. Skaalvik og Skaalvik fokuserer på hva læringsmiljøet betyr for elevenes læring, gjennom begrepene selvpoppfattelse, motivasjon og læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2005). De etterlyser mer forskning på hva læringsmiljøet betyr for elevenes utvikling, og spesielt med hensyn til mestring. De tar til orde for tiltak for å redusere elevenes sosiale sammenligning ved å oppløse skoleklassens sammensetning som aldershomogene grupper. Hvis det samtidig lykkes å tilpasse arbeidsoppgavene til elevene, kan elever med faglige problemer komme til å få en dobbelt følelse av mestring, mener de (*Ibid.*, s. 313). Med deres perspektiv får skolen betydning for samfunnet gjennom individets positive psykologiske utvikling. Imsen fokuserer også på læringsmiljøets betydning i boken *Det ustyrlige klasserommet*, men med en annen innfallsvinkel. Hun og hennes medforfattere setter fokus på styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen (Imsen, 2004b). Perspektivet har sitt utgangspunkt i skolens betydning for samfunnet og viser hvordan klassemiljø og arbeidsformer har betydning for elevene, men perspektiverer også samfunnets betydning for skolen ved å vise til ulike former for styring. Perspektivet får frem skolens kompleksitet og hvordan det indre livet formes av et samspill av ulike styringsagenter. Kompleksitet og læringsmiljø er skolens daglige utfordring og må tematiseres i skoleteorien.

Profesjonsforskningen fokuserer på profesjonens legitimitet og problematiserer forholdet mellom den profesjonelles ytelse overfor mennesker som trenger deres kunnskaper, og den makt de profesjonelle har overfor den andre etisk sett, men også med hensyn til å skaffe seg makt ved å profesjonalisere kunnskapen (Abbott, 1988; Laursen, 2004). I den senere tid har profesjonsdiskursen blitt knyttet til relasjonen mellom den profesjonelle og brukeren, og det er blitt tatt til orde for å skape en samlebetegnelse for noen profesjoner som relasjonsprofesjon (Moos, 2006). Profesjonene betraktes som å være i endring når det gjelder

deres legitimitet og tillit til det profesjonelle skjønn. Når makt desentraliseres, styres profesjonell virksomhet i større og større grad gjennom testing av utbytte, kvalitetssikringssystemer og lignende tiltak. Styring av institusjoner sees som problematisk fordi det utfordrer de profesjonelles legitimitet og dermed tilliten til den profesjonelles yrkesutøvelse (Hjort, 2004; Krejsler, 2006; Laursen, 2004; Moos, 2006). Profesjonsforskningens perspektiv slik den her er beskrevet, fokuserer på samfunnets betydning for profesjonsutøvelsen og viser at profesjonene er i endring. Skolens lærere og deres profesjonsutøvelse må være en del av skoleteoriens perspektiv.

Skole-hjem-forskning har lang tradisjon som en del av skoleforskningen og forholder seg oftere til et utgangspunkt i skolens betydning for samfunnet enn samfunnets betydning for skolen. Her har det vært fokusert på foreldrene som brukere, borgere eller medborgere og hvilke muligheter foreldrene har i forholdet til skolen og samarbeidet. Birthe Ravn har gjennomført flere studier i Danmark (Arneberg & Ravn, 1996; Ravn, 1999, 2005) og har i et av sine arbeider fremhevet hvordan samfunnet legger premissene for samarbeidet mellom hjem og skole, og hvilke roller foreldre og lærere skal ha i forhold til hverandre. Hun har studert utviklingen av denne sammenhengen gjennom flere årtier og stiller spørsmål ved hva som styrer hva, og hvilket spill skole-hjem-samarbeidet er en del av (Ravn, 2005). Hennes betraktninger av samfunnets betydning for skolen gjør at hun ser at skole-hjem-samarbeidet er del av et spill, men ikke hvilket spill (*Ibid.*). Dette spillet kan være det politiske spillet, men kan også være spillet om hvem som har skylden når eleven ikke lykkes. Denne forskningen synes å måtte ta hensyn til et både-og, samfunnet representerer ved hjemmet og skolen, men ofte velger forskere å se på samarbeidet som et problem for foreldrene fordi de ikke får innflytelse, og for skolen fordi foreldrene ikke vil engasjere seg. Vincent, en amerikansk forsker, sier at selv om man har sterk tro på at samarbeidet fremmer skoleprestasjoner, har man ikke noe klart mål eller noen klar mening om hvordan det kan foregå for å lykkes (Vincent, 2000, s. 20). Et problem med denne forskningen er at utgangspunktet ofte er samfunnets idealer for skolens samarbeid med hjemmet (Midtsundstad, 2005). Det forskningen da får se, er hvordan skolen ikke klarer å oppfylle idealene. Hvis skole og samfunn sees på som omverden for hverandre, får man se at hjem og skole representerer to ulike meningsunivers (Wadskjær, 2001). Denne bevisstheten gir mulighetsbetingelser for å se skole-hjem-samarbeid som et empirisk felt for skoleteorien fordi samtalen mellom foreldre og skole i foreldrekonferansen kan forstås som en kommunikasjonssituasjon der disse to meningsuniversene møtes. Dette blir tematisert videre under punkt 1.5.

Avhandlingens fokus

Skoleforskningens tematisering viser at den i stor utstrekning plasserer seg enten med ståsted i skolen og forklarer samfunnet, eller i samfunnet og forklarer skolens rolle. Flere bidrag forholder seg også til et ståsted der skolen og samfunnet sees på som omverden for hverandre. Skoleteoriens bidrag til forskningsfeltet er å se skolen i sammenheng med de forutsetninger den har, og spørre etter hvilke følger det får når relasjonene mellom nasjonalstat, enkeltskole og individ konstrueres. På denne måten søker skoleteorien å belyse sammenhengen enkeltskolen står i, og ønsker å tilby et utgangspunkt for å diskutere ulike forskningsbidrag som for eksempel i avhandlingens siste kapittel.

1.4 Skoleteori i pedagogisk didaktisk perspektiv

Ulike teorier og ulike forskningsbidrag kan ha ulike perspektiver på skolens funksjon, med ståsted i ulike fagtradisjoner og perspektiver. Med utgangspunkt i en forståelse av skolens funksjon som kultivering og kvalifisering skal den skoleteoretiske rammen utvikles med et pedagogisk didaktisk ståsted. Dette skal gjøres ved å velge ut ulike dimensjoner ved skolens funksjon som ansees som fundamentale for en slik forståelse. Uljens har diskutert mulighetene for å utvikle en universell teori om utdanning (Education) (Uljens, 2003). Hans refleksjoner omkring spørsmålet ”The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project?” knytter han til forskningsfeltet og fagdisiplinen pedagogikk (*Ibid.*, s. 38). Han diskuterer den universelle teoriens muligheter på bakgrunn av den skepsis som råder i den postmoderne forståelsen av teorier, men også når det gjelder kulturgrensers hindringer (Uljens, 2003, s. 37). Han velger i stedet å kalle en teori om utdanning for fundamental, ut fra fundamentale elementer i forståelsen av teorier om utdanning (*Ibid.*, s. 58). Uljens har ut fra denne forståelsen utviklet noen dimensjoner som han problematiserer med hensyn til ulike dilemmaer.

”The cultural dimension of educational theory, the development of discipline of Education, the paradox of teaching and the problem of subjectivity and intersubjectivity, the epistemological and ontological problem (the theory-external reality relation)” (Uljens, 2003, s. 39).

Inspirert av innholdet i disse dimensjonene skal skoleteoriens pedagogiske fundament utvikles. Den første dimensjonen i det pedagogiske grunnlaget er forståelsen av forholdet

mellom *skolens funksjon* og *det pedagogiske paradoks* og vil redegjøres for i det følgende. Denne dimensjonen er den teoretiske kjerne i skoleteorien og vil derfor vies størst plass. Den andre dimensjonen er *skolens undervisningskommunikasjon*, som med utgangspunkt i didaktisk forskning kan peke på aktuelle perspektiver for teoretisering omkring skolens funksjon og ytelse. Young argumenterer for at en skoleteori bør knyttes til en teori om innhold og tilegnet kunnskap (Young, 2008, s. 1). Her vil det argumenteres for en tilknytning til en forståelse av skolens funksjon og ytelse. Den tredje dimensjonen skal ta for seg *nasjonalstaten og utdanningssystemet* og tar for seg den historiske dimensjonen i utviklingen av en nasjonalstats forventninger til skolen og hvilke forutsetninger dette kan skape for skolens utvikling.

Skolens funksjon og det pedagogiske paradoks

Uljens fremhever viktigheten av å fokusere på de kulturelle forskjellene når det gjelder hva det vil si "(...) to become a cultural being, in short to become educated" (Uljens, 2003, s. 37). Han understreker viktigheten av å fokusere på ulike kulturers forståelser av dilemmaet omkring det pedagogiske paradokset å danne til selvstendighet. Skoleteorien tar hensyn til dette ved å fokusere på hvordan forventninger til skolens funksjon som *kultivering og kvalifisering* beskrives forskjellig og får ulike følger i ulike nasjonalstater. Hopmann viser som tidligere nevnt i sin undersøkelse hvordan begge retningene skal forenes i vår tids skoler, og hvordan ulike skoleslag kan vekke denne differansen forskjellig (Hopmann, 2003).

Denne tosidigheten som kjennetegner skolens funksjon, finner vi igjen i store deler av litteraturen om skolens innhold og oppgave når det gjelder didaktiske retninger, didaktiske modeller og læreplanarbeid. De forholder seg på en eller annen måte til spenningsforholdet som finnes mellom kunnskapsformidling og verdiformidling (Bachmann & Haug, 2006, s. 31f; Gudem, 1998, s. 87). Reidar Myhre påpekte på 80-tallet at skjevheter i undervisning og oppdragelse har med balansen mellom de to å gjøre. Han kaller dette et polart spenningsforhold hvor man ofte har lagt for stor vekt på det ene eller det andre ledd. Han mener at en konsekvens av dette er at spenningen er blitt opphevet og det andre ledd blir lite synlig. I stedet for et produktivt spenningsforhold har det utviklet seg en ensidighet som utelukker muligheten til ny erkjennelse som slike motsetningsforhold kan gi. En slik erkjennelse er bare mulig ved bevisstgjøring omkring spenningsforholdet (Myhre, 1978).

En doktoravhandling fra Sverige problematiserer det samme forholdet. Sten Båth (2006) har studert gymnasieskolens oppdrag i Sverige og sier at det går an å se på skolens oppdrag som en dualitet mellom kvalifikasjon og ”medborgarfostran”. De to begrepene kan diskuteres opp imot begrepene kvalifisere og kultivere, der begrepet ”medborgarfostran” har klare likheter med kultivering. Han sier at de to begrepene står i et forhold til hverandre som gjør det vanskelig å skille dem.

”Men dom ingår samtidig i en kamp som har förankringar i olika syn på individ och samhälle och som visar sig i striden om vilket av perspektiven som skall få dominera eller i vilken av dessa riktningar utvecklingen skall röra sig, liksom i kampen om innebörden av begreppen” (Båth, 2006, s. 5).

Begrepene kultivering og kvalifisering kan grundigere klargjøres ved hjelp av danningsteorien og pedagogiske utfordringer som skolen står overfor. Utfordringen ligger i forholdet mellom ønsket om å påvirke individet i en retning som tjener samfunnet og den kulturen som til enhver tid råder, og at individet skal utvikle seg selv ut fra sine egne interesser og muligheter. Det er snakk om dobbeltheten mellom utvikling og påvirkning, og viser til det pedagogiske paradoks som historisk sett oppstår med det moderne. Oettingen formulerer paradokset som et spørsmål.

”Når mennesket sættes fri og verden bliver kompleks, må mennesket først lære frit at bestemme sig selv – både i forhold til sin egen personlighed og i forhold til den ”verden”, som det er en del af. Men hvordan lærer barnet om vekselvirkningen mellem sig selv og verden, uden at den ene part bliver resultat af den anden?”(Oettingen, 2001, s. 9).

Det pedagogiske paradoks har i danningsteoretisk sammenheng blitt knyttet til de to begrepene ”Bildsamkeit” og ”Aufforderung”. Disse to begrepene er blitt diskutert med hensyn til pedagogikkens oppgave gjennom flere tiår og av ulike teoretikere. Schleiermacher (1768-1834) og Herbart (1776-1841) har begge problematisert forholdet. Nordiske forskere som fremhever denne forskjellen i våre dager, er Michel Uljens (Uljens, 2004) og Alexander von Oettingen (Oettingen, 2001).

Dobeltheten mellom individ og verden er gjennomgående i flere danningsteorier. Rousseau (1712-1778) bruker begrepet om å perfektjonere sin uttreden av naturtilstanden og stiller det store spørsmålet: Hvordan oppdras mennesket til frihet? (Oettingen, 2001, s. 23 og 34). Frihet blir til fordring. Du må bli fri. Schleiermacher ser det pedagogiske paradoks som en

generasjonskontrakt og stiller spørsmålet: Hva vil den eldre generasjon med den yngre? Han viser også til spørsmålet om hvordan virksomheten svarer til formål og resultat (*Ibid.*, s. 55). Schleiermacher forstår oppdragelsen som dobbel i den forstand at den både skal hjelpe barnet i utviklingen av sin selvstendige personlighet og samtidig danne eleven inn i et kulturelt fellesskap (*Ibid.*, s. 128). Han er svært opptatt av forholdet mellom pedagogikk og etikk, og han forstår dannelse som å kunne handle selvstendig i en fellesmenneskelig praksis (*Ibid.*, s. 72). Han fremholder fire livsfellesskap som en forestilling om en allmenn dannelse, staten, kirken, det private liv og erkjennelsen eller vitenskapen (*Ibid.*, s. 69). De fire frie livsområdene virker på hverandre og utgjør områder for kulturell dannelse. Schleiermacher argumenterer derfor for at dette kan være et grunnlag for å velge innholdskriterier for den neste generasjons deltagelse (*Ibid.*). Det pedagogiske paradoks ser han på som en dobbelthet der både mennesket og innholdet har verdi i seg selv. Dobbeltheten kobles av Oettingen til Klafkis kategoriale dannelse, som han mener knytter an til Schleiermacher. Klafki kritiserte tenkningen omkring material dannelse for ensidig å legge vekt på den dannelseseffekt innholdet har på personen, man antar at stoffet i seg selv er dannende. Den formale dannelse kritiserte han for å være for ensidig når den vektlegger trening av personlige evner og psykologiske funksjoner uten forbindelse med innholdet (Klafki, 1996).

”Dannelse er kategorial dannelse i dobbel forstand fordi en virkelighet har åpnet seg ”kategorialt” for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de ”kategoriale” innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpent for denne virkeligheten” (Klafki, 1996, s. 193).

For Schleiermacher er barnet først da personlig myndig (Oettingen, 2001, s. 72).

Johann Friedrich Herbart (1776- 1841) nærmer seg det pedagogiske paradoks ved hjelp av selve undervisningsbegrepet. Herbart forbinder *Bildsamkeit* til moralsk karakterstyrke og å kunne handle moralsk fritt. Han understreker viljens formbarhet til å kunne handle moralsk som noe unikt menneskelig (Oettingen, 2001, s. 145). Oettingen viser til Brenners (1996) videreutvikling av denne tanken, der han formulerer teorien om oppdragende undervisning og dens vanskelige oppgave som blir å nyansere, utvide og problematisere barnets tankekrets, så vekselvirkningen mellom viten og handling kommer i gang (*Ibid.*).

Michael Uljens (2004) drøfter det pedagogiske paradoksets utfordringer med begrepene ”*Bildsamkeit*”, som han bruker til teoretisk refleksjon omkring *människobildandet*, og

”Aufforderung”, som han oversetter med ”oppfordran til självverksamhet” og knytter til begrepet om *människoblivandet* (Uljens, 2004, s. 41). Han viser til Herbart, som bruker begrepet *Bildsamkeit* om ”(...) ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit”. Dette forstår Uljens som at mennesket er åpent for verden, ”(...) dock inte determinerad av sin omvärld. Principen om ”Bildsamkeit” innebär att den lärande erkänns som ett fritt väsen som genom konkret handlande, som denne blivit oppfordrad till, blir ett fritt kultursubjekt” (Uljens, 2004, s. 49).

Dette prinsippet må aksepteres for at den pedagogiske oppfordring til fri selvvirksomhet skal gjøres mulig (*Ibid.*, s. 51). For å kunne oppfordre noen må denne allerede forstås som *noen*, men samtidig er det gjennom fostring mennesket blir et kultursubjekt, altså *noen*, en person (*Ibid.*). Uljens diskuterer denne dobbeltheten opp i mot spørsmålet om subjektivitet og intersubjektivitet forutsetter hverandre. Gjennom teoriene til Fichte og Herbart kommer han frem til at det handler om ”socialisation” og ”individualisation”, som må kunne sies å ha likhetstrekk med begrepene kultivering og kvalifisering. Uljens argumenterer for at subjektivitet og intersubjektivitet kan anvendes for å relatere *Bildsamkeit* og *Aufforderung* til hverandre.

Konklusjonen er dermed at subjektet erkjennes som fritt, men friheten realiseres som kulturell produktiv frihet gjennom oppfordring til selvvirksomhet (*Ibid.*, s. 65). Dette henger også sammen med de klassiske pedagogers oppfatning om at det pedagogiske paradoks peker på to avgjørende og sammenhengende problemstillinger for en moderne pedagogikk. Den ene handler om oppdragelse av mennesket til egen selvbestemmelse, og den andre om oppdragelse av mennesket til deltagelse i og dermed medutvikling av en felles menneskelig tilværelse (Oettingen, 2001, s. 105). Andre retninger innen danningsteorien ser prinsippet om ”Bildbarhet” som en relasjonskategori for pedagogisk interaksjon som forutsetter et åpent spillerom (Siljander, 2004).

”Ur bildningsprocessens perspektiv handlar frågan om att bildbarhet hänvisar til något som människan – edukanden – inte själv ännu är eller som inte växer fram ur henne själv, men som inte heller är något fullständigt främmande för edukanden eller utifrån kommande” (Siljander, 2004, s. 244).

Danningsbegrepene ”Bildsamkeit” og ”Aufforderung” viser til vekselvirkningen mellom hva samfunnet vil med individet og hva individet vil med seg selv. Oppfordringen viser til det

som kan gjøre individet oppmerksom på sin egen innvirkning på det som han enda ikke kan og enda ikke er. Skolens oppdrag er både å kvalifisere og kultivere, altså oppfordre edukanden, den lærende, til noe han enda ikke kan, og anerkjenne ham/henne som en han/hun enda ikke er.

Begrepene kultivering og kvalifisering skal videreutvikles teoretisk og analytisk, og vil være tema for avhandlingens del II.

Skolens undervisningskommunikasjon

Det kan vanskelig gjøres å skille didaktikk som er inspirert av tysk tradisjon, fra dannelsesbegrepet, og det er slett ikke meningen når dimensjonen knyttet til skolens kommunikasjon skal belyses med en didaktisk tilnærming. Skillet er gjort for å knytte skolens funksjon som kultivering og kvalifisering, som i det foregående har blitt drøftet danningsteoretisk i forhold til individ og samfunn, enda nærmere skolen og det som særpreger skolens kommunikasjon, nemlig undervisning. Her forstås undervisning som *at noen snakker med noen om noe med den hensikt å endre forholdet til dette noe man snakker om*. Dette ordspillet viser til det pedagogiske trekantforholdet som Herbart formulerte (Oettingen, 2001, s. 75), og som er svært sentralt i didaktisk tenkning også i dag (Hopmann, 1997, 2007b; Künzli, 1998).

Vi har tidligere vært inne på Klafkis begrep kategorial dannelse, som i stor grad har hatt betydning for hans utvikling av en kritisk-konstruktiv didaktikk (Klafki, 1997). Valg av innhold og hvordan innholdets mening formidles, er av avgjørende betydning for hvordan den lærende kan ta stilling til undervisningen og følge det danningsteoretiske prinsipp om oppfordring til selvvirksomhet. For Klafki dreier dette seg om forholdet mellom ”innhalt” og ”gehalt” (innhold og betydning), der innholdets mening blir til i undervisningens interaksjon. På dette grunnlag kan man si at alt gjøres til innhold i Klafkis didaktikk, og det gjelder også den sosiale prosess som undervisningen er. I sin sjetteste i sin kritisk-konstruktive didaktikk viser han hvordan den sosiale prosessen må gjøres til gjenstand for refleksjon (*Ibid.*, s. 226). Ut fra hans perspektiver kan ikke kultivering foregå uten hensyn til et innhold som eleven kan ta stilling til, og kvalifisering kan ikke foregå hvis ikke innholdet er kategorisert som nøkkelspørsmål og holdningsperspektiver. Man må forholde seg til et innhold ved hjelp av

perspektiver både på individ og samfunn. På denne måten er kultivering og kvalifisering to sider av samme sak, nemlig danningen.

Stefan Hopmann problematiserer i sin artikkel "Restrained Teaching: the common core of Didaktik" hvordan læreren gjør valg når det gjelder sin undervisning, og hva som kan strukturere de valgene som må foretas (Hopmann, 2007b). I sitt resonnement setter han undervisningens "innhalt/gehalt", som han kaller "matter/meaning" (*Ibid.*, s. 116), i en danningsteoretisk større ramme ved hjelp av begrepene Bildung og Autonomi. Bildung viser da til møtet mellom individet og samfunnet og intensjonen om at individet skal bli en del av samfunnet. Dette kan her forstås som kultivering. Læreren velger innholdet (matter), forstått som den faglige substansen, ut fra en vurdering og antagelse om hva som kan gi mening for elevene. Hva slags mening som utvikles, er uvisst og avhengig av den enkelte elev og dennes bevissthet. Dette kan forstås som det didaktiske paradoks og peker tilbake til begrepet autonomi, som viser til skolens intensjon om at eleven skal bli et selvstendig individ med egne holdninger til faglig substans og egen utviklet kunnskap. Hopmann viser også til ulike kategorier som anvendes for å klargjøre forholdet mellom matter, som kan velges, og meaning, som man bare kan foreslå, ved hjelp av begrepene "order, choice and sequences" (*Ibid.*, s. 110-114). Hopmanns rammesetting av matter og meaning kan forstås som at "Bildung" er et mål for individet med hensyn til samfunnet, autonomi er et mål for individet i forhold til seg selv, men danningens *her og nå* er individets stillingtagen til lærerens valgte innhold, og elevens stillingtagen bestemmer forholdet mellom matter og meaning (Hopmann, 2007b). "As the connection of matter and meaning is no ontological or ideological fact, but rather an emerging experience which is always situated in unique moments and interactions, there is no way to fix the outcome in advance" (*Ibid.*, s. 117). Hopmann understreker det situerte og det uvisse.

De danningsteoretiske dilemmaene står, som vist ovenfor, i forhold til skolens funksjon som kultivering og kvalifisering. Begrepene viser til grunnleggende prinsipper for pedagogisk tenkning og til deres konkrete betydning.

Skolens rammer: Nasjonalstaten og utdanningssystemet

Utviklingen av en skoleteori for sammenlignende undersøkelser må ta hensyn til i hvilken sammenheng skolen forstås. Skolen som system rammes inn av den nasjonalstaten den er

utviklet innenfor. Lover, regler og forskrifter for skolen er utviklet innenfor et historisk felt og et land. For å få et analytisk blikk på skolens funksjon og ikke kunne rammes av den samme kritikken som OECDs PISA-undersøkelser, må det argumenteres for hvordan skolens rammer har betydning.

Uljens viser til Schleiermacher (1826), som sa at pedagogisk teori alltid vil være relativ til sin kulturelle kontekst (Uljens, 2003, s. 42). Han peker på flere faktorer som er viktige å være klar over når man sammenligner ulike nasjonalstaters forståelse av pedagogisk teori og, som her, skolens funksjon. Han viser til teorien om opplysningen og begrepet demokrati, og hvordan utdanning er et spørsmål om "(...) the rise of the nation state" (*Ibid.*, s. 42). Han eksemplifiserer dette med at ulike nasjonalstater kan se på forholdet mellom individ og samfunn på vidt forskjellige måter, og viser til at Skandinavia og Tyskland har til felles "(...) certain deep assumptions about the integral relation of the state to the individual, in Anglo-American cultures these are taken to be relatively independent" (Uljens, 2003, s. 40).

Forbindelsen mellom individ og stat kan være svært viktig og opplagt i noen land, mens den i andre kan forstås som svært atskilt. Hvordan en nasjonalstat har utviklet sitt syn på utdanning som del av oppbygningen av nasjonen og dens betydning for individet og samfunnet, må utgjøre en svært sentral del av en skoleteori for sammenlignende undersøkelser.

Skolesystemets utvikling og hvilke rammer den har utviklet seg innenfor, er derfor sentralt for å forstå hvordan enkeltskolen er organisert i ulike land. Skolens organisering har innvirkning på dens funksjon. I de nordiske land har skolesystemet kommet langt i å organisere seg i autonome enkeltskoler som ikke er enkle å styre fra statlig og administrativt hold (Rasmussen, 2004, s. 107). Dette vil kunne være forskjellig i ulike land og i forhold til enkeltskolens plassering. Skoleteorien må forholde seg til nasjonalstatens forventninger til enkeltskolens funksjon og dens ytelse som organisasjon.

Avhandlingens fokus

Begrepene kultivering og kvalifisering vil være grunnbegreper for skoleteorien. De skal videreutvikles ved videre teoretisering til analytiske begreper for å kunne analysere en nasjonalstats forventninger til skolens funksjon og for å kunne analysere enkeltskolen og dens ytelse. Dette vil være skoleteoriens komparative "konstrastsustans" (Rosenmund, 2000), som

bygges opp av idealtypene nasjonalstaten, enkeltskolen og individet. Rammen for analyse og sammenligning konstrueres teoretisk ut fra begrepene kultivering og kvalifisering, for å kunne sammenligne skolers funksjon og ytelse i ulike land.

1.5 Skoleteoriens sammenheng og fokus på foreldrekonferansen

Utgangspunktet for skoleteoriens empiriske anvendelse er en forståelse av hvordan sammenhengen mellom samfunn, organisasjon og praksis betraktes. Sammenhengen skal gjøres rede for først fordi den forklarer skoleteoriens valg av foreldrekonferansen som empirisk felt for å studere praksis. I den pedagogiske debatten tematiseres skolens funksjon og ytelse med utgangspunkt i samfunnsperspektivet ved hjelp av samfunnsteori, organisasjonsperspektivet ved hjelp av organisasjonsteori og profesjonsforskning, mens det er et empirisk spørsmål hvordan praksis påvirkes av disse forståelsene. Forståelsen kan knyttes til det utvidede didaktikkbegrep som omfatter det vide området av samfunnsmessig legitimerede og organiserte undervisnings- og læreprosesser gjennomført på profesjonelt grunnlag (Gundem, 1998, s. 40). Dette ståstedet står i motsetning til et smalere didaktikkbegrep, som omhandler undervisningen. Denne forståelsen av områder for tematisering av skolens funksjon innen didaktikken er inspirert av Bjørg Brandtzæg Gundems fremstilling av didaktisk analyse og, mer grunnleggende, av Torstein Harbo i boken *Innføring i didaktikk* (Harbo, 1967, s. 8,9). De ulike perspektivene kan gi forskningsmessig innsikt i hvordan skolen betraktes, og hva som kjennetegner kompleksiteten i forutsetningene for skolens funksjon og ytelse.

Samfunnsperspektivet betrakter skolen i en ideologisk sammenheng etter 1960. Det ble blant annet pekt på at skolen opprettholder og reproducerer de eksisterende kulturelle og økonomiske forhold i samfunnet (Bourdieu, Esmark, Bundgård, & Passeron, 2006). Denne innfallsvinkelen forklarer samfunnet med skolen. Reproduksjon av classesamfunnet er denne kritikkens nedslagsfelt og er særlig representert av Bourdieu (*Ibid.*). Synspunktet gir grunnlag for å hevde at skolen er svaret på samfunnets behov for å produsere seg selv. Reproduksjonsteorier forkaster den retorikken som fremhever skolens funksjon som redskap for å forandre samfunnet i mer demokratisk retning (Gundem, 1998, s. 112). I denne forbindelse snakkes det om sosial reproduksjon og kulturell reproduksjon.

Kritikken fokuserer altså på hvordan skolen har lyktes med å integrere to oppgaver å gi den oppvoksende slekt både relevante kunnskaper og ferdigheter, og viktige holdninger, som er nødvendige for at det kapitalistiske samfunn skal fungere. Kritikken som gjelder kulturell reproduksjon, analyserer prinsipper for struktur og formidling av skolen som kulturelt felt og hvordan skolens kultur etablerer seg (*Ibid.*). Dette er viktige perspektiver å diskutere når det gjelder hvordan enkeltskolen utformer sin funksjon, og empirisk hva som i denne sammenheng kan forstås som skolens ytelse der skole og samfunn sees på som omverden for hverandre.

Organisasjonsperspektivet har i økende grad blitt aktuelt i takt med et samfunn som mer og mer legger vekt på en sentralisering av økonomi og administrasjon fra statsnivå til lokalt nivå (Klausen & Ståhlberg, 1998; Moos, 2006). Den enkelte skole får et sterkere ansvar, og det blir satt fokus på hvordan den løser sin samfunnsoppgave. Dette har gjort det aktuelt med en sterkere vekt på skolen som organisasjon. Man snakker om skolen som lærende organisasjoner (Nesje, 2002; Qvortrup, 2004), og det blir betraktet som viktig å ha kunnskap om opplæringssystemet. Samfunnets intensjoner for opplæringa forvaltes på denne måten av skolen som organisasjon. Dette preger både dagens debatter og forskningen på området. En sentral debatt er den som omhandler styringsproblemer i offentlig forvaltning.

Roar Hagen (2006) argumenterer for at en bestemt økonomisk tankegang ligger bak en rekke reformer i mange land for å privatisere og deregulere velferdsstaten og modernisere offentlig sektor (Hagen, 2006, s. 11). Politiske myndigheter benytter seg av samfunnsvitenskapelig teori for å se styringsmulighetene i et kompleks samfunn. Hagen argumenterer for at teori blir viktig fordi det utstyres samfunnsproblemer med årsaker og gjør det mulig å se løsninger. I dag er det først og fremst mikroøkonomien som hjelper politiske systemer med å fortolke samfunnets problemer (*Ibid.*, s. 12). Rasjonalitetsbegrepet økonomene tilbyr samfunnet å se seg selv med, overser alt som har å gjøre med kollektive formål og kollektive handlinger. Disse svakhetene gjenspeiles i reformpolitikken. De mulighetene som gir seg av økonomenes rasjonelle og nyttemaksimerende aktør, er å lage samfunnet mest mulig likt et marked. På dette grunnlag hevder Hagen at relasjonen mellom samfunnet og samfunnsmedlemmene endres (*Ibid.*, s. 13). Dette kan også spille en rolle i skolens reformpolitikk, som i stadig sterkere grad vektlegger kunnskap og læringsutbytte som det det skal føres regnskap over, gjennom nasjonale og internasjonale prøver. Spørsmålet er om etterspørselen etter testbare

kunnskaper vil skape en kunnskapsprofil som ikke er i overensstemmelse med skolens funksjon.

Hagen beskriver hvordan skillene mellom mål og midler, mellom politikk og administrasjon, berettigelse av hierarki og politisk styring gjennom direktiver er i ferd med å endres. Alt dette skal nå, om ikke erstattes så i alle fall mykes opp av kontrakter og konkurranse (*Ibid.*, s. 210). Christensen og Læg Reid argumenterer på sin side for at *New Public Management* ikke på noe tidspunkt var ment å anvendes på denne måten (Christensen & Læg Reid, 1998). Like fullt, disse styringsstrategier og – teknologier får betydning for sosialiseringen av neste generasjon enten de har hatt det til hensikt eller ei, mener Moos (Moos, 2006). Dette er derfor en aktuell debatt når det gjelder skolens funksjon og hvilke mulighetsbetingelser enkeltskolen har i dagens samfunn.

Forholdet mellom samfunn og skole kan forstås som en mer og mer politisk arena der enkeltskoler blir og er mer selvstyrte organisasjoner, men som også i større og større grad blir forsøkt styrt gjennom evalueringssystemer som internasjonale og nasjonale tester. Samtidig kan denne dobbeltheten når det gjelder enkeltskolen, påvirke forholdet mellom funksjon og ytelse, og er et viktig perspektiv for skoleteorien når det gjelder nasjonalstatens forventninger til utdanning, som skaper følger for hvordan enkeltskolen kan forme seg selv og sin funksjon. Skolen kan i enda større grad få et forklaringsbehov i forhold til samfunnsutviklingen.

Praksisperspektivet belyser skolen som det feltet der læreren møter elevene. Perspektivet gir anledning til å stille spørsmål ved hvordan ønske om styring av skolen påvirker lærerne og dermed praksis. I økende grad vektlegges den profesjonelle læreren i skolepolitiske innstillinger, lærernes erfaringer og konkrete medvirkning i planlegging og sterkere innflytelse på lærerplanarbeid og utviklingsprosjekter (Gundem, 1998, s. 40). Flere forskere tematiserer at økonomiske styringsstrategier får følger for profesjonsutøvelse (Krejsler, 2006; Laursen, 2004; Moos, 2006; Åkerstrøm Andersen, 2003a). Hvordan dette påvirker praksis, er et empirisk spørsmål som skoleteorien må forholde seg til. Nasjonalstatens forventninger kan på denne måten betraktes som et spørsmål om hvilke forutsetninger som får hvilke følger for enkeltskolen, og som så skaper forutsetninger for skolen ytelse i møte med individet. Det økende ønske om å styre skolen, kanskje særlig gjennom læringsutbytte, kan antas å påvirke skolens autonomi. Derfor må en skoleteori kunne forholde seg til hvordan styring innvirker på

praksis, ved å kunne beskrive mekanismene i dette spillet gjennom resultatet av konstruksjonen av forholdet mellom forutsetninger og følger.

Det empiriske fokus for avhandlingen setter søkelyset på sammenhengen mellom statens styringsvillighet og skolen som organisasjon hvor læringsutbyttet ønskes styrt. Dagens skoles muligheter for ytelse, når det gjelder å kultivere og kvalifisere, er derfor viktig å undersøke empirisk.

Skoleteorien fokuserer på samfunnet som nasjonalstat, enkeltskolen som organisasjon og praksis som det feltet der skole og individ møtes, der kultivering og kvalifisering skal skje. Å forklare skolen med samfunnet og samfunnet med skolen kommer ofte til uttrykk når praksis diskuteres. Man skylder på skolen når det oppstår problemer i samfunnet, gjerne med referanse til lærerne, og skylder på samfunnet når det oppstår problemer i skolen, gjerne med referanse til foreldrene. Fokuset som er valgt for skoleteorien, er å se på skole og samfunn som omverden for hverandre, og se på forholdet mellom nasjonalstat og enkeltskole som et empirisk spørsmål. Enkeltskolens ytelse overfor individet er på denne måten også et empirisk spørsmål som kan undersøkes ved hjelp av enkeltskolens kommunikasjon om individet i møte med foreldrene.

Foreldrekonferansen er en del av skolens praksis der foreldre som representanter for samfunnet og læreren som representant for enkeltskolen kommuniserer om individet. Samtalen er en kommunikasjonssituasjon på grensen mellom de to systemene som forstår hverandre som omverden. I denne kommunikasjonssituasjonen forventes det at enkeltskolens ytelse kommer til uttrykk som ytringer både i forhold til skolens forståelse av seg selv og i møte med de ytre forventningene samfunnet har til skolen. Foreldrekonferansen som kommunikasjonssituasjon, foreldremøter og lærernes kommunikasjon om skole-hjem-samarbeid er derfor valgt som empirisk felt for skoleteoriens anvendelse.

1.6 Avhandlingens sammenhengende fokus og forskningsspørsmål

Alle perspektiver og fokus som her er presentert viser til den påstand at det er sammenheng mellom nasjonalstatens forventninger og skolens funksjon i forhold til individet, men her skal det presiseres at sammenhengens konstruksjon er ikke gitt. Språklig sett er det sterk

sammenheng mellom forutsetninger og følger, men når samfunn og skole sees som omverden for hverandre og ulike land og enkeltskoler skal sammenlignes, kan ikke sammenhengen forstås kausallogisk. Skoleforskningens ulike områder viser at det er mange perspektiver å velge mellom for å avgjøre hvordan sammenhengen konstrueres, men her er det valgt å fokusere på skolens funksjon og ytelse ved hjelp av pedagogisk og didaktisk teori.

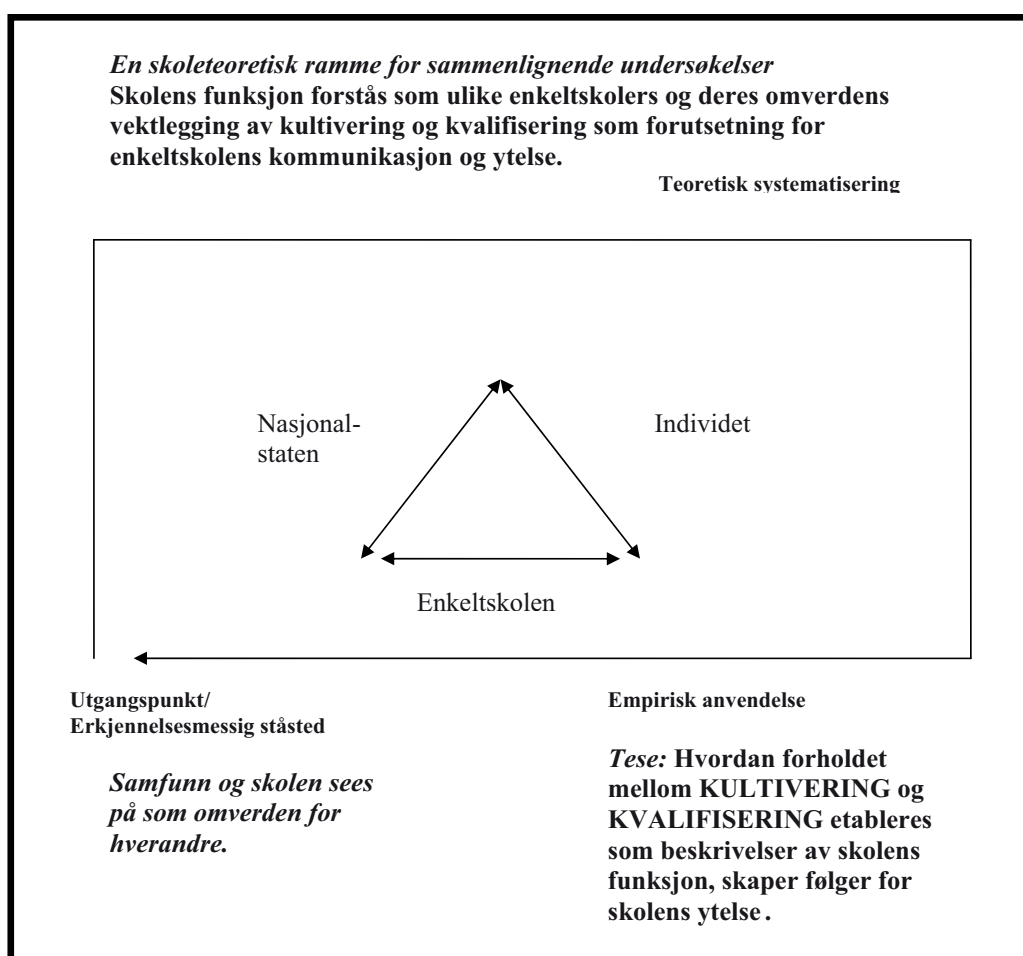
Som det ble referert til ovenfor er skolens oppgave å kultivere og kvalifisere, men som følge av at forståelsen av utdanning alltid vil være relativ til sin kulturelle kontekst, vil vektingen mellom dem utvikles forskjellig. Sammenhengen mellom nasjonalstat, enkeltskole og individ konstrueres på denne måten ulikt, og kan bare avgjøres empirisk gjennom å studere nasjonalstatens og enkeltskolens ytringer. Ulike konstruksjoner av sammenhengen får ulike kombinasjoner av forutsetninger og følger for enkeltskolens funksjon og ytelse.

Sammenhengen skal i avhandlingens videre utvikling systematiseres ved å stille spørsmål til hvordan konstruksjonen kan iakttas teoretisk og undersøkes empirisk ved å fokusere på ytringer som utgangspunkt for analyse av sammenhengens konstruksjon.

På bakgrunn av denne argumentasjonen skal skoleteoriens dimensjoner presenteres slik at den helhetlige rammen fremtrer tydelig. Nedenfor er dette forsøkt visualisert ved hjelp av skoleteorien som modell. En modell kan ifølge en teoriforståelse forankret i realismen, forstås som forskerens valg av parametere som sammenbindes av et postulat, og sammen utgjør fokuset for å utvikle en teori (Giere, 1994; Kvernbekk, 2001; Suppe, 2000). Her skal modellen forstås som en ramme for komparative undersøkelser som skal klargjøre teoriens sammenhengende optikk.

Skoleteoriens kjerne består av de tre valgte idealtypene nasjonalstaten, enkeltskolen og individet. Og den skal forstås som teoriens kontrastsubstans, ifølge Rosenmunds argumentasjon for hva som må være kjernen i komparativ forskning (Rosenmund, 2000). Hvordan sammenhengen mellom idealtypene konstrueres i ulike nasjonalstater, kan sammenlignes. Utgangspunktet for utviklingen av den skoleteoretiske rammen er den optikk som velges for konstruksjonen, nemlig å iakttas samfunn og skole som omverden for hverandre. Skoleteoriens sammenbindende tese viser til de sentrale begrepene for å forstå skolens funksjon og ytelse: *Hvordan forholdet mellom kultivering og kvalifisering etableres som beskrivelser av skolens funksjon, skaper følger for skolens ytelse.* Dette er utgangspunktet

for den videre utvikling av den skoleteoretiske rammen som bygger på at skolens funksjon forstås som ulike enkeltskolers og deres omverdens vektlegging av kultivering og kvalifisering. Denne vektleggingen konstruerer ulike kombinasjoner av forutsetninger for enkeltskolens kommunikasjon og ytelse. Skoleteoriens optikk er utgangspunktet for den teoretiske systematiseringen og empiriske anvendelsen, men representerer også et erkjennelsesmessig ståsted som vil bli gjort videre rede for i avhandlingens del IV. Hva man får se, viser tilbake til den valgte optikk og er tema for avslutningskapitlet.



Figur 1: Den skoleteoretiske rammens modell

Den erkjennelsesmessige interessen i avhandlingen er å utvikle en skoleteoretisk ramme som bygger opp sine abstraherte strukturer med utgangspunkt i modellen, for å kunne undersøke og sammenligne iakttagelser av skolens funksjon i ulike land. Gjennom forskningsspørsmål

skal dette teoretisk systematiseres for å kunne undersøke ulike konstruksjoner av sammenhengen, og empirisk anvendes ved å studere de ulike systemers ytringer.

Skolens funksjon og ytelse

Avhandlingens hensikt er å finne svar på hvordan skolens intenderte funksjon og ytelse kan beskrives og sammenlignes. Med utgangspunkt i begrepene kultivering og kvalifisering og deres røtter i danningsteori og i didaktisk teori, som det ble vist til ovenfor, skal forholdet mellom begrepene belyses systemteoretisk og utvikles til analysebegreper.

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan kan forholdet mellom kultivering og kvalifisering forstås teoretisk og utvikles analytisk? (Kapittel 4)

Nasjonalstat, enkeltskole og individ

Disse tre idealtypene skal forstås på bakgrunn av avhandlingens valgte forståelse av forholdet mellom skole og samfunn som omverden for hverandre. Med utgangspunkt i Niklas Luhmanns teori vil det ved hjelp av hans begreper søkes å forklare hva slags konsekvenser en slik forståelse får. Luhmann har sitt ståsted i Tyskland, der enkeltskolen ikke har blitt tilregnet autonomi på samme måte som i Norden. For utviklingen av denne skoleteoretiske rammen er det viktig å ta hensyn til at den også må kunne svare til nordiske vilkår. Det er derfor en fordel ved den systemteoretiske tilnærmingen at forholdet mellom nasjonalstat og enkeltskole kan systematiseres teoretisk på en slik måte at det blir stilt spørsmål til hvordan forholdet kan konstrueres og hvordan kombinasjonen av forutsetninger og følger fremstår.

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan konstrueres nasjonalstatens forventninger som følger for enkeltskolens funksjon? (Kapittel 5)

Enkeltskolen skal forstås som en selvstendig organisasjon som organiserer seg i forhold til seg selv og de betingelsene den ser som viktige for å opprettholde sin funksjon. Med andre ord vil balansen mellom kultivering og kvalifisering være preget av skolens egne valg. Som følge av forståelsen av forholdet mellom samfunn og skole kan ikke samfunnets ønsker si noe om

hvordan skolen fungerer, eller om dens ytelse overfor individet. Det kommer an på den enkelte skole og hvordan den forstår seg selv. Man kan da spørre etter hvordan man teoretisk kan forstå hvordan enkeltskolens funksjon kan gi forutsetninger for skolens ytelse i møte med individet.

Forskningsspørsmål 3:

Hvordan konstrueres enkeltskolens funksjon som forutsetninger for skolens ytelse i forhold til individet? (Kapittel 6)

Skoleteoriens erkjennelsesmessige ståsted og analytiske tilnærming

Med utgangspunkt i Luhmanns teori som erkjennelsesgrunnlag og skoleteoriens begreper og sammenheng mellom idealtyper og tese kan det utvikles en analytisk systematikk for sammenlignende undersøkelser. Systematikken skal kunne stå i forhold til både avhandlingens erkjennelsesmessige ståsted, skoleteoriens teoretiseringer og dens anvendelsesområde.

Forskningsspørsmål 4:

På hvilken måte kan man anvende skoleteorien, med sitt erkjennelsesmessige ståsted, til sammenlignende undersøkelser av skolens funksjon? (Del III).

På bakgrunn av den teoretiske systematiseringen skal skoleteorien prøves ut og anvendes.

Skoleteoriens anvendelse

Den skoleteoretiske rammen skal prøves ut ved å anvendes på et empirisk felt. Hvordan man teoretisk kan forstå konstruksjonen av sammenhengen mellom nasjonalstat, enkeltskole og individ med utgangspunkt i vektingen av kultivering og kvalifisering skal undersøkes empirisk med fokus på yringer. Feltet som er valgt, er fire skoler i Danmark og Norge. En offentlig og en privat skole er med i hvert av landene. Det overordnede forskningsspørsmålet for denne delen er:

Forskningsspørsmål 5:

Hvordan ytres nasjonalstatens skoleforventninger som forutsetninger for enkeltskolens organisering og ytelse i forhold til individet? (Del IV).

Som argumentert for ovenfor, forstås individet her som kommunikasjon om individet i foreldrekonferansen. De oppgaver og den funksjon som enkeltskolen forstår som sine, og de valg den gjør som får følger for dens ytelse, tematiseres i skolens kommunikasjon om individet. Den kommunikasjonssituasjonen der det må tas hensyn til både enkeltskolens selvforståelse og omverdenens forventninger, er foreldrekonferansen. På denne måten blir enkeltskolens kommunikasjon om individet et empirisk svar på enkeltskolens ytelse.

For å kunne belyse forskningsspørsmålet vil anvendelsen av skoleteorien legge vekt på skolens intensjonelle funksjon, skolens forutsetninger og dens ytelse. Den empiriske anvendelsen har to formål, både å finne frem til en forståelse av skolens funksjon og ytelse i utvalget, og å undersøke skoleteoriens muligheter. Både systematiseringen, anvendelsen og drøftingen av skoleteoriens muligheter vil tydeliggjøre den teoretiske rammens teoretiske og empiriske anvendelsesområde.

1.7 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingens del I har teoretisk utgangspunkt og forskningsfokus som ramme for kapittel 1. Kapittel to vil ta for seg noen av de teoretiske grunnbegrepene i Luhmanns teori, som et nødvendig grunnlag for å forstå konsekvensen av skoleteoriens valg av fokuset å se skole og samfunn som omverden for hverandre.

Avhandlingens del II består av den teoretiske systematiseringen av skoleteorien. Kapittel 3 gjør rede for skoleteoriens dimensjoner og begreper og hvordan sammenhengen i teorien skal iakttas. Kapittel 4 tematiserer skolens funksjon som kultivering og kvalifisering, og hovedfokuset er å videreutvikle begrepene til analysebegreper. I kapittel 5 systematiseres enkeltskolens forutsetninger når det gjelder begrepene program og verdi, og i kapittel 6 utvikles en forståelse av skolens ytelse i forhold til begrepene karriere og program.

I avhandlingens del III presenteres det erkjennelsesmessige ståsted i kapittel 7, og metodologisk forståelse gjøres rede for i kapittel 8, mens den anvendte analysesystematikk beskrives i kapittel 9.

I avhandlingens del IV presenteres resultatene av skoleteoriens anvendelse på nasjonalstatene Danmark og Norge. I kapittel 10 presenteres analyser og sammenligning av nasjonalstatenes forventning til utdanning, og i kapittel 11 sammenlignes enkeltskolers ytelse i de to land.

Avhandlingens del V og kapittel 12 er en avsluttende drøfting med utgangspunkt i skoleteoriens optikk.

Kapittel 2

Skoleteoriens systemteoretiske utgangspunkt

I dette kapitlet skal skoleteoriens utgangspunkt – å se skole og samfunn som omverden for hverandre – forklares ved hjelp av noen utvalgte teoretiske grunnbegreper fra Luhmanns systemteori. Dette vil også belyse hvordan forholdet mellom de tre utvalgte systemene nasjonalstat, enkeltskole og individ konstrueres, og hvordan enkeltskolen kan analyseres i forhold til begrepene kultivering og kvalifisering når det gjelder funksjon og ytelse. På denne måten skal kapitlet skape et teoretisk grunnlag for utviklingen av skoleteorien og for å svare på avhandlingens forskningsspørsmål.

2.1 Systemer

Når skolen betraktes som system inspirert av systemteorien, innebærer det implikasjoner for *hvordan* skolen kan betraktes. Man kan for eksempel ikke forstå det å betegne systemer som et bestemt system mennesker kan iakttas som et konkret objekt. Luhmanns systembegrep fordrer at man iakttar ved hjelp av forskjellen system | omverden fordi systemet må iakttas som en sontring mellom system og omverden. Denne sontringen som iakttas, er svært viktig fordi systemet etablerer seg i forhold til det som av systemet betraktes som omverden (Luhmann, 1997b, s. 65). ”Omverdenen er et systemrelativt forhold. Ethvert system tager kun sig selv ud af sin omverden. Derfor er ethvert systems omverden forskellig fra alle andres. Og således er også omverdenens enhed konstitueret gennem systemet” (Luhmann, 2000, s. 224).

På denne måten kan ikke en skole betraktes med bakgrunn i en generell forståelse av skolen, men må sees i lys av den sontringen skolen selv gjør. Den blir seg selv på bakgrunn av det den definerer som sin omverden. Det vil si at alt som ikke regnes med som en del av systemet av systemet selv, henvises til omverden. Likevel er ikke omverdenen mindre viktig enn systemet. Omverden og systemet er avhengige av hverandre fordi de er det de er, i kraft av hverandre (*Ibid.*, s. 221). Et system må kunne avgrense seg selv fra sin omverden fordi, som Luhmann sier, ”(...) intet system kan operere uten for sine egne grænser” (Luhmann, 1997b, s. 66). Systemers operasjon, hvordan en skole fungerer, har sammenheng med begrepet autopoiesis.

Autopoiesis

Begrepet *autopoiesis* beskriver hvordan ulike systemer som skolen opererer. Begrepet stammer fra biologien og forskeren Maturana (Luhmann, 1997a, s. 45). Luhmann anvender og utvider begrepet i sin teori til også å omfatte det han betegner som sosiale og psykiske systemer. Autopoiesis er et begrep som beskriver systemers operasjonsmåte, men det sier ingenting om hvilke systemer eller elementer som produseres. Enten er et system autopoietisk eller ikke, og det avgjøres av om systemet kan beskrives som et system som skaper og opprettholder de elementene som betinger dets opprettholdelse som system (Luhmann, 1997a, s. 52, 2000, s. 180, 314).

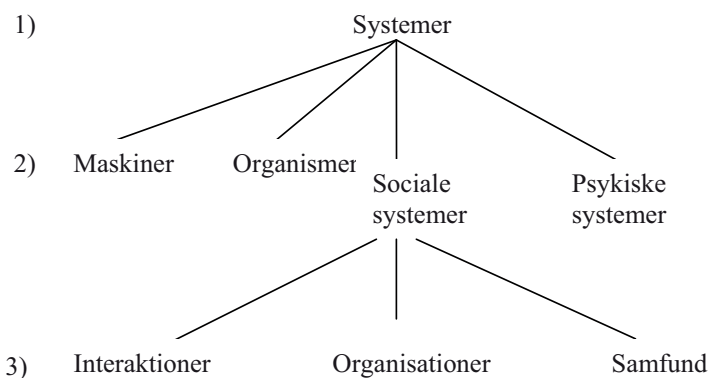
Autopoietiske systemer produserer sine egne elementer gjennom utnyttelse av energi og informasjon fra omverdenen. De er operasjonelt lukket, men kognitivt åpne. Dette betyr at et systems operasjoner bygger på egne allerede etablerte elementer, men at systemet på bakgrunn av sine elementer kan forstyrres på sine egne premisser. Når skolen forstås som et autopoietisk system, kan man spørre etter hvilke elementer som er viktige for dens opprettholdelse som system. Hvordan er den lukket, og hva er det den lar seg forstyrre av? Skolen må betraktes som en bestemt enkeltskole som opererer og sonderer på sine egne premisser. Skolen trenger å beskytte seg selv fra utallige påvirkninger, men kobler seg til forstyrrelser i omverdenen som tjener den selv (Luhmann, 1997a, s. 51). Dette viser Bachmann (2005) som nevnt, i sin doktoravhandling som empirisk belyser at læreplanendringer ikke implementeres i skolen i sin opprinnelige form, men iaktas og tolkes og blir gitt enkeltskolens form (Bachmann, 2005). At systemer opererer på egne premisser, gjøres tydelig av Luhmann, når han også skiller mellom ulike systemtyper.

2.2 Systemtyper

Luhmann skiller mellom ulike typer systemer og mellom tre nivåer av systemdannelser. I fremstillingen av systemene nedenfor er det sosiale systemer som er i fokus. Systemtypene nasjonalstat og enkeltskole er sosiale systemer, mens individet betraktes som psykisk system.

Sosiale systemer er i Luhmanns teori basert på kommunikasjon (Luhmann, 1997b, s. 68), mens psykiske systemer betjener seg av bevissthet (Luhmann, 2000, s. 309). Den ene systemtypen er til enhver tid nødvendig omverden for den andre (*Ibid.*, s. 98). Begge

systemtyper kan oppfattes som autopoietiske systemer som opererer i mening som medium (*Ibid.*).



Figur 2: Typer og nivåer for systemdannelse (Luhmann, 2000, s. 37)

Det sosiale systemet samfunn må forstås på bakgrunn av at Luhmanns teori først og fremst er en teori om samfunnet og er mer spesifisert et svar på spørsmålet: *Hvordan er sosial orden mulig?* Luhmanns svar er at sosial orden skapes ved en mangfoldighet av kommunikative systemer som sammen skaper en kompleks og dynamisk stabilitet. Begrepet samfunnet bestemmes som "(...) det omfattende system af alle kommunikationer (...)" (Luhmann, 1997b, s. 72). På denne måten er samfunnet som begrep ensbetydende med verdenssamfunnet (Luhmann, 2000, s. 494). I Luhmanns teori forstås samfunnet som et utdifferensiert funksjonssystem som kjennetegnes av at ulike delsystemer lukker seg om sine funksjoner. De etablerer seg også i forhold til systemets forventninger. Det gjelder for eksempel det politiske system som lukker seg om kollektive beslutninger, og utdannelsessystemet om funksjonen sortering. Dette er en uvant måte å tenke på, men samfunnet forblir det samme selv om det dukker opp som forskjellig avhengig av det funksjonelle system som beskriver det. Luhmann sier: "Inden for rammen af en almen samfundsteori – hvor samfundet er det mest omfattende sociale system – foreslår jeg, at det moderne samfund betragtes som et funktionelt differentieret socialt system" (Luhmann, 1997b, s. 89).

Luhmann betrakter utdifferensiering som et hovedtrekk ved samfunnets utvikling fra hierarkisk oppbygde systemer til atskilte systemer med *funksjonsorientering* (Luhmann, 2000,

s. 234). Funksjonell differensiering betegner at sosiale systemer er definert ved deres funksjon, og ikke ved de deltagende personers posisjon i et overordnet sosialt hierarki. Systemer som politikk, økonomi, vitenskap, massemedia, utdanning, religion, kunst osv. vil beskrive samfunnet forskjellig. Dette har sammenheng med at når hvert system har sin funksjon, gir denne rammen for hva de ulike systemene skal iakttas, og hva de skal iakttas i forhold til, gjennom sine helt egne og spesielle iakttakelseskoder. Vitenskapssystemet iakttas gjennom iakttakelseskoden sann/falsk viten. Dette iakttakelseskriteriet vil kunne forstås annerledes hvis man iakttar det religiøse system. Der vil sann viten ikke forstås som det samme som i det vitenskapelige system fordi de to systemene har helt forskjellige koder. Luhmann har tematisert utviklingen og funksjonen til flere funksjonssystemer i samfunnet, blant annet kunstsystemet (Luhmann, 1997d, 1997e), rettssystemet og utdanningssystemet (Luhmann, 2006; Luhmann & Schorr, 2000).

Hvis sosiale systemer vil kommunisere, må de organisere seg. Organisasjon er et av de sosiale systemer i Luhmanns teorikonstruksjon, og systemet fordrer medlemskap med bestemte betingelser. Det som kjennetegner organisasjoners ytelse er beslutninger (Luhmann, 2006, s. 181).

”Et forslag hertil er at opfatte organisationer som autopoietiske systemer, der reproducerer beslutninger ud fra deres egne produkter, nemlig beslutninger. Organisationer rekrutterer deres medlemmer gennem beslutninger, hvorved medlemmerne på den ene side bliver udvalgt af organisationen og på den anden side underkaster sig den gennem deres egen beslutning om indtræden i rammebetingelserne for fremtidige beslutninger” (Luhmann, 2006, s. 181).

Enkeltskolen, som er valgt som skoleteoriens kjerne, kan på denne måten forstås som en organisasjon med egne rammebetingelser for medlemskap som de som blir medlemmer, underkaster seg. Å være elev i én skole er forskjellig fra å være elev i en annen. Dette kommer også til uttrykk i kommunikasjon om individet, for eksempel i foreldrekonferansen, som kan forstås som et interaksjonssystem (se modellen ovenfor).

Enkeltskolen som organisasjon kan forstås på bakgrunn av de beslutninger som fattes i systemet. En organisasjon kan fatte beslutninger om interaksjonssystemer og er gjennom sin funksjonsorientering bestemmende når det gjelder hvilke temaer man kan kommunisere om (*Ibid.*, s. 182).

Interaksjonssystemer oppstår når det kommuniseres, og oppløses når kommunikasjonen avsluttes. Interaksjonssystemer er på en og samme tid det mest grunnleggende og mest flyktige sosiale system. Kommunikasjon betyr her å delta i kommunikasjonen som meddelende eller den som velger forståelse. Luhmann presiserer, som Watzlawick, at man i interaksjonssystemer ikke kan ikke-kommunisere (Luhmann, 2000, s. 476; Watzlawick, Jackson, & Bavelas, 1967, s. 48). Man må velge fravær hvis man vil unngå kommunikasjon.

Et spørsmål som er relevant for den videre forståelsen av forholdet mellom systemer, er hvordan de ulike systemtyper som selv definerer sin omverden, kan stå i forhold til hverandre? Luhmann sier: ”Systemer er kun tilgjengelige for hinanden i udsnit, fordi de adlyder hver deres forskjellige strukturelle betingelser for reduktion og forøgelse av kompleksitet. Strukturelle koblinger er derfor latente” (Luhmann, 2006, s. 54). Selv om systemer er operasjonelt lukket for hverandre, forbindes de altså gjennom strukturelle koblinger. Det vil si gjennom de strukturer som systemet gjør tilgjengelig for et annet system, og som det andre systemet kan anvende på sine egne premisser. Organisasjoner må iakttas av psykiske systemer og tematiseres i kommunikasjonen. Begrepet strukturelle koblinger er blitt kritisert og diskutert i det systemteoretiske forskningsmiljøet (Qvortrup & Paulsen, 2007, s. 50 og 277). Noen forskere mener at systemer kan være tilgjengelig for hverandre gjennom sondringen mellom system og omverden, og at de kan orientere seg etter denne forskjellen for å plassere seg i forhold til andre systemer. Det ene behøver ikke nødvendigvis stå i motsetning til det andre.

Psykiske systemer og mennesket

Psykiske systemer som hos Luhmann er et delsystem av mennesket, består av tanker og bevissthet og henvises til sosiale systemers omverden⁶. Luhmann sier:

”Jeg fortolker det transcendentale subjekts position uden for verden som et symbol på den nye position, som det empiriske subjekt har i forhold til et system af funktionelle subsystemer. Han tilhører ikke længere et enkelt af dem i særdeleshed, men er afhængig af deres indbyrdes afhængighed” (Luhmann, 1997c, s. 91)

⁶ ”For operativt lukkethed lukker så vel mennesker som lande ude af samfundssystemet. Til gengæld lukker det operationer af selviagttagelse og selvbeskrivelse ind. (...). De befinder sig ikke i samfundet, men i dets omverden” (Luhmann, 1997b, s. 67).

Luhmann henviser altså mennesket til samfunnets omverden og mener at vi da får en mulighet til å forstå mennesket som både mer komplekst og mer ubundet enn når vi oppfatter det som del av samfunnet (Luhmann, 2000, s. 256).

Luhmann henviser også til begrepet menneske i sin teorikonstruksjon ved hjelp av begrepet person. Det vil ikke si det samme som hvordan vi ellers forstår begrepet person, men viser til et sett med forventninger. Luhmann kaller det forventningscollager som fungerer som et referansepunkt (Luhmann, 2000, s. 168). Begrepet person er en konstruksjon av mennesket som kommunikasjonsdeltager i det aktuelle sosiale system.

Luhmann utvider også dette til å gjelde begrepet rolle (*Ibid.*, s. 371). Her skiller det mellom hvilke forventninger man kan stille til bestemte personer, og hvilke som er gjennomførlige på grunn av formelle posisjoner. "Kun på baggrund af en sådan difference kan man iagttage, at rolleudførelsen antager "en personlig stil" og at personer bliver præget af deres roller, at læreren fx altid optræder belærende" (Luhmann, 2000, s. 371). Individuer kan forutsette deres person som konstant og allikevel ha en bred fremtid med vekslende roller. For den skoleteoretiske rammen er begrepet individ valgt fordi det er et begrep som åpner for mange muligheter for å utforme sin rolle og utvikle seg som person. Enkeltskolene vil gi ulike muligheter for individet som kommunikasjonsdeltager og for rolleutførelse i forhold til skolens forventninger.

Forskjellen system og omverden

De ulike systemtyper og deres autopoiesis åpner for å se samfunn og skole som omverden for hverandre på en måte som etablerer en forståelse for hvordan forholdet konstrueres.

Konstruksjonen, kommer an på systemenes selvforståelse. Skolen kan altså forstås som et lukket system som står utenfor samfunnet, og som gjennom sin kommunikative interaksjon setter sine egne regler, sine midlertidige eller vedvarende normstyringer og forpliktelser (Qvortrup, 1993, s. 12). Kommunikasjonen er selvreferensiell og kan derfor analyseres for å finne frem til skolens valgte selvforståelse som en sontring mellom seg selv og sin valgte omverden.

Enkeltskolen som system finner ikke sin begrunnelse i individet, eller i forholdet mellom individ og samfunn. I Luhmanns teori er individet utenfor samfunnet og iakttas som et

selvreferensielt system. Skolens intensjon om å endre eleven kan ikke betraktes som et gitt resultat, men er høyst usikkert og viser til den enkelte elevs selvreferensialitet. Skoleeleven skal gjennom utdanning bli mer og mer selvreferensiell og øke sin egenkompleksitet både når det gjelder vitenbasert og sosiokulturell kunnskap (*Ibid.*, s. 14). For den skoleteoretiske rammen betyr dette at man ikke forklarer det ene med det andre, men gir et blikk på skolen som tillater å etterspørre hvordan forholdet mellom samfunn og skole etableres, og med spørsmål om hvilke følger det kan ha.

2.3 Utdanningssystemet

Utdanningssystemet slik Luhmann beskriver det, kan betraktes som et av samfunnets funksjonssystemer som fungerer ut fra sine rammer for hva det kan iakttas, og hva det kan iakttas i forhold til. På den måten må utdanningssystemet forstås som en abstrakt beskrivelse og må, for å fremstå iakttakelig, organisere seg ved hjelp av enkeltskoler. Enkeltskolene organiserer seg som selvreferensielle systemer med ulik grad av åpenhet og selvstyring når det gjelder kodene i utdanningssystemet. For Luhmann, som har sitt ståsted i Tyskland og tysk kultur, kan enkeltskolen forstås som utdanningssystemet. Men som det ble argumentert for i kapittel 1, må forholdet mellom nasjon og enkeltskole avgjøres empirisk og utdanningssystemet og dets koder forstås som abstraherte strukturer som har utviklet seg innenfor rammen av en nasjons beslutningsramme.

Utdanningssystemet, kan på denne bakgrunn sies å etablere sine iakttakelseskoder og operere som del av en evolusjon som gir ulike betingelser i ulike nasjonalstater for systemets todelte funksjon. Primærfunksjonen beskrives som *å gjøre mennesker til personer* (Luhmann, 2006, s. 65,92f; Qvortrup, 2006, s. 25,26) og sekundærfunksjonen som *karriereseleksjon* (Luhmann, 2006, s. 92f). Luhmann diskuterer dette forholdet med ulike innfallsvinkler i forhold til utdanningssystemet (*Ibid.*, s. 93, 103). Hvordan forholdet mellom nasjonalstat, enkeltskole og individ konstitueres, avhenger av de autopoietiske systemers tolkninger av seg selv i forhold til sin omverden, og hvordan de ut fra dette empiriske ståsted skaper forutsetninger og følger for hverandre. Dette kan bare undersøkes empirisk ved å fokusere på ytringer.

For å få frem Luhmanns betraktninger av utdanningssystemet settes det her skjematisk opp ved siden av vitenskapssystemet, slik at de to delsystemene kan sees som kontrast til

hverandre. Hvert funksjonssystem avgrens seg i forhold til sin omverden og avgjør på denne måten hvordan de kan iakttas av systemer i omverdenen. Dette skjer gjennom systemenes utforming av programmer som kan forstås som ordning av forventninger gjennom forventningsstrukturer (Luhmann, 2000, s. 372,373). På bakgrunn av Tina Bering Keiding og Lars Qvortrups arbeider kan man si at funksjonssystemer opererer ut fra funksjon, ytelse, iakttakelseskoder, generaliserende kommunikasjonsmedier og programmer (Keiding, 2003, s. 93; Qvortrup, 2000, s. 176,177). Betegnelsene som beskriver utdanningssystemets operasjoner, henger nøye sammen, selv om de her er skjematisk fremstilt.

Sosialsystem	Funksjon	Medium	Iakttakelseskoder	Ytelse	Program
Vitenskap	Å frembringe ny viten	Sannhet	Sann/falsk	Å meddele om ny viten	Teorier og metoder
Utdannelse	Å danne og utdanne	Den lærende	Bedre/verre (Kan formidles (til)/ kan ikke formidles (til))	Å undervise og eksaminere	Læreplaner

Tabell 1: Skjematisk fremstilling av funksjonssystemer (Keiding, 2003, s. 93)

Sammenhengen er tydelig når Luhmann i sin bok "Samfundets uddannelsessystem" (2006) diskuterer de ulike betegnelsene. Her vil betegnelsene diskuteres opp imot hva som kan være aktuelle justeringer med hensyn til utviklingen av en skoleteoretisk ramme.

Medium betegner i Luhmanns teori den substans som gjør det mulig for systemet å gjennomføre sine operasjoner og opprettholde seg som system. Dette er et spesielt generalisert medium som systemet selv har frembrakt. I tidligere fremstillinger har Luhmann argumentert for at barnet er medium for oppdragelsen, vel å merke som sosial konstruksjon (Luhmann, 1993). "Mediet barn er ikke et barn. Det er en social konstruksjon, der gjør det muligt for opdrageren at tro på, at man kan opdrage og uddanne børn" (Luhmann, 2006, s. 116).

Luhmann diskuterer hva som har vært utdanningssystemets medium og viser hvordan "barnet" hadde sin funksjon som medium samtidig som det skapte et skille i samfunnet mellom barn og voksne og forståelsen av hvem som skal forstås som den lærende (*Ibid.*, s. 116). Luhmann argumenterer for at vår tids fokus på livslang læring og på at voksne må være en del av utdanningssystemets operasjoner og funksjon, gjør barn som medium problematisk.

Luhmann foreslår derfor *livsløp* som et mer aktuelt medium for utdanningssystemet (*Ibid.*, s. 117). Medium forstått som barnet som sosial konstruksjon kan ha endret seg til livsløp som følge av systemets videre evolusjon, slik Luhmann argumenterer for. Han knytter begrepet til karriereseleksjon. Livsløp som medium kan kanskje være substansielt for høyskoler og universiteter, men kan synes å fungere dårlig i grunnskolen. Qvortrup mener forslaget ikke virker overbevisende (Qvortrup, 2006, s. 30). Han begrunner det med at man ikke møter det i utdannelsessystemet som man møter penger i butikker og makt i politikken. Medium må være knyttet til en iakttakelseskode som gjør kommunikasjonen mer sannsynlig. Flere forskere har argumentert for at *den lærende* er et anvendelig medium for utdanningssystemet (Keiding, 2003; Rasmussen, 2004).

Det problematiske med dette forslaget er at individet på denne måten gjeninnføres i systemet. Teorien er i prinsippet avpersonifisert, og ved å gjøre den lærende til medium for kommunikasjonen vil forståelsen av utdanningssystemet kunne bli funksjonalistisk. Det vil ikke tjene en videre utvikling av teorien. Et annet forslag er å forstå *intensjon* som medium for kommunikasjon. Den hensikt eller intensjon en nasjon har for skolens funksjon, er svært fremtredende i kommunikasjon om skolen. Utdanningssystemet skiller seg nettopp fra andre funksjonssystemer når det gjelder den funksjon den skal ha å danne og utdanne. *Intensjon* møter man i utdanningssystemet som læreplaner og andre forskrifter og som evalueringssystemer og skal i den skoleteoretiske rammen knyttes til ulike nasjonalstaters valg. Her vil *intensjon* brukes som medium for kommunikasjonen i utdanningssystemet på grunnlag av den her fremførte argumentasjon.

Program er en måte å ordne forventninger på, og begrepet brukes for å kunne spenne over både målorienteringer og betingelsesorienteringer (Luhmann, 2000, s. 372). For utdanningssystemet kan dette forstås som læreplaner. Et program er nødvendig i et sosialt system for å regulere hva man kan og ikke kan, innenfor systemet.

”Et program er et kompleks af betingelser for rigtigheden (hvilket vil sige den sociale antagelighed) af adfærd. Programniveauet selvstændiggør sig i forhold til rolleniveauet, når det gælder nøjagtigt denne abstraktionsgevinst, når altså adfærden reguleres og må gøres forventelig af mere end en person” (Luhmann, 2000, s. 372).

Ordningen av forventninger kan tjene den hensikt å lette kommunikasjonen i det aktuelle system. For utdanningssystemet er ikke dette like sannsynlig som for vitenskapssystemet,

”Uddannelsessystemets særegenhet viser sig også i, at der her til forskel fra andre funktionssystemer ikke findes nogen klar skelnen mellem kodning og programmering (som f.eks. sand/falsk på den ene side og teorier og metoder på den anden side). Uddannelsesmålene, undervisningsstoffet osv. kan ikke forstås som selektionskodens beslutningsprogram” (Luhmann, 2006, s. 99).

Programmet gir ingen anvisninger til seleksjonskodens beslutningsprogram. Det kan forstås som nivåinndeling, vurdering eller karaktersettingen. Det gir kun anvisninger til undervisningen. Likevel mener Luhmann at verken koden *bedre/verre* eller *kan formidles/kan ikke formidles* kan fungere som et klart skille mellom koding og programmering (*Ibid.*). Program kan forstås som læreplaner som i skoleteorien skal forstås som beslutningsprogram for utdanningssystemets intensjon for enkeltskolens danning og utdanning.

Luhmanns begrep program spesifiserer oppdeling i for eksempel klassetrinn, skolestørrelse, klassestørrelse, tilordning av lærere, overgangsordninger til skole, fra ungdomsskole til videregående, til universitet, kvalifikasjonskriterier, eksamensordninger, programmering av eksplisitte formål, osv. Programmer gjør det mulig å gi utdannelsens og læringens koder en organisatorisk form, som skal være så tilstrekkelig velorganisert at den muliggjør reorganisering (Harste, 2000, s. 23). Luhmann forklarer hvordan et program skal forstås som målorienteringer og betingelsesorienteringer (Luhmann, 2000, s. 372).

Ytelse iakttas i forhold til undervisning og eksaminering og dermed dens seleksjon. Denne kommunikasjonskoden skal videreutvikles i skoleteorien. Det viktigste her er at skolens ytelse kan forbindes med *karrierebegrepet*. Luhmann og Schorr forbinder karrierebegrepet med differansen mellom familie og skole som en utløsende faktor for karrierebevissthet (inklusive negasjonen av karrierehensikter) (Luhmann & Schorr, 2000, s. 300). Seleksjon er unngåelig fordi man ved å velge bort seleksjon ofrer autonomien. Dette er utgangspunktet for den sosiale seleksjons relevans i et sosialt system. De hevder at begrepet karriere er et begrep for refleksjon ved å henvise til at karriere er oppbygd på en selvreferensiell måte (*Ibid.*). De eksemplifiserer dette med at alle karrierer gjør det mulig med en dobbel orientering, nemlig å se bakover på det som er oppnådd, og fremover på hva som er mulig. Mange forskjellige orienteringer finnes for individualiserte karrierer som atferd, risiko strategier, sikkerhetsstrategier, å ha høye krav på den ene siden og trivialisierende og å være fatalistisk på den andre. ”Of course, for all those who are already de-motivated and de-socialized as a result

of family and school situations, these possibilities shrivel up very quickly into one: living for the day and positioning oneself in rejection of career” (Luhmann & Schorr, 2000, s. 303). Det å stille seg utenfor karriere (non-career) er likevel også en karriere. Begrepenes uttelse og karriere vil utvikles videre i skoleteorien.

Iakttakelseskoden som Luhmann argumenterer for, er *bedre/verre* (Luhmann, 2006, s. 98). Dette kan forstås som den primære kode som videre kan oversettes til koder som ligger tettere på systemets uttelse og koder, og som kan kodes binært som for eksempel formidlet / ikke formidlet. Ulike forskere forholder seg ulikt til dette (Keiding, 2003; Qvortrup, 2006; Rasmussen, 2004). Luhmann presiserer iakttakelseskoden slik:

”Blandt de viktigste systemeffekter av disse udbyggede selektionsmekanismer hører muligheten for en yderligere kodning af det samlede system efter skemaet bedre/værre. Uddannelsen kan kun vurderes efter koden kan formidles/kan ikke formidles, og deri er der ikke noget holdepunkt for vurdering af dens følger. Primærkodningen udvides derfor gennem en retrospektiv fremgangsmåde, som søger at fastslå, om formidlingen er lykkedes eller ej” (Luhmann, 2006, s. 98).

Qvortrup forstår koden både knyttet til det som skal formidles, og den det skal formidles til. ”Det er nemlig det, at noget lader seg formidle eller at nogen er mulig at formidle til, der udgør uddannelsessystemets plusværdi” (Qvortrup, 2006, s. 30). På den andre siden fremkommer da det som ikke kan formidles og den som ikke kan formidles til⁷. Denne koden kan se ut til å ligge nær opp til hva undervisere forstår som sin funksjon, som Qvortrup argumenterer for (*Ibid.*). Et sentralt spørsmål er om dette skal være bestemmende for hva som blir betraktet som iakttakelseskoden. Iakttakelseskoden er et kriterium for hva systemet kan iakttas, og hvordan det gjør seg iakttakelig. *Intensjon* som medium skal knyttes til en kode som gjør kommunikasjonen mer sannsynlig, og det vil i denne avhandlingen være bestemt til koden *bedre/verre*. Denne koden gir mening på programnivå ved at alt som skjer i skolen, kan iakttas i forhold til den intensjon som skisseres på det politisk-administrative nivå. *Bedre/verre*-koden sikrer det kontingente slik at skolens intensjon ikke blir dens væremåte. Man kan skille programnivå fra interaksjonsnivå for å vise til en forskjell mellom det som av nasjonalstaten forventes av skolen, og interaksjonsnivå som viser til kommunikasjonen i skolesystemet. Dette viser til enkeltskolen som autopoietisk system. Hvordan det

⁷ Luhmann tematiserer dette når han karakteriserer utdannelsen som at den ”(...) opererer under budet om at skåne elevens selvagtelse. Under normale omstendigheder ville man tale om ”takt” (Luhmann, 2006, s. 99). Han sier at karakterer ikke kan være taktfulle og det forventes heller ikke (*Ibid.*, s. 101).

kommuniseres om program og verdier, vil sannsynligvis være forskjellige i alle lands enkeltskoler uansett nasjon, historie og kultur. Dette skillet er viktig fordi det gir muligheter til å knytte flere iakttakelseskoder til programnivåets bedre/verre, som på interaksjonsnivå kan være *bestått/ ikke bestått* (Hopmann, 2003). Koden er knyttet til systemets ytelse, som er å undervise og eksaminere. Slik sett kan bedre/verre forstås som en kode for å iakttas systemets ytelse på bakgrunn av læreplanens mål og bestått / ikke bestått som kode for å iakttas kommunikasjonen omkring ytelsen i forhold til elevens prestasjoner. Dette vil utvikles videre i avhandlingen.

Funksjon.

Utdanningssystemets funksjon kan forstås som todelte, en primærfunksjon og en sekundærfunksjon. Den skal både gjøre mennesker til personer og bedrive sortering. Luhmann benevner funksjon som danning og utdanning. I utviklingen av en skoleteori vil disse begrepene knyttes til begrepene kultivering og kvalifisering, forstått som analysebegreper i forhold til spørsmålet om skolens funksjon og ytelse. Dette blir utviklet videre i avhandlingens andre del.

Gjennom argumentasjonen for forståelsen av Luhmanns begreper vil vi kunne sammenfatte utdanningssystemets koder i en tabell.

Sosialsystem	Funksjon	Medie	Iakttakelseskode	Ytelse	Program
Utdanning	Å kultivere og kvalifisere	Intensjon	Bedre/verre på programnivå og Bestått / ikke bestått på interaksjonsnivå	Å undervise/ formidle og eksaminere Karriere- muligheter	Læreplaner Mål- orienteringer Betingelses- orienteringer

Tabell 2: Utdanningssystemet skjematisk fremstilt

Utdanningssystemet og enkeltskolen

Utdanningssystemets koder skal her forstås som bakgrunn for empiriske spørsmål til hvordan nasjonalstaten, enkeltskolen og individet konstrueres, med utgangspunkt i å se samfunn og skole som omverden for hverandre. Samfunnet ønsker og vil mye med skolen, men det er skolen som autopoietisk system som lar seg forstyrre eller ikke av det den betrakter som sin omverden. Sett fra et skoleteoretisk ståsted finner ikke skolen sin begrunnelse i samfunnet,

verken som reproduksjon eller kritikk, men den finner sin begrunnelse i seg selv som selvreferensielt system. Forholdet mellom samfunn og skole vil derfor avhenge av hvordan den enkelte skole opererer i forhold til hva den oppfatter som sin omverden, enten om det er lokalmiljøet, foreldrene eller for eksempel kommuneadministrasjonen (Cederstrøm, 1993).

Som følge av forståelsen av enkeltskolen som selvreferensielt system som etablerer sin egen funksjon, vil enkeltskolens vektlegging av forholdet mellom kultivering og kvalifisering kunne analyseres på bakgrunn av det den forstår som sine betingelser for valg og dermed ytelse.

2.4 Iakttakelse

Luhmanns teori om iakttakelse⁸ bygger på en bestemt form- og forskjellstenkning som er inspirert av Spencer Brown, Hans von Foerster og Gotthard Günter (Luhmann, 2000). Grunntanken er å betrakte iakttakelser som operasjoner som ikke refererer til bevisste subjekter, men til forskjeller.

Alle autopoietiske systemer har evne til iakttakelse, det vil si evne til å markere forskjeller, først og fremst mellom seg selv som system og omverdenen. Iakttakelse betegnes som en operasjon som består av to elementer, atskillelse og betegnelse. De to elementene opptrer samtidig, men det som betegnes, står i forhold til det som ikke betegnes, og i dette ligger atskillelsen (Luhmann, 1998, s. 171, 2002a, s. 101). Man kan for eksempel betegne en enkeltskole som da knytter seg til en atskillelse mellom enkeltskolen og alt annet, men bare den ene siden blir betegnet og sier dermed ingenting om hva enkeltskolen sees på bakgrunn av. Med andre ord kan systemet gjennom iakttakelsen se det som betegnes, men ikke det som utelukkes, eller hvilken atskillelse som muliggjøres i iakttakelsen. Den anvendte atskillelse utgjør iakttakelsens blinde punkt (Luhmann, 1998, s. 169, 2000, s. 221).

Man kan ikke unngå blindheten fordi det ikke er mulig å atskille og samtidig iaktta den anvendte forskjell. De to prosessene må altså atskilles i et før og etter. Neste skritt vil derfor være iakttakelse av hvordan det er iaktatt, altså iakttakelse av iakttakelsen som iakttakelse, en operasjon som Luhmann kaller annen ordens iakttakelse (Luhmann, 2002a, s. 105, 2002c, s.

85). I denne iakttakelsen er det også innebygd en blindhet fordi annen ordens iakttakelse bare kan betegne den ene siden eller den andre av den anvendte forskjellen eller forskjellens form.

Ved annen ordens iakttakelser skiller Luhmann mellom refleksivitet og refleksjon, avhengig av hvilken forskjell som anvendes (Luhmann, 2000, s. 507). For refleksivitet er dette forskjellen før/etter, altså å gjøre det iaktatte til gjenstand for ny iakttakelse. Hvordan ble det iaktatt? For refleksjon er det forskjellen system \lceil omverden, hvor systemet tematiserer seg selv på bakgrunn av forstyrrelser utenfra og er et viktig element for systemets selvbeskrivelse og identitetsdannelse. Det kan synliggjøres med spørsmålet: Hva ble iaktatt i forhold til hva? (*Ibid.*). Den tredje form for annen ordens iakttakelse er basal selvreferanse som iakttar den form som konstituerer den enkelte iakttakelse: Hvem iakttar fra hvor? (*Ibid.*).

Iakttakelsesoperasjonen innstifter altså en forskjell mellom selv- og fremmedreferanse, mellom det som iakttas, og det systemet som iakttar. Det iakttakende system blir til i iakttakelsen sammen med det som iakttas. Iakttakelsen og den forskjell den aktualiserer, bestemmer hvordan omverdenen trer frem for hvilket system (Luhmann, 1998, s. 167). Dette vil videre utdypes i kapittel 7.

Iakttakelsesoperasjonens atskillelse og betegnelse beskrives ofte som en formnotasjon \lceil og viser til Spencer Browns formbegrep. Luhmanns iakttakelsesbegrep gir muligheten til å ikke bare iakttas det ene eller det andre, men et *både-og*, ved hjelp av et før og etter eller forholdet system \lceil omverden. Formnotasjonen viser at både-og-forholdet er asymmetrisk når det gjelder oppmerksomhet. Det er det som betegnes, som synes i øyeblikket, før man kan vende om og stille spørsmål ved iakttakelsen: Hvordan ble det iaktatt? – i en annen ordens iakttakelse. En iakttakelse som betegner den ene siden, som Enkeltskolen \lceil ?, viser at enkeltskolen blir betegnet, men sier ingenting om hva den iakttas i forhold til. Gjennom en annen ordens iakttakelse kan det vise seg at enkeltskolen blir betegnet i forhold til en atskillelse fra andre skolars geografiske beliggenhet eller andre skolars testresultater på nasjonale prøver. På hvilken bakgrunn skolen beskrives, bestemmer hvordan den fremtrer. Dette kommer frem i en tredje annen ordens iakttakelse, der oppmerksomheten knytter seg til hvordan skolen fremtrer når den iakttas på bakgrunn av nasjonale prøver. Det er en annen skole enn hvis den fremtrer i forhold til geografisk beliggenhet. På den måten fremtrer enkeltskolen i iakttakelsens selv- og fremmedreferanse. Formen kan se slik ut:

⁸ Valget av begrepet iakttakelse er gjort for å forhindre misforståelser med hensyn til begrepet observasjon, som ofte brukes på norsk. Noen forfattere bruker iakttakelse (Rasmussen, 2004) og andre observasjon (Hagen, 2006). Begge er oversettelser av det tyske begrepet "beobachtung".

Enkeltskolen | Byskoler Enkeltskolen | Skoler med bedre resultater

Bygdas skole

Skolen med dårligere resultat

En slik forståelse av iakttakelsesbegrepet rammesetter hvordan det er mulig å beskrive skolen som system, og hvordan skolen iakttar sin omverden. Det vil si at skolen bestemmer seg selv ved å velge noe fra, som sin omverden. Hva som iakttas som omverden, er dermed ikke gitt, men avhenger av enkeltskolens iakttakelser. Også interaksjonssystemer i skolen kan beskrives på denne måten.

2.5 Kommunikasjon

Sosiale systemer betjener seg av kommunikasjon, og i Luhmanns teori er kommunikasjon den minste enhet i teorien, verken menneske eller handling har denne posisjonen, kun kommunikasjon. Dette er en viktig premiss for skoleteorien fordi det er kommunikasjonen som kommuniserer. Kommunikasjon forstås først og fremst som noe annet i systemteorien slik Luhmann fremstiller den, enn i andre teorier. Kommunikasjon beskrives hos Luhmann som en hendelse bestående av tre seleksjoner. Den meddelendes valg av informasjon, meddelelse og adressatens valg av forståelse. ”It comes about through a synthesis of three different selections, namely the selection of *information*, the selection of the *utterance* (*Mitteilung*) of this information, and selective *understanding or misunderstanding* of this utterance and its information” (Luhmann, 2002d, s. 157).

Dette kan illustreres på følgende måte gjennom tre ulike valg:

1. Valg: Den meddelende velger informasjon (hva skal meddeles?)
2. Valg: Den meddelende velger meddelelse (hvordan skal informasjonen uttrykkes kroppslig, språklig, skriftlig og på hvilken måte skal den uttrykkes?)
3. Valg: Adressaten velger forståelse (hvordan vil adressaten forstå informasjonen?)
(Keiding, 2003)

Sondringen mellom informasjon og meddelelse er av stor betydning for å kunne ta stilling til innholdet. ”Afgørende er det, at den tredje seleksjon kan støtte sig til en forskel, nemlig til forskjellen mellem informationen og dens meddelelse” (Luhmann, 2000, s. 181). Valg av forståelse er av stor betydning.

”Det, at forståelse er et uundgåeligt aspekt i forbindelse med, at kommunikation kommer i stand, har vidtrækkende betydning for den samlede opfattelse af kommunikation. Deraf følger nemlig, at kommunikation *kun er mulig som en selvreferentiel proces*” (Luhmann, 2000, s. 184).

Dette forklares ved begrepet om dobbelt kontingens, som betyr fravær av mulighet og fravær av nødvendighet, og står med andre ord for alternativer. Man kan si at dette medfører en vaghet og usikkerhet som det overlates til sammenhengen, å presisere. Når kommunikasjonen beskrives som kontingent, viser dette til at kommunikasjonspartene er ugjennomsiktige for hverandre og utilgjengelige for ytre innspill. En må forestille seg at det er snakk om to ”black boxes”, som ved gjensidig å underlegge seg den andre bestemmer både seg selv og den andre (Luhmann, 2000, s. 149). Luhmann skriver: ”Humans cannot communicate; not even their brains can communicate; not even their conscious minds can communicate. Only communication can communicate” (Luhmann, 2002b, s. 169).

Når det er kommunikasjonen som kommuniserer, må man forkaste alle forestillinger om at et budskap overføres til en annen. Budskapet skapes i kommunikasjonen der partene som er involvert, frambringer noe sammen som ingen av dem kunne ha frembrakt alene. Hver enkelt deltager frambringer sine bidrag med referanse til seg selv, både når det gjelder iakttagelse av hva den andre sier, og beskrivelsen av denne iakttagelsen. Med dette utgangspunktet er deltagerne i utgangspunktet ubestemte, men bestemmes gradvis gjennom en slags kjede av gjensidig utprøving som en kjede etter prøve- og feilekjesprinsippet. I denne prøve- og feilekjeden settes det alltid av en del oppmerksomhet til forståelseskontroll. Man kontrollerer gjennom tilslutningsatferden om man har blitt forstått. Ved erfaringens hjelp kan man innrette kommunikasjonen på en slik måte at man kan *forvente* å bli forstått. Forventninger knyttes til systemets strukturdannelse. På denne bakgrunn forstås enkeltskolens kommunikasjon som selvreferensiell og kan analyseres på bakgrunn av den sammenhengen den opptrer i. Kommunikasjon om en elev i skolen vil defineres av sammenhengen den finner sted i, nemlig enkeltskolen, og dermed definere dennes forventningsstrukturer. På denne måten viser foreldrekonferansen som kommunikasjonssituasjon tilbake til skolen som organisasjon.

2.6 Forventninger og forventningsstrukturer

Forventninger forteller noe om systemers struktur og hva som er mulig og ikke mulig for et system som for eksempel skolen. Struktur defineres systemteoretisk som ”(...)

begrænsningen af de relationer, som er tilladte i systemet” (Luhmann, 2000, s. 332).

Strukturbegrepet betegner de seleksjoner av relasjoner som er mulige. ”(...) sosiale systemers strukturer består af forventninger, at de er *forventningsstrukturer*, og at der *ikke findes andre muligheter for strukturdannelse* for sosiale systemer, fordi de temporaliserer deres elementer som handlingshendelser” (Luhmann, 2000, s. 344). Struktur forstås som en seleksjon av begrensning som forenkler systemets arbeid med iakttakelse og beskrivelse.

Forventninger kan på denne måten forstås som fortettede, kondenserte⁹ meningshenvisninger, som viser hva en gitt meningssituasjon stiller til utsikt (Luhmann, 2000, s. 136). Denne *utsikt* kan forstås som at et begrenset utvalg temaer velges ut som mulige. Man forventer for eksempel å snakke om eleven i foreldrekonferanser, ikke om pasienter. Slike forventninger er basert på generalisering av mening som er strukturer i bestemte systemer. Forventningene reduserer på denne måten hva som er mulige tilslutningsvalg, og avgjør systemets tilkoblingsmuligheter/dugelighet.

Det selvreferensielle system konstruerer sin sammenheng og identitet, og det refererer til begrepet selvreferanse. ”Forventningsstrukturens begreb er imidlertid relatert til det selvreferentielle system, som strukturerer sig gennem forventninger” (Luhmann, 2000, s. 345). Systemreferanse forstås altså som en begrensning eller avgrensning ved hjelp av forventninger.

I teorien om sosiale systemer gjelder forventninger hovedsakelig for handlingsforventninger. Forventninger både effektiviserer seleksjoner og reproducerer kompleksiteten.

”Den effektuerer på den ene side en seleksjon ud fra den samlede mængde af anviste muligheder og reproducerer således den kompleksitet, som er bygget ind i mening uden at fornægte den; og den bygger på den anden side bro mellem diskontinuiteter i saglig, tidlig og social henseende, således at en forventning stadig er brugbar, når situationen har ændret sig” (Luhmann, 2000, s. 137).

Forventninger har betydning i sammenheng med at sosiale systemer ikke bygger på noen sikkerhet som tilstand eller en forutsigelse av atferd. Mulighetene for å sikre systemets egen

⁹ “Det systemteoretiske centrale begrep kondisjonering forholder sig til relationer mellem elementer” (Luhmann, 2000, s. 59). “Kondisjonering, som er succesrige i den forstand, at det, som er mulig gennem dem også opstår, virker da som begrænsninger (constraints). Selv om de er indført kontingent, kan man ikke give avkald på dem, uden at det, som de har gjort mulig, bortfalder” (*Ibid.*, s. 60).

atferd blir strukturert gjennom systemdannelse (*Ibid.*, s. 151). Kun dette fører til autopoietisk reproduksjon, til handling på grunnlag av handling. Usikkerheten forløper som stabilisering av forventninger, ikke som stabilisering av selve atferden, og atferden velges i forhold til orientering fra forventningene.

”Det er en viktig effekt af forventningsdannelse, at afvigende hændelser bliver synlige som forstyrrelser på grund af forventningen, uden at man behøver at kende grundene til det” (Luhmann, 2000, s. 343). Forventningene i et system kan dermed bli synlige gjennom avvikelser fra forventningene. Dette er fordi, som Luhmann sier:

”Man er så godt som tvunget til at reagere på skuffelse. Dette kan man gøre ved at tilpasse forventningen til skuffelsessituationen (læring) eller ved nøjaktig modsat at fastholde forventningen og insistere på forventningsoverensstemmende adfærd på trods af skuffelse. (...) at alt det, der fungerer som ”viden” eller ”norm” i en kulturs semantiske apparat, beror på den forudgående reduktion, som bringer meget forskellige hændelser på forventningsskuffelsens form” (Luhmann, 2000, s. 344).

Begrepet om forventninger har stor betydning for å forstå hvordan et system håndterer innfrielse eller skuffelse av forventninger, som igjen forteller om et systems selvreferanse. Begrepet forventninger ansees å ha hatt en undervurdert betydning i systemteoretisk forskning til nå (Tangen, 2004).

laktakelse, kommunikasjon og forventningsstrukturer viser alle til systemers selvreferanse og kan kanskje best forstås ved hjelp av samtidskunster og fotograf Candida Höfer, som avbilder kulturinstitusjoner tomme for mennesker. Henie-Onstad Kunstsenter beskriver hennes visualisering av dette slik:

”Disse offentlige stedene er voktere av ensyklopedisk kunnskap, det kollektive minnet fra en svunnen tid, samtidig som de er steder for estetisk nytelse, hvile og meditasjon. Kanskje hemmeligheten til denne styrken og skjønnheten ligger i paradokset nærvær / fravær, mellom den nakne klarheten i bildet og mysteriet som strømmer ut av det” (Henie-Onstad Kunstsenter, 2007).

Höfer selv sier at hun fanger et gitt øyeblikk av lys og tid, i et menneskeskapt rom, et rom som demonstrerer vår kultur og vår arv (Værvågen, 2007).



I forhold til den skoleteoretiske rammen illustrerer Höefers¹⁰ bilder at bygningen, det fysiske, formidler forventningsstrukturene i systemet. Man kan stille spørsmålene: Om hva og hvordan kan det kommuniseres her? Med hvilket blick iakttar systemet individet? Hvordan kan systemer koble seg til dette systemet med hensyn til hvilke forventninger? Bildene til Höefer illustrerer svaret ved hjelp av opplevelsen av hennes kunst. Forventningene til hvordan man skal bevege seg i rommet, hvordan man skal plassere seg, hvordan man kan meddele kommunikasjon og forstå informasjon, har sine egne strukturelle betingelser.



¹⁰ Det første bilde har tittelen Deutsche Bucherei Leipzig IX, 1997, det andre Collegium Helveticum ETH Zurich 2005. Tillatelse til bruk av bildene er gitt av BONO, Billedkunst Opphavsrett i Norge.

Enkeltskolen slik den fremstår som fysisk bygning og organisasjon med dens iakttakelser, dens kommunikasjon og de forventningsstrukturer den har etablert, kan analyseres på bakgrunn av spørsmålene: På hvilken måte kan det kommuniseres om kultivering og kvalifisering her? Med hvilket blikk iakttar systemet individets kultivering og kvalifisering? Hvilke betingelser gir systemets forventningsstrukturer for kultivering og kvalifisering? På denne måten kan analysebegrepene danne grunnlag for å konstruere et bilde av enkeltskolens ytelse. Dette skal videreutvikles i avhandlingen.

2.7 Skole og samfunn som omverden for hverandre

De teoretiske grunnbegrepene som her er gjort rede for, etablerer på hvilket grunnlag forståelsen av samfunn og skole som omverden etableres. Ut fra denne systemteoretiske inspirasjonen for forståelse av skolen, betraktes samfunn, skole og individ som helt ulike systemer som ikke åpner for noen mulighet til å predikere virkning. Hva samfunnet vil med skolen, sier ingenting om hvordan skolen er. Hvordan skolen er, sier ingenting om hvordan individet er, endres eller om hvordan individet vil bli som samfunnsborger.

Ved hjelp av den systemteoretiske tilgangen vil skoleteorien være analytisk i sin tilnærming til skolens funksjon og ytelse. I avhandlingens del II, vil dette utvikles videre.

Del II: Teoretisk systematisering

Den teoretiske systematiseringen av den skoleteoretiske rammen tar utgangspunkt i og henter inspirasjon fra Luhmanns systemteori. Det vil si at det ikke er en gjenbeskrivelse av skolens funksjon og ytelse slik Luhmann ville sett det, som skal systematiseres her. Det som best kan beskrive hvordan teorien blir brukt som inspirasjon, kan uttrykkes ved hjelp av det musikeren Jono El Grande sa i et tv-intervju: *Jeg har valgt å gå i de store mestrenes fotspor, men samtidig lete etter det de lette etter.* Den teoretiske systematiseringen vil ta utgangspunkt i perspektivene utviklet i del I og videreutvikle disse i forhold til den skoleteoretiske rammen.

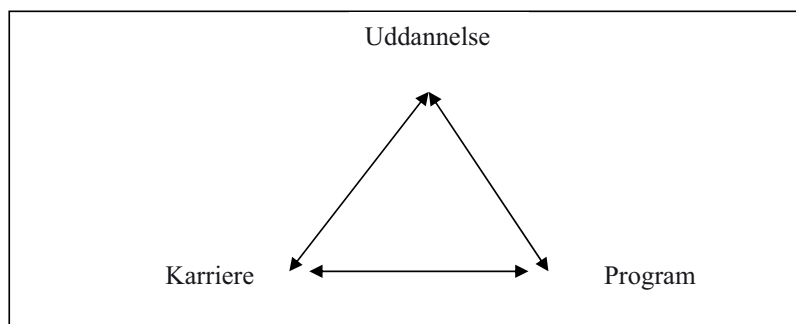
Kapittel 3

Skoleteoriens dimensjoner og begreper

I dette kapitlet skal skoleteoriens form for sammenligning og analyse utvikles slik at den kan iakttas skole og samfunn som omverden for hverandre. Med utgangspunkt i begrepene presentert i kapittel 2, skal skoleteoriens iakttakelsespunkter og systemreferanser argumenteres for og utvikles. Skolens funksjon og ytelse i forhold til det pedagogiske paradoks skal også settes inn i skoleteoriens ramme.

3.1 Skoleteoriens form

For å utvikle skoleteoriens iakttakelsespunkter skal det her tas utgangspunkt i de tre grunnkomponentene utdanning, program og karriere. Gorm Harste viser til Luhmann og Schorr (2000) og deres betraktninger om skolesystemet, og fremhever disse tre som grunnkomponenter i utdannelsens form (Harste, 2000, s. 24).

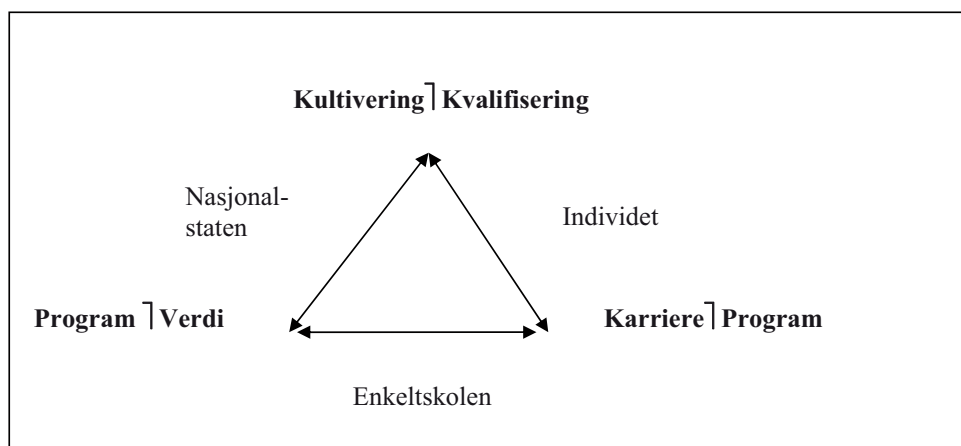


Figur 3: Grunnkomponenter i utdannelsens form

Harste forstår denne trekantkonstruksjonen som bestående av tre typer forskjeller: utdanning] danning, karriere] forfall, program] de-differensiering. Han argumenterer for at individets oppdragelse er medium for denne form (*Ibid.*). Inspirert av tanken om å iakttas utdanning som form skal skoleteoriens egen form utvikles og argumenteres for i det følgende.

Grunnkomponentene i skoleteoriens form fremstilles her som iakttakelsespunkter som forskjeller (se avsnitt 2.4), for å kunne iakttas det som er skoleteoriens hensikt å favne både

skolens funksjon og dens ytelse. Samtidig skal den konstrueres slik at den kan sammenligne mellom land og ta hensyn til ulike konstruksjoner av forholdet mellom nasjon, enkeltskole og individ. Figuren nedenfor viser skoleteoriens iakttakelsespunkter som forskjeller og skoleteoriens idealtyper som ble presentert i kapittel 1, som systemreferanser.



Figur 4: Skoleteoriens form

Figuren illustrerer sammenhengen mellom de valgte iakttakelsespunkter og systemreferanser og skal argumenteres for i kapitlets videre avsnitt. Poenget med å fremstille og utvikle skoleteoriens helhet som form er å synliggjøre hva teorien kan si noe om, og hva den ikke kan si noe om. Teorien er lukket, men som form har den også muligheter for å lukke noe inn. Det vil si at når skoleteorien iakttas som form, får teorien en innerside og en ytterside.

Formbegrepet er utviklet av Georg Spencer Brown (1972) og står for forskjellen betegnelse/forskjell (indikasjon/distinksjon) og re-entry (Luhmann, 2000, s. 209). Hvert iakttakelsespunkt presiserer hvilket forhold som kan iakttas og til sammen viser skoleteoriens form til hvordan skoler kan iakttas. *The unmarked space* blir en del av teorien, og man kan på denne måten oppdage overraskelser når det gjelder det teorien forespeiler å skulle iakttas. Noe er utelukket som bare kan innelukkes ved iakttakelse av en form, sier Luhmann (Luhmann, 2006, s. 123).

For skoleteorien betyr dette at dens analyser kan vise en konstruksjon av skolens formgivning som en innerside og en ytterside, som blir sammenfattet som henvisninger til horisonter, og som er helt nødvendig for at et system kan kommunisere meningsfullt (*Ibid.*). Dette viser til

skolens valgte omverden. En analyse av kommunikasjon i skolen kan altså vise tilbake til skolens formgivelse fordi man kan analysere et systems kommunikasjon i lys av dens form. Dette er svært viktig i sammenligningen mellom ulike nasjoner og mellom enkeltskoler. Konkret vil dette si at grunnkomponentene for skoleteoriens form skal kunne anvendes til iakttagelser av hvordan enkeltskoler formgir forventningene fra nasjonalstaten, og hvordan denne formgivelsen er avhengig av målorienteringer og betingelsesorienteringer både fra staten, enkeltskolen og individet som autonome systemer. Dette kan sammenlignes med Rosenmunds (2000) idé om *kontrastsubstans*, men utvides her ved hjelp av systemteoriens formbegrep (Rosenmund, 2000).

Pilene i figur 4, skoleteoriens form, viser til konstitueringen av forholdet mellom forutsetninger og følger som beskriver relasjonene mellom iakttagelsespunktene. Disse relasjonene må for skoleteorien ikke forstås som deterministiske, men forstås med utgangspunkt i betydningen av at systemene betraktes autopoietisk. Det vil si at enkeltskolen tolker forventningene ut fra seg selv og gjør dem til sine på sin måte. Det fremstår ulike kombinasjoner av forholdet forutsetninger og følger på denne bakgrunn. Dette skaper forutsetninger for skolens ytelse og kan undersøkes empirisk med fokus på yringer. Med dette som grunnleggende premiss fundert i perspektivet som ser skolen og samfunnet som omverden for hverandre, kan teorien bare forholde seg analytisk til sammenhengen mellom forutsetninger og følger, slik det ble argumentert for i innledningen. Skoleteoriens medium er ytelse.

3.2 Skoleteoriens iakttagelsespunkter

Grunnkomponenten *utdannelse* forstås i skoleteorien som forholdet mellom *kultivering* og *kvalifisering*, som viser til skolens funksjon. *Program* skal utvikles til et iakttagelsespunkt for enkeltskolens forutsetninger i forhold til nasjonalstaten, og knyttes til begrepet *verdi*. *Karriere* skal sees på bakgrunn av *program* og skal gi muligheten til et analytisk blikk på skolens ytelse overfor individet. Med støtte i Luhmann og Harstes synspunkter skal skoleteoriens iakttagelsespunkter og systemreferanser funderes teoretisk og det vil vises til hvordan de videre skal utvikles i kapittel 4, 5 og 6 til skoleteoriens formål.

Utdanning og utdanningssystemet har som tidligere nevnt to funksjoner ifølge Luhmann, en primær og en sekundær. Den primære er å gjøre psykiske systemer til personer (Qvortrup, 2006, s. 25,26), og den sekundære funksjon er sortering eller seleksjon som forbindes med karriereseleksjon (Luhmann, 2006, s. 97f). Luhmann mener at utdanningen følger to spor, en er full av paradokser og viser til det å gjøre mennesker til personer, og den andre er mer teknisk og viser til sortering.

For skoleteorien skal begrepet utdanning knyttes til skolens funksjon som to spor å kultivere og kvalifisere og utvikles som iakttakelsespunktet, og forskjellen kultivering | kvalifisering. Dette iakttakelsespunktet utvikles som svar på forskningsspørsmålet: *Hvordan kan forholdet mellom kultivering og kvalifisering forstås teoretisk og utvikles analytisk? (Kapittel 4)*

Program skal for skoleteoriens formål videreutvikles med vekt på Luhmann forståelse av begrepet program som *målorienteringer* og *betingelsesorienteringer* (Luhmann, 2000, s. 372).

Et programs målorienteringer kan knyttes til skolens funksjon som kultivering og kvalifisering. Et programs *betingelsesorienteringer* kan forstås som betingelser for organisering, og begge kan knyttes til forventninger. For skoleteorien vil det bety at utdanningssystemets koder kondisjoneres i forhold til en nasjonalstats målorienteringer og betingelsesorienteringer, for den nasjonale skolens funksjon. Disse forventningsstrukturene skaper forutsetninger for enkeltskolens selvforståelse og etablering av sine egne grenser.

For skoleteorien skal program settes inn i iakttakelsespunktet program | verdi. Med utgangspunkt i Luhmanns teori kan det argumenteres for dette ved å forstå program som betingelser for riktig atferd når den må gjøres forventelig for mer enn én person (*Ibid.*). Luhmann sier at på et nivå for forventningsfastleggelse må man gi avkall på riktigheten av bestemte handlinger og nøye seg med verdier. Verdier skal da forstås som generelle, individuelt symboliserende synspunkter som foretrekker bestemte tilstander og hendelser (*Ibid.*). Verdier har betydning for den måten det forventede kan forventes på. Deres betydning kommer av differansen mellom verdier og programmer. Luhmann relaterer forholdet mellom program og verdier til et stadig mer komplekst samfunn, som i økende grad blir avhengig av organisasjoner som kan omsette forventninger til atferdsforventninger innenfor forventningssammenhenger (Luhmann, 2000, s. 373).

For skoleteorien vil altså forskjellen program] verdi, utgjøre atferdsforventninger som forstås som kommunikasjonskoder for sosial deltagelse i enkeltskolen som organisasjon. Hvordan enkeltskolen forholder seg til atferdsforventningene som verdier, mål og organisering, skaper forutsetninger for skolens ytelse overfor individet. Dette iakttakelsespunktet utvikles som svar på forskningsspørsmålet; *Hvordan konstrueres nasjonalstatens forventninger som følger for enkeltskolens funksjon?* (Kapittel 5).

Karriere skal for skoleteoriens formål knyttes til skolens ytelse. Begrepet kan forstås som knyttet til livsløp og en forberedelse av eleven til livet utenfor skolen. Med Luhmann kan det forstås som å gjøre individet tilkoblingseget til andre kommunikasjoner enn de som iakttas i skolen. Her skal karrierebegrepet forstås i sammenheng med at skolen som system lukker seg funksjonelt som autopoietisk system. Det vil si at karrierebegrepet knyttet til livsløp blir altfor abstrakt for å kunne fungere som refleksjonsbegrep i systemet. Karriere må derfor, som følge av skolens funksjonelle lukning, knyttes til bedre/ verre karriere i utdanningssystemet. Dermed kan individet iakttas som karriere i utdanning og karrieren kan reflekteres i utdanningens programmer. Luhmann og Schorr mener at karriere erfares subjektivt og viser hele tiden til et før og et etter. Det kan derfor vise til et systems refleksjon i forhold til å forstå seg selv, med en usikker fortid og en usikker fremtid og fordrer på denne måten tidsbindingsstrategier (Luhmann & Schorr, 2000, s. 300). Mulighetene til å åpne og blokkere muligheter er alltid til stede. For skoleteorien er karriere som et refleksivt begrep alltid mer kompleks, og noe annet, enn program. Forskjellen karriere] program vil derfor være iakttakelsespunktet for å kunne iakttas individets muligheter i forhold til enkeltskolens ytelse. Dette iakttakelsespunktet utvikles som svar på forskningsspørsmålet: *Hvordan konstrueres enkeltskolens funksjon som forutsetninger for skolens ytelse i forhold til individet?* (Kapittel 6)

I det følgende skal skoleteoriens iakttakelsespunkter videreutvikles når det gjelder de pedagogiske dimensjoner for pedagogiske teorier som her viser til skoleteorien som skolens funksjon, skoleteoriens systemreferanser og skoleteorien og skolens ytelse.

3.3 Skoleteorien og skolens funksjon

Med bakgrunn i systemteorien må det pedagogiske paradoks også knyttes til utdanning som et grunnbegrep i pedagogikken og i utdanningssystemet. Som det ble nevnt i kapittel 2, innfører Luhmann en skarp distinksjon mellom sosiale og psykiske systemer og mellom kommunikasjon og bevissthet. Skolens intensjoner om å danne og utdanne gjennom kommunikasjon skal forstås med referanse til selvreferensielle lukkede psykiske systemer som bevissthet. Dette synliggjør det pedagogiske paradoks som i systemteoretisk forstand kan formuleres som et ønske om å programmere til autonomi og selvstendighet (Harste, 2007a). Undervisningen forsøker å lage forstyrrelser av det psykiske system for å skape mulighet for læring, men det er det psykiske systemet selv med sin selvreferanse, som er avgjørende for resultatet og som på denne måten er uvisst. Det er ikke trivielle maskiner man har med å gjøre, men systemer som gjør seg forstyrrelig på sin egen måte, på sine egne premisser gjennom sin operasjonelle lukning. Tilpasning er ikke mulig og heller ikke løsningen. ”I den åndsvidenskabelige tradition forstås dannelse som emancipation, i sit resultat altså som frihed” (Luhmann, 2006, s. 214).

På grunnlag av den valgte skoleteoriens form vil det pedagogiske paradoks innrammes av alle de tre iaktakelsespunktene. Skolens funksjon viser til intensjonen om kultivering og kvalifisering og har referanse til utdanningssystemet. I utdanningssystemets kode knyttes ytelsen til undervisning og eksaminering. De to begrepene funksjon og ytelse peker på det paradoks at skolens kultivering og kvalifisering i undervisningen baserer seg på likhet. Alle skal få like muligheter, mens systemets suksess er at alle skal bli ulike, autonome. Skolens ytelse avhenger på denne måten av forholdet mellom karriere og program og individets plassering av seg selv. Det pedagogiske paradoks mellom didaktikk og enkeltindivid, som både Uljens, Klafki og Hopmann beskriver, suppleres i skoleteorien med enkeltskolen som organisasjon (Uljens 2004, Klafki 1997, Hopmann 2007b).

3.4 Skoleteoriens systemreferanser

Uljens' (2003) oppfordring om å plassere den pedagogiske teori i en historisk og kulturell ramme, som ble omtalt i kapittel 1, ville her bety og beskrive skolen historisk og kulturelt (Uljens, 2003, s. 42). Det lar seg ikke gjøre i et systemteoretisk perspektiv å betrakte skolen

som norsk, dansk eller spansk som noe som er opplagt gitt. Hvordan skolen er, vil være et empirisk spørsmål. Luhmanns teori om utdanningssystemets kommunikasjonskoder er også ment som en universell teori uten å være avhengig av nasjonale føringer. I en skoleteori som søker å sammenligne mellom land, må derfor dette spørsmålet avklares ved kort å vise til statsmaktens utvikling og til iakttakelsesbegrepet.

Utdanningssystemets kondisjonering av kodene skal i skoleteorien knyttes til begrepet stat eller nasjonalstat fordi funksjonelle og institusjonelle innretninger av samfunnet er tett sammenvevet med statsdannelse. Dette synspunktet fremmes av blant andre Harste (2003). Han poengterer at ulike samfunnsteorier forholder seg til transformasjonen av staten som foregikk i løpet av 1700-tallet (1680-1820), og dens plassering i og av samfunnet som dannelsen av det moderne samfunn, dets konstitusjonelle stat og organiseringsmåte (Harste, 2003, s. 117). Harste hevder at Kant og Hegels teorier er de mest anerkjente som tar for seg dette temaet. "Siden da har magtens plassering og fordeling på retlige, administrative, militære, offentlige og økonomiske institusjoner vært til diskusjon" (Harste, 2003, s. 117). De ulike funksjonssystemene har utviklet seg i takt med samfunnets utdifferensiering og vil altså her forstås i forhold til statens konstitusjon og organiseringsmåte. Som det også ble sagt innledningsvis, er "*the rise of the nation state*" og den betydningen utdanning fikk i statens tilblivelse, ansett for å ha avgjørende betydning for hvilke forventninger en stat har til skolens funksjon. Luhmann benevner da også skoler som nasjonale. "Hen mod slutningen af det 18. århundrede er udviklingen praktisk taget afsluttet og hjemmets opdragelse fortrængt af uddannelseskoncepter, der indbefatter nationale skoler og universiteter" (Luhmann, 2006, s. 95). I skoleteorien, som forholder seg til det universelle utdanningssystemets kommunikasjonskoder, vil kondisjoneringen knyttes til nasjonalstaten.

Skoleteoriens systemreferanse viser til begrepet iakttakelse. For å unngå ontologisering er spørsmålet *hvem iakttar fra hvor*, av avgjørende betydning for forståelsen av det som presenteres. Systemreferansen viser altså til hvilket system man iakttar fra. Nasjonalstaten, enkeltskolen og individet er skoleteoriens tre ulike systemreferanser. Nasjonalstatens iakttakelse av skolens funksjon som kultivering og kvalifisering skaper forutsetninger for enkeltskolens iakttakelser og får på den måten følger for dens utforming av program og verdier. Enkeltkolens ytringer som program og verdier skaper igjen forutsetninger for hvordan karrierer kan utvikles, og får følger for individet og viser til skolens ytelse. Disse systemreferansene konstrueres altså i forhold til hverandre, men gir ikke svar på hvilke

forutsetninger og hvilke følger forholdets konstruksjon gir. Det kan bare avgjøres empirisk. Hvordan forholdet mellom forutsetninger og følger kondisjoneres, kan analyseres empirisk å sammenlignes mellom skoler og mellom land ved hjelp av skoleteoriens form.

3.5 Skoleteorien og skolens ytelse

Skolens ytelse er tidligere nevnt under punktet om det pedagogiske paradoks. Her skal det presiseres i lys av Luhmanns forståelse av funksjonsanalyse. Når skolens ytelse blir fremhevet, kan dette forstås som skolens resultat. Funksjon er et intensjonalt begrep, mens ytelse peker mot funksjonens funksjon. Dette forholdet er tatt hensyn til i skoleteoriens form ved at begrepet program brukes som både innside og ytterside i iakttakelsespunktene. Når program iakttas med enkeltskolen som systemreferanse aktualiseres program i verdi som organisasjonens intensjon om individets orienteringer ved hjelp av atferdsforventinger. Når karriere aktualiseres i forhold til skolens valgte program, karriere i program, viser dette til hvordan individet kan orientere seg i møte med skolens program. At program iakttas i to forskjellige iakttakelsespunkter, viser til forholdet mellom intensjon om funksjon og ytelse. Som det ble argumentert for i kapittel 2 har utdanningssystemet intensjon som medium, men hvilken form intensjonen får er uviss. Skolens intensjon om individets orientering, har individets orienteringer som uviss side. Ved hjelp av skoleteoriens form kan enkeltskolens ytelse analyseres i forhold til koden bedre/verre program, og funksjonsanalysen får på den måten også en vurderende side. Den vurderende siden kan bare anerkjennes som et uttrykk for, eller som følge av bekreftelse (Luhmann, 2000, s. 137). Her må bekreftelse vise tilbake til de valgte iakttakelser.

Det gjøres ved å analysere nasjonalstatens forventninger til enkeltskolen og hvilke forutsetninger og følger dette skaper sett fra enkeltskolens valgte programmering. Dette viser til spørsmål om hvilke målorienteringer og betingelsesorienteringer som utgjør programmeringen, og hvilke atferdsforventninger som normer dette skaper i organisasjonen. Dette skal utvikles videre i kapittel 5 og 6. Når foreldrekonferansen som kommunikasjonssituasjon er valgt som systemreferanse for analyse, er det fordi man kan forvente kommunikasjon om karriere på bakgrunn av program i dette kommunikasjonssystemet.

3.6 Skoleteoriens teser

Skoleteorien kan nå fremstilles som tre teser som skal teoretiseres og gjøres anvendbare som analysebegreper i de følgende kapitler:

1. Hvordan forholdet mellom kultivering og kvalifisering etableres som beskrivelser av skolens funksjon, skaper følger for skolens ytelse.
2. Kultiveringens og kvalifiseringens vilkår er avhengig av nasjonalstatens forventninger til utdanning, enkeltskolen som organisasjon og forholdet mellom program og verdi.
3. Skolens ytelse er en følge av koblingen mellom organisasjonens program og den subjektivt referensielle karriere (individet).

I det neste kapitlet skal begrepene kultivering og kvalifisering utvikles i forhold til skolens funksjon.

Kapittel 4

Skolens funksjon: Kultivering og kvalifisering

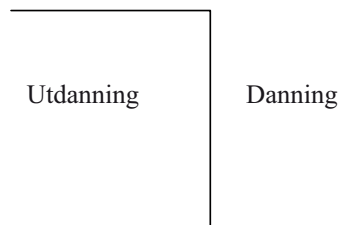
I kapittel 1 ble ulike iakttakelser knyttet til danning og utdanning, og hvordan teorier og forskning knytter begrepene kultivering og kvalifisering til skolens funksjon, ble tematisert. Som en konsekvens av det valgte perspektivet – å se skolen og samfunnet som omverden for hverandre – kan ikke forholdet mellom kultivering og kvalifisering knyttet til skolens funksjon tas for gitt. Forskningsspørsmålet som tematiseres i dette kapitlet er derfor: *Hvordan kan forholdet mellom kultivering og kvalifisering forstås teoretisk og utvikles analytisk?* Begrepene kultivering og kvalifisering skal utvikles som kontingensformel og sees i sammenheng med danningsbegrepets historiske utvikling. Deretter utvikles begrepene hver for seg, før de som kontingensformel knyttes til undervisningen som interaksjonssystem og til skolen som organisasjon. Til slutt presenteres begrepene som analysebegreper.

4.1 Kultivering og kvalifisering som kontingensformel

Begrepene kultivering og kvalifisering har til nå blitt omtalt i kapittel 1 og forbundet med skolens oppgaver knyttet til elevens utvikling av kunnskaper og holdninger. Med Luhmann kan man knytte begrepene til utdanningssystemets to primærfunksjoner, å kultivere til person og kvalifisere for funksjoner samfunnet trenger. Når det her skal argumenteres for å se begrepene kultivering og kvalifisering som kontingensformel, kan dette knyttes til Luhmanns forståelse av danningsbegrepet. Han forstår danningsbegrepets allmenne funksjon som en kontingensformel som gjør det mulig for samfunnet å kommunisere om utdanning og danning (Luhmann, 2006, s. 202). Luhmann sier om kontingensformelen:

”Begrebet betegner en to-sidet form. Den ene side henviser til kognitivt utilgjengelige, ukendte rum af muligheder. Den anden side sikrer, at man alligevel ikke driver ud i det ubestemmelige, men at man kan opnå og benytte sig af bestemtheder i den samfundsmæssige kommunikation (som bevidstheden så også kan holde sig til)” (Luhmann, 2006, s. 202).

Dette kan forstås som en presisering av danning som kontingensformel med en normativ fremmedreferensiell side og en refleksiv selvreferensiell side.



Med referanse til Luhmann viser formen til at utdanning kan forstås som den normative fremmedreferensielle siden som skolens intensjon, og danning som den refleksive selvreferensielle side som er uviss og *kognitivt utilgjengelig*.

For skoleteorien skal skillet mellom begrepene ytterligere presiseres ved hjelp av de to begrepene kultivering og kvalifisering forstått som en form med en markert innerside og en umarkert ytterside. Dette innebærer at begrepene kultivering og kvalifisering opptrer som kontingensformel ved at de er det de er i kraft av hverandre. Formen kan på denne måten skille mellom begrepene danning og utdanning.



Både begrepet danning og begrepet utdanning får da en normativ og en reflektiv side, og kan tydeliggjøre begrepenes innhold i forhold til hverandre og viser begrepenes vektlegging av skolens funksjon. Det er viktig å fremheve at formene utdanning og danning er enheten av forskjellen kultivering og kvalifisering. Det vil si at de alltid opptrer samtidig, og at selv den mest kvalifikasjonsorienterte skole alltid vil ha en medløpende dannende funksjon.

Som kontingensformel føyer begrepene seg inn i dannelsesbegrepets historiske utvikling og de tre begrepene perfektibilitet, dannelse og læredugelighet som Luhmann og Schorr tar for seg (Luhmann & Schorr, 2000, s. 71). Perfektibilitet kjennetegner den første idealtypiske fasen

historisk sett, der menneskets sosiale arv eller stand skulle konsolideres, altså perfektionere det naturlige for standen, som var nedlagt i individets sosiale natur (*Ibid.*). Danning (Bildung) i dannelseshistoriens andre fase skulle frigjøre individet fra en gitt standsstruktur. Påberopelsen av individualitet gjorde verden åpen for mennesket (*Ibid.*, s. 85). Hensikten var å fremmedgjøre mennesket fra dets stand, fordi man så på fremmedgjørelsen som en forutsetning for at individet kunne etablere et forhold til seg selv (Qvortrup, 2007, s. 264).

Læredugelig ble introdusert som begrep i stedet for dannelsesbegrepet. Det var ikke ment som et brudd med dannelsen, men som en respesifikasjon av begrepet (*Ibid.*, s. 265). Begrepet kom fordi det ble pekt på at det ikke var nok å lære noe, man måtte lære seg å lære for å kunne forholde seg åpen til usikkerhet og det å kunne håndtere ikke-viten i en omverden som hele tiden endrer seg. Behovet for å respesifisere dannelsesbegrepet oppsto fordi dannelsesbegrepet ikke passet godt nok til utdanningens funksjon (Luhmann & Schorr, 2000, s. 94). Begrepet kunne verken si noe om skolens funksjon eller systemets refleksjon og ble derfor problematisk. Det kunne ikke brukes til å beskrive funksjonen slik at utdanningssystemet kunne skille seg nok fra andre systemer. Dette gjaldt særlig utdanningssystemet til forskjell fra hjemmets oppgaver (*Ibid.*). Qvortrup viser til at begrepet læredugelighet, eller å lære seg å lære, innsnevrer forestillingen om dannelse til utdanning og læring i snever forstand (Qvortrup, 2007, s. 265).

Begrepene kultivering og kvalifisering kan betraktes som en ny respesifisering av dannelsesbegrepet, som i det videre skal utvikles til å kunne iaktta både det som kjennetegner skolens funksjon, og skolen som system. Utviklingen av begrepene knytter seg til utviklingen av skoleteorien og begynner her, men fullføres ikke før i kapittel 6.

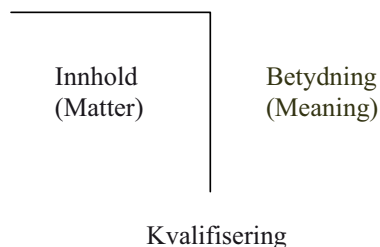
4.2 Begrepenes innhold og forhold

En grunnleggende premiss for å forstå skolens funksjon som kultivering og kvalifisering er begrepet intensjon. Det er tidligere (i kap. 2) argumentert for at intensjon kan forstås som utdanningssystemets medium. Intensjonen om å kultivere og kvalifisere kan forstås som skolens ønskede funksjon. I møte med individet er det uvisst hvilken form og betydning intensjonen får. Hvert av begrepene har altså en intendert og en uvis side og kan illustreres på denne måten: intendert | uvis. I en systemteoretisk forståelse må denne forskjellen være

en del av iakttakelsen av skolens intenderte prosesser. Hvilken funksjon skolen kan ha, kommer an på hvordan intensjonen kommer til uttrykk. Her skal begrepene utvikles videre med hensyn til dette.

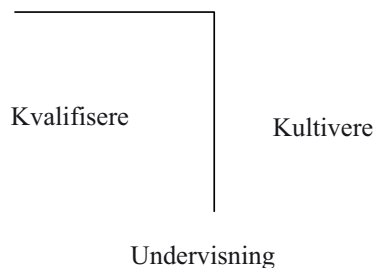
Kvalifisering

Begrepet kvalifisering knyttes i skoleteorien til iakttakelsen av skolens undervisning som interaksjonssystem. Den didaktiske forståelsen av undervisning viser til didaktikkens trekantforhold, og kjennetegnes av at det er valgt et innhold for kommunikasjonen ut fra fagets substans. Som vi var inne på ovenfor, må man ta hensyn til at det på den andre siden er uvisst om undervisningens intenderte forandring får betydning for innholdet i undervisningskommunikasjonen. I kapittel 1 ble det vist til Hopmanns teori om det uvisse i undervisningssammenheng (Hopmann, 2007b). Der ble det oppsummert med at læreren velger innholdet (*matter*), forstått som den faglige substansen ut fra en vurdering og antagelse om hva som kan gi mening for elevene. Intensjonen med innholdet, forholder seg på denne måten til det uvisse ved å anta eller ved at læreren forestiller seg hva som kan ha betydning for eleven. Inspirert av Hopmanns forhold mellom *matter* og *meaning* kan enheten av kvalifiseringsbegrepet forstås som forholdet mellom innhold og betydning.



Man kan si at begrepet kvalifisering viser til danningens oppfordring med hensyn til det ”edukanden enda ikke kan”, men undervisningens innhold har som intensjon å ha betydning utover faget. Dette anskueliggjør Hopmanns rammesetting av undervisning med begrepet *Bildung* som mål for individet overfor samfunnet, autonomi som et mål for individet overfor seg selv, mens danningens *her og nå* er individets stillingtagen til undervisningens valgte innhold (Hopmann, 2007b). Ut fra dette kan undervisning forstås som en kommunikasjonssituasjon som har hovedfokus på intensjonen om å kvalifisere, men som også

har en intensjon om å kultivere ved at innholdet får betydning i undervisningskommunikasjonen og for individet. Dette kan illustreres slik:



Omvendt kan også kultivering være undervisningskommunikasjonens hovedfokus, når *betydningen* av innholdet er det som vektlegges og tematiseres som innhold. Dette vil kunne forstås som undervisningens oppdragende side. Med hovedfokus på kvalifisering er det den av skolens oppgaver som er mest egnet for sortering gjennom karakterer. Samtidig gir ikke karakterer svar på skolens intensjon om å kultivere gjennom innholdets betydning for individet. Å kvalifisere med et innhold på en måte som skal kunne kultivere, knyttes til undervisningskommunikasjonen og kan sies å ha didaktikken som refleksjonsteori.

Kultivering

Skolens funksjon er ikke bare knyttet til fag, men også til oppdragelse som individets utvikling av holdninger og verdier. I kapittel 1 ble dannelsbegrepene *Bildsamkeit* og *Aufforderung* introdusert som en forståelse av vekselvirkningen mellom hva samfunnet vil med individet, og hva individet vil med seg selv. *Aufforderung/Oppfordringen* er begrepet som viser til *intensjonen* om å gjøre individet oppmerksom på sin egen innvirkning på det som han enda ikke *kan* og enda ikke *er*. Skolens oppdrag er også å kultivere, altså anerkjenne edukanden som en han/hun enda ikke er. Hvis vi ser skolens funksjon i forhold til oppdragelse, avdekkes imidlertid et teoretisk problem.

Når det gjelder kvalifiseringsbegrepet, slik det ble utviklet ovenfor, ser man at intensjonen er knyttet til at innholdet skal få betydning for individet. Tilsvarende skulle skolens intensjon kunne være knyttet til at dens oppdragelse skal bli til betydningsfull sosialisering for individet. Men intensjonen om å anta eller forestille seg hvilken sosialiseringseffekt skolens

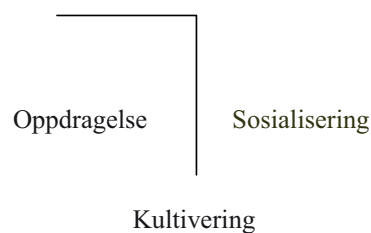
oppdragelse kan ha, er utydelig. Problemet kan være at oppdragelse knyttet til skolens funksjon har mistet sin tydelige intensjon om sosialisering.

Harste tematiserer dette i sin kritikk av utdanningssystemet. ”Og mens uddannelsessystemet klassisk har kommunisert om alt mulig annet, er individernes individualisering paradoksalt nok medprogrammeret som medløbende uintenderet hensigt” (Harste, 2000, s. 26). Dette kan ha sammenheng med forståelsen av dannelsbegrepet som læredugelighet som ikke i tilstrekkelig grad forholder seg til skolens oppdragende funksjon. En annen forsker, Hans Wadskjær, problematiserer skolens ekskludering av det sosiale og hvilke følger dette får for hvordan skolen kan håndtere for eksempel mobbing (Wadskjær, 2001).

Luhmann stiller spørsmålet: ”Vores spørgsmål er snarere, om man i tilstrekkelig grad har forstået socialisationseffekten af deltagelse i skoleundervisningen” (Luhmann, 2006, s. 105). Han ser også dette i sammenheng med skolens primærfunksjon: å gjøre mennesker til personer.

”Mennesker fødes. Personer opstår gennem socialisation og uddannelse. Når man holder sig denne forskel for øje, er det nærliggende at relatere uddannelsens funktion til det forhold, at mennesker bliver personer. Især i komplekse samfund kan man ikke overlade dette til socialisationen. Den virker ikke tilstrekkelig specifikt og bliver i for høj grad bundet til det miljø, hvor den finder sted. I begge tilfælder drejer det sig dog om personlighedens skabelse” (Luhmann, 2006, s. 65).

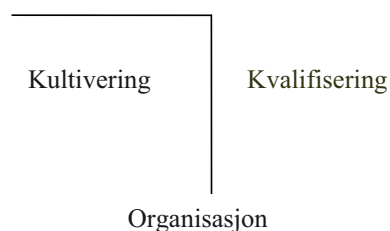
På dette grunnlag kan det være behov for å gjeninnføre intendert sosialisering i skolen som kultivering, altså som forskjellen mellom oppdragelse og sosialisering. På denne måten får forskjellen en fremmedbestemt normativ side og en refleksiv selvbestemt side.



Med begrepene *Bildsamkeit* og *Aufforderung* – hva samfunnet vil med individet, og hva individet vil med seg selv, og Luhmanns skepsis til å overlate personliggjøringen til tilfeldig sosialisering – vil det her argumenteres for å knytte oppdragelse og sosialisering til skolen

forstått som organisasjon. Med dette menes det at enkeltskolen kan forstås som en organisasjon med regler for og forventninger til sine medlemmer. Enkeltskolen sett som organisasjon kan da analytisk iakttas i forhold til hvilke mulighetsbetingelser den skaper for medlemmenes sosialisering gjennom sitt program og sin verdiorientering.

For skoleteorien skal altså enkeltskolen forstås som en organisasjon med hovedfokus på intensjonen om å kultivere sine medlemmer med hensyn til organisasjonens atferdsforventninger.



På den andre siden vil en skoles mer eller mindre avklarte intensjon om kultivering som oppdragelse] sosialisering også kunne *kvalifisere* ved en oppdragelse som sosialiserer individet i forhold til organisasjoner generelt. Skolens oppdragelse og sosialisering blir på denne måten til et analytisk spørsmål om hvordan organisasjonens forventninger skaper muligheter for individets sosialisering og dermed kultivering som medlem av organisasjonen. Å kultivere gjennom oppdragelse med begrunnelse i å sosialisere knyttes til organisasjon, og kan sies å ha pedagogikken som refleksjonsteori.

4.3 Kultivering og kvalifisering som analysebegreper

Beskrivelser av skolens funksjon kan nå analyseres i forhold til kultivering som forholdet mellom oppdragelse og sosialisering ved hjelp av spørsmålet: *Til hva og hvorfor skal skolen kultivere?* Nasjonalstaten vil for eksempel kunne svare: til demokratisk borger som vil være med og videreutvikle nasjonalstaten. Enkeltskolen vil kunne svare: til gode skoleelever som deltar på en slik måte at det styrker kommunikasjonen og bidrar til å opprettholde skolens mål og normer.

Kvalifisering som forskjellen mellom innhold og betydning kan analyseres ved spørsmålet: *Med hva og hvordan skal skolen kvalifisere?* Nasjonalstaten vil for eksempel kunne svare kunnskaper og funksjoner som trengs i samfunnet. Enkeltskolen vil kunne svare med referanse til læreplanen og skolens egne planer for utvikling av skolen som organisasjon og undervisning. Begrepene vil videre utvikles som analysebegreper i kapittel 6.

4.4 Oppsummering

Oppsummert kan vi si at utviklingen av begrepene kultivering og kvalifisering tilbyr en respesifikasjon av et dannelsbegrep som skiller mellom undervisning og organisasjon og får frem skolens funksjon som danning og utdanning. De to begrepene kan skilles med hensyn til vektningen av kultivering og kvalifisering og viser på den måten til didaktikk som refleksjonsteori for undervisning og pedagogikk som refleksjonsteori for skolen som organisasjon.

Begrepene kultivering og kvalifisering kan nå sies å være definert som et iakttakelsespunkt i skoleteorien, som kontingensformel i forhold til dannelsbegrepet og knyttet til de ulike systemreferanser med hensyn til skolens funksjon. Dette skal videre utvikles når det gjelder skolens ytelse, nettopp med spørsmål om hvilke muligheter organisasjonen tilbyr individet som medlem, gjennom sine målorienteringer og betingelsesorienteringer.

For skoleteoriens formål må begrepene kultivering og kvalifisering analyseres i forhold til nasjonalstat, enkeltskolen som organisasjon og kommunikasjon om individet. På hvilken måte skoleteoriens systemreferanser får betydning, skal drøftes i det følgende.

Kapittel 5

Skolens forutsetninger: program og verdi

Når skole og samfunn iakttas som omverden for hverandre, må de forutsetninger og følger nasjonalstaten, enkeltskolen og individet forholder seg til, undersøkes empirisk. Som nevnt i kapittel 3, skal iakttakelsespunktet program] verdi videreutvikles på en slik måte at man kan analysere systemreferansenes orienteringsmuligheter. Forskningsspørsmålet som fokuseres er: *Hvordan konstrueres nasjonalstatens forventninger som følger for enkeltskolens funksjon?* Her skal dette besvares ved å iakttå hvilke orienteringer en nasjonalstat gjør mulig for enkeltskolen. Og hva enkeltskolen velger å ta til følge og utvikle som program ut fra sin selvforståelse. Dette kapitlet skal handle om hvordan enkeltskolen kan forme sine forventingsstrukturer og hvordan disse utvikles til program i forhold til verdier.

Programbegrepets målorienteringer og betingelsesorienteringer skal med utgangspunkt i Luhmanns teori videreutvikles ved hjelp av John W. Meyers forskning om organisasjoner og Helmut Fends syn på systemlogikk som handlingsledet regel anvendelse.

5.1 Forutsetninger og følger – Program og verdi

Skolens forutsetninger viser til relasjonene mellom iakttakelsespunktene i skoleteorien, kultivering] kvalifisering, program] verdi og karriere] program. Hvordan relasjonene forstås, kommer an på om systemreferansen er nasjonalstaten, enkeltskolen eller individet og aktualiserer spørsmålet: *Hvilket system iakttår hva fra hvor?* Hvilke følger forutsetningene får, er altså relativt til det systemet som iakttår. Det vil her si at nasjonalstatens iakttakelse av skolens funksjon som kultivering og kvalifisering konstruerer noen forutsetninger som enkeltskolen iakttår, gjør sine orienteringer og former sitt program og verdier. Med dette møter skolen individet. Forutsetningene og følgene kommer an på systemets orienteringer i forhold til program] verdi knyttet til hva den ser som sin omverden. Her iakttas forholdet fra enkeltskolen som kjernen i teorien.

Som det ble sagt i kapittel 3, skal program forstås som *målorienteringer* som kan knyttes til forståelsen av utdanningens funksjon som kultivering og kvalifisering.

Betingelsesorienteringer skal her forstås som betingelser for organisering. Både mål- og betingelsesorienteringer kan forbindes med forventninger til systemreferansenes iakttagelser. Dette er avgjørende fordi den systemrelative orienteringen er avhengig av hva systemet velger som omverden, og hva det velger å orientere seg etter.

Når skoleteoriens programbegrep settes inn i iakttagelsespunktet program | verdi, forstås et program som betingelser for bestemt atferd. Resultatet av et systems valgte orienteringer gir altså atferdsforventninger knyttet til organisasjon. Som allerede nevnt i kapittel 3, relaterer Luhmann forholdet mellom program og verdier til et stadig mer komplekst samfunn, som blir mer og mer avhengig av organisasjoner som omsetter forventninger til atferdsforventninger innenfor forventningssammenhenger (Luhmann, 2000, s. 373).

Når forventningene i en organisasjon blir til generelle forventninger kaller Luhmann dem kognisjoner eller normer (*Ibid.*). Med kognisjoner menes orienteringer som gjør at forventningene kan endres og knyttes til viten/ ikke viten (*Ibid.*, s. 377). Dette har sammenheng med systemets operasjonelle lukkethet og at det på samme tid er kognitivt åpent. Normer er forskjellig fra kognisjoner fordi de ligger fast ved at de står imot motiver som forklaringer for handlinger og motstår endringer (*Ibid.*, s. 376). ”Normer beror på muligheten for at afvise, bekjempe eller sanktionere motiver” (Luhmann, 2006, s. 64). Organisasjoner som har utviklet egne normer har utviklet generelle forventninger. En organisasjons atferdsforventninger kan altså forstås som mer eller mindre utviklede eller faste, og dermed mer eller mindre tydelige. Hvilke mulighetsbetingelser enkeltskolen har for å utvikle faste normer avhenger av hvordan den forstår seg selv i forhold til nasjonalstatens forventninger om funksjon.

For skoleteorien vil altså forskjellen program | verdi som iakttagelsespunkt vise til målorienteringer og betingelsesorienteringer for enkeltskolen i forhold til nasjonalstaten og i forhold til individet. Hvordan enkeltskolen orienterer seg, får følger for de atferdsforventningene som gjelder for sosial deltagelse, og skaper forutsetninger for skolens ytelse overfor individet.

Her skal først enkeltskolens betingelser for orientering videre presiseres.

5.2 Enkeltskolen og nasjonalstaten

Utdanning er en form for kommunikasjon og utdanningssystemet et system av former, koder og programmer om utdannelseskommunikasjon som generaliserer forventninger hos dets iakttakere, elever og lærere (Harste, 2007b, s. 294). Luhmann benevner nasjonale skoler som utdanningskonsepter, men implementerer ikke dette i sin teori om utdanningssystemets kommunikasjonskoder. Kommunikasjonskodene forstås i skoleteorien som kondisjonert innenfor nasjonalstatens forståelse og forventning til utdanningens betydning i oppbyggelsen av nasjonalstaten.

Kodene kondisjoneres i forhold til de grenser som settes av nasjonalstatens politiske system, rettssystem, økonomiske system osv. Det politiske system kan ikke forsøke å påvirke og styre mer enn nasjonalstatens skole, men kan gjøre det i lys av andre lands skolesystem. Det vil for eksempel si at EU-politiske beslutninger bare kan få betydning for skolen i det omfang og den form som nasjonalstatens politiske system iakttar det. Nasjonalstatens iakttagelser av utdanning og skole vil i skoleteorien knyttes til hva nasjonalstaten markerer som utdanningens omverden, og kan dreie seg om områder som *opplysning, folket og geografiske forhold som sentralisering/desentralisering og lokal-/sentralstyring*.

Ut fra Luhmanns teori kan program forstås som forventningsfortetninger som formidles som lover, forskrifter og læreplaner. Disse tekstene er forfattet av besluttende systemer som rettssystemet og det politiske system, og signaliserer forventninger til skolesystemet.

John W. Meyer og hans kolleger gjennomførte flere forskningsarbeider omkring hva som påvirker utviklingen av organisasjoner på slutten av 70-tallet og frem til 90-årene. Han har senere vært opptatt av en global forståelse av utdanning (J. W. Meyer et al., 2006), men når det gjelder hvilke betingelser som påvirker enkeltskolens organisering, er hans tidligere forskning å foretrekke. Meyer og hans kolleger var opptatt av hvordan ulike typer organisasjoner utformet seg med hensyn til ulike krav. De tolker forventningene til skolen og den politiske debatten omkring dette som et uttrykk for skolens symbolske betydning og argumenterer for at den strukturerer oppfatningen av virkeligheten i et samfunn (J. W. Meyer, 1977, s. 75). Når utdanning er en kommunikasjon omkring en myte, påvirker den alle samfunnets borgere, mener han. Med utgangspunkt i Luhmanns teori vil man ikke beskrive forholdet som en myte, men vise til at forventningene til skolen beskrives og besluttet i et

annet system enn det som skal forholde seg til forventningene, nemlig enkeltskolen. Disse forventningene kan forstås som det Luhmann betegner som målorienteringer, og vil her brukes som nasjonalstatens forventninger til utdanning. Å finne frem til hvilke *målorienteringer* en nasjonalstat beskriver for utdanningen, vil derfor være et utgangspunkt for å iakttå hvordan nasjonalstatens forventninger konstrueres sett fra enkeltskolen.

John W. Meyer argumenterer for at nasjonalstatens vektlegging av skolens betydning virker inn på hvordan et land velger å organisere og styre sin skole (J. W. Meyer & Rowan, 1992, s. 93). De viser blant annet til at det er en forskjell mellom sentralt styrte og pluralistiske skolesystemer. De finner at utdanningens innhold, undervisningen, er organisatorisk løst koblet i nasjoner med et pluralistisk skolesystem som i USA, og er nærmere styrt i land med sentralstyrte systemer (stramt koblet) som i Norden (*Ibid.*). De sier: "(...) the more education is a national institution of central importance, the more loosely coupled is its internal structure and the more control rests on the logics of confidence and of professionalization" (J. W. Meyer & Rowan, 1992, s. 93). Pluralistisk organisert eller sentralstyrt utdanning varierer både når det gjelder hvor sterk sentralstyring det er av skolens innhold og skolens organisering. Et eksempel på dette er om skolens læreplan iakttas som forskrift som i Norge, eller iakttas som veiledende for skolens arbeid med innholdet som i Danmark. Man kan organisere skolen på en bestemt måte, som Nordens enhetsskole, eller på mange forskjellige måter, som i USA. Meyer og Scotts iakttagelser gir perspektiver på at et programs orienteringer utvikles i forhold til nasjonalstaten som omverden, og forventninger til skolens funksjon.

Dette kan gi seg ulike utslag, for eksempel som problemer med styring av utdanning. Jens Rasmussen (2004) sier at styringsproblematikken bygger på en oppfatning av skolen som et system som opererer trivielt, det vil si etter input/output-modellen. "Det politiske system fastsetter mål (og rammer) for undervisningen, som det alene er undervisningens aktive udøvere – det vil si lærere og elever – der kan legge detaljerte planer for. Undervisningen er input/output-modellens black box" (Rasmussen, 2004, s. 107). Rasmussen viser at det politiske system gjør skolen iakttakelig ved å fokusere på resultater som en output-effekt av undervisning. Det politiske system forsøker på denne måten å forstå og styre hvordan skolen fungerer, men det utgjør et problem at alt det skolen forventes å være, knyttes til en output-modell og måling av resultater. Da er det mye som ikke blir synlig når skolen betraktes ut fra ensidige forventninger som kan skape forutsetninger for skolens funksjon.

Man kan altså si at nasjonalstatens forventninger som målorienteringer og betingelsesorienteringer skaper noen iakttakelsesmuligheter og utelukker andre. På den måten skaper nasjonalstaten forutsetninger for enkeltskolens orienteringsmuligheter. Hvilke dette konkret kan være, må undersøkes empirisk.

5.3 Enkeltskolen

Enkeltskolen skal velge sin orientering og skal på en eller annen måte forholde seg til nasjonalstatens orienteringer, slik det ble beskrevet ovenfor. Skolen som organisasjon må forstås som et autopoietisk system som opprettholder seg selv ved hjelp av kommunikasjon som består av å treffe beslutninger (Luhmann, 2006, s. 181). Den kan betraktes som en organisasjon som kobler seg til utdanningssystemet og på den måten gjør seg konkret og kommuniserbar.

Organisasjoners enhet eller identitet forhandles hele tiden i forhold til ulike utfordringer den står overfor, og den forhandler seg frem til sin egen selvskapte identitet¹¹. Denne identitet er ikke noe statisk, men kan beskrives ved Luhmanns begrep om evolusjon. Evolusjon består av seleksjon, stabilisering og variasjon i forhold til systemets indre kompleksitet (Luhmann, 2000, s. 497f). Forhandlinger med hensyn til beslutninger og identitet vil derfor hele tiden være i endring, men stabiliseres av systemets koder. Organisasjonens produkt er beslutninger som hele tiden reproduseres, og det er på denne måten skolen som organisasjon opprettholder seg selv, ved hjelp av beslutninger og beslutninger om medlemmer. Organisasjonen skolen forstås ulikt utenfra og innenfra, fordi skolen som autopoietisk system forholder seg til sin omverden samtidig som den opprettholder og reproduserer seg selv. Programmer kan forstås som en skoles fortattede forventninger til sin egen funksjon gjennom målorienteringer og betingelsesorienteringer. Organisasjoner må kunne skape og absorbere usikkerhet fordi det paradoksale ved organisasjoners operasjoner er at de må kunne organisere og omorganisere seg, gjennom å innføre og håndtere usikkerheter (Harste, 2007a, s. 333).

Enkeltskolens program, som målorienteringer og betingelsesorienteringer forstått som bakgrunn for beslutningsaktivitet, orienterer seg på bakgrunn av de forutsetninger

¹¹ Identiteter som ord, typer, begreper bliver derfor indført for at organisere differencer. De fungerer som sonder, der undersøger, hvad der til forskel fra andet viser sig af værdi; og fastholder og reproduserer naturligvis det, som viser sig af værdi (Luhmann, 2000, s. 114).

nasjonalstaten skaper. Hvilke regler for budsjettbevilgninger som knyttes til sentralisering eller desentralisering av skoler og deres beliggenhet, kan være avgjørende for hvilke orienteringer enkeltskolen kan gjøre. Inspirert av Meyers forskning kan man forstå skolens omverden som avhengig av enkeltskolens plassering når det gjelder geografi, skolenivå eller hva slags skole det er (Scott & Meyer, 1994, s. 138). Skolens omverden kan ikke bestemmes kun administrativt, men må sees i forhold til om det er en ungdomsskole eller en videregående skole, om den ligger i en storby eller for eksempel i en bygd i grisgrendt strøk. Det vil også kunne skape forutsetninger for skolens funksjon om det er en offentlig eller privat skole, og om den forstår seg selv i forhold til en kommunal eller privateid organisasjon, med ulike økonomiske rammer (Scott & Meyer, 1994, s. 138). Meyer har studert hvordan ulike organisasjoner strukturerer seg, og viser at markedsorienterte skoleorganisasjoner som private skoler kan ha helt andre strukturer enn offentlige skoler (J. W. Meyer, Scott, & Deal, 1992, s. 66). Disse kategoriene viser til betingelsesorienteringer for enkeltskolen og vil her forstås som viktige kategorier for å forstå hvordan enkeltskoler kan etablere seg forskjellig og skape ulike forutsetninger for ytelse.

Hvordan enkeltskolen ser på sin omverden, og hva den lar seg forstyrre av, er viktig som betingelsesorienteringer for skolens forståelse av egne grenser. En måte å studere dette på er å iakttå hvilke regler/koder/ritualer og organisatoriske strukturer enkeltskolen har etablert (J. W. Meyer et al., 1992, s. 66). Disse kodene kan dreie seg om hvordan ulike typer organisasjoner håndterer feedback. Han finner for eksempel at feedback som omhandler arbeid og output fra lærere og skoler, blir eliminert, selv om de eksisterer (J. W. Meyer & Rowan, 1992, s. 94). Dette ser han som et symptom på at deltagere utvikler en logikk av tillit, selvtillit, trygghet og overser observasjoner av faktisk arbeid og resultater (*Ibid.*). Studier av enkeltskoler kan omfatte spørsmål til hvordan organisasjonen håndterer feedback, og ut fra dette si noe om atferdsforventningene i organisasjonen. Meyer studerer også organisasjoners strukturer ut fra hva som ansees som suksesskriterier, og kobler dette til moderne organisasjoners arbeid med å legitimere sin egen virksomhet (*Ibid.*).

For skoleteorien er det avgjørende hvordan skolens program fungerer for at skolen skal utvikle en egen funksjon og kunne opprettholde seg selv som system. De forklarer dette med at utdanningsorganisasjoner som skoler er koordinert og legitimert gjennom sin omverdens kategorier (*Ibid.*, s. 93). Det vil ifølge Meyer ha stor betydning om skolen er komplekst organisert slik at den er løst koblet og avhengig av omverdenens legitimering. Dette kan for

eksempel være en privat skole som må oppfylle omverdenens forventninger for å få søkere og kunne opprettholde driften. En slik skole kan antas å være mer åpen for miljøpress, men kan også ha en så eksklusiv identitet at den heller lukker enn endrer seg. Hvordan enkeltskoler trekker sine grenser, er på denne måten avgjørende for hvor tydelige deres forventninger kan være, og hvor operativt systemet kan være gjennom sin lukkethet. Enkeltskolens muligheter til å fungere som organisasjon har betydning for kultiveringen og kvalifiseringen som kan foregå der.

Disse ulike mulige forhold som enkeltskolen kan velge å orientere seg etter, kan bare undersøkes empirisk.

5.4 Enkeltskolen og individet

Som vi allerede har vært inne på i kapittel 2, betraktes individet som henvist til sosiale systemers omverden. Individet oppfattes ikke som del av samfunnet, men som et frittstående autopoietisk system som lar seg forstyrre på sine egne premisser. Forståelsen av individet som psykiske systemer som betjener seg av bevissthet, gjør det klart at man ikke kan vite noe om hvordan systemet orienterer seg, uten at det blir kommunisert. Fordelene med denne spesielle måten å forstå individet på er for det første at man får se hvilke mulighetsbetingelser individet opererer innenfor. Et systems forventningsstrukturer slik det ble illustrert med Candida Höefers kunst, viser til de orienteringsmulighetene individet må forholde seg til. For det andre må man studere ytringer for å få vite noe om hvordan individet orienterer seg uten å kunne ta noe for gitt. Disse to forholdene gir en spesiell innfallsvinkel til å studere individet i forhold til ulike funksjonssystemer.

For skoleteorien forstås individet som en konstruksjon av mennesket som kommunikasjonsdeltager i det aktuelle sosiale system, altså skolen. Individet som systemreferanse kan på denne måten forstås som voksne individer, som i skolen konstrueres som lærer eller foreldre avhengig av den rolle man spiller i systemet. Barnet eller ungdommen konstrueres i grunnskolesammenhengen som eleven som skal kultiveres og kvalifiseres.

Lærere og foreldre står for mulige orienteringsmuligheter for eleven, men som medlemmer av skolen som organisasjon er alle tre konstruksjonene underlagt enkeltskolens

atferdsforventninger gjennom iakttakelsespunktet program | verdi. I neste kapittel skal iakttakelsespunktet karriere | program diskuteres. Det som skal iakttas, er hvordan skolens ytelse kommer til uttrykk i differansen mellom karriere og program, som nå kan forstås som de orienteringsmulighetene skolen gir eleven gjennom sine atferdsforventninger i forhold til kultivering og kvalifisering.

Individet, forstått som psykisk system som betjener seg av bevissthet, og enkeltskolen, forstått som sosialt system som betjener seg av kommunikasjon, skal iakttas med fokus på skolens ytelse overfor eleven. For å muliggjøre dette må kommunikasjon om individets karriere i forhold til skolens program kunne iakttas. Som nevnt i kapittel 1, er foreldrekonferansen valgt som det interaksjonssystem der samtalen mellom foreldre, lærer og elev er en kommunikasjonssituasjon på grensen mellom de to systemene som forstår hverandre som omverden. I denne kommunikasjonssituasjonen forventes det at enkeltskolens ytelse kommer til uttrykk både som skolens forståelse av seg selv og i møte med de forventningene samfunnet har til skolen.

Det kan nå argumenteres teoretisk for skoleteoriens definisjon av *individet* som kommunikasjon om individet i foreldrekonferansen. Ved å analysere kommunikasjonen i et interaksjonssystem initiert av enkeltskolen som organisasjon, kan man forvente å få svar på hvordan eleven konstrueres gjennom forventninger i den aktuelle enkeltskolen.

Dette finner også Helmut Fend i sin skoleteori. Han fremholder at hvis man vil lære et lands skolesystem (Bildungssystem) å kjenne, må man oppsøke skolen, snakke med lærere, observere elever og foreldre (Fend, 2006, s. 155). Hvordan aktører og institusjonen interagerer, blir kjernes spørsmålet i empirisk forskning, hevder han (*Ibid.*, s. 157). Han argumenterer for dette gjennom sitt standpunkt om at man bare kan få tak i det enkelte systems logikk gjennom det han kaller systemets handlingsledende viten. Han mener at nøkkelen til forståelsen av systemets logikk finnes i institusjonen forstått som et regelsystem, som er et resultat av sosiale avtaler eller av maktkonstellasjoner. Fend forstår handlinger i dette regelsystemet som *utøvende regelanvendelse*. Aktører handler da som individer – ikke som personlige mål og behov, men mot det som institusjonens regelverk definerer. Institusjonelle aktørers handlinger er ifølge denne definisjonen normativt strukturert samhandling (Fend, 2006, s. 153). Denne kjerneideen, om utøvende regelanvendelse som normert strukturert samhandling, forteller om systemets logikk, og samhandling kan dermed

iakttas for å finne frem til denne. ”(...) Handlungstyp ist von den Intentionen her charakterisierbar” (Fend, 2006, s. 157). Med dette menes at systemets intensjon blir formidlet gjennom samhandling (*Ibid.*, s. 144). Skolens historie er på denne bakgrunn en historie om tilblivelsen av institusjonelle aktører (*Ibid.*, s. 180). Man kan si at Fend ser på danning i skolesystemet som institusjonsdanning (*Ibid.*, s. 155).

Med utgangspunkt i Luhmanns teori kan dette perspektivet inspirere til å analysere medlemmer av organisasjonens kommunikasjon for å forstå hvilke atferdsforventninger kommunikasjonen er et svar på. Som organisasjon har skolen innflytelse på hvilke interaksjonssystemer som sannsynliggjøres, og hvilke temaer det kan kommuniseres om. Luhmann er også inne på dette når han skriver: ”Systemets grænser kan aflæses ved de temaer, som er acceptable” (Luhmann, 2000, s. 240). Det temaforråd som finnes i for eksempel foreldrekonferansen, benevner Luhmann kultur.

”(…) og – hvis det er reservert for kommunikationsformål – semantik. Seriøs, bevaringsværdig semantik er følgelig en del af kulturen, nemlig den del, som overleverer begreps- og idehistorien til os. Kultur er ikke nødvendigvis et normativt meningsindhold, men snarere en meningsfastlæggelse (reduktion), som gør det muligt at skelne mellem passende og ikke passende bidrag, eller korrekt og ikke korrekt temabrug i temarelateret kommunikation” (Luhmann, 2000, s. 205).

Foreldrekonferansen som interaksjonssystem kan over tid ha dannet sin egen semantikk og kan på noen områder forstås som et ritual som har laget sine egne premisser for å opprettholde seg selv som system (Midsundstad, 2006). Hva som er passende og ikke passende, viser tilbake til enkeltskolens atferdsforventninger.

Atferdsforventningene, som kan forstås som et resultat av programmeringen av målorienteringer og betingelsesorienteringer, gir muligheter for å analysere hvilken balanse mellom kultivering og kvalifisering som organisasjonen opererer med, og hvilke betingelsesorienteringer som påvirker systemet. Hva individet kan orientere seg etter, vil bare kunne undersøkes empirisk ved å stille spørsmål til kommunikasjon om individet.

5.5 Enkeltskolens iakttakelse

Enkeltskolen har ulike betingelser for å forme seg selv i forhold til nasjonalstaten og individet. I kapittel 2 ble utdanningssystemets iakttakelseskoder diskutert. Iakttakelseskoden bestemmer hva systemet kan iakttas og hvordan det gjør seg iakttakelig. Mediet for

utdanningssystemet er intensjon og på programnivå er iakttakelseskode bedre/verre. Skolen har en intensjon om å kultivere og kvalifisere og utformer sin funksjon som program i forhold til sin omverden og nasjonalstatens forventninger. Funksjon forstås på denne bakgrunn som skolens intensjon om funksjon i forhold til individet. Iakttakelseskode bedre/verre knyttes til programnivå og kan analysere enkeltskolens intensjon om funksjon i forhold til dens ytelse over for individet. Hvordan skoleteoriens form konstrueres kan analyseres i forhold til om den gir mer eller mindre tydelige orienteringsmuligheter for individet.

Teoretisk er sammenhengen viktig for å kunne sammenligne mellom land og forstå forskjeller og likheter mellom bedre/verre program knyttet til intensjon. Det er også av teoretisk betydning for å kunne analysere skolens ytelse. Når de ulike systemreferansene sees på som omverden for hverandre, får man se sammenhenger som hviler på forutsetninger som hvert system tar selvstendig stilling til. Hvordan enkeltskolen velger å orientere seg, har følger for dens ytelse. Dette utvikles videre i neste kapittel.

5.6 Analysemuligheter

Skoleteoriens form har nå med utgangspunkt i Luhmanns forståelse av utdanningssystemet blitt utviklet videre i forhold til medium som intensjon, funksjon som kultivering og kvalifisering og knyttet til program og iakttakelseskode. Enkeltskolen former seg selv ut fra sine betingelsesorienteringer og målorienteringer og man kan analysere hvordan den kan iakttas sine medlemmer ut fra iakttakelsespunktet: program] verdi. Knyttet til skolens funksjon er skoleteoriens form analytisk. Når iakttakelsen på programnivå knyttes til bedre/verre program som mer eller mindre tydelige atferdsforventninger, gir analysen med henvisninger til iakttakelsene, muligheter for sammenligning, vurdering og videreutvikling. Det er enkeltskolen som utvikler sin egen normativitet i forhold til de mulighetene den har for orientering. Ved hjelp av skoleteoriens form kan enkeltskolens normativitet analyseres som forutsetning for ytelse.

Kapittel 6

Skolens ytelse: Karriere og program

I denne avhandlingen er begrepsparet kultivering og kvalifisering valgt som begreper for skolens sammensatte funksjon når det gjelder oppdragelse og undervisning. Begrepene er diskutert med hensyn til undervisning som interaksjonssystem som har som funksjon å både kvalifisere og kultivere gjennom innhold. Begrepene har også blitt knyttet til det å være medlem av en organisasjon som har som intensjon både å kultivere og kvalifisere. I dette kapitlet skal denne delen videreutvikles som svar på dette forskningsspørsmålet: *Hvordan konstrueres enkelt skolens funksjon som forutsetninger for skolens ytelse i forhold til individet?* Dette skal gjøres ved å se individet som forutsetning for skolens funksjon og dermed dens ytelse når det gjelder hvordan skolens program gir muligheter for å koble seg til skolens kultivering og kvalifisering. Som nevnt i kapittel 3 handler det for skoleteorien om forholdet mellom begrepene karriere og program.

6.1 Karriere

Karrierebegrepet, som vi var inne på i kapittel 2, skal her knyttes til forholdet kultivering og kvalifisering og den manglende intenderingen av skolens sosialisering som vi var inne på i kapittel 4. Begrepet karriere er sentralt fordi Luhmann og Schorr (2000) argumenterer for at differansen mellom familie og skole er den utløsende faktor for karrierebevissthet (Luhmann & Schorr, 2000). De sier: "(...) it is a function system itself that creates discontinuity in relation to the family during a lifetime, and on the other hand, it is a function system that is necessary precisely because of such discontinuities" (Luhmann & Schorr, 2000, s. 300). Jo, større diskontinuiteten er, delvis skapt av utdanningssystemet, jo mindre kan utdanningen basere seg på uplanlagt sosialisering i varierende kontekster og jo mer oppmerksomhet må fokuseres på tilknytningsmuligheter gjennom utdanning (*Ibid.*).

Denne forståelsen av begrepet karriere viser til etterlysningen av sosialiseringssiden i utdanningen. I pedagogisk sammenheng har man i stedet snakket om å ta vare på *hele barnet* i skolesammenheng (Qvortrup, 2004, s. 186). I en systemteoretisk optikk blir dette problematisk. Som tidligere nevnt henviser Luhmann til mennesket ved hjelp av begrepet

person. Dette begrepet viser til et sett med forventninger som han kaller en forventningscollage (Luhmann, 2000, s. 168). Begrepet person er en konstruksjon av mennesket som kommunikasjonsdeltager i det aktuelle sosiale system og kan altså ikke iakttas som helt, men som et spørsmål om hvem som iakttar fra hvilket system.

	Medium	Kode	Refleksjon	Funktion
Familiebarn	Kærlighed	+/- elsket	Teknikker til at blive elsket	At være elsket
Skolebarn	Undervisning	+/- forståelse +/- formidling God/dårlig	Teknikker til at lære og til at klare/skjule sig	At tilegne sig færdigheder At fremstå som kompetent
Gadebarn	Magt	+/- magt	Magtteknikker (nede-/oppefra)	At beherske og/eller at klare sig som behersket
Venskabsbarn	Tillid	+/- tillid	Tillidsskabende og tillidsbrydende teknikker	At have fortrolighed At udnytte fortrolighed
Foreningsbarn	Medlemskab	+/- medlem	Medlemsskabs-teknikker	At opretholde medlemskab

Tabell 3: Idealet om "det hele barnet" (Qvortrup, 2004, s. 187)

I tabellen ovenfor er "barnet" fremstilt i ulike systemer med sitt medium, sin kode, refleksjon og funksjon. Det avgjørende er at de enkelte systemene skiller seg i svært stor grad fra hverandre. I Luhmanns teori om utdanningssystemet i 2000, oppfattes barnet som medium for oppdragelsen, men vel å merke som sosial konstruksjon (Luhmann, 2006, s. 116). Faren ved retorikken knyttet til *det hele barnet* er at den tildekker hva som underforstått kreves når det ikke kan kommuniseres. Myten om å kunne forholde seg til hele barnet blir på denne måten satt et stort spørsmålstegn ved og legger til rette for tilslutning til Harstes alternativ:

"Mennesket kan individualisere sig selv på forskjellige måder" (Harste, 2007b, s. 300).

Mennesket er bare helt for seg selv.

Forskjellen mellom hva som kreves av "skolebarnet" til forskjell fra "familiebarnet", er altså det som setter karrierebevisstheten i gang, ifølge Luhmann og Shorr. Familiens oppdragelse og skolens oppdragelse må på denne bakgrunn forstås som helt forskjellige. Karrierebegrepet knytter seg til utdanningsforløpet gjennom et livsløp og er av Luhmann og Schorr ment som et begrep med vid betydning og som Harste sammenligner med en CV (Harste, 2007a, s. 335). Med det viser han til begrepets fem karakteristika, som knytter seg til usikker fortid, usikker

framtid, muligheter for blokkering og åpning av muligheter når det gjelder presset på å prestere i utdanning. Prestasjonspresset fordrer i sin tur "time-binding strategies" fordi alle bevegelser innen en karriere er kontingente, og derfor vil ønsket om å bevege seg oppover i karakterstiger og utdanningssystem være til stede og prege karrieren. For det femte er det av betydning at karrieren refererer til seg selv. Den blir erfart og håndtert subjektivt (Luhmann & Schorr, 2000, s. 301f). Karrierebegrepet knyttes altså til oppfatning av tid i skolen og kan referere til nivå, progresjon og tempo.

Med dette utgangspunktet hevder Luhmann og Schorr (2000) at begrepet karriere er et begrep for refleksjon ved å henvise til at karrierer er oppbygd på en selvreferensiell måte. De sier at orienteringen mot karrierer kan tjene refleksjonsformål når dets strukturelle verdier, passende kompleksitetsreduksjon og absorbert usikkerhet er blitt institusjonalisert (Luhmann & Schorr, 2000, s. 300). For skoleteoriens formål skal strukturelle verdier, kompleksreduksjon og absorbert usikkerhet sees i forhold til skolen som organisasjon og dens program.

6.2 Karriere og program

Når karriere iakttas i forhold til skolens program med dets målorienteringer og beslutningsorienteringer, vil skolen som organisasjon kunne kommunisere mer eller mindre tydelige atferdsforventninger. For en organisasjon med et tydelig valgt program kan atferdsforventningene forstås som organisasjonens *strukturelle verdier* (normativitet), regler og koder. Tydeligheten i atferdsforventningene er av vesentlig betydning når de forstås som nødvendig normativitet som grunnlag for refleksivitet (Qvortrup, 2007, s. 268). Poenget er at begrepet dannelse ikke betegner det ene eller det andre, men konstitueres av distinksjonen mellom normativitet og refleksivitet. Dette ble behandlet eksplisitt i kapittel 4 som forholdet mellom intensjon og betydning og i kapittel 5 knyttet til program.

I en organisasjon handler dette om den enkeltes forhold til strukturelle verdier. Luhmann skriver: "Man kan altså kun erhverve sig dannelse (hvad det så end er), når man tager med i betragtning, hvad andre regner den for" (Luhmann, 2006, s. 210). Dannelse har med evnen til å se forskjellen meg/oss og de andre å gjøre (Qvortrup, 2007, s. 268). Normativiteten som tidligere er blitt beskrevet som organisasjonens atferdsforventninger som resultat av målorienteringer og betingelsesorienteringer, skal i det videre knyttes til begrepene *likhet*,

seleksjon og sammenligning. Dette skal forstås som kjernebegreper når karriere og program brukes som iakttakelsespunkt.

Sammenligning

Luhmann og Schorr understreker nemlig karrierebegrepets forhold til sammenligning.

”What is important, however, is that life style decisions of this sort now have to mark themselves as being in favor or opposed to this career selectivity, whereas this option did not even exist earlier. As a result, it is not possible to remove one’s own self-evaluation – and keep in mind: ”the self is a person’s evaluation of himself” - from career pressure, because this possibility – including its horizon of comparison¹² – cannot be eliminated” (Luhmann & Schorr, 2000, s. 303).

På denne måten må karrierebegrepets refleksivitet knyttes til anerkjennelsen av individet i systemteoretisk forstand som det “(...) der i sidste instans og i alle anliggender træffer afgørelser om det, der angår det selv i dets privatsfære: Dets mening, dets interesse, dets krav eller dets lyst er i mange tilfælde det sidste ord, som tilslutningsadfærd må gå ud fra” (Luhmann, 2000, s. 532).

Mennesket har mulighet til å forstå seg selv som individ og som referansepunkt for sitt eget person- og rollemerking (Ibid., s. 482). Individet blir konstituert i interaksjonen og skal i denne sammenheng forstås som det psykiske systems forhandling om seg selv mellom person og sosial identitet (Ibid., s. 467). Dette betyr også at man kan velge å stille seg utenfor karrierepresset. ”Of course, for all those who are already de-motivated and de-socialized as a result of family and school situations, these possibilities shrivel up very quickly into one: living for the day and positioning oneself in rejection of career” (Luhmann & Schorr, 2000, s. 303). Det å stille seg utenfor karriere (non-career) er likevel også en karriere.

Enkeltskolens normativitet

En forutsetning for å kunne se seg selv i forhold til andre og å bli sett som forskjellig fra andre ved å velge sin omverden, er at det kan skje på en bakgrunn av likhet. For skoleteorien gjelder dette like forventninger som normer. Organisasjonens mer eller mindre tydelige eller faste normer er like for alle, og individet kan dermed forholde seg forskjellig til og fremtre som

¹² Min understrekning JHM

forskjellig fra forventninger. Dette er enkelt sagt også Luhmann og Schorr (2000) argumentasjon for seleksjon i utdanningssystemet. "The sacrifice of selection is therefore nothing less than the sacrifice of autonomy" (Luhmann & Schorr, 2000, s. 299). Luhmann og Schorr presiserer: "We are simply developing a concept of function – a concept that considers the system of education's particular perspective on its environment with respect to its larger societal relevance" (Luhmann & Schorr, 2000, s. 299). Karriere som begrep viser til at det å være deltager i utdanningssystemet har sin dannende funksjon ved at individet lærer å forholde seg til en organisasjon. Hvordan individet forholder seg til organisasjonen, avgjør hva slags kompetanse ulike elever får i ulike skoler. Utdanningssystemet kan ikke sies å ha lyktes hvis alle kommer ut av skolen som like. Skolen har en seleksjonsfunksjon som foregår via karakterer, men for skoleteorien presiseres det at dette ikke bare gjelder karakterer og fag, men som grunnlag for dannelse som arbeid med seg selv, sin egen person (Luhmann, 2006, s. 103,104).

For at elever skal kunne utvikle seg som person i forhold til organisasjon, må like atferdsforventninger forstås som en grunnleggende normativitet i systemet, som det forventes at alle medlemmer av organisasjonen forholder seg til. Likheten og den tydeligheten som ligger i de normative verdiene som organisasjonen beslutter, har svært stor betydning som grunnlag for individets muligheter for sammenligning. En forutsetning for at likhet skal fungere som grunnlag for refleksivitet, er hvilket mangfold av medlemmer med ulik bakgrunn og evner som forholder seg til organisasjonens normativitet med forskjellig atferd som svar på atferdsforventningene.

For skoleteorien gjelder dette: Hvor tydelige atferdsforventningene er i enkeltskolens program, er avgjørende for å kunne skape koblingsmuligheter gjennom karrierebevissthet. Utgangspunktet for denne bevisstheten er organisasjonens håndtering av den usikkerheten som ligger i karrierefunksjonen. Den fordrer at organisasjonen opptrer med likhet når det gjelder atferdsforventninger tidmessig, sosialt og faglig, mens usikkerheten opprettholdes gjennom mangfoldet av ulikheter blant medlemmene. *Likhet knyttet til organisasjonens atferdsforventninger og mangfold knyttet til medlemmene er avgjørende for skolens ytelse.* Dette skal utdypes og argumenteres for i det følgende.

6.3 Sammenligning, forestilling og selvforestilling

Grunnlaget for skolens ytelse som likhet, seleksjon og sammenligning gjør at skoleteorien kan vise hvordan elevens mulighet for å arbeide med seg selv kan videreutvikles, ved å sondre mellom det som er likt og det som er forskjellig når det gjelder seleksjonens funksjon som del av karrieremulighetene i skolesystemet. Som bakgrunn for dette skal en del av Luhmanns forsøk på å videreutvikle teorien om utdanningsystemet danne et utgangspunkt.

Luhmann diskuterer sosialisering som en funksjon ved utdanningsystemet som kan avklares ved "(...) at uddannelse udvider området for, hvad man kan" (Luhmann, 2006, s. 106). Som alternativ til denne utvidelsen foreslår han: "(...) at uddannelse øger muligheden for at forestille sig, hvad der foregår i andres hoveder" (*Ibid.*). Han advarer mot å tro at man på denne måten kan vinne sann innsikt. Han presiserer det han mener: "Hvad man imidlertid opnår gennem uddannelse kunne være muligheden for at danne sig forestillinger, som man kan støtte sig til i valget af egen atferd" (Luhmann, 2006, s. 106).

Det er uklart hva Luhmann helt presist legger i dette:

"Således støtter den sociale interaktion sig mindre til forudsigelse end til en løbende fortolkning af den adfærd, man allerede kan se – på retrospektiv meningsgivning. Derfor er det vigtigt, at man trods intransparens og uvished ikke udelukker, men muliggør kommunikation. Det ville være utopisk at forvente konsensus (i betydningen overensstemmelse mellem bevidsthets tilstande). Men "spillet" konsensus (hvis man kan formulere det sådan) er ufravigelig, hvis de sociale systemers autopoiesis skal fortsætte. Og gennem uddannelse (vi kan nu sige dannelse) kan man opnå, at dette også bliver muligt i ikke-standardiserede situationer, hvorimod socialisationen er stærkt bundet til den oprindelige kontekst" (Luhmann, 2006, s. 106).

Man kan tolke Luhmann dit hen at han med spillets konsensus mener like forventninger til atferd, og det vil for skoleteoriens formål knyttes til atferdsforventninger både faglig, sosialt og med hensyn til progresjon. Han viser meget vagt til det å forestille seg, hva som foregår i andres hode som støtte for valg av egen atferd (*Ibid.*). Den sosiale interaksjonen støtter seg mer til den løpende fortolkning av den atferden man kan se, sier han, og viser til støtte i retrospektiv meningsgivning. Retrospektiv som begrep kan forstås som tilbakeskuende, altså å støtte seg til tidligere erfaringer med atferd som har gitt mening.

For skoleteorien skal dette forstås som evnen til å forestille seg andres valg av atferd på bakgrunn av egne tidligere atferdserfaringer. Forestillingen er dermed selvreferensiell. Den

kan ikke komme i stand uten referanse til egne erfaringer. For at forestillingen skal få betydning for selvets forståelse av seg selv, må individet se seg selv som atskilt fra omverdenen. ”Det kan skelne sig selv fra sin omverden og orientere sig etter denne forskel. Formelt set er dette et eksempel på *re-entry* i Spencer Browns forstand, nemlig en genindtræden af formen i formen og af forskellen mellem system og omverden i systemet” (Luhmann, 2006, s. 137).

Når man forstår dette som en forskjell mellom system og omverden, gir formbegrepet den fordel at det viser til meningsopererende systemer som psykiske systemers mulighet til å innkopiere seg selv i seg selv. Meningsbegrepet består alltid av to sider, en aktuell som innerside og en mulig som ytterside, og mening markerer alltid to sider av iakttakelsesrammen. På formens ene side, i det aktuelle, blir distinksjonen mellom det aktuelle og det mulige gjeninnført (Luhmann, 2002c, s. 83).

Her kan dette forstås ved at eleven aktualiserer de andre medlemmene i organisasjonen og deres valgte atferd i forhold til det mulige, altså organisasjonens atferdsforventninger. Atferden som aktualiseres, iakttas med referanse til skillet mellom system og omverden, og eleven kan i en annen ordensiakttakelse se de andres valg av atferd på bakgrunn av egne tidligere valg som har gitt mening. Eleven kan dermed orientere seg etter denne forskjellen. Formålet med å gjeninnføre forskjellen er å kunne iakttas (systemet) seg selv som iakttaker (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 114), og kan forstås som evne til refleksivitet.

For skoleteorien kan dette forstås som å kunne iakttas sin egen iakttakelse som medlem. Eleven kan iakttas sitt eget valg av atferd i lys av de andres valg og på den måten ta stilling til seg selv og sin egen plassering. Når eleven på denne måten innkopierer seg selv i seg selv, oppnår hun/han en høyere refleksiv kapasitet, som her kan forstås som autonomi.

Skoleteorien kan på dette grunnlaget knytte seg til danningsteorien som tidligere ble omtalt i kapittel 1. ”Ur bildningsprocessens perspektiv handlar frågan om att bildbarhet hänvisar till något människan – edukanden – inte själv ännu är eller som inte växer fram ur henne själv, men som inte heller är något fullständigt främmande för edukanden eller utifrån kommande” (Siljander, 2004, s. 244). Sitatet viser til at det finnes et både–og i måten individet orienterer seg på og kan forstås med systemteoriens begreper om iakttakelse som forholdet mellom fremmedreferanse og selvreferanse. Som vist ovenfor kan individet orientere seg både med

referanse til andre medlemmer av organisasjonen og til seg selv og på den måten få mulighet til utvikle sin refleksivitet, sin autonomi. Skolen som organisasjon kan på denne måten aktivt fremme utviklingen av autonomi, ved hjelp av satsning på orienteringsmuligheter som atferdsforventninger og en mangfoldig medlemsmasse.

I kapittel 4 ble begrepene kultivering og kvalifisering problematisert, og oppdragelsens uvisse side ble tydelig som uintendert sosialisering. Forståelsen som ble etablert, var at læreren forestiller seg hvilket innhold som kan få betydning for elevene både som kvalifisering og kultivering. *Når det gjelder oppdragelse, kan det nå argumenteres for at det er eleven som skal forestille seg hva som kan være ønskelig atferd i den aktuelle skole. I skoler der atferdsforventningene er tydelige, har elevene muligheter til å sondre mellom organisasjonens forventninger til sine medlemmer og egne forestillinger om andre medlemmers refleksive atferdsvalg, for å foreta sin egen seleksjon og plassere seg i tid og sted både faglig og sosialt.*

For skoleteorien er grunnlaget for selvframstilling likhet i atferdsforventninger, forestilling av grunnlag for atferdsvalg, sammenligning mellom mulige valg i forhold til seg selv og mulighet for plassering.

Skolens kultivering kan på denne måten forstås som sosial orientering i en organisasjon. Her skal dette videreutvikles ved hjelp av meningsbegrepet.

6.4 Individets sosiale, faglige og tidsmessige orientering

Karrierebegrepet som selvreferensielt begrep viser til koblingen mellom karrierebevissthet og skolens program. Atferdsforventninger til organisasjonens medlemmer kan dreie seg om sosiale forventninger, faglige forventninger og tidsmessige forventninger. Orienteringen mot disse forventningene kan forklares med karrierebegrepets grunnlag for sammenligning, tidsmessig mellom før og nå, men også sosialt og faglig.

For Luhmann er danning relatert til meningsbegrepet. "I socialdimensionen drejer det sig om uddannelse til kommunikation. I tidsdimensionen drejer det sig om uddannelse til forandningsberedthed. I sagdimensionen drejer det sig om uddannelse af evnen til at vælge"

(Luhmann, 2006, s. 214). Han viser til en mulig videre utarbeidelse av dette området, og dette er forsøkt gjort, spesielt av Harste (2007a).

Harste videreutvikler meningsbegrepet i forhold til dannelse med hovedfokus på tidssans som dannelsesform (Harste, 2007a). Han mener at danning må betraktes som en betegnelse som beskriver en bestemt form for mening, og henter inspirasjon fra Humboldt (1974, 1809) og hans syn på danning som refleksjonsform. Han knytter meningsbegrepet til begrepet sans, som han oversetter til *sinn* på tysk og *sence* på engelsk, *what's make sence*, (fornemmelse) det som gir mening. På denne måten ser han danning som utvikling av sosial sans, saklig/faglig sans og tidssans. Han forbinder også begrepene med utdanning og sier for å forklare sammenhengen at læreren er opptatt av det saklig faglige, elevene av det sosiale, og foreldrene bekymrer seg om elevene tar hensyn til den tiden de har til rådighet (Harste, 2007a, s. 320).

Tidssansen blir den viktigste i denne forståelsen som Harste legger til grunn og knyttes her til elevens plassering av seg selv i et utdanningsforløp, altså som deltager i skolens kommunikasjon. Tidssansen viser til det ståsted individet har for å forstå seg selv sosialt og faglig. Tid og sted er det som gir mening til det sosiale og det saklig/faglige. Harste sier: "Uddannelsessystemet skal jo netop opplære barnet og eleven kognitivt, sosialt og tidslig at kunne optræde i andre delsystemers kommunikation" (Harste, 2007b, s. 297).

Karrierebegrepet forbundet med program viser hvordan forventningene bindes tidsmessig til karrierens refleksivitet, ønsket om å bevege seg oppover i systemet som skaper prestasjonspress, og hvordan det fordrer selvvurdering og sammenligning. Tidsbindingsstrategier er viktige for å kunne plassere seg i forhold til organisasjonens atferdsforventninger. Faglig sans kan også sies å utvikles gjennom individets sosiale orienteringer som deltagere i undervisningskommunikasjonen. Som eksempel kan man tenke seg en elev som får en karakter på en prøve. Om eleven er fornøyd med karakteren eller ikke, avhenger av om de medelevene eleven sammenligner seg med, har fått dårligere eller bedre karakter. Slik får en karakter betydning i en sosial sammenheng. Betydningen forteller noe om elevens plassering, og selve karakteren forteller noe om skolens sortering. Likhet i atferdsforventninger er det som gjør at ulikhet og usikkerhet tåles i organisasjonen. Den sosiale orienteringen viser til skolens program og hvordan medlemmer av samme organisasjon kan sammenligne sosiale, faglige og tidsmessige orienteringer.

Enkeltskolen slik den forstås innenfor den skoleteoretiske rammen har dermed bedre muligheter for å etablere funksjonelle koder for iakttakelse. Disse kodene ble diskutert i kapittel 2, der utdanningssystemets koder ble presentert og diskutert. Skolen som organisasjon kan nå kommunisere tidsmessig om sine medlemmers orientering som sosial selvframstilling med koden moden / ikke moden ut fra klasstrinn og nivå eller bedre/verre i forhold til atferdsforventningene. For noen organisasjoner vil også koden passer / passer ikke, være relevant. Det kan gjelde elever og foreldre som ikke underlegger seg organisasjonens atferdsforventninger. Den faglige orienteringen kan iakttas med koden bestått /ikke bestått.

Skolens kultivering kan altså forstås som faglig, sosial og tidsorientering som motiverer eleven til kvalifisering i forhold til ulike organisasjoners forventninger. Under de betingelser som her skisseres, er det skoleteoriens påstand at elevers muligheter for å utvikle faglig, sosial og tidlig orienteringsevne er avhengig av hvor tydelige organisasjonens atferdsforventninger er. Ved å knytte dette til forholdet til forskjellen oppdragelse] betydningsfull sosialisering kan skolens ytelse analyseres i forhold til hvordan den løser det pedagogiske paradoks.

Konsekvensene av forståelsen av skolens like atferdsforventninger som avgjørende for dens ytelse er at skolens differensieringspraksis blir svært problematisk. Skolen som organisasjon kan på dette grunnlag ikke differensiere, men må forholde seg likt til sine ulike medlemmer, uansett bakgrunn og muligheter, slik at de selv kan differensiere seg selv gjennom sammenligning. Åpenhet for elevenes egen differensiering betraktes dermed som avgjørende og stiller spørsmål til atferdsforventninger og mangfold blant medlemmer tilbake til organisasjonen. Resultatet av å ta dette på alvor er at organisasjonen ikke lenger kan forklare sin suksess med seg selv og fiasko ved å vise til sine klienters egenart (Luhmann, 2006, s. 189).

6.5 Skolens ytelse som organisatorisk kultivering og kvalifisering

Skolens ytelse kan nå presiseres ved hjelp av skoleteoriens form. En av skolens ytelser er bestemt i forhold til begrepet *kultivering*, som ble definert som forskjellen oppdragelse] sosialisering. Ved å knytte denne forskjellen til skolen som organisasjon kan skolens ytelse sees i forhold til hvordan den løser det pedagogiske paradoks.

Det pedagogiske paradoks ble formulert som et spørsmål av Oettingen:

”Når mennesket settes fri og verden bliver kompleks, må mennesket først lære frit at bestemme sig selv – både i forhold til sin egen personlighed og i forhold til den ”verden”, som det er en del af. Men hvordan lærer barnet om vekselvirkningen mellem sig selv og verden, uden at den ene part bliver resultat af den anden?” (Oettingen, 2001, s. 9).

Skoleteoriens svar på dette spørsmålet er at det kommer an på skolen som organisasjon og den intensjon om danning den representerer (Människoblivandet /Biltsamkeit). Det kommer an på hvor klart atferdsforventningene og normativiteten kommer til uttrykk og dermed om det er mulig å ta stilling til og plassere seg i forhold til det forventede. Forholdet mellom karriere og program utgjør oppfordringen til å orientere seg sosialt, faglig og tidsmessig og plassere seg blant organisasjonens medlemmer gjennom forestilling og forskjellsorientering. Hvordan eleven plasserer seg, er uvisst og kan bare planlegges for gjennom skolens program og sammensetning av ulike typer medlemmer. *Organisasjonens kultivering kan kvalifisere individet gjennom like atferdsforventninger i møte med ulike medlemmer.*

Kvalifisering er den andre av skolens ytelser som i skoleteorien blir forstått som forskjellen innhold] betydning. Ved å knytte denne forskjellen til skolens undervisningskommunikasjon kan skolens ytelse analyseres i forhold til hvordan den løser det som kan kalles det didaktiske paradoks.

Det didaktiske paradoks blir av Hopmann (2007b) beskrevet som planlegging av undervisning ved å anta hva som kan gi mening for eleven. Hva som gir mening for eleven, forblir uvisst og må holdes åpent for at skolen skal kunne tilby dannelsesvilkår for elevens utvikling av autonomi (Hopmann, 2007b, s. 118). Hopmann understreker frihet til selvfortolkning som autonomi. I dette didaktikkens paradoks forholder man seg til innholdet og innholdets dannende betydning for individet selv. *Undervisningens kvalifisering kan kultivere individet gjennom den betydning innholdet kan få gjennom undervisningskommunikasjonen.*

For skoleteorien vil det antas at organisasjonens atferdsforventninger også vil gjelde i skolens igangsatte interaksjonssystemer, som undervisning og foreldrekonferanser. Hvilke vilkår skolen har for å utvikle sine målorienteringer og betingelsesorienteringer er dermed avgjørende for skolens kommunikasjonsmuligheter.

Begrepene kultivering og kvalifisering kan på denne måten også forstås som en videreutvikling av forståelsen av begrepet dannelse som vi var inne på i kapittel 4. Der ble det vist til hvordan begrepet har blitt forstått først som perfektibilitet, så som dannelse. Dannelse ble for problematisk fordi det ikke avgrenset skolesystemets funksjon i forhold til omverdenen og for eksempel familiens oppdragelse. Derfor ble lærerdugelig forsøkt innført som begrep, uten at dette har fungert godt (Luhmann & Schorr, 2000). Nå kan det argumenteres for et danningsbegrep knyttet til organisasjonen som *organisatorisk kultivering og kvalifisering*. Dette gir skolen mulighet til å lukke seg om sin funksjon for å kunne fungere på egne premisser. Forskjellen mellom skole og hjem blir tydeligere fordi, som vi innledet dette kapitlet med, hjemmet oppdrar ved hjelp av kjærlighetens koder, mens det nå kan hevdes at skolen oppdrar ved hjelp av organisasjonens valgte koder. Det skole og hjem kan samarbeide om, er oppdragelse i forhold til organisasjonen, og undervisningen overlates til profesjonen.

Med dette danningsbegrepet unngås et ensidig fokus på læredugelighet, og tosidigheten i danningsbegrepet gjeninnføres ved hjelp av kultivering som intendert sosialisering gjennom organisasjon, og kvalifisering som intendert betydning gjennom undervisningskommunikasjon.

Denne teoretiske systematiseringen gir muligheten for å utvide analysebegrepene kultivering og kvalifisering.

I kapittel 4 ble begrepene kultivering og kvalifisering formulert som analytiske spørsmål: Med *hva* og *hvordan* kan skolen kvalifisere? Og: Til *hva* og *hvorfor* kan skolen kultivere? Gjennom den teoretiske systematiseringen og spesielt med hensyn til kapittel 5 og 6 kan et tilleggsspørsmål formuleres: Med *hvem* og *hvor* kan skolen kultivere og kvalifisere?

Det første spørsmålet viser til undervisningen. Når man nå kan forstå kvalifisering i forhold til organisasjon, må det som velges som innhold for at det skal bli betydningsfullt for elevene, være avhengig av *hvem* medlemmene er, og *hvor* undervisningen foregår. På hvilket nivå, i hvilket klasserom, på hvilken skole?

Det andre spørsmålet viser til organisasjonen og nå også til organisasjonens valg av program. Organisatorisk kultivering viser da også til at svaret må komme an på *hvor* man svarer fra geografisk, i hvilken nasjonalstat og i hvilken lokalkultur. Det kommer også an på hvor i sin utvikling av program og verdier skolen befinner seg, og *hvem* som blir oppfattet som potensielle medlemmer. Hvem skolen ser som medlemmer, vil kunne være viktig for hvordan den utformer sitt program.

Nå kan det beskrives hva skoleteoriens form kan gi av analysemuligheter.

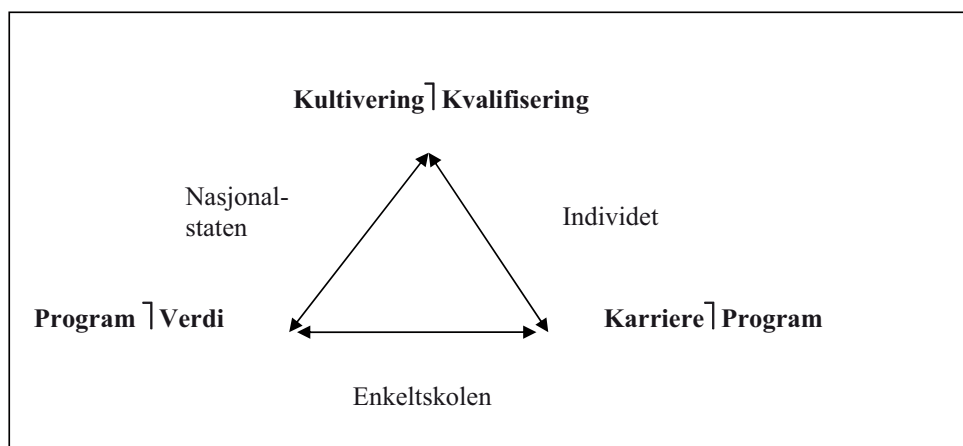
6.6 Skoleteoriens analysemuligheter

I kapittel 3 ble skoleteoriens deler presentert, og den er nå utfylt og argumentert for teoretisk gjennom kapitlene 4, 5 og spesielt her i kapittel 6. Skolens ytelse kan nå analyseres ved hjelp av skoleteoriens form ved å iakttå hvordan enkeltskolen formgir seg selv gjennom sin konstruksjon av forholdet mellom teoriens iakttakelsespunkter og systemreferanser.

De ulike iakttakelsespunktene kan sees i sammenheng med skoleteoriens sammenhengende fokus, som ble presentert i kapittel 1. I denne sammenheng knytter iakttakelsespunktet kultivering] kvalifisering seg til nasjonalstatens forventninger til skolens funksjon, mens iakttakelsespunktet program] verdi perspektiverer enkeltskolens valgte orienteringer og verdier. Punktet karriere] program viser til praksis, altså hvordan forventninger og besluttet orientering kommer til uttrykk som praksis, der elev og lærer møtes. Den situasjonen hvor dette møtet kommuniseres om, der skolen og dens omverden møtes, er i skolens foreldrekonferanse. Her vurderes elevens plassering i forhold til tid (progresjon, tempo, før/nå), progresjon og nivå i ulike fag og sosialt i forhold til organisasjonen og medlemmene. Enkeltskolens forventningsstrukturer blir på denne måten synlige som ytelse og ikke bare som intendert funksjon.

Analysen av skolens ytelse kan dermed gjennomføres ved å analysere hvordan enkeltskolen konstruerer eller formgir seg selv ut fra sine forutsetninger i denne kommunikasjonssituasjonen. Det kan gjøres fordi enkeltskolen skaper sin form gjennom forskjellen mellom system og omverden. Det den velger å orientere seg mot som målorienteringer ut fra sine betingelsesorienteringer, står i forhold til det den ser som sin

omverden. Dette legger premissene for hvordan skolen iakttar program på bakgrunn av verdi, og hvilke muligheter som da kan iakttas i forholdet mellom karriere og program. Denne formgivelsen har konsekvenser for hvordan det er å være medlem i enkeltskolen som organisasjon og deltager i undervisningskommunikasjonen.



Figur 4: Skoleteoriens form

Skolens ytelse blir i denne forståelsen avhengig av dens formgivelse, og spørsmålet om skolens ytelse som analyseområde vil være: *Hvilke orienteringsmuligheter gir enkeltskolen individet?*

Individets og enkeltskolens orienteringsmuligheter

Enkeltskolens ytelse som orienteringsmuligheter kan analyseres i forhold til dens målorienteringer, dens betingelsesorienteringer og hvilke medlemmer som utgjør sammenligningsgrunnlaget for individets orienteringer. Hvor tydelige atferdsforventningene fremstår, er avgjørende for individets orienteringsmuligheter. En analyse av hva enkeltskolene aktualiserer som sine orienteringer, og hva som velges bort som mulig, viser hvilket endringspotensial enkeltskolen har når det gjelder sitt programtilbud til individet. Skoleteorien er anvendt empirisk for å finne svar på dette forskningsspørsmålet i kapittel 10 og 11 og sammenfattes i avsnitt 11.5.

Her er et eksempel fra analysen:

En av skolenes formgivelser aktualiserer målstyrt kvalifisering. Orienteringsmulighetene kan se ut til å knytte seg til faglige orienteringer, mens sosiale orienteringsmuligheter finnes knyttet til organisasjonens medlemmer som sammenligningsgrunnlag. Skolen mangler klare atferdsforventninger som intendert sosialisering, og mangfoldet av medlemmer kan dermed ikke tjene sin funksjon som orienteringsgrunnlag. Skolens endringspotensial er altså å gjøre den sosiale orienteringen intendert gjennom tydelige atferdsforventninger som del av skolens program, for at elevene skal kunne differensiere seg på en meningsfull måte for dem.

Skoleteoriens formål er også å kunne sammenligne mellom ulike nasjonalstater, og analyse spørsmålet blir da: *På hvilken måte gir forskjellige enkeltskolars formgivelse i ulike nasjonalstater ulike orienteringsmuligheter for individet?*

Enkeltskolens endringsmuligheter

Enkeltskoler i ulike land kan ved hjelp av skoleteorien, analyseres for å kunne beskrive hvordan de kan formgi seg selv gjennom å iaktta hva skolene kan markere og hva den ikke kan markere i forhold til de forventningene nasjonalstaten har til skolen. Det kan analyseres på bakgrunn av forventninger knyttet til nasjonalstatens tilblivelse og skolens betingelsesorienteringer for å programmere sine egne målorienteringer i forhold til sin omverden som nærmiljø og medlemmer. Disse betingelsene kan få følger for hva enkeltskolen kan gjøre forventelig. Skoleteorien er anvendt empirisk på dette området i kapittel 10 og 11 og den sammenfattende analysen i avsnitt 11.6.

Her er et eksempel fra denne analysen:

I dagens danske skole endrer betingelsene for målorienteringene seg gjennom statens økende målstyring. Den offentlige skole blir fratatt retten som de har hatt gjennom sine profesjonelle lærere i en autonom skole med veiledende læreplaner, til å definere sine egne mål og verdier. Konsekvensen er at den offentlige skolen får dårligere betingelser enn før til å fremstille seg som et alternativ til andre skoler som foreldrene kan velge. Dette skaper gode vilkår for friskolene, som ikke tar hensyn til målstyringen på samme måte, og dermed har gode muligheter for å øke sin prosentvise andel av danske skoler i tiden som kommer.

Sammenligninger av hvordan enkeltskoler kan formgi seg selv overfor ulike nasjonalstaters vilkår, viser hva som må til for å gi skolens dobbelte funksjon gode forutsetninger for sin

ytelse på nasjonalt nivå. Det viser også hvordan ulike skoler orienterer seg, og hvordan de gjør sine atferdsforventninger tydelige. Selve sammenligningen kan gi enkeltskolen en mulighet til å endre seg selv. *Hvis en skole får informasjon om hvordan dens formgivelse fungerer som ytelse og denne ytelsen sammenlignes med andre skolars formgivelse, kan skolen orientere seg etter denne forskjell og aktualisere nye orienteringsmuligheter på samme måte som individet.* Den kan endre sin orientering og plassere seg mer passende og med en tydeligere profil i forhold til sin omverden. Betingelsene for slike endringer kommer an på om skolens mulighet for autonomi opprettholdes og utvikles, eller innsnevres på områder som får betydning for skolens ytelse.

Sammenfattende kan betingelsene for skolens ytelse slik skoleteorien skisseres, oppstilles aksiomatisk.

1. Skolens ytelse avhenger av organisasjonens målorienteringer og betingelsesorienteringer og om skolen fritt kan definere seg selv og sin funksjon.
2. Skolens ytelse avhenger av hvor tydelige enkeltskolens atferdsforventninger er, knyttet til fag, sosialt miljø og tid/tempo og plassering.
3. Skolens ytelse som kultivering avhenger av sammensetningen av organisasjonens medlemmer som sammenligningsgrunnlag for individets muligheter for forestilling og plassering.
4. Skolens ytelse som kvalifisering avhenger av sammensetningen av organisasjonens medlemmer i undervisning som interaksjonssystem som sammenligningsgrunnlag for forestilling og plassering i forhold til seleksjon.
5. Skolens ytelse som Bildung og autonomi avhenger av tydelige atferdsforventninger og individets muligheter for sammenligning og forestilling faglig og sosialt og muligheter til å ta stilling til valg knyttet til plassering i forhold til karriere.

Skoleteoriens muligheter skal videre drøftes i avslutningskapitlet.

6.7 Oppsummering

I kapittel 1 ble en modell for den skoleteoretiske rammen presentert som oversikt over sammenhengen mellom de ulike delene. Nå kan *Den skoleteoretiske rammen* fremstå som egen figur hvor alle delene er utviklet. Den indre rammen viser til utgangspunktet i forståelsen

Del III: Empirisk tilnærming

I denne delen skal avhandlingens erkjennelsesmessige ståsted, metodologisk forståelse og anvendt analysesystematikk beskrives. Den presenteres som egen del fordi skoleteoriens valgte perspektiv, å se samfunn og skole som omverden for hverandre, baserer seg på et spesielt forhold mellom ontologi og epistemologi, metodologi og metode. Luhmann selv plasserer sin tilnærming som operativ konstruktivisme i det vitenskapsteoretiske feltet. I kapittel 2 ble iakttakelsesbegrepet presentert som en forskjellssettende operasjon, og det ble presisert at alle autopoietiske systemer har evnen til iakttakelse, det vil si evnen til å markere forskjeller, først og fremst mellom seg selv som system og omverden. Dette krever presiseringer av *hvem som iakttar fra hvor, og hvilket system som iakttar hvilket systems iakttagelser som iakttakelse*. Dette er utgangspunktet for den empiriske tilnærmingen. Først vil *erkjennelsesmessig ståsted* presenteres i kapittel 7, der forholdet mellom ontologi og epistemologi klargjøres. Dernest presenteres de metodologiske konsekvenser av det erkjennelsesmessige ståsted som *metodologisk forståelse* i kapittel 8. Til slutt i denne delen, i kapittel 9, skal det redegjøres for *anvendt analysesystematikk og gjennomføring* i forhold til den empiriske anvendelsen av den skoleteoretiske rammen.

Denne delen av avhandlingen skal svare på forskningsspørsmålet: *På hvilken måte kan man anvende skoleteorien, med sitt erkjennelsesmessige ståsted, til sammenlignende undersøkelser av skolens funksjon?*

Kapittel 7

Erkjennelsesmessig ståsted

I dette kapitlet er målet å presentere en forståelse av det viktigste i systemteoriens erkjennelsesgrunnlag så presist som mulig. Presentasjonen tar derfor utgangspunkt i Luhmanns egne fremstillinger av sitt ståsted og belyser ikke forholdet til andre retninger innen vitenskapsteorien. Hovedfokuset som er valgt, er at anvendelse av Luhmanns teori begynner og slutter med begrepet iakttagelse, og at forskningsarbeid innenfor denne teorien handler om å gjøre eksplisitt rede for iakttagelser og valg av forståelse. Først presenteres den naturlige erkjennelsesteori. Den skal danne en helhetlig bakgrunn for en videre utdypelse av iakttagerbegrepet.

7.1 En natural erkjennelsesteori

Rammen for svarene på avhandlingens forskningsspørsmål er som i andre teorier et spørsmål om syn på erkjennelse. Luhmann sier det slik: "Når man arbejder inden for videnskabsystemet, forudsætter man med rette en beskrivelse af de tilladte operationer, en erkendelsesteori" (Luhmann, 2000, s. 543). For systemteorien benevnes dette av Luhmann som natural epistemologi (*Ibid.*, s. 221, 544). Betegnelsen markerer tre forhold: Fokuset skifter fra representasjon til operasjon, vitenskapssystemets binære kode sann/falsk settes i parentes, og teorien bygger på forskjellssettende operasjoner i stedet for det som *finnes*.

Operasjon

Begrepet *det naturale* viser til en forståelse av erkjennelse som en serie operasjoner i et system (*Ibid.*, s. 544ff.). I vitenskapsteoretisk forstand skifter man fokus fra representasjon til operasjon. Operasjon har på denne måten stor betydning for konstruksjon av erkjennelse. Luhmann formulerer erkjennelse ut fra begrepet iakttagelse, som bygger på de to operasjonene skjelne og betegne (Luhmann, 1998, s. 169). Teorien begynner med iakttagelse av sine gjenstander (Luhmann, 2000, s. 330). Dette begrunner han med at enhver teori gir mulighetsbetingelsene for hva som er mulig og ikke mulig når den ser på sin gjenstand (*Ibid.*).

”Imidlertid må iagttagen og beskrevet selv alltid være en autopoietisk mulig operation, altså livsfuldbyrdelse eller bevidsthed eller kommunikation, for ellers ville den ikke reproducere det erkennende systems lukkethed og differens, altså ikke finde sted ‘i’ systemet” (Luhmann, 1998, s. 168).

Erkjennelse er annerledes enn omverdenen fordi omverdenen ikke inneholder forskjeller, den bare er som den er og skjer som den skjer. ”(...) alt iagttagelig er iagttagerens egen præstation, indbefattet det at iagttage iagttageren” (Luhmann, 1998, s. 168). Erkjennelse blir på denne måten knyttet til operasjonene iakttagelse og beskrivelse av iakttagelser, altså å iaktta iakttagelse og betegne betegnelse (*Ibid.*).

Når erkjennelse knyttes til operasjoner, får realiteten som et av de tre ulike erkjennelsesbegrepene realitet, verden og mening en annen betydning (*Ibid.*, s. 178). Luhmann forholder seg til disse betegnelse som erkjennelsesbegreper som viser til en forskjell. Realiteten blir en konstruksjon slik det kan fremstilles med Spencer Browns formnotasjon.

Erkjennelse | Gjenstand

Realitet

Realiteten kan ikke forstås som værende, men som en konstruert realitet som enheten av en forskjell. På den måten er den kontingent i forhold til iakttagelsen. De-ontologiseringen fremtrer bare når erkjennelse iakttas som erkjennelse, altså iakttagelse av den anvendte forskjell i stedet for en iakttagelse av det som er betegnet (Luhmann, 2002a, s. 97).

Forskjell

Luhmanns utgangsposisjon er ikke væren, men forskjell og fremfor alt forskjellen mellom system og omverden. Luhmann omformulerer spørsmålet om hvordan systemer kan skape erkjennelse i en omverden, til hvordan systemer kan koble seg *fra* deres omverden (Luhmann, 1998, s. 165). Den funksjonelle lukkethed er en forutsetning for systemer, altså selvreferensielle autopoietiske systemer, som ikke kan operere utenfor sine egne grenser. Teorien om selvreferensielle systemer går ikke tilbake til en erkjennelsesteoretisk utgangsposisjon. Den viser tilbake til den anvendte forskjell.

På samme måte vil begrepet verden være enheten av forskjellen system og omverden slik den kan fremstilles med en formnotasjon:

System $\bar{\quad}$ omverden

Verden

Verden kan altså ikke iakttas som den er, men fremstår alltid som en iaktatt verden og som en systemrelativ operasjon.

Sann/falsk

Forskjellen sann $\bar{\quad}$ falsk er vitenskapssystemets iakttakelseskode. En konsekvens av den naturale erkjennelsesteori er at det ikke har operasjonell betydning om erkjennelsen er sann eller falsk, for hva skal man måle det i forhold til? Vitenskapssystemet iakttar iakttakelser ved hjelp av skillet mellom teori og metode og avgjør på denne måten hva som er sant, og hva som ikke er sant. På den måten konstrueres en virkelighet (Hagen, 1997, s. 12,16). I stedet for å operere med sann/falsk knyttet til realiteten knyttes iakttakelseskode til iaktakerens iakttakelser.

Mening

Når iakttakelsen forstås som en forskjell eller form, blir erkjennelsesbegrepet *mening* innført. Formens¹³ eller forskjellens medium er mening, ikke bevisstheten. Mening er enheten av forskjellen aktuell og mulig. Forskjellen bygger på at noe aktualiseres, markeres, og noe annet blir stående umarkert som det mulige. Mening som enheten av forskjellen aktuelt $\bar{\quad}$ mulig hindrer ikke systemets utfoldelse, men gir systemet flere muligheter gjennom å kunne aktualisere forskjellige muligheter (Luhmann, 2002c, s. 84). Meningsbegrepet kan også fremstilles i en formnotasjon.

Aktuelt $\bar{\quad}$ mulig

Mening

Erkjennelsesbegrepene realitet, verden og mening er kun tilgjengelige fra innsiden av forskjellen. De er erkjennelsesbegreper som kun er mulige ut fra erkjennelsen selv, og viser dermed til det iakttakende system (Luhmann, 1998, s. 179). Den ytterste realitet avhenger av

¹³ Formbegrepet blir etter Luhmanns teoriutvikling fra 1990-årene et grunnbegrep som smelter sammen med begrepet forskjell. Luhmann overtar Spencer Browns begreper form, distinksjon, indikering, krysning og fremfor alt re-entry-mekanismen, hvor en forskjell gjeninnføres på den ene siden av seg selv (Luhmann 2002a).

iakttakelsen av hva som er ytterst, og hermed av iakttakelsen av at det ytterste ikke kan iakttas, ettersom iakttakelsen alltid er innenfor. En natural erkjennelsesteori viser til operasjonene iakttakelse, skjelne og betegne og er dermed avhengig av iakttakeren og iakttakerens iakttakelse. På spørsmål om dette ikke blir vilkårlig, er Luhmanns svar at man for å unngå vilkårlighet iakttar iakttakeren (*Ibid.*, s. 167). Iakttakeren er ikke det samme som det iakttakende system, men den anvendte distinksjon som konstituerer iakttakeren og det iakttatte.

7.2 Iakttakelsens selvreferanse

Erkjennelsesteorien aktualiserer spørsmålet om hvordan man som del av vitenskapssystemet kan frembringe ny viten når fundamentet viser til iakttakelsen. Kant representerer et skille i historien ved at han søkte å finne frem til hvordan vårt sanseapparat og vår bevissthet fungerer i forhold til hvordan vi oppnår kunnskap (Klafki, 2002, s. 45; Storheim, 1993). Luhmanns ståsted kan forklares i kontrast til det Kant så revolusjonerende fremførte.

”Grunnen til at vi kan ha nødvendig og universell sikker kunnskap om det vi opplever som virkeligheten, det vil si kunnskap som er syntetisk a priori, er at vår bevissthet inneholder visse strukturer eller mekanismer som gjør at verden ser lovmessig og regelmessig ut for oss. (...). Grunnen til at sikker kunnskap er mulig er altså *ikke* at virkeligheten er lovmessig, men at vår bevissthet er slik at virkeligheten for oss *oppleves* som lovmessig. Det er altså ikke slik at vi tilpasser oss virkeligheten, virkeligheten tilpasser seg til oss. Det vi opplever som virkelighet er noe som ordner seg etter hvordan vår bevissthet er innrettet” (Martinsen, 1991, s. 441).

Luhmann argumenterer mot Kants oppfatning fordi han mener at teorien forutsetter det transcendentale subjekt som gitt, før iakttakelsen. Dette er et paradoks fordi transcendentalfilosofien¹⁴ viser til en spesiell refleksjonsform og er opptatt av å avdekke betingelsene som er nødvendige for at vår erkjennelse og handling skal være mulig. Luhmanns alternativ overskrider både subjektfilosofien og objektfilosofien som utgangspunkt for sin erkjennelsesteori (Luhmann, 1998, s. 165). Hans grunnantagelse er: ”Vi går ut fra, at alle erkennende systemer er reelle systemer i en reel omverden, med andre ord: at de finnes” (*Ibid.*, s. 166). Luhmann har blitt kritisert for at dette er en naiv begynnelse (Zolo, 1992), men han parerer dette ved å peke på at det er minst like naivt ”(...) at gå ut fra bevidsthedens

¹⁴ ”Vi kan sammenfattende karakterisere transcendentalfilosofi for refleksiv påminnelse om hva vi allerede underforstår når vi opptrer som erkjennende handlende subjekt” (Dale, 1986, s. 11,12).

subjektivitet og unnlade at stille spørsmålet: hvis bevidsthed?" (Luhmann, 1998, s. 166, fotnote 9). Han stiller spørsmål til Kants måte å forstå bevissthetens avhengighet av strukturer på: "Hvis analysen overhovedet støder på strukturer, så kan dette ikke alene være tilskrevet analysen selv" (Luhmann, 2000, s. 329). Med dette viser han tilbake til iakttakeren og går fra en forståelse av bevissthet som verdens subjekt til å knytte bevissthet til psykiske systemers selvreferanse.

Luhmann sier at psykiske systemer er selvreferensielle systemer som prosesserer sin selvreferanse i form av bevissthet (*Ibid.*, s. 502).

"Indrømmer man dette, har man allerede givet afkald på den præmis, at bevidstheden skulle være verdens subjekt. Fordoblingen af bevidsthedsfakta i noget empirisk og noget transcendentalt gøres overflødig. Hvis man vil redde subjekt-terminologien, kan man dog sige, at en bevidsthed kan være et subjekt i verden, ved siden af hvilket der findes andre former for subjekter, frem for alt sociale systemer. (...) I alle tilfælde sprænger sådanne teser den klare kartesianske difference mellem subjekt og objekt. Vil man tænke subjektbegrebet ud fra denne difference, bliver det ubrugeligt; difference bliver så at sige selv subjektiveret. Det selvreferentielle subjekt og det selvreferentielle objekt forstås isomorft – ligesom egentlig også fornuften og das Ding an sich hos Kant. Og resulterer alt dette så ikke i det enkle begreb om selvreference?" (Luhmann, 2000, s. 503).

Luhmann stiller spørsmål ved hvordan erkjennelse er mulig når iakttakeren ikke har adgang til realiteten utenfor seg selv, men må konstruere den ut fra egne indre strukturer. Med dette spørsmålet presiserer han at iakttakeren har innflytelse på det iaktatte, og understreker at erkjennelse aldri er uskylding. Erkjennelse må som en konsekvens av autopoiesis og funksjonelle lukkede systemer foregå i det samme system som erkjenner. Med dette menes at iaktakelse forstås som en operasjon som bygger på forutsetninger og umulig kan være objektiv. Iaktakelse som en forskjellssettende operasjon blir dermed en kjerneoperasjon fordi interessen knyttes til hva som må forutsettes når et system iakttar (Luhmann, 1998, s. 167). Analyser av disse forutsetningene gjøres ved å iaktta iakttakelsen.

7.3 Iakttakelsens blindhet

Iakttakelser betraktes som operasjoner som ikke refererer til bevisste subjekter, men til forskjeller. Å sette en forskjell viser til iakttakelsens definisjonsgrunnlag, å skjelne og betegne. Iaktakelse som forskjellssettende operasjon vil si å markere noe innenfor en forskjell (Luhmann, 2002c, s. 85). Iakttakeren betegner *noe*, men dette *noe* kan bare betegnes til

forskjell fra *noe* annet, den andre siden av forskjellen. Den andre siden av forskjellen utgjør en forskjell for hvordan dette *noe* kan iakttas, og hvordan *noe* kan oppstå som gjenstand for en iakttaker.

Et eksempel er at når begrepet kunst markeres, vil den andre siden av forskjellen kunne være stygt, mindre pent, og lignende. Begrepet kunst får mening gjennom forskjellen og kan oppstå som gjenstand. Luhmann viser til to skjelnemåter for å sette en forskjell (*Ibid.*). Den første viser til gjenstanden ved å betegne noe i forhold til noe annet, kopp | ikke kopp. Den andre måten viser til begreper som rammer inn forskjellen ved hjelp av yttersiden, gutt | jente, altså til begreper som inneholder motbegreper. Disse skjelnemåtene gir forståelse for hvordan man kan iakttakelse når man spør etter: Med hvilken forskjell iakttok iakttakeren? (*Ibid.*, s. 86). Dette er iakttakelsens forutsetning og viser tilbake til systemets selvreferanse. Hva som oppstår som gjenstand, vil derfor være systemrelativt, som også realiteten vil være.

Luhmann formulerer på grunnlag av Spencer Browns formallogikk en formel: ”Når noget er tilfældet, så stikker der noget under, nemlig adskillelsen mellom det, som ikke bliver betegnet, når noget bliver betegnet, hvilket er atskillelsen selv (iagttageren) og det ikke iagttagne; ”The unmarked state” (Rasmussen, 2000, s. 19). Innsiden av forskjellen er det markerte rom og yttersiden er det umarkerte rom. Hver gang det iakttas, markeres bare den ene siden av forskjellen, og bare en side kan markeres av gangen, ellers oppheves forskjellen. På denne måten skapes iakttakelsens blinde flekk. Yttersiden av forskjellen forblir umarkert, derfor må iakttakelsen iakttas i en annen ordens iakttakelse, ved å spørre etter med hvilken forskjell det ble iaktatt (Luhmann, 2002c, s. 85). Systemteorien tilbyr derfor en analyse av de forutsetninger som ligger til grunn for iakttakelse som blir presentert i vitenskapssystemet og andre funksjonssystemer. Ved å analysere andre iakttakende systemers blinde flekker kan man finne frem til hva de anvendte forskjellene tillater å oppstå som gjenstander, og hva de ikke tillater å iakttas. I en iakttakelse av iakttakelse innsettes også den blinde flekk, fordi iakttakeren bare kan iakttas den ene siden av forskjellen. Iakttakelsen hviler på blindhet (Luhmann, 1998, s. 169). Dette ble også omtalt under avhandlingen punkt 2.4, med enkeltskolen som eksempel.

Dette henger sammen med at det i enhver iakttakelse innsettes forholdet mellom selv- og fremmedreferanse fordi et system, en iakttaker, kun kan operere på innsiden av forskjellen mellom seg selv og sin omverden og aldri kan være i kontakt med omverdenen (*Ibid.*, s. 171).

Systemet må derfor kunne håndtere forskjellen mellom selvreferanse og fremmedreferanse som en betingelse for å iakttas. På denne måten innstifter også iakttakelsen en forskjell mellom selv- og fremmedreferanse, det vil si mellom det iakttakende system og det som iakttas. Det iakttakende system blir til gjennom iakttakelsen, sammen med det som iakttas. Ved denne forskjellssettende operasjonen kan gjenstanden erkjennes. Både system og omverden konstrueres i iakttakelsen som skiller dem fra hverandre, gjennom systemets selvreferanse. Det er på den måten systemer kan skape erkjennelse om sin omverden. Første ordens iakttakelse er på denne måten fremmedreferanse, iakttakelse av *noe* i omverdenen. Det tilhører ikke systemet, men omverdenen. Andre ordens iakttakelse er derimot iakttakelse av det iakttakende system og hvordan dette systemet iakttok noe i omverdenen, og kalles selvreferanse.

7.4 Iakttakelse og mening

Luhmann forholder seg til at all iakttakelse inneholder et paradoks (Luhmann, 2002c, s. 79). Det sentrale er at verden forblir den samme, men ulike iakttakelser fremstiller verden ulikt. Dette er et paradoks, og fokuset rettes dermed på iakttakelsen og hva den frembringer. Han forholder seg til at dette paradokset innsetter en form, altså den forskjellssettende operasjon. Han spør:

”How is it possible to observe frames? Whatever difficulties may emerge during this investigation, we will certainly need a medium that is the same on both sides of the frame, on its inside and on its outside. I propose to call this medium *meaning*, and thereby exclude two other possibilities – the world and truth” (Luhmann, 2002c, s. 82).

Formens eller forskjellens medium er altså mening og ikke bevissthet. Mening er enheten av aktuelt og mulig. Forskjellen bygger på at noe aktualiseres, markeres, og noe annet blir stående umarkert som det mulige. Det iakttakende system kan hele tiden stille spørsmål ved hvorfor den ene eller den andre side aktualiseres i en forskjell. Forskjellen aktuelt | mulig viser også til tre meningsdimensjoner som tilgjengelige former for ytterligere henvisninger. Det er sak-, sosial- og tidsdimensjonen (Luhmann, 2000, s. 116).

Sakdimensjonen (dette og noe annet) er svært viktig i forhold til iakttakelsesoperasjonen, å iakttas iakttakelser som iakttakelser. Fokuset knyttes til hvordan iaktakeren konstruerer iakttakelsen gjennom hva som tematiseres, og hva som blir stående igjen som mulig. Dette

forteller hvordan iakttakelsen setter sine rammer som en meningshorisont den beveger seg innenfor. Grensene kan krysses ved å følge en indre eller en ytre fortsettelse via en orientering mot den indre eller den ytre horisont (*Ibid.*). Dette valget gir iakttakelsen retning. For vitenskapssystemet vil det kunne beskrives som teoriens gjenstand, men i en operativ konstruktivistisk teori er det ikke en gjenspeiling, det viser til iakttagere og den anvendte forskjell.

Luhmann vektlegger også forholdet mellom iakttagere (Luhmann, 1998, s. 171) som et forhold som viser til at realiteten er det som stabiliserer seg når iakttagere forholder seg til hverandres iakttagelser. Dette kan tilskrives den *sosiale dimensjonen*, som viser til forholdet mellom ego og alter (alter ego) som horisonter og sammenligning med hva andre systemer kan oppleve (Luhmann, 2000, s. 122). Forholdet mellom iakttagere er viktig fordi Luhmann forutsetter at det er andre iakttagere som kan støtte eller svekke iakttagelser (Luhmann, 1998, s. 171). Det logiske problemet løses sosialt. Den felles verden er det som stabiliserer seg i forholdet mellom iakttagere når iakttagelser foregår i flertall å sammenkjedes under stadige tester av konsistens (Thyssen, 2003, s. 25). Realiteten er på denne måten et resultat av konsistensprøving.

Tidsdimensjonen (før og etter) er Luhmanns løsning på spørsmålet: Hvordan er det mulig å iakttatte og beskrive verden og på samme tid beskrive hvordan iakttagere og deres bevissthet innvirker på det som blir iaktatt? Her innsetter Luhmann første og andre ordens iakttagelse. En iakttagelse av iakttagelsen (andre orden) følger etter en iakttagelse av første orden, og på den måten besvares spørsmålet. Forskjellen viser til den meningshorisont av aktuell/mulig som blir markert av iakttageren, og som utgjør rammen for iakttagere og deres valgte forståelse. ”For meningssystemer er tid følgelig fortolkningen av realiteten ut fra en difference mellom fortid og fremtid” (Luhmann, 2000, s. 118).

Mening er altså formens/forskjellens medium og viser tilbake til iakttagere og deres forskjellssettende operasjon og den meningshorisont den innsetter.

7.5 Iakttakelse som basisoperasjon for forståelse

Luhmann beskriver iakttakelse som en basisoperasjon.

”Enhver operation med en forskel er en iagttagelse, hvorfor iagttagelse altså også er basisoperation for forståelse. Forståelse forekommer kun, hvis man anvender en bestemt distinktion – nemlig den mellem system og omverden (og ikke blot figur/grund, tekst/kontekst) – og projicerer en lukket – selvreferentiel reproduceret mening ind i denne adskillelse. Meningsbegrebet, system–omverden-konceptet og selvreference tilsammen forklarer anvendelsesområdet for forståelsens særlige metodologi” (Luhmann, 2000, s. 113).

Forståelsens metodologi knyttes til at enhver iakttakelse innsetter en forskjell som resultat av operasjonen å skjelne og betegne. Denne formens medium er mening, og iakttakelsesoperasjonen aktualiserer dermed den ene siden av forskjellen, mens den andre siden blir stående igjen som mulig.

”The actual is given within a ”horizon” of further possibilities. Since operationally closed systems consist of operations only and have to renew them from moment to moment, they can maintain their self-reproduction only by continuously actualizing new meaning. This requires selection from many possibilities and, therefore, will appear as information. The internal dynamics of communication (in the case of social systems) and living experience (”Erleben” in the case of psychic systems) is possible only because, strangely enough, actual operations are also possible operations” (Luhmann, 2002c, s. 83).

Dette sitatet utfyller det foregående ved at henvisningen til den selvreferensielle reproduksjonen av mening kan forstås som kontinuerlig aktualisering av ny mening. Når valget som dette krever, aktualiserer *noe* i forhold til mange muligheter, oppstår informasjon. Informasjon er en del av kommunikasjonen som sosiale systemer betjener seg av for å stille sin egen kompleksitet til rådighet for psykiske systemer gjennom *språket* (Luhmann, 1998, s. 180). Språket fungerer som strukturell kobling mellom bevissthet og kommunikasjon, altså som medium til rådighet for deltagende systemer. Luhmann sier: ”Og dog taler sproget ikke selv. Det kan holde former i beredskab for konstruktionen af erkendelse, eller mere præcist: holde en specifik differens mellem medium og form i beredskab” (Luhmann, 1998, s. 181). Det inviterer til videre valg mellom informasjon og meddelelse og deretter forståelse.

I sosiale systemer er kommunikasjonens første seleksjon å velge informasjon (det aktuelle), deretter valg av meddelelse av informasjon, og så et valg av forståelse av denne meddelte

informasjon (Luhmann, 2002d, s. 157). Alle tre seleksjoner må være til stede for at det som skjer, kan forstås som kommunikasjon. Iakttakelse er dermed en basisoperasjon for forståelse som gjør det mulig å velge informasjon. Forståelse viser ikke til psykiske systemers valg, men til kommunikasjonens videre tilknytning til meddelelsen. Kommunikasjonens tre seleksjoner viser til at det foregår meddelelse av informasjon, som adressaten (psykiske systemer eller organisasjoner) sonderer mellom, og på dette grunnlag velger forståelse.

Når iakttakelse betraktes som erkjennelsens begynnelse og slutt, vil konsekvensen for en forsker, en iakttagere i det vitenskapelige system, være å plassere seg som adressat for den meddelte informasjon og derfra velge forståelse eller ikke forståelse.

7.6 Et erkjennelsesmessig ståsted

Iakttakelse og valg av forståelse er sentrale begreper i det å konstruere erkjennelse. Dette kan utdypes ved igjen å vise til Kant, som utviklet skillet mellom forstand og fornuft. Dette skillet er uttrykk for en viktig differanse mellom oppfattelser av erkjennelsens muligheter. *Forstand* betegner den instrumentelle rasjonalitet, som man bruker til å produsere viten og erkjennelse som man så kan anvende teknisk, i prinsippet til forskjellige formål (Klafki, 2002, s. 45). *Fornuft* derimot betyr den refleksive form for rasjonalitet, som fører til en søken etter på den ene siden forutsetningene for rasjonell erkjennelse og på den andre siden begrunnede mål for anvendelsen av viten og erkjennelse (*Ibid.*).

Luhmann setter spørsmålstegn ved rasjonaliteten, men bygger inn refleksiviteten i alle iakttakelser og viser til forståelsesbegrepet og iakttakelsens selvreferanse. Forskerens forståelse omgjøres til meddelt informasjon som andre forskere kan velge forståelse eller ikke forståelse i forhold til. Resultatet er og blir en iakttakelse, men med vekt på transparente og refleksive fremstillinger av forskning kan resultatene vise til forskjellen sann/falsk, som konstituerer det vitenskapelige system.

Ut fra det systemteoretiske erkjennelsesmessige ståsted skal særlig tre punkter som får betydning for den metodologiske forståelse fremheves:

- Gjennom systemteorien kan man ikke avdekke realiteten. Det man får vite noe om, er hvordan iakttagers iakttakelse iakttar.

- Forholdet mellom forskeren og gjenstanden er en forskjellssettende operasjon som viser tilbake til forskeren som selvreferensielt system. Iaktakeren oppstår i iakttakelsen slik at forskeren blir synlig, samtidig som gjenstanden fremstår i den samme iakttakelsen.
- Forskeren kan finne frem til sin forståelse gjennom iakttakelse og presisering av sitt analytiske blikk for å kunne svare på under hvilke betingelser gjenstanden oppstår slik den fremstilles. Forståelsen omgjøres til meddelt informasjon som andre iakttakere kan tilslutte seg eller avvise.

Kapittel 8

Metodologisk forståelse

Valg av erkjennelsesmessig ståsted innenfor systemteorien får konsekvenser for den empiriske delen av forskningsarbeidet. Samtidig utfordrer det empiriske feltets egenart det systemteoretiske begrepsapparatet. En måte å markere et ståsted i denne situasjonen, er å prøve å tydeliggjøre hvordan det systemteoretiske grunnlag kan beholdes uten å ta stilling til alle de særegenheter og forskningstradisjoner som preger det metodologiske feltet som felt. Hensikten med dette kapitlet er altså å tydeliggjøre begreper som metode, empiri og validitet i forhold til det presenterte erkjennelsesmessige ståsted og med hensyn til avhandlingens empiriske arbeid. På den måten søkes det å få frem det metodologiske utgangspunkt for den analytiske systematikk som presenteres i neste kapittel.

8.1 Metodebegrepet

For å kunne argumentere for en metodologisk forståelse innenfor en systemteoretisk vitenskapsforståelse, må det diskuteres om det er mulig å anvende begrepet metode i systemteoretiske arbeider, og hvilke omkostninger det eventuelt vil ha. Flere systemteoretikere anvender metodebegrepet, men problematiserer det i forhold til teoriens epistemologiske vending (Bachmann, 2005; la Cour, Knudsen & Thygesen, 2005; Rasmussen, 2004). Åkerstrøm Andersen argumenterer for at Luhmanns systemteori fordrer en epistemologisk tilnærming til vitenskapelig arbeid.

”Epistemologi handler netop om at observere, hvordan verden bliver til, i og med at individer, organisationer eller systemer kigger på deres omverden i bestemte perspektiver, der får verden i bredeste forstand til at dukke op på bestemte måder (samtidig med at observatørene selv dukker op som f.eks. individer eller organisationer)” (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 14).

Han mener at de metoder som vitenskapssystemet benytter for å fremskaffe viten, baserer seg på en ontologisk forståelse av viten, som ikke passer systemteorien. Han sier: ”I den ontologisk orienterede videnskap er det metodereglerne, der har det sidste ord. Det er metodereglerne, der afgør, ”hvad der eksisterer, eller hvori virkeligheden består” (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 13). Sett i et systemteoretisk perspektiv kan metodelitteraturen forstås som en diskusjon der metodebegrepet betraktes i ulike forskningstradisjoner og teoretiske ståsteder

(Ryen, 2002; Kvale, 1997; Repstad, 1998; Ringdal, 2001). Problemet er at på den ene siden tilhører metodene forskningstradisjonene kvalitativ og kvantitativ forskning, og ved bruk av spørreskjema eller intervjuer beveger man seg inn i disse tradisjonene. På den andre siden er det problematisk å kategorisere metoder generelt fordi de forstås ulikt innenfor ulike retninger innenfor de to tradisjonene. Spørsmålet er om forholdet mellom ontologi, epistemologi og metodologi blir det avgjørende kriteriet for valg av forståelse av metodebegrepet. Utgangspunktet for en slik forståelse må da være teoriens erkjennelsesmessige ståsted.

Åkerstrøm Andersen har sitt ståsted i systemteorien når han kritiserer metodereglene. Han mener metodereglene blir problematiske fordi han forstår systemteorien som en epistemologisk orientert vitenskapsteori som pr. definisjon er av annen orden. Det spørres etter betingelsene for iakttakelsen. Hans alternativ er å utvikle en analysestrategi som rettes mot diskursanalyser (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 14) og analysekombinatorikker, der analyser med ulike fokus bygger på hverandres samlede iakttakelser (Åkerstrøm Andersen, 2003b, s. 321). Hans forslag er altså en strategi for hvordan man med et epistemologisk perspektiv vil konstruere andres iakttakelser som objekt for egne iakttakelser med den hensikt å beskrive "(...) hvor fra de selv beskriver" (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 14). Han viser med dette implisitt til vitenskapsteoriens forhold mellom ontologi, epistemologi og metodologi (Guba & Lincoln, 2000). Metodologi kan da forstås som et spørsmål om *hvordan forskeren kan finne ut det som kan vites noe om* og peker med dette tilbake til forholdet mellom epistemologi og ontologi og frem mot gjennomføringen av forskningsarbeider.

Med utgangspunkt i at det argumenteres for at metoden man velger bør samsvare med teoriens metodologi (*Ibid.*), vil det her argumenteres for at man på bakgrunn av systemteoriens spesielle forhold mellom ontologi og epistemologi, må sette metodebegrepet i parentes. Man må altså foreløpig, litt omformulert, spørre med Åkerstrøm Andersen: Med hvilken fremgangsmåte kan man konstruere andres iakttakelser som objekt for egne iakttakelser med den hensikt å beskrive deres iakttakelser som iakttakelser? (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 14). Dette spørsmålet aktualiseres her fordi hans analysestrategier synes anvendbare når det gjelder å analysere tekster eller diskurser, men synes for dette arbeidet ikke å være like anvendelige fordi det er iakttakelser av skolen man vil studere. Forstått som et fenomen i verden, kan skolen bare fremstå gjennom iakttakelser av iakttakelser og disse iakttakelsene må man som forsker på en eller annen måte konstruere på en pålitelig måte. Systemteorien kan på dette grunnlag se ut til å trenge både analysestrategier og metoder, men

problemet er likevel metodereglene. For å undersøke om man i dette vitenskaplige arbeidet trenger metodebegrepet kan man stille spørsmål ved hva man trenger metoder til?

Med utgangspunkt i dette spørsmålet og i kapittel 7, hvor det ble argumentert for iakttakelse som basisoperasjon for forståelse, skal spørsmålet om hvordan man kan konstruere iakttakelser undersøkes.

8.2 Data som konstruksjon av iakttakelser

Utgangspunktet for å konstruere iakttakelser som objekt for egne iakttakelser viser til Luhmanns valgte posisjon: Verden blir til gjennom iakttakelse. Når man skal få frem iakttakelser av et bestemt fenomen i verden, må man altså konstruere iakttakelser av fenomenet på en transparent og gyldig måte. I dette prosjektet som undersøker empirisk hvordan enkeltskolen kan forme seg selv i forhold til nasjonalstaten, må iakttakelsene konstrueres i de aktuelle enkeltskolene. Åkerstrøm Andersens spørsmål om hvorfra de selv beskriver, kan forstås helt konkret i denne sammenheng. Systemreferansen er enkeltskolen til forskjell fra andre institusjoner i samfunnet, og en bestemt enkeltskole i forhold til alle andre skoler. Dette viser til forskjellen system | omverden. Som forsker må man da legge til rette for iakttakelser av enkeltskolens funksjon for å kunne svare på forskningsspørsmålene.

For dette prosjektet ble det valgt å samle en gruppe lærere og be dem fokusere på foreldrekonferansen som tema, for å få deres iakttakelse av foreldrekonferansen i forhold til deres enkeltskole. Konstruksjonen av iakttakelser knyttes på denne måten til *å velge system* i forhold til en omverden, og velge et aktuelt tema i forhold til mange mulige som fokus, og på den måten skape forskjellsbaserte iakttakelser. Dette viser til meningsbegrepets saksdimensjon som vi var inne på i kapittel 7. Saksdimensjonen knytter fokus til hvordan iaktakeren konstruerer iakttakelsen gjennom hva som tematiseres, og hva som blir stående igjen som mulig. Dette viser til iakttakelses horisonter, muligheter, og gir iakttakelsen retning. Man får frem den anvendte forskjell som en mulighet for analyse. Begrunnelsen for å samle en gruppe lærere kan knyttes til Luhmanns vektlegging av forholdet mellom iakttakere som viser til meningsbegrepets sosialdimensjon. Realiteten er det som stabiliserer seg når iakttakere forholder seg til hverandres iakttakelser og det forutsettes at det er andre iakttakere som kan svekke eller støtte iakttakelser (Luhmann 1998, s. 171).

Konstruksjon av data må ta hensyn til tre sentrale spørsmål. Det er for det første: *Med hvilken forskjell er iakttagelsen iaktatt?* Man må redegjøre for hvilken forskjell som får verden til å fremtre. Det vil si at man redegjør for på hvilken bakgrunn man iakttar det man iakttar, og viser til neste spørsmål: *Hvem skal iakttas, av hvem?* (Luhmann, 2002a, s. 104). Dette betyr at en iakttaker må tilkjenne (eller også rettferdiggjøre) sine preferanser for å velge å indikere en spesiell iakttaker som den som skal iakttas (Keiding, 2003, s. 242). Dette viser til begrepet *systemreferanse*, altså hvilket system iakttas av hvilket system. Poenget med avklaringen av systemreferanse er å klargjøre forholdet mellom iakttakeren og andre iakttakere for å legge et grunnlag for forståelse av den meddelte informasjon, slik det ble redegjort for i kapittel 7. Det som skal iakttas, er forhold som kan gi informasjon om forskningsspørsmålene. I denne prosessen oppstår forskeren som iakttakende system gjennom redegjørelsene for de forskjeller som anvendes, velges eller iakttas. Den iakttakeren som gjøres til objekt for iakttagelsen, kan for eksempel være som her, lærere som iakttar sin enkeltskole i forhold til foreldrekonferansen. Det tredje spørsmålet er: *Hva er målet med iakttagelsen?* (Luhmann 2002a, s. 104). Som redegjort for i kapittel 7, er det generelle mål for iakttagelsen å konstruere iakttakeren for å gjøre iakttagelsen så konsistent at det er iakttagelseskonstruksjoner som fremtrer, sammen med fenomenet i verden.

Data konstrueres på denne måten ved hjelp av iakttagelser som må begrunnes med *hvordan det ble iaktatt*, med *hvilket mål* og *hvem* som skal iakttas av *hvem*. Systemreferanse, formål og betingelsene for iakttagelsen skal redegjøres for når data konstrueres i systemteoretiske arbeider. På dette grunnlag kan det hevdes at man trenger fremgangsmåter (metoder) for å få frem iakttagelser som kan konstrueres som data. Data kan altså forstås som konstruert informasjon ved hjelp av forskjellsbaserte iakttagelser for et bestemt formål. Man må da spørre etter hvordan den systemteoretiske fremgangsmåten sikrer kvalitet og gyldighet.

8.3 Iakttagelser og validitet

Det har vært drøftet hvorvidt en kan stille generelle kvalitetskrav til forskning for eksempel i form av krav til validitet (Guba og Lincoln 2000). Men validitetsbegrepet skaper også problemer for systemteoretiske arbeider som følge av den generelle forståelsen av at det er koblingen mellom metode og kvalitet som gjør forskning gyldig og pålitelig. Shadish, Cook og Campbell (2002) diskuterer imidlertid validitetsbegrepet, og viser at forståelsen av

validitet er i ferd med å reformuleres til et generelt rammeverk for drøfting av kvalitet knyttet til undersøkelsers slutninger og ikke til metode (Shadish et al., 2002, s. 34). Langfeldt diskuterer det samme i forhold til metodiske posisjoneringer i kvalitativ og kvantitativ forskning, og argumenterer for å knytte krav til undersøkelsers kvalitet til slutninger og tolkninger (Langfeldt, 2008b, s. 317).

For systemteoretiske arbeider vil kvalitetskravet måtte knyttes til konstruksjon av iakttakelser som viser tilbake til iakttakelse som iakttakelse. På denne måten dreier validering seg om å kunne skape så stor grad av transparens i iakttakelsene som mulig, slik at de fremstår som forskjellsbaserte og kontingente. Valideringen tar sitt utgangspunkt i sammenhengen mellom kommunikasjonens enkelte utsagn, temaer og konsistens i betydningen entydighet i hvilke forskjeller som anvendes innen det aktualiserte saksforhold (Keiding, 2003, s. 229). I undersøkelser utført med ståsted i systemteorien er man altså henvist til å oppstille iakttakelsene så transparente som mulig.

En slik oppfatning av validitet kan en si avviker fra slik begrepet oppsto i målingsteorien hvor det sentrale spørsmålet var om man målte det man ønsket å måle (Ringdal 2001, s.159). Nå er imidlertid begrepets innhold utvidet og kan sies å ha fått en ny språklig vending når det hos Shadish, Cook og Campbell (2002) fremføres: "Validity is a property of inferences. It is not a property of designs or methods, for the same design may contribute to more or less valid inferences under different circumstances". "No Method guarantees the validity of an inference" (Shadish et al., s. 34). Forfatterne knytter altså begrepet validitet til en begrunnet slutning, som kan forstås som faglig påstand eller et forslag og mener man heller må argumentere for at en design har evner til å bære slutninger, enn til at metoder og design gir forskning validitet. Det kan se ut som de mener at designet må være overbevisende når det gjelder forholdet mellom metode, design og slutninger. Dette kan på en måte sammenlignes med transparenskravet i systemteoretisk forskning, selv om slutninger bare kan være iakttakelser som viser tilbake til de valgte iakttakelser.

Keiding (2003) nevner nemlig fire dimensjoner av validering av hypotetiske forskjeller¹⁵: 1) Under hvilke betingelser iakttakelsene er konstruert og har funnet sted, 2) Bakgrunn for konstruksjon av den hypotetiske forskjell med referanse til teksten, 3) Svaret på spørsmålet:

¹⁵ En hypotetisk forskjell viser til iakttagersens førsteordens iakttakelse, der bare den ene siden av forskjellen er kjent, mens den andre er ukjent. Den hypotetiske forskjell fremstilles slik: Kultivering]?.

Hvorfor denne forskjell og ikke en annen? 4) Å sikre at den valgte hypotetiske forskjell er meningsfull innenfor tekstens tematikk (Keiding, 2003, s. 230). Hun referer til iakttakelser i forhold til tekst. Her må dette også forstås i forhold til det gjeldende system man undersøker med referanse til de valgte iakttakelser.

Disse fire dimensjonene oppfattes som krav til å beskrive og argumentere for betingelsene for iakttakelse, bakgrunn, begrunnelse og formål for konstruksjonen av informasjon som kan analyseres for å finne svar på forskningsspørsmålene. Argumentasjonen må gå ut fra den utviklede sammenhengen, som for eksempel skoleteorien, for å kunne være konsistent og fremstå som gyldig. Begrunnelsen knytter seg til iakttakelsen som basisoperasjon for forståelse av verden som det som stabiliserer seg i forholdet mellom iakttakere når iakttakelser foregår i flertall. Disse iakttakelsene sammenkjedes under stadige tester av konsistens (Thyssen, 2003, s. 25). Validitet skal altså sikres gjennom redegjørelser og begrunnelser for de valgte iakttakelser og konsistens i iakttakelsen og mellom iakttakelser. Realitet er på denne måten et resultat av konsistensprøving. Kravet til systemteoretiske arbeider er at iakttakelsene fremstår som veloverveide, transparente og konsistente. Det må redegjøres for *mål, systemreferanse, iakttakelsespunkt og fremgangsmåte (metode)*. Dette skal belyses videre i forhold til en systemteoretisk forståelse av begrepet empiri.

8.4 Forholdet mellom empiri og metode

Empiri blir i metodelitteraturen forstått som data hentet fra virkeligheten, som så skal brukes til empiriske studier, altså til undersøkelser av virkeligheten (Repstad, 1998, s. 141). Empiri kan som vist ovenfor ikke forstås som noe man samler inn eller finner i en gitt virkelighet i systemteoretisk forstand, men noe man konstruerer gjennom de valg man foretar som forsker. Keiding foreslår å forstå empiribegrepet som en forskjell mellom datamaterialet og metode (Keiding, 2003, s. 224). Dette kan illustreres på denne måten:

Data | metode

Empiri

Hun argumenterer for at den informasjon eller den realitet som konstrueres gjennom det empiriske arbeidet, alltid er formet av den metode eller det blikk som anvendes ved

iakttakelsen av materialet. På samme måte mener hun at den metode som anvendes, alltid vil være fornet av teoretiske forståelser (*Ibid.*). Hun forholder seg med dette standpunktet ikke til en forståelse av metodebegrepet og metodereglene som det blir gjort her.

Generelt kan man for systemteoretiske arbeider se metode og empiri som omverden for hverandre. Det innebærer at det ene siden ikke kan få betydning for den andre, fordi verden konstrueres i iakttakelsen. Forholdet mellom metode og empiri kan bare vise tilbake til iakttakelsen og spørsmålet om hvilket system som iakttar og med hvilken forskjell. I forhold til argumentasjonen ovenfor kan man forstå data som konstruert informasjon ved hjelp av forskjellsbaserte iakttakelser for et bestemt formål. Valg av iakttakelser må argumenteres for som et krav til validitet og må vise til forskningens formål og sammenheng.

Med metodebegrepet i parentes blir det synlig at hvordan iakttakelsene konstrueres henger nøye sammen med formålet med iakttakelsene. I dette forskningsprosjektet konstrueres iakttakelser som data i forhold til skoleteoriens systemreferanser: Nasjonalstaten, enkeltskolen og individet. De valgte systemreferansene er valgte betingelser for iakttakelsene og kan begrunnes med bakgrunn i skoleteoriens formål. Data forstås som konstruksjon av informasjon i forhold til de aktuelle systemer.

Med metodebegrepet i parentes blir det også synlig at formålet med forskningen spiller inn på hvordan de konstruerte iakttakelsene skal iakttas. I dette prosjektet konstrueres iakttakelser som data i forhold til skoleteoriens iakttakelsespunkter. Dataene skal iakttas med fokus på kultivering] kvalifisering, på program] verdi og karriere] program. De valgte iakttakelsespunktene i skoleteorien bestemmer valget av hvilke iakttakelser som spørres etter og hva som skal aktualiseres. Iakttakelser står for det fokuset som er valgt i forskningsprosjektet.

Dette tilsier at det ikke er forskjellen mellom data og metode som frembringer empiri i systemteoretisk forstand, men forholdet mellom data og de iakttakelsene som er nødvendig for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Dette kan illustreres på denne måten:

Data] iakttakelser

Empiri

Empiri forstås altså som forholdet mellom data konstruert ut fra de valgte systemreferansene og iakttagelser ut fra de valgte iakttagelsespunktene. Det er snakk om iakttagelse av iakttagelse som iakttagelse, altså empiri i systemteoretisk forstand. Hva iakttagelsene i det aktuelle system vil vise til når det gjelder de valgte tema og hva analysen av empirien i neste omgang viser, er et åpent spørsmål. Empiri er konstruksjon av det som skal analyseres for forskningsprosjektets formål.

8.5 Metodologisk forståelse og metode

For systemteorien kan kanskje fremgangsmåten for å frembringe empiri som iakttagelser av iakttagelser som iakttagelser med henvisning til systemreferanser, iakttagelsespunkter og sammenheng, forstås som metodologi. *Hvordan forskeren kan finne ut det som kan vites noe om* i systemteoretiske arbeider, handler om å argumentere for iakttagelser, systemreferanser, iakttagelsespunkter og sammenhengen mellom disse. Den metodologiske forståelsen viser da tilbake til forholdet mellom ontologi og epistemologi og frem mot gjennomføringen av forskningsarbeidets analyser. Hva trenger man da metoder til? Man trenger dem til å kommunisere forståelig om forskning både i det vitenskaplige system og utdanningssystemet.

Problemet er bare at selve metodebegrepet som oftest knyttes til fremgangsmåter som intervju og spørreskjema, og knyttes til henholdsvis kvalitative og kvantitative forskningstradisjoner. Kritikken mot generelle og forenklede anvendelser av metodebegrepet har vært knyttet til at forskjellen mellom dem er sterkt overdrevet, ulike eller like kvalitetskrav eller grunnleggende forskjeller og likheter når det gjelder forholdet mellom ontologi, epistemologi og metodologi (Ryen 2002, s. 28). Kritikken gjør det på mange måter umulig å si noe generelt om metoder, selv om de fleste innføringsbøker i metode likevel velger å kategorisere generelt på en eller annen måte (*Ibid*, s. 29). Spørsmålet er om metodebegrepet uansett hvilken sammenheng det brukes i, må klargjøres i forhold til metodologisk forståelse. Å opprettholde eller avvike skiller mellom tradisjonene løser ikke problemet når det gjelder metodereglene som Åkerstrøm Andersen kritiserer.

Når metodene er blitt så vanskelig å definere generelt, kan vel valg av metode i seg selv heller ikke brukes som argument for kvalitet i forskningen? Spørsmålet er om sikring av kvalitet må knyttes til en argumentasjon for valg av metode både gjennom hvilket forhold mellom

ontologi, epistemologi og metodologi den relaterer seg til, og hvordan empirien skal frembringes i forhold til hvilke forskningsspørsmål.

Her er det forsøkt å vise at metodebegrepet kan frigjøres fra ”gitte” regler og få nye regler så lenge det knyttes til en konstruksjon av forholdet ontologi, epistemologi og metodologi. Dette er en annen posisjon enn å argumentere for å sikre kvalitet i forskningen ved å stille felles krav til forskningen, ved å ha egne spesifiserte krav for hver retning eller ved å avvise alle krav til kvalitet. Metodebegrepet får i systemteoretiske arbeider regler som er systemteoretiske. På denne bakgrunn kan metodene som anvendes kalles verken kvalitative eller kvantitative, men systemteoretiske. Hvordan de forstås systemteoretisk gjøres rede for i det følgende.

8.6 Systemteoretiske metoder

De fremgangsmåtene som her er valgt er de som er anvendt i avhandlingens empiriske del. Det er systemteoretisk anvendte metoder som fokusgruppeintervju og spørreskjema, samt tekstanalyse som også må redegjøres for med hensyn til den systemteoretiske anvendelsen.

Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet er i systemteoretisk forstand å betrakte som et selvstendig interaksjonssystem, som opprettholder en klar grense til omverdenen ved å skjelle mellom de som er nærværende (lærere), og de som er fraværende (andre lærere). Interaksjon er på denne måten alt som ikke er fraværende. Systemet betjener seg av kommunikasjon og det er kun kommunikasjon som kan studeres. Hver samtale setter sitt tema som omverden og trekker dermed grensen til interaksjonen selv. Enhver innlevelse i eller avdekning av gjenstanden forblir dermed en illusjon, fordi gjenstanden alltid opptrer som omverden for det iakttagende interaksjonssystem. Det fokusgruppeintervjuet kan iaktta, er kommunikasjon (la Cour et al., 2005). Som det ble sagt i kapittel 2, forstås kommunikasjon som en treleddet prosess, der adressaten for informasjonen velger forståelse eller ikke forståelse. Det er kommunikasjonen som kommuniserer. Som forsker er man på denne måten en del av systemet og medskaper av systemet.

I dette prosjektet er fokuset rettet mot kommunikasjon som omhandler hvordan man kan kommunisere om foreldrekonferansen i den aktuelle enkeltskolen. Dette er en utfordring i intervjusituasjonen, som da både må iakttas fenomenet og hvordan fenomenet blir iaktatt. Derfor vil det være en utfordring å få intervjuet til å dreie seg om kommunikasjonen i foreldrekonferansen slik at iakttagelser av kommunikasjon i neste omgang kan fortolkes (*Ibid.*). Da kan nemlig også intervjuet forstås meningsskapende. Dette har sammenheng med forståelsen av iakttagelse og mening, slik forholdet ble beskrevet i kapittel 7. I en analyse av foreldrekonferansens kommunikasjon kan man for eksempel velge å ha fokus på temaet *vurdering*. Hvordan dukker vurdering opp i kommunikasjonen? Dette kan analyseres ved hjelp av sosialdimensjonen: Hvordan tematiseres vurdering og i forhold til hvem? Tidsdimensjonen: Hvordan viser vurdering til tidligere vurderinger og nye som skal komme? Og saksdimensjonen: Hva vurderes og hva vurderes ikke?

Når rammene som fokuseres, er relaterte til et system – foreldrekonferansen – vil iakttagelsene av kommunikasjonen knytte an til intervjuets iakttagelser av forventninger i forhold til det aktuelle system som er fokus for samtalen. Luhmann sier det slik: "Symbolic generalizations condense the referential structure of every meaning into expectations, which indicate what a given meaning situation foresees" (Luhmann, 1995, s. 96).

Interaksjonssystemet er satt sammen innenfor rammen av en enkeltskole. Foreldre, lærer og elev kjenner sin skole som organisasjon og dens rammer. Lærernes iakttagelser kan derfor i en analyse av intervjuet forstås som iakttagelser av hvilke muligheter skolen gir foreldrekonferansen, hvordan de iakttar skolens medlemmer i denne situasjonen og hvordan kommunikasjonen forholder seg til dette.

Det sees på som en trussel for resultatenes gyldighet hvis kommunikasjonen vil dreie seg om hva deltagerne tror intervjueren vil vite, og ikke om deres egen opplevelse. Dette er fordi spørsmålene i en intervjuguide er intervjuerens ledeforskjeller og ikke deltagerens (se metodevedlegg). Spørsmålene får dermed deltagerne til å se foreldrekonferansen med intervjuerens blick, når hensikten med intervjuet egentlig er å iakttas hvordan lærerne ser på kommunikasjonen i foreldrekonferansen. Poenget er derfor å bruke intervjuguiden til å få tak i deres iakttagelser. Når kommunikasjonen kommuniserer uten intervjuerens ledeforskjeller, har nemlig lærerne muligheter til å iakttas fra de ledeforskjellene (temaene) de selv mener er aktuelle. Som intervjuer må man sette samtalen i gang, men poenget er å overlate til de intervjuede å aktualisere temaer, for å kunne iakttas hva kommunikasjonen iakttar. Det er

uansett hvordan kommunikasjonen får flyte fritt, en fare for at deltagerne fremstiller seg slik det fordres i henhold til forventningsstrukturene tilknyttet intervjusituasjonen.

Teksten er den konstruerte informasjon. Transkripsjonen av datamaterialet skal gjøres på en slik måte at det får frem hvordan kommunikasjonen kommuniserer. I kvalitative forskningstradisjoner kan dette blir vektlagt spesielt for å få frem kontekst og interaksjon. Margaret Wetherell (1998) har utviklet regler for transkripsjon for å få frem dataene så autentisk som mulig ved å gjengi for eksempel latter og pauser, og på den måten være tro mot hvordan konstruksjonen blir til (Wetherell, 1998). Man finner også dette igjen i problematiseringer av forholdet mellom "Talk and text" (Peräkylä, 2005). Hvordan noe blir uttrykt, gjennom lyder som *Mm*, kan for eksempel tolkes som at en person signaliserer eierskap til tema i en spesiell kontekst (*Ibid.*, s. 879). Vektleggingen av hvordan dataene blir gjengitt, kan forstås som en minimalisering av trussel mot gyldighet og pålitelighet.

For et systemteoretisk prosjekt er ikke detaljert transkripsjon det viktigste, fordi iakttakelsene ikke viser til konstruksjonen av kommunikasjonen, men til iakttakelsene. Men for å få frem hvordan kommunikasjonen har kommunisert, er det selvsagt viktig som Repstad sier det, og ikke falle for fristelsen til å lese korrektur på aktørens utsagn (Repstad, 1998, s. 55). I en systemteoretisk tilnærming er det viktig å få frem kommunikasjonens iakttagelser av systemet som skal undersøkes slik det ble redegjort for ovenfor. Transkriberte intervjuer kan dermed analyseres som tekst.

Spørreskjema

For en systemteoretisk undersøkelse er det noe problematisk å anvende spørreskjema fordi det er forskerens iakttagelser som styrer de iakttakelsene man får se. Forståelsen av bruken av metoden må derfor knyttes til den teoretiske argumentasjonen, altså skoleteorien.

Spørreskjemaet som blir anvendt i dette arbeidet, skal gi svar på hvem medlemmene av den aktuelle skolen er, altså foreldrene, lærerne og elevene (se metodevedlegg). De demografiske spørsmålene viser kun til utdanningsbakgrunn fordi bosted er kjent gjennom valg av skole. I tillegg til dette gjøres det forsøk på å få dem til å velge mellom utsagn som skal kunne svare på om de synes skolens viktigste oppgave er kultivering eller kvalifisering. De skal velge ut fra preferanse. Dette var et forsøk på å få frem deres iakttagelse av skolens funksjon.

Problemet med denne måten å stille spørsmål på er at spørsmålene stilles med makt. De har

bare to utsagn og skal si seg enig eller uenig. De skal også krysse av på et skjema for hvilke temaer de forventer skal bli tatt opp i foreldrekonferansen. Det er også to åpne spørsmål som spør etter temaer som mangler i oversikten, og ett som spør etter hvilke temaer som er vanskelig å ta opp i foreldrekonferansen.

Med spørreskjema får man mange svar på et spørsmål som kan kategoriseres i forhold til alder, utdanning, geografisk bosted, inntekt osv. Det man får vite noe om, er hvordan mange forskjellige mennesker ser på et fenomen, hvis de oppfatter spørsmålet likt (Ringdal, 2001, s. 262). I en systemteoretisk forståelse er ulempen ved bruken av spørreskjema nettopp knyttet til spørsmålet om hva man får vite noe om. Som forsker får man vite noe om hvordan respondentene iakttar forskerens iakttagelser av skolen, nemlig som kultivering eller kvalifisering. En del foreldre nektet å velge mellom utsagnene og krysset av midt mellom rubrikkene og valgte på den måten å avvise forskerens ledeforskjeller. Forventningene knyttet til temaene i foreldrekonferansen kunne sammenlignes med antall svar i forhold til skole og sa noe om ulike forventninger på de ulike skolene. Slik spørreskjema ble utformet, ble det ikke den viktigste kilden til iakttagelser i denne undersøkelsen, men det sa noe om hvem medlemmene på de ulike skolene er, og noe om deres forventninger til skolens foreldrekonferanse.

Gjennomføringen av tekstanalyse

Den systemteoretiske tekstanalysen må utformes med bakgrunn i det erkjennelsesteoretiske ståsted i kapittel 7 og er inspirert av Keidings systematikk (2005). Det vil si at tekst leses for å kunne tilslutte seg forståelse som del av kommunikasjonsbegrepets treleddede prosess bestående av valg av informasjon og meddelelse, og adressatens valg av forståelse (Keiding, 2005, s. 3). Forskeren som iaktaker plasseres i adressatens rolle og kan dermed velge forståelse. Keiding (2005) argumenterer for at man i systemteoretisk sammenheng dermed får et dobbelt blikk. Man iakttar personer eller systemer som iakttar seg selv eller sin omverden, og for å skape tillit til egne iakttagelser må man også iaktta seg selv som iakttaker. Forskeren må kunne iaktta og beskrive seg selv som iakttaker av iakttares iakttagelser (*Ibid.*). Disse forholdene skal her beskrives ved hjelp av tre former for forståelse: Simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse.

Med *simpel forståelse* (forståelse av noe) menes valgt forståelse av meddelt informasjon (*Ibid.*, s. 5). Det vil i en analyse av tekst si at sitater trekkes ut som er relevante for forståelsen av begrepene kultivering og kvalifisering.

Sitatene brukes som grunnlag for en *kompleks forståelse* (forståelse av forståelsen) av meddelt informasjon (*Ibid.*, s. 6). Det vil si at forskeren som iakttaker og adressat forsøker å forstå den meddelende som iakttaker gjennom konstruksjon av de forskjeller som ser ut til å være brukt i meddelelsen. De konstruerte forskjellene tilregnes den meddelende og betraktes som et uttrykk for dennes selvreferanse. Med tilregning menes at det sosiale system fremstår som et handlingssystem der seleksjonen tilregnes til person og ikke til system (*Ibid.*). Det vil si at iakttakeren tilregner en person, her i det sosiale system forskeren/historikeren, et syn på begrepene. På denne måten viser den komplekse forståelsen til en kontingent valgt forståelse av meddelt informasjon, iakttakerens tilskrivelse som iakttaker av iakttakeres iakttakelse. I anvendelsen av analysesystematikken i forhold til skoleteorien kan for eksempel de to begrepene kultivering og kvalifisering bli brukt som hypotetiske ledeforskjeller: Kultivere]? og kvalifisere]?, og det skapes en åpen meningshorisont for valg av forståelse. Begrepet kontingens kan forstås som fravær av mulighet og fravær av nødvendighet og betyr med andre ord alternativer. Man kan si at dette medfører en vaghet og usikkerhet som det overlates til sammenhengen å presisere. Den komplekse forståelsen skal nettopp være vag slik at man kan spørre etter sammenhengen i en hyperkompleks forståelse.

Hyperkompleks forståelse (forståelse av forståelsens sammenheng) viser til kondisjonering av iakttakelsesperspektivet som rammer inn systemers valg (*Ibid.*, s. 7). Den komplekse forståelsen av meddelt informasjon og relasjonene mellom de anvendte forskjeller, og de forskjeller som innrammer andre forskjeller, er bakgrunnen for å kunne argumentere for en forståelse av hvilken meningshorisont de aktuelle valg treffes innenfor. Denne meningshorisonten rammer inne hvilke forståelser som kan velges som mulige og aktuelle. Den viser hva det sonderes mellom, når begrepene brukes. I anvendelsen av skoleteorien vil for eksempel ledeforskjellen Kultivere] Kvalifisere, eller Kvalifisere] Kultivere, være en aktuell meningshorisont.

Den valgte analytiske systematikk vil anvendes i forhold til de ulike forskningsspørsmål og systemreferanser som meddelt informasjon som for eksempel de utvalgte skolenes nettsider.

Disse nettsidene er valgt for å få frem skolens orienteringsmuligheter til å kunne iakttatte hvilke betingelser den har, hvilke mål den har, og hva den ser som sin omverden. Det kan være uklart hva en nettside kontekstualiserer. Denne uklarheten utnyttes ved å analysere hvordan og med hvilken informasjon den velger å presentere seg selv for det den ser som sin omverden. Hvordan den selv kontekstualiserer seg i presentasjonen, gir informasjon om hvem den meddeler seg til. Transkripsjonen av fokusgruppeintervjuene med lærerne på de fire skolene analyseres på den samme måten, men med andre ledeforskjeller. Transkripsjoner av lydopptakene fra foreldrekonferanser i fire ulike ungdomsskoler analyseres primært for å iakttatte kommunikasjonens iakttakelser av de orienteringsmulighetene skolen gir individet. Tekstene analyseres ved hjelp av ulike hypotetiske ledeforskjeller som argumenteres for med bakgrunn i skoleteoriens iakttakelsespunkt og systemreferanser. Dette gjøres rede for i neste kapittel om anvendt analysesystematikk.

8.7 Forskningsetikk

Forskningsetikken knytter seg i systemteoretiske arbeider til å gjøre rede for datamaterialet, gjøre det tilgjengelig på best mulig måte og gjøre eksplisitt og transparent rede for iakttakelsenes konstruksjon. Her er dette redegjort for ved hjelp av vitenskapsteoretisk forankring og metodologisk forståelse knytte til skoleteoriens form som ble utviklet i del II. Iakttakelsene skal videre redegjøres for i kapittel 9. Det er ikke bare et spørsmål om å sikre gyldighet, men også redelighet i forhold til forskningen som sådan, og de som forskes på. Dette viser til forskningsetiske problemstillinger som forskerens etiske ansvar, interessekonflikter og generelle forskningsetiske retningslinjer.

I sin artikkel: "Trenger vi forskningsetiske retningslinjer?", problematiserer Grung og Nagell disse forholdene knyttet til tillatelse, oppbevaring av datamaterialet og kontroll (Grung & Nagell, 2003). De forskningsetiske retningslinjene som er fulgt i dette prosjektet er redegjort for i en søknad med en plan for gjennomføringen som er godkjent av Personvernombudet for forskning i Norge, og som også gjelder for Danmark. Personvernombudet har også gitt instruksjoner for hvordan datamaterialet skal oppbevares og når det skal makuleres. Dette beskytter både samfunnet for uetiske forskningsprosjekter og sikrer at materiale med personømfintlig opplysninger oppbevares forsvarlig og utilgjengelig for andre enn de som har lov til å anvende det etter avtalen.

De andre spørsmålene er mer åpne etiske dilemmaer som man som forsker må ta stilling til. Interessekonflikter som er aktuelle i dette prosjektet er hvordan man beskriver skolene som er med i undersøkelsen, i forhold til presentasjonen av forskningen. Her skal skolenes ytelse beskrives i forhold til hva som gir bedre eller verre muligheter for kultivering og kvalifisering. Som del av den empiriske anvendelsen av teorien skal skolene sammenlignes for at de selv kan justere sin ytelse i forhold til individet. Beskrivelsene kan derfor ikke gjøres for vage fordi de da vil miste sin kraft og dermed sin hensikt. Dette er et etisk dilemma i forhold til hvor handlingsorienterte konklusjonene skal være, slik Repstad beskriver det (Repstad, 1998, s. 132). Her er det hele skoler som beskrives og det vises ikke til personene som er en del av datamaterialet, derfor vil ikke beskrivelsene være personrettet. Beskrivelsene viser til skolens program som betingelser for å være medlemmer og ikke til om de er bedre/verre lærere, foreldre eller elever.

Forskeren har et overordnet ansvar for at de valg som blir gjort er i tråd med avtalen med personvernombudet og for at anonymiseringen sikres på best mulig måte. Det etiske ansvaret knytter seg også til hvordan forskningsprosjektet presenteres, med avhandlingens form som ramme.

8.8 Oppsummering

I dette kapitlet er det forsøkt å presentere en metodologisk forståelse av systemteoriens vektlegging av iakttagelsen. Det ble argumentert for å frigjøre metodebegrepet fra "gitte" regler og forstå metodebegrepet systemteoretisk ved å ta utgangspunkt i teoriens vitenskapsteoretiske konstruksjon av forholdet ontologi, epistemologi og metodologi. Argumentasjonen for iakttagelsesens gyldighet knyttes ikke til metodene, men til den teoretiske argumentasjonen for iakttagelsespunkter og systemreferanser, som her er samlet i skoleteoriens form. Forskningsetikken som er redegjort for skal videreføres i det følgende. Den metodologiske forståelsen som her er diskutert og eksemplifisert, er utgangspunktet for den anvendte analysesystematikk som presenteres i neste kapittel.

Kapittel 9

Anvendt analysestatistikk

Med utgangspunkt i de to foregående kapitlene skal utvalg, empirikonstruksjon og analyser med utgangspunkt i skoleteoriens form redegjøres for her. Målet er å gjøre dette så tydelig og transparent som mulig for at leseren skal kunne se hva og hvordan forskeren som iaktaker har iaktatt iakttagelser som iakttagelser¹⁶. På denne måten skal analysestatistikken vise til det erkjennelsesmessige ståsted og den metodologiske valgte forståelsen som er fremført i de foregående kapitler.

9.1 Utvalg og datakonstruksjon

For å kunne anvende den skoleteoretiske rammen empirisk og komparativt ble nasjonalstatene Danmark og Norge valgt. De ble valgt fordi de to nasjonene kan synes å ha mange likhetstrekk også når det gjelder skolesystemer. Ulike internasjonale tester, som for eksempel PISA-testene, kan se ut til å styrke dette inntrykket. For å prøve ut og anvende skoleteorien for sammenlignende undersøkelser er denne oppfattede likheten gunstig som utgangspunkt for å finne ut om man kommer frem til andre resultater.

Utvalget av offentlige skoler ble foretatt av skolesjefene i de aktuelle byene i undersøkelsen. Friskolene ble valgt av tilsatte ved lærerutdanningene som ligger i de utvalgte byene. Dette var fordi den aktuelle skolesjefen i de aktuelle byene i Norge ikke hadde like god kjennskap til friskolene og ikke ville uttale seg om dette. Friskolene ble valgt ut fra at de begge er livssynsskoler. Grunnen til at det ble valgt både offentlige skoler og friskoler var at de kan ha ulike muligheter til å forme seg selv som skole fordi de kan ha andre forventninger å forholde seg til. Forskjellen mellom offentlige skoler og friskolers betingelser ble drøftet i kapittel 5.

Enheten i undersøkelsen er enkeltskolen¹⁷. Det er enkeltskolens forventingsstrukturer som er analysert på bakgrunn av nasjonalstatens forventninger og individets orienteringsmuligheter.

¹⁶ For å gjøre datakonstruksjonen så transparent som mulig er alt datamaterialet samlet på en CD som er unntatt offentlighet, men gjort midlertidig tilgjengelig for komitémedlemmene. I et metodevedlegg bakerst i avhandlingen er de viktigste dokumentene tilgjengelige for alle lesere.

¹⁷ Se "Om prosjektets datakonstruksjon" i metodevedlegget s. 247.

Dataene er analysert i forhold til iakttagelser av skolen som sosialt system og dens funksjon og ytelse knyttet til kultivering og kvalifisering. Dataene forstås som enkeltskolens lærere, foreldre og elevers iakttagelser av skolen de er medlemmer av.

Rektor på skolene valgte ut en person som kontaktperson for samarbeid om prosjektet. Denne kontaktpersonen ble bedt om å forespørre lærere fra ungdomstrinnet på skolene om de ville delta i prosjektet. Lærerne på henholdsvis åttende og niende trinn i Norge og 9. årgang i Danmark svarte ja. Det trinnet med lærere eller den klassen som svarte ja ble deretter spurt om å delta på et fokusgruppeintervju. Resultatet ble at lærerne i fokusgruppeintervjuet tilhører ulike klassetrinn, men alle tilhører ungdomskolen. Foreldrene tilhører hele ungdomsskoletrinnet på en skole fordi de hadde et foreldremøte for alle, mens på de andre skolene tilhører foreldrene en klasse. Referatene fra foreldremøtene er fra det som foregikk klassevis. Foreldrekonferansene hører til en klasse på hver av skolene av praktiske hensyn.

Skolene har ulikt antall lærere på ungdomsskoletrinnet, derfor ble det ulikt antall lærere som ble med i fokusgruppeintervjuene, henholdsvis 2, 3, 4 og 7 deltagere. Kontakten med skolene foregikk i disse innledende rundene på e-post og i telefonsamtaler med den kontaktpersonen som hadde sagt ja til rektoren ved sin skole og skulle koordinere gjennomføringen. Det ble sendt ut informasjonsbrev¹⁸ om deltagelse i fokusgruppeintervju til kontaktpersonen, som formidlet dette videre til de andre lærerne. Disse intervjuene ble gjennomført etter en intervjuguide¹⁹ som ble utviklet gjennom et pilotforsøk med fokusgruppeintervju der to grupper av lærere ved to forskjellige skoler var med. Utfordringene var å utforme det slik at det i best mulig grad skulle få frem kommunikasjonens iakttagelser, slik det ble redegjort for i kapittel 8. Fokusgruppeintervjuene ble transkribert i sin helhet (se vedlagt CD). Året da undersøkelsen ble gjennomført, var studieåret 2006/2007. Gjennomføringen ble gjort av undertegnede med noe assistanse fra en mastergradsstudent som var forskningsassistenten i gjennomføringen av deler av prosjektet.

På hver skole i utvalget ble det informert om prosjektet på et foreldremøte før foreldrekonferansene skulle avholdes. Her ble det levert ut skriftlig informasjon²⁰, og

¹⁸ CD: Bakgrunn: Brev om deltagelse, s. 6

¹⁹ Metodevedlegget bakerst i avhandlingen, s. 246

²⁰ CD: Bakgrunn: Informasjonsbrev, s. 4

foreldrene ble bedt om å fylle ut et spørreskjema²¹. Foreldrene ble spurt om deres utdanning og deres foreldres utdanning. Dette ble spurt etter for å kunne si noe om enkelt skolens sammensetning av medlemmer med hensyn til bakgrunn. Foreldrene ble i spørreskjema bedt om å velge mellom motstridende utsagn. I alt var det seks utsagn av typen: *For meg er det viktigere at skolen fremelsker verdier som medbestemmelsesrett og solidaritet enn faglige prestasjoner*. Foreldrene, lærerne og elevene i foreldrekonferansen svarte om de var uenig eller enig i utsagn av denne typen.

Målet med spørreskjemaene var todelt. For det første skulle svarene fortelle noe om sammensetningen av foreldregruppen, og deres syn på skolens funksjon i forhold til skolens selvforståelse. Hva slags utdanning foreldrene hadde, ble også brukt som kjennetegn på enkelt skolens medlemmer. Utsagnene var satt opp på en slik måte at de skulle skille mellom de som var mer eller mindre opptatt av skolens kultivering, henholdsvis kvalifisering. De ble også spurt om deres forventninger til innholdet i foreldrekonferansen for å kunne sammenligne ulike forventninger til ulike skoler.

Det andre målet med spørreskjema var å kunne foreta et utvalg av de foreldrene som valgte klart mellom kvalifisering og kultivering. Det var få foreldre som valgte bare det ene eller det andre. En fordelingsnøkkel²² ble derfor utarbeidet for å sortere mellom foreldrenes vektlegging innenfor fire kategorier: De som vektlegger kultivering, de som vektlegger noe kvalifisering, begge deler og de som vektlegger kvalifisering. De fire spørreskjemaene som passet best til kategoriene i fordelingsnøkkel på en skole, ble knyttet til de foreldrene som hadde besvart spørreskjema og ble valgt ut som kandidater for opptak av foreldrekonferanse. For å finne tilbake til hvem som hadde svart på hvilket spørreskjema, ble foreldrene bedt om å krysse av på skjemaene om de var åpne for videre kontakt, og vi ba dem samtidig om å merke sitt barns navn på klasselista med nummeret på sitt spørreskjema (sidetall). Denne prosedyren ble anbefalt av Personvernombudet for forskning som godkjente prosjektet²³. Klasselista ble deretter behandlet som nøkkelen til personvernømfintlig opplysninger og ble ikke oppbevart sammen med spørreskjemaene. Disse listene er nå makulert. Foreldrene ble kontaktet via telefon og forespurt om de tillot opptak av foreldrekonferansen. I denne sammenheng måtte det også sikres samtykke fra elevene. Usikkerhetsmomentet var selvfølgelig at foreldrene eller

²¹ CD: Bakgrunn: Spørreskjema, s. 10 og Metodevedlegget, s. 244

²² Metodevedlegget, s. 248

²³ CD: Bakgrunn: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning, s. 2.

eleven kunne si nei til opptak. En mor, en far og en elev svarte nei og det nest mest passende spørreskjema i forhold til fordelingsnøkkelen ble bakgrunn for å spørre en annen elevs foreldre om tillatelse til opptak. De foreldrekonferansene som er med i undersøkelsen skulle altså hatt de deltagerne som valgte klart mellom kultivering og kvalifisering. Resultatet ble at det like gjerne kunne vært et tilfeldig utvalg bortsett fra at man kunne sammenligne foreldre og læreres preferanser hvis dette viste seg å få betydning for forståelsen av kommunikasjonen.

Antallet foreldrekonferanser kan forklares med metningsargumentet (Holter, 1996, s. 23) fordi foreldrekonferansene kan forstås som fire kommunikasjonssystemer som forholder seg til samme enkeltskole, slik det ble argumentert for i kapittel 8. Iakttakelsene vil derfor vise til de samme forventningsstrukturer. Antall kommunikasjonssystemer er derfor ikke avgjørende når det er enkeltskolens orienteringsmuligheter for individet som skal analyseres. Mer enn to og ikke flere enn fire så ut til å være det som var nødvendig.

Da skolen arrangerte foreldrekonferanser, ble elevene bedt om besvare de samme spørsmålene som på spørreskjemaene til foreldre og lærere, og det ble tatt lydopptak av de fire utvalgte ved hver av skolene. Ved en skole falt den ene konferansen bort pga misforståelse om tidspunktet, og ved en annen ble lydopptaket borte, ellers ble dette gjennomført som planlagt. Samtalen ble tatt opp ved hjelp av iPod. I planleggingsfasen var det et ønske å ta videoopptak av foreldrekonferansen for også å kunne observere nonverbal kommunikasjon, men lærerne ønsket ikke dette. De ønsket heller ikke at forskeren skulle være til stede under samtalen, slik at lydopptak og transkribert tekst er det datamaterialet som foreligger. For å få profesjonelle med på et forskningsprosjekt må man være fleksibel i sin tilnærming. Med hensyn til bruk av video og at forskeren er til stede ved en samtale med to til fem deltagere, er det også en forskningsmessig avveining. Forskningen kan representere en så stor forstyrrelse at det skapes andre forventningsstrukturer enn vanlig. Avveininger må gjøres på bakgrunn av en vurdering om forskningseffekt (Repstad, 1998, s. 58).

Datamaterialet består av:

- 1) Fokusgruppeintervju med lærergrupper fra ungdomstrinnet på de fire skolene.
Dette er fire fokusgruppeintervjuer på henholdsvis 14, 24, 28 og 30 sider.
- 2) Spørreskjema²⁴ utfyllt på foreldremøte av foreldrene, 26, 21, 35, 21 antall spørreskjema

²⁴ Metodevedlegg, s. 244. Spørreskjema til lærere/elever CDBakgrunn, s. 10.

- 3) Spørreskjema utfylt av lærere ved ungdomsskoletrinnet ved de ulike skolene 4, 4, 6, 3.
- 4) Spørreskjema utfylt av elevene i de fire utvalgte foreldrekonferansene 4, 3, 4, 4.
- 5) Referat fra skolenes foreldremøter: 2, 3, 2, 3 sider.
- 6) Lydopptak fra fire foreldrekonferanser på to av skolene og tre på to av skolene. Disse ble transkribert i sin helhet og utgjør 21, 42, 29, 24 sider.
- 7) Skolenes hjemmesider utgjør 11, 10, 4, 39 sider.

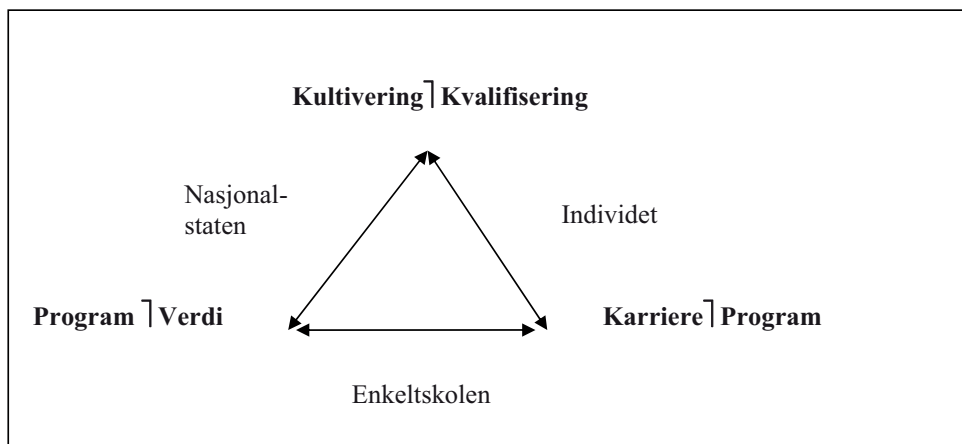
Alt datamaterialet er lagt ved på en CD og består av en mappe med *bakgrunnsdokumenter* for prosjektet som godkjenning fra Personvernombudet for forskning, ulike brev til skolene, ulike versjoner av spørreskjemaene. For hver av de fire skolene er det også en mappe med skolens navn der referat, transkriberte intervjuer og lydopptak, fordeling på spørreskjemaene og nettsidene er lagt inn. Bakerst i avhandlingen er det også et metodevedlegg tilgjengelig for alle lesere. Her er spørreskjema, intervjuguide, prosjektets datakonstruksjon og fordelingsnøkkel til utvalg. I tillegg er svarfordelingen spørreskjemaene lagt ved.

Struktureringen av innholdet står som oversikt i innholdsfortegnelsen. Alt datamaterialet skal være anonymisert slik det foreligger på CD-en. Det krever nøyaktighet i forhold til hva som kan avsløre hvilken skole og dermed deltagere i prosjektet. For avhandlingen har det største dilemmaet knyttet seg til bruk av skolens hjemmeside, fordi det lett kan avsløres ved hjelp av søkemotorer som Google. Det har vært vurdert å ikke bruke hjemmeside som datagrunnlag av denne grunn, og dilemmaet er også diskutert med Personvernombudet for forskning. Teksten er forsøkt ”vasket”, og det er tatt spesielle hensyn til dette i fremstillingen av teksten. Argumentet for å bruke hjemmesidene og hvordan de anvendes, er fremført i kapittel 8.

Utvalg og empirikonstruksjon skal også begrunnes med skoleteoriens form.

9.2 Analyse med utgangspunkt i skoleteoriens form

Konstruksjonen av det som skal analyseres og analysen selv, bygger på avhandlingens del II og de valgte systemreferansene og iakttakelsespunktene som utgjør skoleteoriens form. De krav til systemteoretiske arbeider som ble fremsatt i kapittel 8, redegjørelsen for *mål*, *systemreferanse*, hvilke *iakttakelsespunkt* og hvilke *systemteoretiske metoder* som skal anvendes, kan relateres til denne form.



Figur 4: Skoleteoriens form

Målet for analysen kan redegjøres for ved å vise til forskningsspørsmålet: *Hvordan ytres nasjonalstatens skoleforventninger som forutsetninger for enkeltskolens organisering og ytelse i forhold til individet?* Dette spørsmålet skal besvares ved hjelp av *systemreferansene*, nasjonalstaten, enkeltskolen og individet, som iakttas som kommunikasjon om eleven i foreldrekonferansen. De forskjeller som anvendes i empirikonstruksjonen, kalles iakttakelsespunkter, og de er: Kultivering | Kvalifisering, Program | Verdi og Karriere | Program.

Iakttakelsespunktet og skoleteoriens tese, kultivering | kvalifisering, iakttar hvordan balansen mellom kultivering og kvalifisering har oppstått, utviklet seg og etablert seg i forhold til ulike *nasjonalstater*. Dette fordrer et utvalg av historiske tekster som det skal gjøres rede for under punkt 9.3, Data om nasjonalstaten.

Iakttakelsespunktet program | verdi knytter seg til å få frem hvordan *enkeltskolen* former seg selv og sitt program gjennom målorienteringer og betingelsesorienteringer. Iakttakelser som kan få frem iakttakelser av dette, er skolens selvframstilling på deres hjemmesider, fokusgruppeintervju med fokus på lærernes samtaler om skolens foreldrekonferanser, og deltagelse på foreldremøter. Spørreskjemaene er brukt som grunnlag for utvalg av foreldrekonferanser, men sier også noe om *hvem* foreldrene er som medlemmer av enkeltskolen, og hva slags forventninger foreldre, lærere og elever har til skolen og foreldrekonferansen om individet.

Iakttakelsespunktet karriere] program fokuserer på skolens program i møte med *individet*. Hvordan møtet mellom program og selvreferensiell karriere kan kommuniseres, blir synlig i foreldrekonferansen som kommunikasjonssituasjon. Lydopptak av foreldrekonferansene er blitt analysert i forhold til elevenes orienteringsmuligheter og gjør iakttakelse av skolens ytelse mulig.

Hvert av iakttakelsespunktene har sine analyseområder med spørsmål som strukturerer fremstillingen. Med utgangspunkt i systemreferansene skal dette redegjøres for i det følgende, sammen med hvordan analysene er gjennomført.

9.3 Nasjonalstaten

Valget av nasjonalstaten som systemreferanse viser til ønsket om å utvikle en skoleteori som kan sammenligne mellom land. Målet er å sammenligne de to utvalgte nasjonenes forventninger til skolens funksjon, organisering av skolesystemet og vektlegging av forholdet kultivering og kvalifisering. På bakgrunn av pedagogisk teori som ble presentert i kapittel 1 og videre utviklet i avhandlingens del II, skal analysen ta utgangspunkt i skoleteoriens form.

For å få frem iakttakelser med hensyn til det overordnede forskningsspørsmål knyttet til nasjonalstaten som systemreferanse, er iakttakelsespunktet kultivering] kvalifisering valgt og begrunnet teoretisk. Med utgangspunkt i skoleteoriens perspektiv, å se skole og samfunn som omverden for hverandre, skal denne analysen av nasjonalstatens iakttakelse av utdanning argumentere for en forståelse av nasjonalstatene som omverden for skolen. Dette viser til forståelsen av at utviklingen av nasjonalstaten og dennes syn på utdanning overfor individet har skapt forventninger til enkeltskolens funksjon. For å finne frem til disse forventningene tas det utgangspunkt i at forholdet kultivering] kvalifisering viser til utdanningssystemets målorienteringer, slik det ble argumentert for i kapittel 4 og 5.

Målet er å skissere noen hovedtrekk og grunnleggende ideer i nasjonalstatenes syn på skolens funksjon ved å iakttatte forfattere av historiske og dannelseshistoriske teksters iakttakelser av forskjeller og likheter mellom dansk og norsk skole. Analysen bygges opp ved å anvende den analytiske systematikk i forhold til tekst som ble redegjort for i kapittel 8. For å iakttatte og beskrive iakttakelser som iakttakelser vil det måtte velges mellom de tre formene simpel,

kompleks og hyperkompleks forståelse. Tekstene som er valgt for analyse, er hentet fra antologien *Danningens forvandlinger*²⁵ (Løvlie, Slagstad, & Korsgaard, 2003) og en rapport om Nordisk grunnskole 1976, utgitt av Nordisk Ministerråd (Ministerrådet, 1976). Fordi tekstene som er analysert i stor grad ser Danmark og Norge i forhold til hverandre, er litteratur som har et historisk tverrsnitt som målsetting²⁶, eller tekster som profilerer viktige personer i utdanningshistorien²⁷, valgt for å støtte analysen. Dette er for å sikre de to lands særegne kronologiske utvikling i analysen. Presentasjonen av analysen beskriver klassisk danning (1800-1900), fremveksten av enhetsskolen i Danmark og Norge (1850-1930), enhetsskolen forstått av Nordisk ministerråd (1976) og bakgrunnen for utviklingen av dagens læreplaner og aktuelle skolelover i de to land (1982-1996). Systemreferansen er altså forfatteres iakttagelse av nasjonalstatenes iakttagelse av danning og utdanning i Norge og Danmark.

Tre spørsmål illustrerer hvordan de ulike delene av analysen er strukturert.

Hva markerer nasjonalstaten som iakttakelsespunkter for utdanningens målorienteringer?

I denne analysen betraktes tekstene med hensyn til hva forfatterne har sett nasjonalstatens danning og utdanning i forhold til, altså hva de markerer som iakttakelsespunkter for utdanningens målorienteringer. Med denne begrunnelse brukes begrepene *nasjonalstaten, det norske, det danske og danning og utdanning* til en første sondering i teksten (simpel forståelse). Det som markeres, er folket og begrepene etnos og demos, som dermed kan anvendes som hypotetiske ledeforskjeller etnos]?, og demos]?. Til slutt kan det, som det også ble redegjort for i kapittel 8, foretas en hyperkompleks analyse som enheten av forskjellen etnos] demos og demos] etnos. Den samlede analysen fokuserer på hvordan forståelsen av folket i forhold til nasjonalstaten er iaktatt i iakttakelsene.

Hvilke forventninger har nasjonalstaten utviklet til utdanningens kultivering og kvalifisering?

De ulike tekstene sonderes ved hjelp av begrepene kultivering og kvalifisering, og analysen presenteres i tidsbilder som beskrivelser av historien. Dette gjøres for det første for å vise til de sitatene som er plukket ut for å finne frem til forståelse av begrepene kultivering og

²⁵ Innledning av Korsgaard og Løvlie, Den store krigsdans om kirke og folk av Korsgaard, Folkedannelsens forvandlinger av Slagstad, Dannelsesprogram og enhetsskole av Dale, Dannelsessyn og drivkræfter bag enhetsskolens fremvækst av Markussen, Haarder og Hernes som skolereformatorer av Telhaug.

²⁶ Dette er Tønnesen 2004, Eckhoff 2001, Ussing Olsen 1986, Markussen 1989, Nørrgaard 1989, Jensen 2006, Korsgaard 1999, Harbo 1997.

²⁷ Tekstene er Johnsen 2004, Vaage 2004, Kristvik 1954, Fauske 2004.

kvalifisering. For det andre for å kunne gi et bilde av dansk og norsk dannelses- og skolehistorie i dette perspektivet.

Utgangspunktet for den samlede analysen er teoretiseringen over begrepene i kapittel 4. Kultivering kan analytisk forstås som et spørsmål om nasjonalstatens syn på *oppdragelse til hva og hvorfor?* På samme måte kan kvalifisering analytisk forstås som et spørsmål om nasjonalstatens syn på skolens undervisningsinnhold, *med hva skal man kvalifisere og hvordan?* Denne komplekse analysen er grunnlaget for en hyperkompleks analyse som oppsummerer balansen mellom kultivering og kvalifisering som tekstenes iakttagelser av nasjonalstatens forventninger i de to land.

På hvilken måte skaper forholdet mellom målorienteringer og betingelsesorienteringer grunnlag for nasjonalstatens valg av organisering av skolesystemet?

I denne siste analysen anvendes de foregående analysene til å finne frem til målorienteringer og betingelsesorienteringer i de to land. Det vil si å finne frem til mål som en balanse mellom kultivering og kvalifisering i forhold til de betingelsesorienteringene som er blitt markert. Mål sees på bakgrunn av organisering av skolesystemet slik at man får frem forholdet mellom iakttagelsespunktene kultivering] kvalifisering og program] verdi. Nasjonalstatenes forventninger som målorienteringer og betingelsesorienteringer kan dermed danne utgangspunktet for analyser av enkeltskolenes iakttagelser.

9.4 Enkeltskolen

Valget av enkeltskolen som systemreferanse og skoleteoriens kjerne, ble argumentert for i kapittel 1 og er knyttet til den overordnede problemstillingen for den empiriske anvendelsen av skoleteorien: *Hvordan ytres nasjonalstatens skoleforventninger som forutsetninger for enkeltskolens organisering og ytelse i forhold til individet?* Når data om enkeltskolen konstrueres er målet å belyse empirisk, med fokus på ytringer, det teoretiske forskningsspørsmålet: *Hvordan konstrueres enkeltskolens funksjon som forutsetninger for skolens ytelse i forhold til individet?* Dette ble utviklet teoretisk i kapittel 3 og 5 og prøves her empirisk. Dette gjøres med utgangspunkt i argumentasjonen for å forstå iakttagelsespunktet program] verdi som enkeltskolenes målorienteringer og betingelsesorienteringer. Her skal enkeltskolenes iakttagelser analyseres på bakgrunn av hva de iakttar og orienterer seg etter når

det gjelder mål og betingelser og hvordan dette ytres. Enkeltskolen analyseres med utgangspunkt i de tre begrepssonderingene betingelser, mål og omverden. Analysen formuleres som spørsmål: *Hva er skolens betingelsesorienteringer? Hva er skolens målorienteringer? Hvordan presenterer skolen seg som organisasjon, i forhold til hvilken omverden?*

For å iaktta skolens iakttagelser med dette fokuset studeres enkeltskolenes hjemmesider, hvordan de presenterer seg selv og sine betingelser og målorienteringer. Tekstene leses systematisk for å finne betingelser som privat/offentlig, økonomisk finansiering, sentralstyrt/lokalstyrt, pålagt testing/ikke testing, skoletype, geografisk plassering, nærmiljø, foreldres forventninger, klasse/trinn som forutsetninger for skolens målorienteringer. Målorienteringene studeres ved hjelp av begrepene kultivering og kvalifisering.

En første analyse av skolen som organisasjon sammenfattes som skolens målorienteringer og betingelsesorienteringer og sees i forhold til hva skolen ser som sin omverden. Dette kan for eksempel være nærmiljøet eller Undervisningsministeriet. Som organisasjon gir skolen sine medlemmer orienteringsmuligheter. Derfor stilles analyse spørsmålet om med *hvem* skolen skal kultivere og kvalifisere. Her er spørreskjemaene benyttet for å kunne si noe om medlemmenes meninger om skolens kultivering og kvalifisering. Deres forventninger til foreldrekonferansens innhold blir også spurt etter, slik det ble redegjort for i kapittel 8. Foreldrenes svar på spørreskjemaene er datagrunnlaget for denne analysen sammen med fokusgruppeintervjuene med lærerne.

Analysen presenteres ved å beskrive de fire skolenes betingelsesorienteringer og målorienteringer og hvordan skolen ser seg selv som organisasjon. Hver enkelt skole markerer ulike områder som sine målorienteringer og betingelsesorienteringer, altså det som kjennetegner deres program og verdier. Enkeltskolene gjør seg forskjellig med hensyn til det de markerer, som de hypotetiske ledeforskjellene nedenfor viser. De kan likevel sammenlignes fordi de viser tilbake til de to felles forskjellene målorienteringer og organisasjonens atferdsforventninger og et felles iakttakelsespunkt program | verdi. De hypotetiske forskjellene brukes som ledeforskjeller i analysen av foreldrekonferansene.

Disse hypotetiske ledeforskjellene ble resultatet av analysen av skolenes orienteringer:

Margarethaskolen: Anerkjennende kommunikasjon]?, oppdragelse]?, mål]?, forskjellighet]?, sosial orientering]?, faglig orientering]? ansvarlighet]?, samhandling]?

Fridolinskolen: Læring]?, Trivsel]?, Oppdragelse]?, Mål]?, Differensiering]?, Medelever]?, Nærmiljø]?, Sosial orientering]?, Faglig orientering]?

Slithuskolens. Oppførsel]?, deltager]?, holdninger/livssyn]?, kritisk stillingtagen]?, sosial orientering]?, faglig orientering]?.

Mannheimskolen: Innsats]?, Trivsel]?, Medlemskap]?, sosial orientering]?, oppførsel]?. faglig orientering]?

Disse ulike ledeforskjellene skal brukes til å analysere foreldrekonferansen som kommunikasjonssituasjon.

9.5 Individet

Valg av foreldrekonferansen som kommunikasjonssituasjon er tidligere argumentert for som den situasjonen der det kommuniseres om individet når det gjelder skolens funksjon. Målet er å belyse empirisk, med fokus på ytringer, det teoretiske forskningsspørsmålet: *Hvordan konstrueres enkelt skolens funksjon som forutsetninger for skolens ytelse i forhold til individet?* Her besvares dette ved å analysere hvordan skolens program gir enkeltindividet orienteringsmuligheter gjennom iakttakelsespunktet karriere]program. Dette iakttakelsespunktet viser til skolens utforming av seg selv og sine mer eller mindre tydelige atferdsforventninger som normer i organisasjonen. Dette ble utviklet i kapittel 5 og videreutviklet i kapittel 6 som enkelt skolens normativitet og aksiomatisk fremstilt som skolens ytelse. Her gjentas disse fem punktene som er bakgrunnen for analysen av skolens ytelse:

1. Skolens ytelse avhenger av organisasjonens målorienteringer og betingelsesorienteringer og om skolen fritt kan definere seg selv og sin funksjon.
2. Skolens ytelse avhenger av hvor tydelige enkelt skolens atferdsforventninger er, knyttet til fag, sosialt miljø og tid/tempo og plassering.

3. Skolens ytelse som kultivering avhenger av sammensetningen av organisasjonens medlemmer som sammenligningsgrunnlag for individets muligheter for forestilling og plassering.
4. Skolens ytelse som kvalifisering avhenger av sammensetningen av organisasjonens medlemmer i undervisning som interaksjonssystem som sammenligningsgrunnlag for forestilling og plassering i forhold til seleksjon.
5. Skolens ytelse som Bildung og autonomi avhenger av tydelige atferdsforventninger og individets muligheter for sammenligning og forestilling faglig og sosialt, og muligheter til å ta stilling til valg knyttet til plassering i forhold til karriere.

Iakttakelsene i analysen av foreldrekonferansene iakttar enkeltskolenes iakttakelser av individet. Dette analyseres i forhold til at individet kan ha bedre eller verre orienteringsmuligheter som den axiomatiske fremstillingen ovenfor viser. Dette knyttes til utviklingen av begrepet program i kapittel 2, 5 og 6 der koden bedre/verre program for individets orienteringer ble knyttet til enkeltskolens normativitet og medlemsmasse. Begrunnelsen for at dette er en viktig vurdering for skolens ytelse ble utviklet i kapittel fire med begrepene kultivering og kvalifisering som forbindes med skolens intensjonelle fremmedreferensielle side og en uviss selvreferensiell side som kommer an på individet. Dette viser til forholdet mellom Bildung og autonomi, som knyttes til spørsmålene om hva skolen vil med individet og hva individet vil med seg selv. Enkeltskolen som organisasjon skal altså gjennom sin kommunikasjon analyseres i forhold til sin formgivelse i møte med individet.

Analysen av enkeltskolenes ytelse blir på denne måten en evaluering av skolens program som orienteringsmuligheter for individet. Om det er et bedre eller verre program for orientering avgjøres av om skolen i kommunikasjonen i foreldrekonferansen fremstår med mer eller mindre tydelige atferdsforventninger faglig i forhold til innholdet, sosialt i sammenheng med det kollektive som medlem, og med hensyn til progresjon som elevens egen plassering. Skolens program evalueres på denne måten i forhold til hvilke muligheter for kvalifisering og kultivering enkeltskolen gir individet.

Utgangspunktet er altså skoleteoriens form og de utviklede analytiske spørsmålene:

Med hva og hvordan kan skolen kvalifisere? Til hva og hvorfor kan skolen kultivere? Med hvem og hvor kan skolen kultivere og kvalifisere? For å svare på disse spørsmålene brukes de hypotetiske ledeforskjellene som ble resultatet av analysen av enkeltskolens orienteringer til å

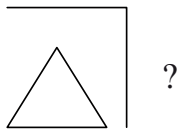
analysere de transkriberte lydopptakene fra foreldrekonferansene. Dette gjøres for å få frem hva den hypotetiske ledeforskjellen knytter an til i foreldrekonferansens iakttagelse av forskjellen karriere] program. De transkriberte lydopptakene fra foreldrekonferansene kan på denne måten sees i sammenheng med skolens orienteringer, og man kan stille spørsmål ved hjelp av hyperkompleks forståelse.

Med dette som bakgrunn for analysen stilles disse spørsmålene:

Hvordan kommuniserer foreldrekonferansen om individet i forhold til enkelt skolens målorienteringer som kultivering og kvalifisering? Hvordan kommuniserer foreldrekonferansen om individet i forhold til organisasjonens atferdsforventninger? Hvordan kommuniseres det om individet i forhold til andre medlemmer av organisasjonen?

På bakgrunn av skolens orienteringer og konferansens differanser kan spørsmålene gi svar på likheter og forskjeller mellom skolene. De fire skolene kan sammenlignes i en komparativ analyse.

9.6 Komparativ formanalyse



De fire skolenes ytelse kan sammenlignes ved hjelp av skoleteoriens form. Trekanten ovenfor skal illustrere skoleteoriens form som er iaktatt ved hjelp av systemreferanser og iakttagelsespunkter. Pilene som utgjør trekanten, viser til muligheter for ulike konstruksjoner av forholdet mellom systemreferanser og iakttagelsespunkter og kan gi svar på spørsmålet: *Hvordan ytres nasjonalstatens skoleforventninger som forutsetninger for enkelt skolens organisering og ytelse i forhold til individet?* Hvordan systemreferansene og iakttagelsespunktene konstrueres i forhold til hverandre i forskjellige nasjonalstater, i de forskjellige skolene, viser dermed enkelt skolens muligheter for formgivning til forskjell fra andre enkelt skolers formgivning. Skolens formgivning gir individet ulike orienteringsmuligheter.

Analysene oppsummeres i kapittel 11, der enkeltskolenes formgivelse overfor individet sammenlignes. For den komparative foranalysen kan dette illustreres på denne måten:

△ ▮ Individ. Skoleteoriens form viser tilbake til skolens valg overfor sin omverden, og dermed til kombinasjoner av forutsetninger og følger som konstruerer orienteringsmulighetene som kommuniseres i foreldrekonferansen om individet. På dette grunnlag kan det stilles spørsmål til enkeltskolens program som målorienteringer og betingelsesorienteringer, og hvilke mulighetsbetingelser dette gir for individets orientering. Disse mulighetsbetingelsene sammenlignes som de ulike skolenes ytelse.

I den andre analysen sammenlignes enkeltskolens formgivelse i forhold til nasjonalstatens forventninger, og kan fremstilles slik: △ ▮ Nasjonalstat. Det som blir synlig, er hva som er bedre og verre orienteringsmuligheter overfor nasjonalstatens forventninger, og hva som er bedre/verre valg av orienteringer for enkeltskolene.

I den komparative analysen kan man derfor stille spørsmål ved enkeltskolens ytelse i forhold til nasjonalstatens forventninger og de orienteringer som muliggjøres for enkeltskolen og dermed individet.

Enkeltskolens mulighetsbetingelser er på denne måten et grunnlag for å stille spørsmålet tilbake til nasjonalstatens forventninger til skolens funksjon, og kan gi svar på bedre og verre styring av skolen sett fra både det *politiske system* og *enkeltskolen som system*.

Kravet til systemteoretisk forskningspresentasjon er at det vises tilbake til iakttakelsen ved å henvise til forskjellen, sammenhengen, og presentere iakttakelsen som iakttakelse av iakttakelser. Deretter skal det stilles spørsmål tilbake til det iakttatte system. Det er forsøkt gjennomført her og kan dermed også gi svar på forskningsspørsmålene sett fra det *vitenskapelige system*.

9.7 Tilbake til utgangspunktet

Utgangspunktet for den skoleteoretiske rammen er perspektivet å se skole og samfunn som omverden for hverandre. Den anvendte systematikk som her er blitt gjort rede for, viser på denne måten tilbake til dette valgte perspektivet. Konstruksjonen av iakttakelsen, de

forskjellssettende operasjoner, er mulighetsbetingelsene for hva man får se, og blir her vist tilbake til som utgangspunkt for analysesystematikken. Resultatene av den empiriske anvendelsen av skoleteoriens form blir presentert i de følgende to kapitler.

Del IV: Empirisk anvendelse av skoleteorien

Den foregående teoretiske systematiseringen av skoleteorien og redegjørelsen for metodisk forståelse og systematikk danner nå grunnlaget for å anvende analysesystematikken. Når samfunn og skole forstås som omverden for hverandre, er det uvisst hva skolen vil slutte seg til av de forventningene nasjonalstaten har til skolens funksjon. For å få vite mer om hvordan enkeltskolen forholder seg til sin omverden, må nasjonalstatens forventninger analyseres, og det skal gjøres i kapittel 10. I kapittel 11 vil enkeltskolens orienteringer analyseres, og hva de har å si for individets mulighetsbetingelser vil beskrives.

Det overordnede forskningsspørsmål for avhandlingens del III er: *Hvordan ytres nasjonalstatens skoleforventninger som forutsetninger for enkeltskolens organisering og ytelse i forhold til individet?*

Kapittel 10

Nasjonalstaten og skolens funksjon

Oppfatningen av utdanningens betydning og posisjon i den historiske utformingen av en nasjonalstat har vist seg å ha stor betydning for hvilken forståelse og hvilke forventninger nasjonalstaten utvikler til skolen (Uljens, 2003, s. 42). Dette utgjør en mulig omverden for enkeltskolen som den kan velge å slutte seg til på sin egen måte. Hvordan forventningene kan ytres som forutsetninger for organisering av skolen og for skolens betingelsesorienteringer, er et av spørsmålene som skal klargjøres i dette kapitlet. Dette er selvsagt et stort og omfattende felt som her er begrenset til en skisse innenfor valgte iakttakelser. Her skal altså forholdet nasjonalstatene Danmark og Norge har til utdanning, analyseres i forhold til analysesystematikken beskrevet i kapittel 9.

10.1 Nasjonalstatens forventninger til utdanning

For Norge ser det ut til at synet på utdanning har utviklet seg tett knyttet til nasjonalstatsbygging i dobbelt forstand. Nasjonalstaten skulle skille seg fra dansker og svensker og konstruere det norske. Det norske betraktes og konstrueres i forhold til fellesskapet i folket (Tønnessen, 2004, s. 27). Det nasjonalstatlige ble bygd rundt det norske og lokalkulturen, og folkets opplevelse av det lokale skulle prege skolens innhold. En kjent norsk pedagog som særlig representerte dette ståstedet var Erling Kristvik (Kristvik, 1954; Vaage, 2004). Skolen kunne på denne måten spille en sentral rolle i den norske historie som bindeledd mellom det nasjonalstatlige og det lokale. Dette gjorde det mulig for det nyskapede Norge å se seg selv i det lokale og motsatt å artikulere det lokale inn i det nye Norge. Skolen fikk en helt unik og sentral posisjon i denne situasjonen (Tønnessen, 2004, s. 27). Forholdet mellom det lokale og det nasjonalstatlige preget skolen på en slik måte at vi i dag har didaktiske planleggingsmodeller som (Hamarmodellen) baserer seg på forskjellen mellom rikskulturen og lokalkulturen for å utøve kultursammenligning med dannelse som formål (Engen, 1989; Steen Rønning, 1996). Det norske ble konstruert ved hjelp av det lokale, og læreplanens forankring i lokalmiljøet og ble først for alvor stilt spørsmål ved i 1988 (Eckhoff, 2001, s. 117). Grunnlaget for denne tenkningen lå i demokratitankens forankring i folkedannelsens idé (Slagstad, 2003, s. 72). Dannelsesbegrepet ble historisk i dobbelt

forstand. Det presenteres både som en fortettet dansk-norsk fortelling om folk og nasjon og som identitetsfortelling og selvforståelse (Løvlie & Korsgaard 2003, s. 31).

En slik sterk forankring i folket, det lokale og fellesskapet aktualiserer diskusjonene omkring etnos og demos. Etnos kan forstås som etnisk folkefellesskap og demos som politisk medborgerfellesskap (Jensen, 2006, s. 32). På den tid både Danmark og Norge utviklet seg som selvstendige stater var idealet en kulturelt homogen befolkning, hvor etnos og demos skulle være sammenfallende (Løvlie & Korsgaard 2003, s. 30). Forankringen i det lokale vil på denne måten prege beskrivelsen av skolen fordi den vil være forskjellig avhengig av hvor skolen er plassert i Norge. Det samme gjelder Danmark, men av en annen grunn.

I Danmark knyttet nasjonalstatsidentiteten seg til kongehuset. I 1814 var skolelovene beregnet på kongens undersåtter i den grad at kongemakten kunne bruke sine undersåtter til det som tjente hans interesser (Jensen, 2006, s. 27). Det var to overordnede formål med skolen. Den skulle sikre at kongens undersåtter forble lojale mot kongemakten og samtidig ble nyttige borgere (Ussing Olsen, 1986, s. 25). Den religiøse oppdragelsen var det avgjørende, og kongehuset skulle kontrollere at elevene fikk tilegnet seg den rette tro (Jensen, 2006, s. 28). Nasjonalstatsidentitet knyttes til kongehuset og den første kongen. Utviklingen gikk etter denne tid i retning av at religionen ble svært styrende for innholdet i skolen (Ussing Olsen, 1986, s. 54). Den hadde ”konfessionel indoktrinering” som sitt mål, men da den første kulturminister, Monrad, kom i posisjon tok han dette nærmest som gitt og konsentrerte seg om nasjonalstatsdannelsen, altså skolens etnisk-nasjonalstatlige forpliktelser (Jensen, 2006, s. 29). Dette arbeidet gikk langsomt, og grupper av folket startet private skoler for å sikre en skole med utgangspunkt i en forståelse av det danske folk som ett folk. Etter den tid ble danskfaget gjort til nasjonalstatlig dannelsesfag (*Ibid.*, Sthyrskes cirkulære 1900). På dette tidspunktet var det grundtvigianerne som var misfornøyde med det nasjonalstatlige sinnelag i den offentlige skolen (*Ibid.*, s. 30).

Allerede før eneveldets avskaffelse var det grupper av befolkningen som mente at staten ikke skulle blande seg i barns oppdragelse og utdanning, det var en sak for foreldrene, ikke for staten, og de oppfattet den offentlige skolen som en tvangsskole. Utviklingen av skolens betydning ble kjennetegnet av kampen om opplysningen, og den foregikk på lokalt plan som kampen om skolen (Markussen, 1989a, s. 37). I 1856 ble det vedtatt en lov som åpnet for at foreldrene kunne frita elevene fra den offentlige skolen. Det ble slått fast at det kun skulle

være undervisningsplikt, ikke skoleplikt (Ussing Olsen, 1986, s. 58). Loven ble dermed brukt til å etablere friskoler hvor grupper kunne organisere skoler ut fra sitt særpreg i forbindelse med deres barns utdannelse. I forhold til denne loven kunne grundtvigianerne etablere sine dansk-nasjonalstatlige friskoler (*Ibid.*). Etter hvert ble det akseptert at retten til *forskjellighet er en hjørnestein i et demokrati* (Jensen, 2006, s. 32). Friskolene i Danmark ble på denne måten en del av den offentlige skolen, akkurat som frikirker blir betraktet som en del av den danske kirke.

Oppsummert kan man si at i Norge ser skolen ut som et felles byggeprosjekt der alle har like muligheter gjennom den lokale forankringen. Den norske skole kan se ut til å bygge denne forståelsen på oppfatningen av folkefellesskap og medborgerfellesskap hvor den sunne fornuft er felles. Det finnes sterke tradisjoner for skole–hjem–samarbeid, elevers innflytelse gjennom elevmedvirkning og lærere gjennom fagforeninger. Med denne forventningen til utdanning kan kultivering tas for gitt og alle betraktes som like fordi de har like muligheter. Likhet knyttes til sted, lokalkultur, språk og demokratiske muligheter til påvirkning.

Med utgangspunkt i Luhmanns teori kan man i stedet for å se etnos og demos som et enten eller, se det som en form med en ytterside og en innerside. På denne måten kan man for Norge se en hovedvekt på etnos som etnisk folkefellesskap som forskjellens innerside og politisk medborgerfellesskap som ytterside, etnos | demos. Hovedvekten i forståelsen av nasjonalstatens forhold til folket og utdanning legges på folkefellesskapet og likhet, men medborgerfellesskapet er det begrepet som rammer inn forståelsen. Medborgerfellesskap kan forstås som politiske muligheter til å påvirke og endre forhold i lokalmiljøet. Vektleggingen av folkefellesskapet var en sterk del av synet på utdanning hvor fokuset var landet Norge, i motsetning til de landene de hadde vært underlagt (Tønnessen, 2004, s. 27). For Norge var utdanning knyttet til et sterkt ønske om enhet og konsensus.

I Danmark ser det ut til at diskusjonen omkring utdanningens rolle springer ut fra en motstandskamp mot statens styring. Kampen om opplysningen ser ut til å få grobunn i motstanden mot statens styring av skolens oppdragelse. Motstanden førte til friskolebevegelsen som et ledd i bestrebelsene med å frigjøre skolen fra statens innflytelse og gjøre foreldrene ansvarlige for sine barns skolegang (Ussing Olsen, 1986, s. 58). Den verdimesige forskjellighet ble en hjørnestein i det danske demokrati.

I Danmark ser forventningene til skolen ut til å bygge på forståelsen av at foreldrene kan velge verdimeessig forankring for oppdragelsen av sine barn gjennom friskoleordningen. Forskjellighet som en verdi forankres i denne tankegangen, mens det er et spørsmål om oppdragelsen innenfor det enkelte skole fremelsker forskjellighet. Ut fra forholdet etnos og demos kan man nok stille spørsmål om vektleggingen i Danmark har sitt tyngdepunkt i politisk medborgerfellesskap, men med etnisk folkefellesskap som ytterside, demos | etnos. Ved å betrakte forholdet som en forskjell kan man iaktta dansk vektlegging av medborgerfellesskapet som rett til å velge hvem man vil ha verdifellesskap sammen med. Slik sett kan man i Danmark se forskjellighet som en verdimeessig forutsetning for demokrati, som betyr at alle kan velge hvem de vil være forskjellig sammen med, og dermed være like.

Konsekvensene av en slik forståelse kan være at danske skoler lar seg forstyrre mer av foreldres, elevers og læreres ønsker fordi de kan bytte skole, enn av lokalmiljøets påvirkning eller av statens reguleringer. Individenes fornøydhet er det som stabiliserer systemet. Forskjelligheten som demokratisk ideal kan imidlertid finnes mest mellom skoler, fremfor i den enkelte skolen.

De to nasjonalstatenes forskjellige forventninger til utdanning får sannsynligvis konsekvenser for skolens intensjon om kultivering og kvalifisering og for hvordan skolen organiseres i de to land. På hvilken måte det får konsekvenser, skal undersøkes grundigere med hensyn til utviklingslinjer i synet på kultivering og kvalifisering.

10.2 Utviklingslinjer i synet på kultivering og kvalifisering

Begrepene i dannelseshistorien – Klassisk danning (1800-1900)

I begynnelsen av tidsrommet 1800–1900 ble dannelsesidealet knyttet til den greske kultur og karakter. Humboldt er sentral i denne dannelsesforståelsen, og kan knyttes til Madvig i Danmark og Hartvig Nissen i Norge. For Humboldt var omgangen med fagene formålet og viktigere enn fagene selv (Løvlie & Korsgaard 2003, s. 24). Det vil si at opplevelsen, det å åpne seg, var det sentrale, ikke i så stor grad selve det litterære verket (*Ibid.*, s. 25). Det folk skulle kvalifiseres med, var språk, historie og tekst. Dette er særlig kjennetegnende for

Humboldt og nyhumanistene (Tønnessen, 2004, s. 14). I motsetning til dette fremholdt filantropene arbeidslivet som det viktigste mål for kvalifiseringen.

Filantropene var ikke bare opptatt av at danningens mål måtte være arbeidet, de argumenterte for å kultivere til brukbarhet og nytte i et samfunn som hadde et voksende behov for håndverkere, kjøpmenn og lavere funksjonærer (Løvlie & Korsgaard 2003, s. 22).

Nytteperspektivet var sterkt representert, og i Norge var det håndverksslaugene som startet med denne type opplæring (Tønnessen, 2004, s. 15). I Danmark var man opptatt av at barna også måtte delta i familiens arbeid og gjøre nytte for seg på den måten (Markussen, 1989a, s. 37; Ussing Olsen, 1986, s. 36). Nytteperspektivet på utdanning måtte forsvares mot kritikk i forhold til karakterutvikling, som danningsteoretikerne etterlyste. Filantropene argumenterte med at arbeidslivet ikke er kulturløst, men innehar en annen kultur enn finkulturen (Løvlie & Korsgaard 2003, s. 22). De mente også at arbeidslivet ikke er fornuftsløst, men knyttet fornuften til det praktiske livs problemer. Det ble lagt vekt på at man skulle utvikle en personlig moral og disiplin som satte arbeidet i sentrum. Det kvalifiserende *med hva* ble fag eller kunnskaper for folks senere livsstilling (yrke) (*Ibid.*, s. 26).

Fra ca. 1820 ble danningens intensjon knyttet til en nasjonalstat og et folk. Herder sto for slagordet: Folk og nasjonalstat forbundet med språk (*Ibid.*, s. 15). Grundtvigs (1783-1872) dannelses tanker bygger – som de tyske dannelsesteoretikere – på treklengen mellom individet, fellesskapet og hele menneskeheten. ”Troen er ingen skolesag”, mente Grundtvig (Ussing Olsen, 1986, s. 54). Han var imot at skolen skulle stå for terping på katekismus og var imot det han kalte *den sorte skole*, som han mente var en skole for døden (*Ibid.*). Det alminnelige mål for skolen er å gjøre mennesker til dugelige samfunnsborgere. ”Hvortil bør man i Skolen stræbe at udvikle og danne Mennesket? (...). Fullkommenhet” (Løvlie & Korsgaard 2003, s. 27). Etter 1850 blir dannelsesdiskusjonene i større grad knyttet til skolen som noe mer ensartet, selv om dannelsens intensjon fortsatt knyttet til nasjonalstat og folk. Dette skjedde fordi det ble den nasjonalstatlige skolens oppgave å knytte en forbindelse mellom de to land Danmark og Norge (*Ibid.*, s. 28). På grunn av en aktiv dannelsespolitisk innsats overfor skolen ble det knyttet en tett forbindelse mellom det politiske fellesskap og det kulturelle fellesskap. For Norge ble dette etter hvert til en dreining mot det lokale og demokratisk makt over skolen (Tønnessen, 2004, s. 44). Skolens oppgave var ikke lenger bare å styrke forbindelsen mellom det kulturelle og det politiske, den skulle også tilgodese det nyttige og tjenlige i samfunnsøkonomisk forstand (Løvlie & Korsgaard 2003, s. 29).

Diskusjonen omkring Grundtvigs påvirkning av skolens oppgave som dannelsingsprosjekt spiller en stor rolle i utviklingen av skolen i Norge og Danmark. Korsgaard (2003) sier at Ole Vigs formidling av Grundtvigs tanker ikke bare fikk betydning for allmueskolen og dens pedagogikk, men også for den grundtvigske folkehøgskolebevegelsen i Norge (Korsgaard, 2003, s. 56). Det som preget diskusjonen, var hva som skulle være samfunnssystemets sentrum, eller sagt på en annen måte, det man skulle dannes i forhold til.

Ole Vig (1824 -1857) og Grundtvigs idé var en skole for livet, annerledes enn datidens latinskole (Johnsen, 2004, s. 85). Grundtvig mente at menneskene skulle opplyses, og var motstander av samtidens kirkefilosofi om at mennesket skulle ledes eller tvinges inn i lyset. Opplysningen i seg selv var noe annet enn oppdragelsen (*Ibid.*, s. 86). Med dette mente Grundtvig at den nye skolen ikke skulle påtvinge folk de ledende klassers kultur og synspunkter. Samtaler var det viktigste og det at kommunikasjonen mellom lærer og elev skulle være levende, ble gjort svært sentralt (*Ibid.*, s. 86). Grundtvig utarbeidet en plan for opprettelse av et skolesystem som skulle bestå av to atskilte institusjoner, folkehøgskole og universitet (Løvlie & Korsgaard 2003, s. 27). Bærebjelken for de to institusjonene skulle være henholdsvis *Folket og Menneskeslægten (Ibid.)*.

Dansk skole ble preget av Grundtvigs tanker, men i Norge preges Grundtvigs innflytelse av diskusjonene med hans argeste motstander Gisle Johnson (Slagstad, 2003, s. 74). I det pedagogiske ble Grundtvig anerkjent som læremester, men den teologiske Grundtvig ble oppfattet som for frisinnet (*Ibid.*). Johnson ønsket seg derfor folkehøgskoler som virket vekkende, belivende og oppbyggende – til kristen rettroenhet. Gisle Johnson ville fastholde *kirken som samfunnssystemets sentrum* og betraktet Grundtvigs kamp for folket, folkeviljen og folkeånden som en trussel mot kristendommens posisjon som identitetsdannende sentrum (Korsgaard, 2003, s. 55). Kultiveringens spørsmål om *til hva og hvorfor* ble preget av denne kampen om hva som skulle være samfunnssystemets sentrum. I Danmark innførte Grundtvig en ny måte å forstå begrepet skole på. ”Da skolen blev lagt i Folkets haand og ikke blev nogen regjeringsforanstaltning, saa førte det til, at de, der ledede undervisningen paa skolerne, maatte læmpe sig efter Folket” (Korsgaard, 2003, s. 60).

Analyse

I det første tidsbildet ser det ut til at teksten fremhever kultiveringen fremfor kvalifiseringen. Utviklingen av karakter knyttes til opplevelsen av litterære verk, mens læring og kunnskap er mindre viktig. Likevel ser det ut til at kultiveringsbegrepets ytterside også kan være kvalifisering, og kvalifiseringsbegrepet ytterside kan være kultivering. Det vil si at kvalifisering sees på som bakgrunnen for eller middelet til kultivering, og at kultivering sees på som en forutsetning for kvalifisering. Hvordan en nasjonalstat vektlegger kvalifiseringen, vil påvirke kultiveringen og omvendt. De to nasjonalstatenes skoleforståelse sees igjen i fremstillingen av hvordan folket og folkeviljen ble det viktigste for Grundtvigs preg på skolen i Danmark, i kontrast til at man i Norge valgte kirken, en statsstyrt institusjon, som samfunnsgrunnlagets sentrum.

Utviklingen av dansk og norsk enhetsskole (1850-1960)

Som grunnlag for dette tidsbildet analyseres to artikler som beskriver enhetsskolens utvikling i henholdsvis Norge og Danmark av Erling Lars Dale og Ingrid Markussen. De to artiklene har ulike utgangspunkt og mål, men begge studerer utviklingen av enhetsskolen langs en linje av statlig styring, skolens strukturendringer og eksamensbestemmelser. Tidsrommet det vises til, er fra ca. 1850 frem til ca 1960.

Både i Danmark og Norge spilte mellomskolen/middelskolen en viktig rolle i utviklingen av enhetsskolen. Ulike skoleslag som den lærde skole og borgerskolen i Norge hadde ulik vektlegging av innholdet knyttet til kultivering og kvalifisering. De ga adgang videre enten til studier eller til det praktiske borgelige liv (Dale, 2003, s. 160). Diskusjonene omkring skolens innhold dreide seg om latin var et nødvendig element i den akademiske dannelsen (Tønnessen, 2004, s. 49). Dette hadde både med skoleslag og innhold å gjøre. Det som samordnet disse ulike skolene i Norge, var et vedtak fra 1869 som gjorde det slutt på ulikhetene skolene imellom ved å innføre nasjonalstatlige felles undervisnings- og eksamensordninger (Dale, 2003, s. 160). Middelskolens offentlige eksamen markerte overgangen fra middelskolen til gymnaset (Tønnessen, 2004, s. 52). Dale beskriver eksamenens formål med at forkunnskaper skulle sikres i forhold til gymnaset og at middelskoleeksamen også ga kompetanse til en rekke etater. Eksamen ble dermed forutsetningen for å fortsette utdanningen, og middelskoleeksamen ble en nødvendig

forutsetning for å kunne stige i gradene innen etatene. Dale beskriver utviklingen som en forskyvning i dannelsesprogrammet og viser til at ideen forskjøv seg fra ensidig klassisk og nyhumanistisk dannelse, til en idé om den høyere utdanning, som også skulle oppdra og formidle mål som kultiverte og kvalifiserte til moderne offentlige etater og det private næringsliv (Dale, 2003, s. 161).

I Danmark fikk mellomskolen også store konsekvenser for dannelsesstenkningen i skolen, fordi skolens innhold og ideologi ble koblet sammen med eksamener og dermed med de krav som nå ble stilt til folkeskolen fra neste ledd i skolesystemet (Markussen, 2003, s. 197). Middelskolen ble angrepet av folkehøgskolebevegelsen, som mente at middelskolen var verre enn den klassiske dannelse med nyhumanismen som idégrunnlag, det matnyttige var skutt i forgrunnen (Dale, 2003, s. 162). Det matnyttige ble diskutert i forhold til at middelskolen skulle utdanne til praktisk yrkesliv, mens bevegelsen mente at middelskolen var unasjonal, åndløs og tørr.

Når danningstenkningen i skolen kobles sammen med eksamen knyttes danningstanken mer til undervisningsformer og arbeidsmåter enn til skolens innhold og ideologi både i Norge og Danmark. Dannelsesideen i 1930-årene var at den direkte undervisningsmetoden vil fremme elevens intellektuelle utvikling. Trening i induktiv tenkning skulle bidra til å sette preg på elevens helhetlige tenkning, ”den vil opelske en vane til på grunnlag av egne iakttagelser at forme domme og trekke slutninger som er verdifulle for livet”, (Dale, 2003, s. 170, henviser til Knap (1927)).

Undervisningsformen skulle ikke bare tjene kunnskapstilegnelsen, men en skulle også tenke på oppdragelse (Dale, 2003, s. 169). Dette var en tiltagende tankegang i tidligere skolereformer. Dette gjaldt for eksempel Hartvig Nissen (1815-1874). ”*Tiden krever med nødvendighet at der vites meget*”, var et av hans slagord (Tønnessen, 2004, s. 27). Han hadde syn for elevenes kunnskapsmessige forestillinger og allsidige og harmoniske utvikling. Etter 1930 preget dette synet på dannelse, og det primære ble *dannelsen av personligheten*, som etter hvert skulle gjøre elevene i stand til å ta ansvar for sin egen selvdannelse (Dale, 2003, s. 165). Undervisningen skulle streve etter å gi åndsevnene en allsidig og harmonisk utvikling ved å gi elevene et utvalg av forskjellige kunnskaper og ferdigheter. Det som skulle kultivere, var elevens egen aktivitet med fagene. Hertzberg vektla blant annet personlig innstilling til

kunnskapsstoffet. Han gjør den *personlige innstillingen* til kjernen i dannelsen, og til den hører også den ydmyke bevisstheten om egne begrensninger (Dale, 2003, s. 170).

I Norge ble Erling Kristvik (1882-1969) den som utformet en pedagogikk som skulle få stor betydning for norsk skoleutvikling (Vaage, 2004, s. 156). Han målbar tydelig heimen og lokalkulturen med utgangspunkt i bygda, som en svært viktig del av *allmenndanninga* som skolen skulle sørge for i 1954.

”Likevel la samliv og medansvar i heimen, grannelaget og bygda rett støe grunnstokkar for ein sosial og moralsk karakter. Og eit slikt underlag i hugen projiserte sine sambandsliner inn i dei ålmenndanande kunnskapane og batt dei saman til livssyn, ikkje sjeldan til kristeleg livssyn” (Kristvik, 1954, s. 409).

Han beklager seg over at det i byene minker med gode *heimer* og gleder seg over at det enda er litt annerledes på bygda. Det vesentlige er at grunnfunksjonene i menneskelivet stiger frem og mønsteret mellom dem. Han snakker om *hushald* som veksler mellom hovedfaktorene i heimeliv, arbeidsliv og samfunnsliv. Han beklager at ”Å hjelpe lærarane og skulane i slike bygder til å makta ei livsorientering der borna kjenner att si eige verd og i den ser åskodeleggjorde livsmønster, lovsamanheng og pliktbinding, det vart det ikkje tenkt på” (Kristvik, 1954, s. 409). Man gjorde forsøk på å holde på denne tanken om heimstaden gjennom faget heimstادلære, som skulle fungere som en syntetisk faktor i opplæringa. Dette initiativet for å opprettholde en *sammenheng i verden* ble ikke tatt vare på, men ble offer for *fagkløyvinga* (*Ibid.*).

Kristvik beklaget også at byskolen skulle være idealet, fordi han mente at det da ville bli slutt på å sette læreren til å utnytte den erfaring de har tilgang til på landet når det gjaldt å integrere en moralsk verdensorden inn i allmenndanningen (Kristvik, 1954). Høverstad kritiserte også fagpresset og at byskolen ble mønster for all-lands-skolen (Dale, 2003, s. 177). Utviklingen ble sett i sammenheng med eksamensordningene, som man kritiserte for å være dominert av diktering og pugg og abstrakte tankeskjemaer (*Ibid.*, s. 171). I Norge²⁸ må man likevel kunne si at lokalkulturen og heimstaden har preget læreplaner ved å vektlegge utviklingen av lokale læreplaner og kontakt med nærmiljøet. Dette fungerte helt frem til 1988 da det ble tatt til orde for at den lokale tilpasningen var en trussel fordi den gjorde skolene for forskjellige (Eckhoff, 2001, s. 117).

²⁸ Friskoledebatten fantes også i Norge, men er ikke tatt med her. Debatten er gjort rede for i boka *Friskolen – enhetsskolens gjøkunge?* (Tveiten, 2000).

Debatten om forholdet by/land i Danmark dreide seg om spørsmålet om det var landsbyskolens eksamensfri skoleform fra 1. til 7. klasse man skulle regne som arnested for demokratisk oppdragelse, eller om det var *købstadsskolen* med dens tette forbindelse til høyere utdanning som skulle gi den riktige demokratiske kompetanse (Markussen, 2003). En sentral skoledebatt har vært hvilke kunnskaper et barn som skal leve i Danmark som voksen har bruk for. Et annet har vært spørsmålet om skolen både skal oppdra og gi kunnskaper, og det tredje dreier seg om hvilken sammenheng det er mellom de kunnskaper skolen underviser i, og den oppdragelse skolen samtidig gir (Nørgaard, 1989, s. 107). Danmark skiller seg dessuten ut med sine friskoler. Det private alternativ, altså sivilsamfunnets bæredyktighet i Danmark, blir ofte forklart med den grundtviginspirerte skolepolitikk. Den private allmueskolen, spesielt den på landet, fikk stor betydning i dansk skolehistorie blant annet fordi skoletypen passet godt sammen med politisk vilje til desentralisering, både ut fra økonomiske og ideologiske hensyn (Ussing Olsen, 1986, s. 58). Dette at det er staten som i stor utstrekning opprettholder skolene ved økonomisk støtte, viser at man i Danmark har fulgt en samarbeidsmodell mellom staten og det private som inntil videre har svart til foreldrebehov og foreldreønsker. Dette er for øvrig helt spesielt for Danmark når det gjelder Norden, ifølge den amerikanske sosiologen Alan Wolfe (Markussen, 2003, s. 204). Foreldrenes fravalg av offentlige skoler har ligget på 10 prosent, men har økt de senere år og representerer i enkelte kommuner opp til 20-25 prosent (Markussen, 2003, s. 205). Ønsket om utdanningsmuligheter for sine barn, muligheter til å påvirke politikken med sine valg og valgfriheten mellom statlige og private skoler ga foreldrene innflytelse på skolepolitikken (Ussing Olsen, 1986, s. 60). Markussen forklarer dette med den grundtvigske forståelse av staten i forhold til folket. Det er ikke staten som skal oppdra folket, det er folket som skal oppdra staten (Markussen, 2003, s. 205,206).

Analyse

I dette tidsbildet knyttes danning tettere og mer ensidig til skolen. Samtidig beskrives også en utvikling i retning av at kvalifiseringen blir sterkere vektlagt enn kultivering for skolen nettopp skal kvalifisere og kultivere for samfunnet. Forsterkningen skjer fordi kvalifisering (med hva?) knyttes til eksamener og inngangsbillett til samfunnet til yrke og etater.

Kultivering henviser i stor grad til et undervisningsinnhold som skal kvalifisere. I Norge betraktes lokalkulturen som en kjerne i allmenndanningen. Forholdet mellom kultivering og

kvalifisering gjennom fag betraktes gjennom forskjellen helhetlig og sammenhengende (kultur) og oppdelt (fagkløyvd). Den helhetlige forståelsen av kulturen knyttes til lokalkulturen og trues av vektleggingen av fag.

I den danske teksten betraktes forholdet mellom by og land gjennom forskjellen eksamen/ikke eksamen. Landsskolen hadde eksamensfrie skoler, og man skiller mellom demokratisk oppdragelse og demokratisk kompetanse. Dette er et interessant skille og kan forstås som at kultivering iakttas i forhold til oppdragelse, og kvalifisering som kompetanse. Likevel var man i dansk skole opptatt av både kunnskap og oppdragelse, "(...) ja netop fordi barnet modtog begge dele ville det blive dannet til den dygtige borger" (Nørgaard, 1989, s. 107). Friskolene blir betraktet som en del av enhetsskolen, forholdet mellom offentlige skoler og friskoler problematiseres ikke og de eksisterer side om side de fleste steder i landet. Det ser ut som friskolene blir sett på som foreldrenes og lærernes mulighet til å påvirke skolens oppdragelse fordi skolene er avhengig av at foreldrene velger dem.

Analysen viser at lokalkulturen har spilt inn, men på ulike måter i de to land. Det kan se ut til at lokalkulturen er viktig for at skolens mål skulle kunne ha betydning for elevene i Norge. Skolen skulle også kultivere til lokalkulturen, oppdra for å kunne bli en del av heimbygda. Danmarks lokale friskoler skulle ikke på samme måte representere en lokalkultur, men heller foreldre og læreres politiske og verdimesige ståsted i forhold til hva barna har bruk for når de blir voksne i Danmark. Dette understreker forskjellene mellom de to land som tidligere er knyttet til forholdet mellom etnos og demos.

Enhetsskolen i nordisk perspektiv (1976)

En rapport om grunnskolen i Norden fremholder at begrepet enhetsskole i 1976 stort sett ble benyttet om en skoleordning der alle barn går i samme klasse og får tilnærmet samme undervisning gjennom hele den opplæringspliktige alder (Ministerrådet, 1976). Det er selvsagt mange ulike forsøk på å definere og redegjøre for begrepet og idégrunnlaget (Eckhoff, 2001, s. 11). Man kan likevel si at ideen bak er et ønske om å gi alle barn og unge en like god grunnutdannelse, uansett økonomisk eller sosial bakgrunn eller hvor de bor i landet.

Enhetsskolen ble også forstått som en ordning som ville skape størst mulig likeverd mellom de forskjellige utdanningsveier enten de er teoretisk eller praktisk innsiktet. De skriver: ”Dessuten mener en at en felles skole for alle vil gi større muligheter for å gi den enkelte elev en opplæring som svarer til vedkommendes evner og interesser, fordi det er mulig å gi mer varierte utdanningstilbud” (Ministerrådet, 1976, s. 19).

Skolens oppgave er i følge Harbo: ”Overlevering og tilegnelse av erfaringer, kunnskaper, ferdigheter, innstillinger og holdninger (...)” (Harbo, 1967, s. 7). Han sier at pedagogikkens historie viser til at en skole alltid har oppstått når et lærestoff har blitt så omfattende og komplisert at det bare kan overleveres ved en gjennomtenkt, planmessig undervisning. Han mener det er denne oppgaven skolen har hatt til alle tider (*Ibid.*). Ved siden av denne oppgaven mener han at i de allmenndannende skoler skulle alle elevene undervises i alt samtidig, helt i tråd med det Comenius hevdet. I norsk skole har en helt fra slutten av 1800-tallet arbeidet for at hvert årskull skulle holdes sammen lengst mulig, og ved folkeskoleloven av 1959 ble det adgang til å gjennomføre det i hele ni år. Harbo forklarer at når den obligatoriske skole er bygd opp som en slik enhetsskole, så skyldes det at man ønsker å holde elevkullet sammen lengst mulig fordi: ”En slik skoleordning ansees hos oss for å være meget fordelaktig både med hensyn til elevenes sosiale utvikling og til den demokratiske samfunnsstruktur vi ønsker å opprettholde” (Harbo, 1967, s. 9). *Den sosiale fostring* begrunnes med Comenius og synet på allmenndanning og den sammenholdte klasse der barn fra ulike sosiale lag skulle lære å omgås og samarbeide med hverandre.

Ingrid Markussen (2003) beskriver synet på enhetsskolens oppgave i Danmark som et forhold mellom to ideologiske retninger som har eksistert parallelt gjennom det meste av århundret. Den ene har innrett seg mot klar målbar dokumentasjon for oppnådde skolekunnskaper som adgang til videre utdanning og yrke, og som kvalitativ sikring av en strukturelt oppbygd enhetsskole. Den andre tar sikte på en enhetsskole som skal gi felles undervisning og skolegang for alle barn, hvor elevene lærer å arbeide sammen, selv om de innenfor samme klasses ramme befinner seg på forskjellig faglig nivå. Denne tankegangen bygger på en forestilling om at felles undervisning og skoleopplevelse vil sikre at barna senere som voksne vil ha en sterkere felles forståelse for demokratiske betingelser, enn hvis de aldri hadde lært hverandre å kjenne og dermed måtte lære å ta hensyn til hverandre (Markussen, 2003, s. 207,208). Den sosiale fostringen kan sies å være et ideologisk spørsmål for den danske enhetsskolen.

For Ministerrådet (1976) fikk vektlegging av enhetsskoletanken konsekvenser for synet på differensiering av elevene i grunnskolen ved at det ble lagt vekt på en svak differensiering og at denne skulle komme relativt sent i utdanningsforløpet. Denne svake og sene differensieringen fører også til en tendens til at allmennfag styrkes på bekostning av mer yrkesbetonte fag og at elevene gis større valgfrihet av fag. Yrkesopplæringen ble forskjøvet stadig lenger ut i skoleforløpet. ”Bak ønsket om enhetsskole og sen og svak differensiering ligger ønsket om å unngå at skolen gjenspeiler de sosiale skillelinjer i samfunnet. Den burde heller bidra til å utjevne sosiale forskjeller” (Ministerrådet, 1976, s. 19).

Dette synet på enhetsskolen er gjort sosialt mulig gjennom de to lands kultur og tradisjon. I andre land er nettopp differensieringen fra første klasse en helt vanlig og lite omdiskutert praksis. Læringskulturen i Norge og Danmark kan sies å være preget av at å lære fra seg og læres seg, skal skje i sammenholdte (udelte) klasser.

Formål

Gjennom de ulike landenes lover og formålsparagrafer kan man analysere hvilke likheter og forskjeller som iakttas. De aktuelle skolelovene og deres formålsparagrafer henviser til ulike årstall, men er de aktuelle i den perioden det her er snakk om.

Danmark hadde Ny lov om folkeskolen, 26. juni 1975. I Formålsparagraf § 2 står det:

”Folkeskolens oppgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling²⁹;

Stk 2. Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

Stk 3. Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati” (Ministerrådet, 1976, s. 11).

Norge hadde Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen. I formålsparagrafen står det:

²⁹ Min understrekning JHM

§1 ”Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikla deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap³⁰ så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim” (Ministerrådet 1976, s.12).

De sentrale fellestrekk i målene kan sies å være samarbeid med heimen, at skolen skal medvirke til elevenes selvrealisering, og at den skal forberede for deltagelse i et demokratisk samfunn. Skolen skal legge grunnlag for allmennkunnskaper og åndsfrihet som mål for fremtidige samfunnsmedlemmer. Rådet oppsummerer de ulike formålene ved å finne frem til fellestrekk i målene for grunnskolen i Norden. Den forskjellen som trekkes frem er den kristne formålsparagraf som er mer fremtredende i Norge enn i de andre nordiske landene. En annen viktig forskjell er hvordan det danske formålet vektlegger *elevens allsidige utvikling*, mens det norske vektlegger *god allmennkunnskap*. Dette er en spesiell verdimesig forskjell som kan ha fått videre følger for skolens utvikling. Her ser det ut som Danmark velger å knytte sine nasjonalstatlige forventninger til skolen til kultivering som det primære når de fremhever allsidig utvikling. Dette ser ut til å stå i kontrast til Norge som velger kvalifisering ved å fremheve gode allmennkunnskaper.

Allmenne mål

Læreplanene presiserer skolelovenes formålsparagrafer i begge land. For Danmark er det; Veiledende forslag til læseplaner og Undervisningsvejledning for folkeskolen som bygger på Lov om folkeskolen av 26. juni 1975. Norge fikk sin Mønsterplan i 1971 i midlertidig utgave. Den ble gjort gjeldende fra skoleåret 1972-73, og den endelige utgaven kom i 1974. Ministerrådet viser til at det er vanskelig å sammenligne planenes allmenne mål fordi de har et utydelig presiseringsnivå, men deler de allmenne målene inn i deklorative mål og undervisningsrettede mål (Ministerrådet, 1976, s. 28). Deklorative mål betyr generelle utdanningspolitiske mål som for eksempel å fremme elevenes allsidige utvikling, utvikle elevens sans for fellesskap, samarbeide, medansvar og selvdisiplin og fremme vidsyn og toleranse hos elevene. Disse målene er svært like i de to land når det gjelder hvordan de er formulert. Undervisningsrettede mål viser til mål som er mer avgrensede og som går mer konkret på hva som skal skje i undervisningen.

³⁰ Min understrekning JHM

Læreplanenes mål sees på bakgrunn av spørsmålet om grunnskolen skal legge opp til sentralstyring eller desentralisering av myndighet til lokale enheter. Utformingen av skolens mål sees som sentralt i denne debatten. Vage mål som de deklorative mål, gir liten veiledning, mens undervisningsrettede mål er bedre egnet til dette. Det diskuteres om de undervisningsrettede målene på denne måten får større gjennomslagskraft enn de deklorative mål. Disse mer konkrete målene er heller ikke like åpne for lokale initiativ.

Med hensyn til læreplaner snakkes det om stoffgrupperinger der Danmark skiller seg ut med åpenhet for lokale initiativ som gjør det mulig for lærerne og den enkelte skole å stå noe friere i valg av lærestoff. I Norge var det også stor lokal frihet i forhold til valg av innhold i skolen når Mønsterplanen av 1974 var gjeldende (Eckhoff, 2001, s. 116). Danmark har beholdt veiledende læreplan som gir muligheter for at lærerne og den enkelte skole kan velge innhold i tråd med sine verdvalg (Karlsen, 1989, s. 36,37). Norge har etter hvert fått læreplan som forskrift med fast bestemt innhold som i Læreplanen av 1997.

Differensiering

I Skandinavia har det vært vanlig med to prinsipielt ulike differensieringsmuligheter. 1) Elevene kan velge mellom forskjellige fag eller lærestoff av forskjellig art og 2) Elevene kan velge ulik stoffmengde eller ulik vanskegrad innen samme fag/lærestoff (Ministerrådet, 1976, s. 19). Den første ble benevnt kvalitativ og den andre kvantitativ differensiering. To ulike grupperingsmuligheter benyttes i Skandinavia. 1) organisatorisk differensiering: De opprinnelige klasseenheter oppløses og nye klasser eller grupper opprettes. 2) Pedagogisk differensiering: elevene arbeider med ulikt lærestoff både når det gjelder nivå, tempo eller art innenfor den opprinnelige sammensatte klasse (Harbo, 1997, s. 57). I Skandinavia bruker man på 70-tallet stadig mindre organisatorisk differensiering.

I Danmark ble det lagt særlig vekt på to forhold: 1) ønsket om å oppdra barn til selvstendighet og 2) ønske om å oppdra barn til å leve i et fellesskap slik det ble lagt vekt på i Lov om folkeskolen av 26.juli 1975. De valgte en kvalitativ og *organisatorisk* differensiering som bygde på elevenes positive valg som vil si at elevene kan velge blant ulike valgfag (Ministerrådet, 1976, s. 20).

I Norge ble det ifølge Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen, åpnet for at en del av undervisningstiden på ungdomstrinnet, kunne benyttes til valgfrie fag eller kurs. Dette hadde

det lenge vært snakk om uten at valgfag ble gjennomført (Eckhoff, 2001, s. 33). Dette ble nå regulert av Mønsterplanen. Differensieringsspørsmålet har vært et av hovedproblemene under utprøvingen av 9-årig grunnskole og enhetsskolen generelt (*Ibid.*, s. 19). Flere ulike modeller er blitt prøvd og forkastet. I rapporten utgitt av Ministerrådet ser det ut til at ansvaret er overlatt til den enkelte skole med grunnlag i Mønsterplanen. Innenfor rammen av den, kan man benytte ulike former for differensiering etter lokale behov og innenfor rammetimetallet (Ministerrådet, 1976, s. 22).

Ministerrådet sammenligner landene og viser til at differensieringsspørsmålet har vært sentralt i Skandinavia. De konkluderer med: ”Den sterke interessen og intense diskusjonen om differensieringen henger i særlig grad sammen med at dette spørsmålet befinner seg i skjæringspunktet mellom de tre utdanningspolitiske hovedmålene for skolen, nemlig elevenes selvrealisering, sosial fostring og likhet i utdanningsmuligheter i og etter grunnskolen” (Ministerrådet, 1976, s. 23).

De mener at de enkelte av disse målene ikke lar seg realisere fullt ut uten at det går på bekostning av de andre. Differensieringsspørsmålet blir sett på som en konkretisering av anstrengelsene med å finne den rette balansen mellom de tre nevnte hovedmålene.

Analyse

Formålene i de to land skiller seg ad når det gjelder formuleringer, men kanskje også inndeling. Den danske er mest omfattende og tar opp både den individuelle elevens utbytte og utvikling, eleven som samfunnsmedlem og hva hjemmet skal bidra med. Ferdigheter sees i forhold til skole og samfunn. *Det som understrekes er individet i skole og samfunn.* Den norske formålsparagrafen ser eleven og den menneskelige utvikling i forhold til kristen oppseding og hjem og samfunn. Skolen skal sørge for gode relasjoner mellom lærer og elev, skole og heim. *Det som understrekes er skolens rolle i oppfostring til hjem og samfunn.*

De to land markerer sin oppgave forskjellig. Den danske formålsparagrafen har fokus på *individet*, mens den norske har fokus på *oppfostring*. Begge knytter samarbeid med hjemmet til oppdragelse av samfunnsmedlemmer, og ikke til kunnskaper og ferdigheter. Formålet viser imidlertid også at Danmark vektlegger allsidig utvikling og Norge allmennkunnskap. Det kan

som sagt betyr motsatt vekting av kultivering og kvalifisering i de to landenes formål på denne tiden.

Både Norge og Danmark har fokus på de to ulike måltypene dannelsorienterte og undervisningsrettede mål. Det interessante er at hvor vage eller konkrete målene er, diskuteres opp imot styring av skolen knyttet til sentralstyring eller lokalstyring.

I beskrivelsen av enhetsskolen vises det til at vektleggingen av enhetsskoletanken har fått konsekvenser for synet på differensiering og at resultatet er sen og svak differensiering. De to landene presenteres og betraktes i forhold til om kvalitativ differensiering, altså om differensiering gjennom valg sees på som en trussel for enhetstanken eller ikke. Danmark ser ikke ut til å problematisere dette, Norge kan se ut til å betrakte valgfag som en trussel mot like muligheter. Dette kan ha sammenheng med at man i Danmark kan se differensiering på bakgrunn av ulike skoler fordi foreldre kan velge skoler som passer for sitt barn, mens differensiering i Norge betyr at skolen må forholde seg til ulike elever.

Ministerrådet ser spørsmålet om differensiering som et spørsmål som befinner seg i skjæringspunktet mellom de tre utdanningspolitiske målsettinger elevenes selvrealisering, sosial fostring og likhet i utdanningsmuligheter. Disse målsettingene sees som problematiske for differensiering uten at Ministerrådet problematiserer andre forhold som for eksempel eksamensordningene. Rådets fremstilling kan også betraktes som et paradoks når de sier at like utdanningsmuligheter vanskeliggjør differensiering og dermed elevenes selvrealisering. Teksten ser også på en felles skole for alle som en mulighet til å gi et variert utdanningstilbud. For Norge utgjør dette et problem fordi valgfag blir betraktet som en mulighet (Harbo, 1997, s. 58), men samtidig som denne analysen viser, som trussel mot sammenholdt likhet. Valg har blitt betraktet som en mulighet som reproducerer samfunnets klassestruktur (Korsgaard, 1999, s. 92).

Bakgrunnen for læreplaner (1982-1996) og aktuelle skolelover

Tiden da dagens læreplaner³¹ skulle utformes var preget av nye strømninger i retning av at oppmerksomhet var rettet mot globalisering og fremveksten av ett internasjonalt marked. Den

³¹ Læreplanen for grunnskolen i Norge av 1996 (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) og Læreplaner for folkeskolen i Danmark av 1995 (Undervisningsministeriet, 1994, 1995).

rettet seg også mot det forhold at den nasjonale konkurransevnen mer og mer ble avhengig av kunnskapsproduksjon (Telhaug, 2003, s. 274). Nasjonalstaten ble og blir stadig formet av at ulike betraktningmåter bringes inn gjennom internasjonalisering som av EU og migrasjon (Korsgaard, 1999, s. 73). Tidsbildet påvirket diskusjonene omkring innholdet og vektleggingen av kultivering og kvalifisering, hva som ble sett på som nyttig og nødvendig og hva de så dannelse i forhold til. Utviklingen kan beskrives gjennom Telhaugs (2003) sammenligning av de to skolereformatorene og ministrene Hernes (1990-1995) og Haarder (1982- 1993) som betydde mye i henholdsvis Norge og Danmark. Korsgaard hevder at etter Danmarks Togo-sjokk, som refererer til den internasjonale undersøkelsen som plasserte Danmark på nivå med Togo i leseferdigheter i 3. klasse, ble skolen og spesielt enhetsskolen satt spørsmålsteget ved (Korsgaard, 1999, s. 130,131). I denne konteksten skulle de to skolereformatorer utarbeide læreplaner i sine respektive land. Da Haarder overtok i 1982 var det en viss skepsis til den elevsentrerte pedagogikkens formaldanningstenkning og Haarder valgte å fremme demokratiske dannelsesprinsipper med fokus på spillereglene frem for gjennom innholdet (Korsgaard, 1999, s. 126). Da Hernes tok over i 1990 hadde han allerede fremhevet utdanning som økonomisk vekst og resultatlikhet som målstyringsprinsipp (Fauske, 2004, s. 349). En material- og kunnskapsorientert pedagogiske tenkning hadde gjenerobret noe av sin posisjon.

Både Haarder og Hernes forsto skolens dannelsesarbeid, på lik linje med den engelsk pedagogiske filosofen Richard Peters, som innvielse i allmenne tradisjoner (Telhaug, 2003, s. 284). Begge var svært opptatt av tilegnelsen av faglig substans. Det var viktig å tilføre elevene nye forestillinger og nye horisonter gjennom faglig konsentrasjon og krav om innsats fra elevene (Fauske, 2004, s. 355). I sine bestrebelse på å bestemme dette som Telhaug forstår som deres materiale dannelsesperspektiv, opererer de med tre kriterier for valg av lærestoff. For det første at den vesentligste kunnskapen er bestandig, som for eksempel Pytagoras' læresetning. For det andre at kunnskapen er felles, betraktet fra dansk og norsk kultur og for det tredje at den dannende kunnskapen har et historisk perspektiv (Telhaug, 2003, s. 285). Dette kan minne om Klafkis kategoriale dannelse og noen av hans kriterier for utvalg av innhold. Men Hernes og Haarder ser ut til å bruke innholdet i en bevisst material dannelsesstanke og vil fremme kunnskapens substans. Elevens horisonter skulle være faglige og ikke knyttet til spesielle samfunnsperspektiver som i Klafkis didaktiske tenkning og hans nøkkelspørsmål (Klafki, 2002, s. 303).

Haarder og Hernes hadde det til felles at de ikke delte reformpedagogikkens fokus på formaldanning som de forsto som preget av en tro på at elevene utvikler seg like mye gjennom de arbeidsmåter som anvendes, som gjennom tilegnelse av kunnskap (Telhaug, 2003, s. 283). De vektla kunnskap og distanserte seg fra den elevsentrerte pedagogikkens fordømmelse av karakterer og eksamener. Haarder prioriterte kunnskapsskolen og nedprioriterte skolen som et instrument for sosialpolitikken (Korsgaard, 1999, s. 124). Hernes vektla samtidig kunnskapen som gleden ved å kunne, ved å anstrenge seg og mestre (Fauske, 2004, s. 355). Verken Haarder eller Hernes hadde tillit til den skolebaserte evalueringen der skolen evaluerer seg selv, og de argumenterte begge for at skolene måtte finne seg i ekstern vurdering (Telhaug, 2003, s. 285). De ville fremme den individuelle prestasjonen og ville øve et hardere press på elever og lærere. Dannelsens intensjon går dermed enda mer i retning av den enkelte elev, men også i retning av målbare prestasjoner.

Haarder laget læreplaner og utformet dem med sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder, men gjorde planene veiledende. Hernes utformet læreplaner som reduserte den lokale valgfriheten. Han mente at det nasjonale fellesstoffet må være tydelig spesifisert og konkret i de enkelte fag – det må angi *hva* elevene skal møte *når* (Telhaug, 2003, s. 287-288). På denne måten tilstrebet Hernes å styre innholdet i skolen mye mer detaljert enn Haarder.

Analyse

Balansen mellom kultivering og kvalifisering får et enda klarere tyngdepunkt i kvalifiseringen, *med hva og hvordan* er spørsmålet i fokus og optikken er kunnskap, prestasjon og økt press. Elevsentreringen forskyves til kunnskapsfokus (Korsgaard, 1999, s. 137). Innholdsvalg styres av fagenes vitenskapelighet som det bestandige. Skepsisen til karakterer og eksamen er ikke tatt hensyn til, og man utvider evalueringen til også å gjelde skolers prestasjoner. Kunnskap er det nyttige nødvendige. Med Hellesnes som tilhører den humanistiske tradisjon kan man si: ”I staden for å tene daninga, gjer utdanninga daninga meir og meir umogleg” (Hellesnes, 1992, s. 102). Når det gjelder avhandlingens begreper kultivering og kvalifisering som kontingensformel, vil man kunne si at ensidig betoning av utdanning gjør dannelsen mer og mer uiakttakelig.

I Norge styres innholdet ikke bare i forhold til hva elevene skal lære, men også når de skal lære det. For Hernes er det viktig at alle skal ha samme muligheter for å lære det samme

(Fauske, 2004, s. 353). Likhetsprinsippet får på denne måten er sterk posisjon når det gjelder innhold og skolenivå og tvinger den lokale tilknytningen ut av læreplanens styring. I Danmark er fremdeles læreplanen veiledende slik at lærere har stor innflytelse på valg av innhold og på den måten også har mulighet til å lytte til foreldrenes innspill og meninger, selv om forskning viser at dette også i Danmark har sine utfordringer (Ravn, 2004). Det kan se ut som Danmark forplikter skolene til formål dannelse og allsidige utvikling, mens Norge forplikter skolen på material dannelse og utviklingen av allsidig kunnskap. Det ser ut til at Danmark forsterker kultivering, mens Norge forsterker forventningene til kvalifisering.

Dagens skolelover understreker denne forskjellen, når vi legger vekt på å se etter forventninger knyttet til vektingen mellom kultivering og kvalifisering. I Norge er formålet formulert slik:

«Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap³², slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn». (Ot.prp.nr. 46 (2007-2008)).

I Norge diskuteres nå i 2009 å fjerne den kristne formålsparagrafen (*Ibid.*).

I Danmark formuleres formålet slik for ungdomsskolen: § 1. ”Ungdomsskolen skal give unge mulighed for at fæstne og uddybe deres³³ kundskaber, give dem forståelse af og dygtiggøre dem til samfundslivet og bidrage til at give deres tilværelse forøget indhold samt udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund³⁴”.

(Lov om ungdomsskoler, 2000)

Skolelovene viser at Norge fortsatt vektlegger gode allmennkunnskaper som utgangspunkt for at elevene kan bli gagnlige og selvstendige mennesker. Den moralske, åndelige og kroppslige utviklinga knyttes til kristen oppdragelse, men også til gode allmennkunnskaper. For ungdomsskolen i Danmark legges det vekt på utvikle elevenes egen kunnskap, og knytter deres utvikling til samfunnsliv og evne til aktiv medvirkning i et demokratisk samfunn.

³² Min understrekning JHM

³³ Min understrekning JHM

³⁴ Min understrekning JHM

10.3 Byggeprosjekt og motstandskamp, – samlet analyse

De foregående analysene har belyst Norges vektlegging av lokalkulturen og fellesskapet og forståelsen av utdanning som et felles *byggeprosjekt*. Når vektleggingen av folkefellesskapet står sterkest, viser det til at det for Norge var viktig med *konsensus og like muligheter*. For Norge handlet utdanning om nasjonen Norge i motsetning til andre land som Norge hadde vært underlagt. Norge bygde velferdsstaten på mange ulike områder og selvsagt også gjennom skolen (Tønnessen, 2004, s. 61,64). Skolen måtte på denne bakgrunn finne sin legitimitet i forholdet til staten og i varierende grad lokalkulturen. I Danmark kan synet på utdanning se ut til å ha utviklet seg gjennom en *motstandskamp* mot statens styring. Når vektleggingen av medborgerfellesskapet står sterkest i Danmark, kan det forstås i sammenheng med at det var viktig å få kontroll over borgernes motstand mot statens styring. Det ble blant annet gjort gjennom å sikre foreldrenes innflytelse i tilsynsordningene rundt de lokale skolene (Markussen, 1989b, s. 77,80). For Danmark handlet utdanning om ulike interessegruppers ønsker for skolen, og deres vektlegging av forskjellighet som demokratisk prinsipp.

Denne prinsipielle forskjellen får konsekvenser for hvordan nasjonalstatene organiserer skolesystemet. Friskolene i de to land, får helt forskjellig posisjon i forhold til den offentlige skole. I Norge er dette regulert av folkeskoleloven som regulerer etableringen av friskoler ved å la frittstående skoler søke om tillatelse til å starte hvis de fremstår som et alternativ til den offentlige skole. Det kan være for eksempel en alternativ livssynsorientering eller en alternativ pedagogikk (Ot.prp.nr.33 (2002- 2003)). I Danmark har man en helt annen forståelse av landets enhetlige skoletilbud som bestående av både offentlige skoler og friskoler (Lov om friskoler og private grundskoler, 2006). Friskolene kan ha svært ulike grunnlag, men regulerer seg selv friere fra det offentlige. Både i Danmark og Norge forplikter skolene seg på å følge læreplaner som besluttes i det politiske system, men i Danmark er disse læreplanene kun veiledende og friskolene har større formell frihet enn i Norge.

Foreldre i dansk skole har på dette grunnlag en helt annen valgfrihet fordi det er *undervisningsplikt* og ikke *skoleplikt* (Ussing Olsen, 1986, s. 58). De kan til enhver tid ta barna ut av skolen hvis de er misfornøyd og har på denne måten stor innflytelse på den lokale folkeskolen. Enkeltskolen må gjøre seg attraktiv for foreldrene ved å profilere sitt verdimesige grunnlag som de skal kunne velge for sitt barn. Kultiveringssiden må derfor profileres høyt i forhold til foreldrene. For friskolene i Norge er det nok å fremstå som et

annerledes tilbud enn offentlige skoler for å få lov av staten til å etableres seg. De må profilere seg i forhold til staten.

Denne prinsipielle forskjellen gir helt forskjellige forutsetninger for enkeltskolene i de to land. I forhold til utdanningssystemers betingelsesorienteringer som ble utviklet i avhandlingens kapittel 5, er det stor forskjell på dansk og norsk skole, når det gjelder styring. Ut fra de foregående analyser synes det klart at norsk skole er sentralt styrt og stramt koblet. Skolene styres med en læreplan som fungerer som forskrift og departementet har direkte linjer til skolesjefer i kommunene som igjen forholder seg til enkeltskolene. Skolen har en fast struktur som gir få valgmuligheter. Alle studieforløp, enten det er lærlingordninger, yrkesfagutdanning eller allmennfaglig studieretning skal gi studiekompetanse. Dette vil si at alle studieretninger skal lede til høyskole- og universitetsutdanning. Forskere av skolen i Skandinavia har tidligere benevnt den norske skolen som ”a singel track solution” (Werler, 2004). En enveisløsning skaper selvsagt en del utfordringer i et mangfold av ulike unge i et komplekst samfunn.

Dansk skole kan derimot forstås som lokalt styrt og løst koblet fordi læreplanen er veiledende og lærere og foreldre har stor innflytelse. Elevene har også flere utdanningsretninger å velge mellom, samtidig som de har flere valgfag å velge mellom innenfor timeplanen. Friskoleloven åpner også for en pluralitet som ikke finnes i Norge. Som følge av forskjellig styring av skolen kan man med referanse til forskningens iakttagelse av lærere se at staten formulerer hva og hvordan læreren skal undervise i Norge. Lærernes oppdrag er å tolke læreplanen og på ungdomstrinnet, sette karakterer (Klette, 2002a, s. 278). I Danmark har skolene utviklet sine egne læreplaner ut fra den nasjonalt veiledende læreplanen. Lærernes oppdrag har vært knyttet til utformingen av den lokale skolen. I 2006 reguleres dette mer og mer av målstyring og evalueringsstrategier (*Ibid.*, s. 276).

Nasjonaltatens forståelse av utdanning kan i denne samlede analysen sees i lys av forholdet kultivering] kvalifisering og det kan argumenteres for at de to naboland har ulik vektlegging. Med utgangspunkt i analysene ovenfor og slik det er fremført gjennom skolelover og skoleorganisering, er det argumentert for at Norge vektlegger kvalifisering gjennom kultivering og Danmark vektlegger kultivering gjennom kvalifisering. Denne ulike vektleggingen kan forstås som at Danmark er sterkere knyttet til en humanistisk tradisjon og Norge til en filantropisk tradisjon i sitt skolesyn. Dette kan argumenteres for med hensyn til

den viktige rollen Grundtvig spilte i Danmark. For Norge som hadde sitt byggeprosjekt, var det lettere å få gehør for det som var nyttig enn det som var dannende.

Her skal forskjellen knyttes til hvordan kultivering og kvalifisering ble utviklet i kapittel 4 i avhandlingen. Forholdet mellom de to begrepene ble utviklet for å kunne analysere skolens funksjon som både kultivering og kvalifisering, men differensiert som ulike vektlegginger for henholdsvis organisasjon og undervisning. Dette er gjengitt nedenfor.



Hvis man forstår skolens funksjon på denne måten, kan man argumentere for at Danmark har vektlagt skolen som organisasjon, mens Norge har vektlagt skolens undervisning. Denne iakttagelsen får konsekvenser for forståelsen av skolens muligheter for ytelse.

Som svar på kravet til systemteoretiske arbeider kan det pekes på at denne iakttagelsen viser tilbake til forskjellen kultivering og kvalifisering som iakttagelse av nasjonalstatenes syn på utdanning i ulike tidsbilder. Den samlede analysen representerer derfor en iakttagelse av iakttagelser som iakttagelser og det kan stilles spørsmål tilbake til det iakttakende system. Her skal dette gjøres ved å stille det samme forskningsspørsmålet til to enkeltskoler i hver nasjonalstat.

Kapittel 11

Enkeltskolens orientering og ytelse

I dette kapitlet skal fire enkeltskoler presenteres ved hjelp av analysesystematikken som ble beskrevet i kapittel 9. De to nasjonalstatene Danmark og Norge og deres forventninger, danner bakgrunnen for å forstå skolenes orienteringer og ytelse. Analysene skal bidra til å kunne svare på det overordnede forskningsspørsmålet for anvendelsen av skoleteorien: *Hvordan ytres nasjonalstatens skoleforventninger som forutsetninger for enkeltskolens organisering og ytelse i forhold til individet?*

Presentasjonen av analysen av iakttakelsene er begrunnet i skoleteoriens form og de systemreferansene og iakttakelsespunktene som er valgt der. Begrepene *betingelsesorienteringer* og *målorienteringer* og *enkeltskolene som organisasjon*, er gjennomgående avsnitt i fremstillingen. Det som gjøres iakttakelig her, er enkeltskolenes program og verdier. I avsnittene knyttet til *foreldrekonferansene*, presenteres analysen av kommunikasjonen i foreldrekonferansen gjennom forskjellen karriere] program, altså møtet mellom skolens program og enkeltindividets orienteringsmuligheter. Dette er grunnlaget for å kunne presentere analysene av enkeltskolenes *ytelse*. Til slutt i dette kapitlet sammenlignes skolenes ytelse og nasjonalstatenes forventingers betydning for skolens ytelse og er på denne måten svar på avhandlingens overordnede empiriske forskningsspørsmål.

11.1 Margarethaskolen

Skolens betingelsesorienteringer kjennetegnes av at Margarethaskolen er en dansk offentlig skole som ligger i utkanten av en middels stor by. Skolen har 500 elever fordelt på 35 klasser fra barnehageklasse til 9. klasse (CD Margarethaskolen, s. 71). Personalet består av 80 lærerutdannede hvorav 20 er pedagoger (*Ibid.*).

Betingelsesorienteringene knyttet til at dansk skole tillegger lærerne stort ansvar i forholdet til skolens innhold gjennom veiledende læreplaner, er nå under sterkt press. Det fremkom av iakttakelsene av foreldremøtets kommunikasjon omkring undervisningsministeriet og utdanningsminister Bertel Haarders styring av skolen (*Ibid.*, s. 2). Læreren som leder

foreldremøtet, kaller skolen som nå utvikler seg, for *den sorte skole* (*Ibid.*). Informasjonen til foreldrene om ulike fag ble gitt i forhold til hvordan Haarder nå tar styring over eksamensordninger og hvordan dette øker presset på hva elevene forventes å lære. Lærerne begrunnet selv sin informasjon til foreldrene med at de ville gjøre oppmerksom på at det nok ville bli mange tårer over for mye lekser i fremtiden. En mor rakk opp hånda og spurte direkte ”Hvad skal jeg bruke dette til?” (*Ibid.*, s. 3). Læreren svarer at de må informere om hva de er pålagt å gjøre og hvorfor ting kommer til å endre seg dette skoleåret (*Ibid.*).

Iakttakelsene av måten å takle dette formelle presset på kan forstås som et forsøk på å skape en allianse med foreldrene mot trykket utenfra. Som dansk offentlig skole, må lærerne forholde seg til at foreldrene kan ta barna ut av skolen, hvis de nå synes at andre skoletilbud fremstår som et bedre tilbud for deres barn. Det kan se ut som lærerne forsøker å forklare og si seg uenige i de betingelser de nå får for å velge innhold og eksamensordninger i skolen. Skolens legitimitet kan se ut til å basere seg på foreldrenes valg og tilslutning til skolens målorienteringer.

Skolens målorienteringer knytter seg til et valgt verdigrunnlag som skolen velger å profilere seg gjennom fem verdiladete begreper: Fellesskap, trygghet, nærhet, ansvarlighet og respekt (*Ibid.*, s. 71). Ansvarlighet definerer de i forhold til at de har et høyt ambisjonsnivå og tror på egen sørvis og kvalitet fordi ansvarlighet er et nøkkelord for skolens utvikling og daglige virksomhet. Når det gjelder respekt vektlegger de å ha høy respekt for andre, for mangfold og for forskjellighet. De understreker også fellesskapet ved å se på utvikling og forandring som dialogbasert og i trå med tradisjoner som skaper gode vilkår for fellesskap og samhold. Begrepet trygghet iakttas som å legge vekt på initiativ og kreativitet i en trygg kultur som bygger på tillit- og ansvarstenkning. Begrepet nærvær sees på som den enkeltes selvtilit og selvverd som skal styrkes gjennom ærlig feedback og forstås som både konstruktiv kritikk og anerkjennelse (*Ibid.*).

Verdiene skal være fundamentet for relasjonene til elevene, foreldrene og for samarbeidet ansatte i mellom. Skolen legger spesiell vekt på anerkjennende kommunikasjon og definerer det på hjemmesiden. De vektlegger ros som kan styrke selvtiliten og anerkjennelse som styrker selvfølelsen og evnen til selvregulering. De mener at å gi anerkjennelse styrker personens handlingskompetanse som kan være basis for læring og utvikling innenfor områder som personen kanskje ikke trodde var mulig i forhold til sine ressurser og evner (*Ibid.*, s. 73).

Lærerne forteller også i fokusgruppeintervjuet at de forsøker å la de fem verdiladede begrepene prege praksis. En lærer beskriver dette slik: ”Og da pleier man å kode skolens nøyleord (nøkkelord) inn i planer .. Altså vi har her på skolen, der har vi de 5 verdiord, som vi yder våres praksis etter ... Og det får vi så kjørt inn over ... Det er ikke sånn at vi sidder til skole/hjemsamtalen å kjøre det ene ordet, det ligger for langt her oppe. Vi skal ned i praksis” (*Ibid.*, s. 21, 22).

Både foreldre og personalet oppfordres til å delta i kurs om anerkjennende kommunikasjon. Dette knytter de til skolens mål som legger vekt på å skape vilkår for et læringsmiljø der alle elever får tilpasset faglige, sosiale, kulturelle og personlige utfordringer. Oppgaven er å danne demokratiske mennesker som kan forvalte de store utfordringer verden står overfor. De har som mål at elevene gjennom sitt liv på skolen skal få muligheter til å skape betydning og mening i forhold til sitt og andres liv (*Ibid.*, s. 72). Margarethaskolen karakteriserer seg selv som en romslig skole (*Ibid.*, s. 73). Med det mener de at de ser det som en vesentlig oppgave å gi alle barn tilpassede faglige, sosiale, kulturelle og personlige utfordringer. De nevner spesielt det å ta hånd om barn med atferds- kontakt- og trivselsproblemer. De sier at de ikke har noen problembarn eller problemklasser, men at de av og til har bruk for å hjelpe til med å skape bedre vilkår for det enkelte barn sammen med klassekamerater, skolens personale og hjemmet (*Ibid.*, s. 73, 74). Det kan allikevel hende at denne romsligheten har sine grenser. Lærerne i fokusgruppeintervjuet tematiserer at det kan være vanskelig med urolige elever og at foreldre for noen elevers skyld kunne valgt en annen skole; ”Et egnet sted ..., der deres datter ikke trenger sitte på en stol 7 timer om dagen ... Og det gjør de, de har stort sett 7 timer hver dag. For det gjør også noe ved en klasse, å ha for mange av dem til stede, og ikke tilfører med noe. Det gjør det”. (*Ibid.*, s. 13). Av sammenhengen går det frem at å ha mange av de som er urolige og *ikke tilfører noe* i klassen betraktes som noe som preger miljøet. Skole– hjem-samarbeidet har de satset aktivt på og fått tildelt ekstra midler til (*Ibid.*, s. 73).

Margarethaskolen definerer seg som organisasjon ved å forholde seg til Undervisningsministeriet som sin omverden, samt foreldre, elever og lærere. Alle tiltakene og handlingene knyttet til de valgte verdiene retter seg mot disse gruppene, men skolen skal iverksette tiltakene. Det er skolen som organisasjon som vektlegger tydelige atferdsforventninger til lærere, foreldre og elever gjennom sine valgte verdier og tar ansvaret for dette arbeidet.

Svarene på spørreskjemaene³⁵ (N: 35) kan si noe om hvem medlemmene av skolen er. De viser at åtte foreldre har utdanning fra realskole/mellemskole, fem fra gymnasium, fjorten fra høyskole inntil tre år og sju med høyskole over tre år. Svarfordelingen på spørreskjema som ber foreldrene være enige eller uenige i seks ulike utsagn, fordeler seg klart til fordel for kultivering. Så mange som tolv skjemaer måtte forkastes fra disse foreldrene, fordi de ikke valgte mellom alternativene. Selv om skolen har et klart verdisyn forventer ikke foreldrene at tema omkring dette blir tatt opp i foreldrekonferansen. De er mer opptatt av trivsel, forbedringsmuligheter og klassens trivsel. De temaene disse foreldrene synes det er vanskelig å ta opp i foreldrekonferansene, er problemer knyttet til lærere, kritikk av lærere eller forholdet elev og lærer. Lærerne virker svært trygge på sine foreldre. En lærer sier det sånn i fokusgruppeintervjuet: ”Jeg synes stort sett alle våres foreldre, de sådan er fortrolig med våres system, og vil våres system. Jeg ser det mer sånn at de har ikke ..., ikke alle foreldrene har den samme innflydelse på deres barn. Altså samme påvirkning på deres barn” (*Ibid.*, s. 17, 18).

Orienteringsmulighetene for medlemmene i denne organisasjonen ser ut til å knytte seg til felles verdier for fellesskapet til beste for den enkelte elevs utvikling.

Margarethaskolens foreldrekonferanse

Rammen for kommunikasjonen er skole–hjem–samtalen som forberedes av læreren ved hjelp av elevsamtaler der det settes mål for elevens faglige arbeid (*Ibid.*, s. 5). Foreldrene får elevens karakterer sendt hjem, og en utfylt elevplan som forberedelse til samtalen. Skolen sender også hjem et skjema med anmerkninger som når eleven har kommet for sent, når det mangler innlevering, har glemt gymtøy, også videre. Dette er et skjema de sender med elevene hjem en gang i måneden, med den begrunnelse at; ”(...) det skal ikke komme bakpå dem” (*Ibid.*, s. 11). Læreren sier: ”Dem der så får en forholdsvis blank med hjem, og man kan skrive et eller annet med ”alt vel” eller ”få forglemmelser” eller hva man nu kan ... Så får de en ros” (*Ibid.*).

³⁵ Se samlet svarfordeling på spørreskjema i Metodevedlegget s.250.

Lærernes iakttakelse av en god foreldrekonferanse er: ”Det å komme frem til noen gode avtaler under ..., altså omkring det vi sier ... Komme med 1 – 3 forslag til noe som skal forbedres, og som sagt bli enig med foreldrene at de vil bakke opp og være støtte. Og eleven – viktigst av alt – er innstilt på, å gjøre noen ting.. Det syns jeg altså.. Så vil det være en god samtale” (*Ibid.*, s. 13). Så er det meningen å følge opp målene man ble enige om i neste elevsamtale (*Ibid.*, s. 14).

Det som først og fremst vinner tilslutning i kommunikasjonen er elevens karakterer. Ut fra hvilke karakterer elevene har, diskuterer man handlingsplanen og de målene eleven kan nå, som også er materialisert som karakterer. Her er et eksempel: ”Og du avleverer tingene i orden, og sånn noget. Så det er også fint. Så det er ..., og jeg tror ..., karakteren ligger sånn rimelig ..., du ligger stabilt der på 9, og det tror jeg også godt du kan få noe mer. Jeg tror godt du kan få 10, ikke? Det tror jeg nok du kan i problemregning, altså det der med man avleverer til innføring ...” (*Ibid.*, s. 34). Handlingsmål kan også være å rekke opp hånden og ta ordet og formuleres som et mål for å delta mer muntlig i timen. Det kan komme til uttrykk på denne måten: ”Så minst en gang hver time, si ett eller annet ..., eller stille et spørsmål. Så vi kan liksom få litt mer muntlig frem, ikke?” (*Ibid.*, s. 33). Karakterer og handlinger fokuseres på som mål for elevens prestasjoner og viser til skoleteoriens forståelse av begrepet kvalifisering. Hvilken betydning det skal ha for eleven, handler om ansvarlighet og om å ”tilbyde noget” i klassesituasjonen, til fellesskapet. Foreldre og lærer kan være uenige i ambisjonsnivå i forhold til karakterer. ”Far:(...) det kan jo være du kan gå inn å få 11 til eksamen. Lærer: Men jeg syns; hvis du beholder det her nivået, så er det jo meget meget fint ... Og du gjør i hvert fall en stor innsats, det synes jeg” (*Ibid.*, s. 43).

Kommunikasjonen kjennetegnes av respekt og anerkjennelse i relasjonen mellom lærer og elev. Samspeillet mellom lærer og foreldre preges av at de søker støtte for sine synspunkter hos hverandre, de forhandler seg frem til en alliert posisjon til støtte for eleven (*Ibid.*, s. 39 og 53). Dette gjelder mest læreren, men foreldre kan også bringe inn at de synes barnet bør ta mer tid til lekser, ikke bare være opptatt av fritid osv (*Ibid.*, s. 60). Læreren sier seg delvis enig, men ser ut til og først og fremst støtte elevens selvstendige valg i saker av denne typen. Læreren snakker, foreldrene kommenterer og stiller eventuelt spørsmål, læreren avslutter konferansetimen med å spørre om foreldrene har noe de vil spørre om til slutt.

Elevens faglige orientering vurderes i forhold til før – etter, bestått/ ikke bestått, kan bedre/ bra nok, bedre/verre enn før. Elevens progresjon er et gjennomgående tema, men ikke når det gjelder sosial orientering. ”Med hva skal eleven kvalifiseres”, besvares med definerte mål og karakterer. Svaret på *hvordan* dette skal gjøres er ved å arbeide hardt og ta imot lærerens veiledende vurdering av innleverte oppgaver. Til hva skal eleven kultiveres, besvares med henvisning til ansvarlighet hos elevene i forhold til mål og deltagelse i klassen, og skolens samværsregler. Og hvorfor skal elevene kultiveres til dette? Ideelt sett fordi de skal bli demokratiske borgere, men i foreldresamtalen tematiseres dette ved at de på den måten skal få like bra eller bedre karakterer. I fokusgruppeintervjuet spør intervjuer om karakterer er et tema i foreldrekonferansen. En lærer svarer: ”Det er jo egentlig det faglige” (*Ibid.*, s. 25).

Margarethaskolens ytelse

Kultivering ved Margarethaskolen, til hva og hvorfor skolen skal kultivere, knyttes sterkt til lærerens vurdering av elevens karakterer i forhold til fag. Relasjonen mellom lærer og elev blir dermed viktig og kultivering som anerkjennende kommunikasjon, respekt og nærhet kan se ut til å begrense seg til denne relasjonen. Det individuelle og de karakttermessige prestasjoner blir så viktige at klassen og organisasjonen blir lite synlig. Når det er problemer med at en elev har såret en annen, trekkes andre elever frem (*Ibid.*, s. 47). Ellers er de andre elevene merkbart fraværende i en skole som ønsker å være romslig og at alle dens medlemmer skal lære hva anerkjennende kommunikasjon innebærer. Atferdsforventningene er tydelige når det gjelder fag, og dermed sosialt når det gjelder læreren, men hva med de andre elevene? Fokuset på karakterer er veldig sentralt og man kan stille spørsmål ved om målet for samarbeidet med foreldrene først og fremst er å inngå allianser omkring mål for å støtte elevens arbeid med fag, for å få gode karakterer. Dette setter rammene for elevens orienteringsmuligheter.

Er Margarethaskolens ytelse preget av målstyrt kvalifisering? Det er et spørsmål om denne skolen som presenterer seg med noen klart valgte verdier for sitt arbeid, har målstyrt kvalifisering som resultat. Analysen viser at dette gjelder individet uten sammenheng til det kollektive og elevens faglige, sosiale og nivåmessige orientering blir dermed skadelidende. Analytisk kan dette forstås som at eleven har små muligheter til å orientere seg og plassere seg i organisasjonen, fordi man fokuserer på individet og måloppnåelse.

Atferdsforventningene er tydelige når de er knyttet til mål og karakterer, men er ikke tydelige overfor det sosiale slik at eleven kan plassere seg i forhold til organisasjonen. Når alliansen er sterk mellom foreldre og lærere, er det grunn til å stille spørsmål ved individets muligheter for å gjøre sin egen orientering og plassering. Er alliansen med foreldrene en forsikring om støtte til læreren om elevens skolearbeid, men en begrensning for elevens forskjellighet og autonomi?

11.2 Fridolinskolen

Skolens betingelsesorienteringer kjennetegnes først og fremst av at Fridolinskolen er en norsk offentlig ungdomsskole som har 11 klasser på 8.-10. trinn. Elevtallet er ca. 300 og personalet teller ca 45 ansatte lærere og assistenter. Rektor har det administrative og budsjettmessige ansvaret. Skolen har også et tilbud om alternativ opplæring for en gruppe elever som får sin skolegang i et bolighus i nærheten av skolen. Elevene kan søke om det alternative opplegget.

Fridolinskolenes særlige satsningsområde er IKT og presenterer først på sin hjemmeside, hvor mange datamaskiner de har pr. elev (CD Fridolinskolen s. 47). De refererer til kunnskapsløftet som er den nye læreplanen de venter på, hvor det vil bli økt fokus på digitale hjelpemidler (*Ibid.*, s. 51). De ønsker også at kommunikasjon mellom skole og hjem skal kunne foregå på nettsidene ved hjelp av programmet "It's learning" (*Ibid.*, s. 52).

Skolens målorienteringer kan sies å ta utgangspunkt i skolens visjon som ser på trivsel som årsak til læring (*Ibid.*, s. 47). Skolens mål er formulert i fire punkter som omhandler hvordan elevene er aktive i sin læring og at det er stor grad av differensiering. De vektlegger at det er god kontakt mellom lærere og elever, og at elever og ansatte viser at de setter pris på hverandre. Tyngdepunktet ligger på læring, differensiering, og forholdet mellom lærer og elev (*Ibid.*). Skolens visjon og mål er etterfulgt av en rekke tiltak, men disse er for 2002 og det er uklart om de fremdeles gjelder (*Ibid.*).

Ordensreglene, som ikke er datert eller fremstår som en del av skolens mål og visjon, viser til hvordan elevene forventes å være mot hverandre, gjennom å støtte og hjelpe hverandre, respektere og behandle hverandre på en god måte. De har også regler som gjelder for fravær

og at røyking og bruk av rusmidler er forbudt. De har heller ikke lov til å kaste snøballer eller oppholde seg på kjøpesenteret som ligger i nærheten av skolen. Med ordensreglene følger en rekke virkemidler skolen kan reagere med (*Ibid.*, s. 57).

Det ser ut til at et godt foreldresamarbeid er et mål for skolen. De legger vekt på samarbeidet og fremhever at skolen skal hjelpe de foresatte med oppdragelse og utdanning (*Ibid.*, s. 50). Med denne formuleringen vil de fremheve at grunnskoleloven understreker at det er hjemmene som har hovedansvaret. Kontakten som skal til for å lykkes, skal gå gjennom elevens kontaktlærer. Skolen ønsker at foreldrene skal bidra til å styrke miljøet på skolen slik at elevene kan bli godt sammensveiset og trygge på hverandre (*Ibid.*, s. 51). Skolen understreker et ønske om at alle skal føle at elevene lærer noe viktig på skolen. Dette mener de er mulig å oppnå ved at skolen og hjemmene spiller på samme lag, uten at det forklares hva som menes med dette.

Det forventes at de foresatte har en positiv holdning til skolen fordi den vil kunne smitte over på elevenes innstilling til skolen. (*Ibid.*). Forventningene til de foresatte formuleres presist i seks punkter, som for eksempel at skolen forventer at eleven kommer tidsnok og er uthvilt om morgenen, har spist frokost og har med nistepakke. Skolen forventer også at ungdommene er oppdratt til å ta hensyn og vise vanlig god oppførsel, at de snakker til medelever og lærere på en høflig måte, og at de bruker et allment akseptert språk. De skriver også at de forventer at foresatte er villige til å gå inn i et konstruktivt og positivt samarbeid med skolen, og at de er i stand til å vurdere en sak fra to sider, blant annet i konfliktsituasjoner (*Ibid.*). Mye av skolens presentasjon av seg selv, handler om samarbeid med foreldrene og det de forventer dreier seg både om handlinger og holdninger fra foreldrenes side.

Fridolinskolen som organisasjon ser på sitt nærområde og sitt kjerneområde for rekruttering av elever som sin omverden. De skriver på nettsiden at det er mange elever som har søkt om å komme til skolen som bor utenfor skolens *kjerneområde*. De skriver at de ønsker disse elevene spesielt velkommen (*Ibid.*, s. 51). Det kan se ut som skolen tar disse elevenes søknader som feedback på at skolen har et godt rykte. Nærmiljøet er viktig også i forhold til elevens oppførsel. Det reageres strengt på at ungdommen oppholder seg på kjøpesenteret i nærområdet. Det er nedfelt i skolens ordensregler og det er utarbeidet klare straffetiltak hvis reglene brytes. Dette ble også nevnt på foreldremøtet at lærerne syntes det var viktig hvordan elevene oppførte seg nå de var på ekskursjoner i nærmiljøet (*Ibid.*, s. 2).

Skolen definerer seg også i forhold til foreldrene som omverden. Skolen forstår seg selv som en organisasjon som kan stille forventninger til foreldrenes oppfølging av elevens skolegang, hvilken innstilling de helst skal ha til samarbeidet og at de skal spille på lag med skolen som stiller kontaktlærer til disposisjon. Foreldrene og deres forventninger til skolen, sammen med elever og læreres forventninger er ikke tematisert. Hva det vil si å spille på lag og gå i samme retning, er uklart og ser i fokusgruppeintervjuet ut til å kunne være knyttet til den enkelte elev (*Ibid.*, s. 15).

Hvem foreldrene er, kommer til en viss grad frem i svarene (N:26) på spørreskjemaene (*Ibid.*, s. 41). Foreldrenes har høy utdanningsbakgrunn. To har ungdomsskole, tretten har videregående, fem har høyskole inntil tre år og seks har utdanning utover høyskole. Foreldrenes svar på om de er enige eller uenige i de seks skisserte dilemmaene viser til en svarfordeling som favoriserer et ønske om en skole med vekt på kultivering (*Ibid.*, s. 42). Svarene på spørreskjemaene skiller seg ikke noe spesielt ut i forhold til de andre skolene, unntatt at foreldrene her fylte ut skjemaene som forventet (Metodevedlegget s. 250). På de andre skolene ble noen av spørreskjemaene ubrukelige pga at foreldrene ikke godtok å velge mellom alternativene og skrev både og. Tematisk forventer foreldrene at en rekke temaer skal tas opp i foreldrekonferansen. Det tema som flest ikke forventer er barnets helse sunnhet og leggetider (CD Fridolinskolen s. 43). Dette er likt med de andre skolene, men kunne vært mulig å forvente på denne skolen, med sine uttrykte forventninger til foreldrene om hvordan barna skal komme uthvilte til skolen (*Ibid.*, s. 51).

Foreldrenes egne kommentarer på spørreskjema om hva som kan være vanskelig å ta opp i foreldrekonferansen, dreier seg om vanskelig forhold mellom lærer og elev og misnøye med lærer. Dette gjelder også for andre skoler, men vil kunne være ekstra sårbart på i en skole som har god kontakt mellom lærer og elev som uttalt mål (*Ibid.*, s. 47).

Et særtrekk ved skolen er et eget bolighus for elever som søker om tilrettelagt undervisning. De er ikke i klassen, men hører formelt til sin opprinnelige klasse (*Ibid.*, s. 58). Hva slags medlemmer de kan være i organisasjonen og hva slags orienteringsmuligheter de har faglig og sosialt, er et stort spørsmål.

Medlemmenes orienteringsmuligheter i denne organisasjonen, ser ut til å være knyttet til samarbeid rundt individet som skal trives, lære og oppføre seg i forhold til læreren.

Fridolinskolens foreldrekonferanser

Før foreldresamtalen, får elevene med seg et skjema hjem som de skal fylle ut sammen med foreldrene. Kommunikasjonens utgangspunkt er skjemaet og temaene som forventes forberedt hjemme. Hvert av punktene diskuteres og eleven *vurderes* i forhold til dem. Om eleven deltar, rekke opp hånden, om eleven synes det er greit å si noe i timen eller ikke. Lærerne stiller direkte spørsmål om dette. ”Åssen syns du om det å rekke opp hånda? Er det vanskelig å få til?” (*Ibid.*, s. 33) I en av foreldrekonferansens svarer eleven ”Ja av og te. Men egentlig så er det jo bare å konsentrere seg så går det bra” (*Ibid.*). Læreren sier: ”Du har blitt veldig, veldig mye flinkere til å rekke opp hånda enn det du var i starten. Merker du det sjøl?” (*Ibid.*, s. 33). Noe av lærernes respons kan forstås som at atferdsforventningene er uklare. Den samme eleven som får høre at han har seks anmerkninger for uro (*Ibid.*, s. 36), får også høre at han er veldig fin å ha i klassen. ”Du er veldig ok å ha deg i klassen, Syns jeg! Tror jeg de fleste lærerne syns. E tror nok du har litt å gå på spesielt i norsk, prøve å holde fokus. Å så kanskje snu deg litt mindre mot den som sitter bak” (*Ibid.*, s. 38). Her kan det se ut som læreren forholder seg til anmerkninger og uro i timene som et tema som ligger utenfor det som kan snakkes om i foreldrekonferansen.

Vurderingen knyttes til karakterer, men også til om eleven synes fag er vanskelig eller gøy, om de har noe favorittfag eller om de synes noe er kjedelig. Faglig orientering vurderes ut fra karakterer, men også om de liker faget. Læreren kan si: ”Syns det er all right å ha dæ i klassen.. Håper du får fram det du kan, atte du får utfordringer. At ting blir passelig vanskelige. Det er da man blir bedre. Du skjønner hva æ mener?” (*Ibid.*, s. 29). Elevens sosiale orientering tematiseres som å være rolig, kunne konsentrere seg, hvem de vil samarbeide med, om de trives, og om det er mye eller lite lekser. Det kan se ut som det sosiale knyttes til karakterer. ”Og du kan hanke inn den eine 6-eren etter den andre i alle mine 3 fag, men du kan ikkje lande på en 6-er til slutt, hvis ikkje du snakke i timan” (*Ibid.*, s. 24). Lærerne er veldig opptatt av at elevene skal snakke i timene, men tematiserer ikke hvilke vilkår elevene har for å få det til. En bemerkning fra en av lærerne tilsier likevel at de kan se

at det kan ha en sammenheng med klassen. ”Og æ tror nok du er en av de som lider for det, at klassen er litt sånn amper” (*Ibid.*, s. 22).

Kommunikasjonen preges av at eleven og læreren har en allianse, der foreldrene ikke er med. De kan for eksempel si ”Det har vi snakka oss ferdig om har vi ikke det?”, uten at mor får klar informasjon om hva det dreier seg om (*Ibid.*, s.39). Det kommer også frem i fokusgruppeintervjuet der lærerne sier at de vil beskytte eleven, pakke inn resultatene litt hvis eleven har vært veldig nervøs for samtalen i forkant (*Ibid.*, s. 9). En annen iakttakelse som styrker dette er at lærere synes situasjonen blir spent hvis eleven ikke er med (*Ibid.*, s. 5). Det er tydelig at det blir en annen kommunikasjon. En av foreldrekonferansene åpner med replikken: ”Han blei ikke med?” (*Ibid.*, s. 31). Mor svarer at han ikke ville det. En av lærerne spør: ”Å dere sa ikke at han måtte være med?” Den andre læreren sier: ”Det er jo helt frivillig men vi opplever det som veldig kjekt når de er med. (...) For da kan vi snakke med de i stedet for å snakke om de, liksom hvis du skjønner. Så er det jo mye greiere når de er med også. De ler” (*Ibid.*, s. 31). Dette er svært forståelig hvis man iakttar kommunikasjonen som en allianse mellom lærer og elev. I fokusgruppeintervjuet ble det sagt av en av lærerne: ”Æ snakke ikke med foreldrene, men med eleven” (*Ibid.*, s. 5).

Kommunikasjonen bærer også preg av de organisatoriske strukturene for institusjonen. Lærerne beklager seg over at 15 minutter er kort tid til en foreldrekonferanse, det kan fort bli hektisk (*Ibid.*, s. 14). Det ser ikke ut til at de reflekterer over at de har muligheter til å endre dette. Det samme gjelder situasjoner der elever og eller foreldre beklager seg over andre lærere. Det finner lærerne i fokusgruppeintervjuet det vanskelig å gjøre noe med. De overlater dette til foreldrene som må ta direkte kontakt med den læreren det gjelder, eller at eleven må si fra i timen (*Ibid.*, s. 16). Feedback blir borte i systemet. Det samme gjelder skolens omverdensfølsomhet som i møte med egne verdier, eller mangel på verdier, tematiserer forhold som er aktuelle i media. Eleven blir spurt om det er god arbeidsro, noe som er et svært aktuelt tema i media, etter PISA-undersøkelsene. Det samme gjelder satsningen på IKT.

For Fridolinskolen ser det ut som spørsmålet når det gjelder kvalifiseringens *hva og hvordan*, besvares med læring. Hvordan elevene skal kvalifiseres, knyttes til at de skal være aktive muntlig i de ulike fagene og at de liker faget. Målsettingen for elevenes kultivering *til hva og hvorfor* ser ut til å knytte seg til god oppførsel og trivsel og dreier seg om samhandlingen mellom lærer og elev.

Fridolinskolenes ytelse

Fridolinskolen ser ut til å være en organisasjon med så lite avklarte orienteringer at den fremstår som uklar for lærerne, foreldrene og elevene. Program og verdier som skolen bygger sin funksjon på, er utydelige slik at skolens medlemmer ikke kan orientere seg annet enn i forhold til hverandre, i relasjonen lærer–elev. Det kollektive perspektivet i organisasjonen ser ut til å mangle. Organisasjonens iakttakelser, forventninger og kommunikasjon, kunne fungert bedre hvis det var klart hva det innebar å være medlem. Ut fra denne iakttakelsen av skolens iakttakelse, må det sees som en naturlig konsekvens at lærerne ikke kan utvide tiden til foreldrekonferanser eller åpne for feedback. Organisasjonen tilbyr ikke medlemmene orienteringsmuligheter som åpner for refleksivitet verken for den profesjonelle, eleven eller foreldrene. Dette avspeiler seg også i at det kan se ut til å være utydelig hvem som har ansvar for oppdragelse og læring. Skolens nettside sier at de skal hjelpe foreldrene med oppdragelse og utdanning, men at det først og fremst er foreldrenes ansvar (*Ibid.*, s. 50). Skolen har mange forventninger til foreldrene, men tilslutningene i kommunikasjonen i foreldrekonferansen, forekommer bare mellom lærer og elev. Med skolens vektlegging på foreldresamarbeid og foreldrenes hovedansvar for eleven, blir forventningene utydelige når læreren søker å bygge allianse med eleven og ikke foreldrene når det gjelder skolearbeid. Skolens program mangler forventninger til eget arbeid med elevene i klassen og til sitt arbeid med foreldrene.

Er Fridolinskolenes ytelse preget av vennskaplig kultivering? Spørsmålet: Med hva og hvordan skal eleven kvalifiseres, besvares med fag, utfordringer, muntlig deltagelse, konsentrasjon, innsats og lekser. Til hva og hvorfor skal eleven kultiveres, ser ut til å iakttas som samarbeid med elever i klassen og å være muntlig i timene. Det kan også se ut til å kobles til elev – lærer relasjonen, som mest av alt ligner på en vennsapsrelasjon. Det er et spørsmål om hvilke muligheter det finnes for eleven til selv å orientere seg sosialt, faglig og i forhold til progresjon i organisasjonen. Klassen er lite tematisert annet enn når det gjelder forventningene til foreldrene. Hvilke atferdsforventninger som gjelder er utydelig, og hvem som har ansvar for hva, synes uklart. Den samlede analysen av skolens kultivering og kvalifisering, viser at uklart program og verdier, gir dårlige orienteringsbetingelser for elevene og deres kultivering og kvalifisering, men også for å være lærere og foreldre.

11.3 Slithuskolen

Skolens betingelsesorienteringer kjennetegnes av at skolen er en dansk friskole som er tilknyttet en stiftelse som bygger på et kristent livssyn og som har flere slike privatskoler i Danmark. Skolen har ca. 200 elever på 1. til 10. trinn. Skolens styre er skolens øverste myndighet og har det fulle ansvar i alle anliggender. Styret består av fem personer hvor to er ”selvsupplerende”, to velges av skolekretsen og en velges av en forening for kristne friskoler. I styret sitter også skoleledere, ”viceleder” og to medarbeiderrepresentanter (CD Slithuskolen, s. 105).

Skolen startet opp i på 1970-tallet, og begrunnelsen beskrives som et ønske om ”(...) en skole båret av et kristent livssyn” (*Ibid.*, s. 93) og understreker viktigheten av at det er samklang mellom hjem og skole (*Ibid.*). Egen skole sto ferdig på midten av åttitallet, bygget med mye dugnadsinnsats fra foreldrene (*Ibid.*, s. 99). I overkant av 25 år etter skolen ble startet, kommer halvparten av elevene fra nærmiljøet og fra ”ikke-kirkelige hjem” (*Ibid.*, s. 13). Lærerne forklarer at skolen ikke drives av noe bestemt kirkesamfunn, selv om det nok var folk fra Luthers misjonsforening som en gang tok initiativet til skolen (*Ibid.*, s. 25ff.). I dag anser de skolen som del av en friskolebevegelse som er selvstendig. Når skolen rekrutterer lærere søker de etter folk fra ulike kirkelige retninger, men opprettholder kravet om ”Det kristne livssyn, og at man kan stå innenfor skolens grunnlag” (*Ibid.*, s. 26). I fokusgruppeintervju forteller de at de ser seg selv som en mer konservativ skole enn det Grundtvig stod for, men at de iaktar seg selv som en blanding av flere kirkelige retninger (*Ibid.*, s. 29).

Skolens målorienteringer

I skolens formål skriver de at skolen, med hele sitt virke skal være med å oppdra og prege elevene i retning av en sann kristen livsførelse (*Ibid.*, s. 104). Grunnlaget for dette er deres erkjennelse av at undervisning og forkynnelse ikke kan skilles og Guds ord skal derfor ha lov til å virke ved egen kraft ”(...) således at eleverne utvungent får mulighed for at tilegne sig dette til tro” (*Ibid.*, s. 104).

Målorienteringene knytter seg til kristen livsførsel og forventningene til foreldrene er klare når det gjelder at oppdragelsen først og fremst er foreldrenes oppgave, men at skolen skal hjelpe til (*Ibid.*, s. 86). Samarbeidet med hjemmet ser ut til å være helt grunnleggende for

skolens drift, men skolen tilbyr også *faglig velkvalifisert undervisning* og understreker verdier som medbestemmelse, kritisk stillingtagen, rettigheter og plikter i et demokratisk samfunn. De legger vekt på en hverdag preget av trygghet, tillit, ærlighet og respekt for elevenes verdighet og forutsetninger.

Slithuskolen som organisasjon

Skolen presenterer seg selv som noe annet enn den danske folkeskolen og viser til sitt verdigrunnlag. De presenterer seg selv som en friskole med et veldefinert verdigrunnlag, som er båret av holdninger. De sier selv at det må være rimelig å forvente at de som skole nettopp på dette området tilbyr noe annet og mer enn folkeskolen (*Ibid.*, s. 86). Slithuskolen ser også på foreldrene som sin omverden, og har utarbeidet forventningsskriv hvor samarbeidet beskrives som gjensidig og der partenes ulike oppgaver beskrives konkret innenfor ulike områder (*Ibid.*, s. 87-91).

Slithuskolens medlemmer foreldrene, lærerne og elevene, forholder seg til en skole som er mindre og har mindre klasser en den offentlige skolen tilbyr. En far nevner i en uformell samtale på gangen før foreldrekonferanse at han tror mange foreldre velger skolen på grunn av mindre uro blant elevene. *Hvem* som er medlemmer her, kommer i noen grad frem på spørreskjemaene. Foreldrenes utdannelse har stor spredning med flest, (ni), med mellemskole/ realskole, to med gymnasium, tre med høgskoleutdanning og tre med utdanning utover høgskoleutdanning. Svarene på spørreskjemaets (N: 21) dilemmaer viser at svarene samlet sett viser en nokså tydelig vektlegging av kultivering som det viktigste for foreldrenes syn på skoletilbud for sitt barn (Metodevedlegg s. 250). På det spørsmålet som skiller foreldrene best: *For meg er det viktigere at skole fremelsker verdier som medbestemmelsesrett og solidaritet, enn faglige prestasjoner*, er det tolv som er enig og ni som er uenig. Med Slithuskolens verdisyn og deres vekt på demokratiske verdier, kunne man kanskje forventet en større vekt på kultivering. Det kan kanskje gjenspeile foreldregruppen som kan forstås som sammensatt av de som velger skolen på grunn av livssyn og de som kanskje velger skole på grunn av mindre uro. Skolen ligger i et område med en høgskole i nærheten og de ansatte ved denne skolen er blant foreldrene på skolen.

På Slithuskolen er de samme temaene som på andre skoler oppfattet som vanskelige, den ene kommentaren på spørreskjemaet som skiller seg ut er lærerens kompetanse og lærerens væremåte i undervisningen (CD Slithuskolen, s. 82). Dette behøver ikke være et spesielt

problem for skolen, men kan avspeile de høyt utdannede foreldres forventninger. Det lærerne nevner som vanskelige temaer å ta opp i foreldrekonferansen, er manglende foreldrestøtte og tillit (*Ibid.*, s. 83). I en skole utviklet med basis i samarbeidet med foreldrene (*Ibid.*, s. 87), kan kanskje dette iakttas som et større problem enn i en offentlig skole.

Medlemmenes orienteringsmuligheter i denne organisasjonen ser ut til å være sterkt knyttet til verdier og muligheter som forstås som annerledes enn i den offentlige skolen.

Slithuskolens foreldrekonferanser

Kommunikasjonens utgangspunkt ser ut til å være elevens opplevelse og vurdering av sitt helhetlige skoleliv. Elevene får direkte tilbakemelding på god og dårlig oppførsel. Det kan skje ved at læreren bruker jeg-budskap for å forklare hvordan oppførselen virker på andre (*Ibid.*, s. 53). Og eleven kan si noe om hvordan hun opplever læreren (*Ibid.*, s. 77). Eleven blir oppmuntret til kritisk stillingtagen både ved å få spørsmål om de kan vurdere sitt eget faglige arbeid og når det gjelder undervisningen (*Ibid.*, s. 33). Elevene kan si fra til læreren hvis de synes de får for lite utfordringer i et fag. Læreren diskuterer hvordan det kan løses og de gjør en avtale (*Ibid.*, s. 49). Læreren kan rose eleven for å stå frem med sitt kristne livssyn gjennom sine holdninger sosialt, men også oppfordre elever til å få med sine holdninger i skriftlige arbeider, for å få frem at de vil noe med teksten (*Ibid.*, s. 52). Det er stort rom for feedback som følges opp på neste skole-hjem-samtale. Foreldrene kommer inn i samtalen og støtter eller supplerer eleven, men er i det alt vesentlige tilhørere. Her er et unntak med en far som vil noe annet enn elev og lærer når det gjelder elevenes valg (*Ibid.*, s. 68), men ellers er de tilhørere.

Kommunikasjonens tematisering av kultivering og kvalifisering kjennetegnes av fokus på elevens sosiale og faglige orientering i forhold til det nivå eleven befinner seg. Eleven får mulighet til å vurdere seg selv og reflektere over hva han eller hun mener og er med på å beslutte om hvordan det skal jobbes videre. Eleven får også noen ganger muligheten til å tenke videre på det som er sagt. Karakterer brukes ikke som mål på faglige prestasjoner, men elevens og lærernes vurdering av innsats, opplevelse av faget og vurderes som bedre eller verre i forhold til tidligere prestasjoner. Dette bekreftes også i fokusgruppeintervjuet når lærerne mener man må ha et bredt syn på arbeidslivet. Ikke alle skal bli akademikere, noen

skal ha et godt liv som ”skrallemann” (*Ibid.*, s. 24). Hovedsaken er at eleven kan hvile i seg selv, og føle seg akseptert og føle at det blir stilt rimelige krav til dem (*Ibid.*, s. 25). ”(...) hvis de har det godt, så skal de da nok bli til noe allikevel” (*Ibid.*, s. 24). Verdien av å hvile i seg selv og vite hvem man er, kan også tematiseres direkte til eleven i foreldrekonferansen (*Ibid.*, s. 34). Dette er helt spesielt for denne skolen.

Skolen som organisasjon har en klart definert selvforståelse og den synes i kommunikasjonen. Vektleggingen av det kristne tilpasses eleven i skole-hjem-samtalen ved at det i samtalen med noen elever ikke er tema, mens det er et viktig tema hos andre (*Ibid.*, s. 34). Respekten for elevens valg er mulig å opprettholde, men atferdsforventningene i forhold til en kristen livsholdning er mer fremtredende og likt for alle på foreldremøtet. Skolens betingelsesorienteringer kommer også til uttrykk når lærerne i fokusgruppeintervjuet sier at det finnes foreldre og elever som ikke passer i deres system. Det er foreldre som ikke støtter skolens holdninger og arbeid, og elever de ikke kan hjelpe etter mange ulike tiltak. De ser det som en mulighet å kunne avvise de som ikke passer i skolen som organisasjon (*Ibid.*, s. 15). Skolen kan også sette grenser for hva den vil la seg forstyrre av. Dette kommer frem når det er snakk om deres holdninger til offentliggjøring av deres resultater på nasjonale prøver. De sier at de har klart seg rimelig bra, men resultatene ser de som svært avhengige av classesammensetningen, hvor mange svake eller riktig gode elever man har (*Ibid.*, s. 31). De bekymrer seg ikke så mye over de listene og tror ”(...) at folk kan se hvordan skolerne ”sykler” opp og ned” (*Ibid.*, s. 31)

Spørsmålet når det gjelder kvalifiseringens med *hva* og *hvordan*, besvares med faglig velkvalifisert undervisning. Hvordan elevene skal kvalifiseres, ser ut til å knytte seg til verdigrunnlaget at de kan være vurderende, og stille spørsmål. Målene for kvalifiseringen er alle verdibaserte og det legges vekt på at målene skal få betydning for elevene. Kultiveringens *til hva* svarer til det de benevner kristen livsførsel og *hvorfor* viser til skolens bibelske grunnlag.

Slithuskolens ytelse

Etter de foregående analysene av orienteringsmulighetene kan det se ut som at Slithuskolen har et program valgt på klare verdier som blir til klare atferdsforventninger til elevene.

Samtidig respekteres elevenes valg av plassering når det gjelder det kristne livssynet ved at det blir et tema i noen foreldrekonferanser og ikke i andre. Det blir vektlagt at dette er godt for elevens egen del. Målet om den kristne livsførselen er likevel til stede og samarbeid og væremåte i klassen tematiseres. Dette gjøres til forskjell fra de andre skolene ikke kun i forhold til kravet om å være muntlig i timene, men å stå frem, ta stilling og bidra til diskusjonen.

Elevenes orienteringsmuligheter når det gjelder det faglige og nivåmessige, ser ut til å være godt ivaretatt. Det spesielle er at man som elev kan stille spørsmål ved orienteringsmulighetene. Eleven kan stille spørsmål til nivået på undervisningen og få gjennomslag for konkrete endringer. Det sosiale mangfoldet ser ut til å være ivaretatt i noen grad, men skolen som organisasjon kan velge å avvise foreldre og elever som ikke passer i forhold til organisasjonens vedtekter. Slithuskolen praktiserer at de som ønsker å være medlemmer, må tilslutte seg de valgte verdimeslige premisser og støtte skolens arbeid. Skolen kan utfordres på dette ved at det kan bli nødvendig i større grad å være et alternativt tilbud til nærmiljøets foreldre og barn. Da kan ro i klasserommet og små klasser kanskje blir et like viktig kriterium for valg av skole, som å være et kristent alternativ. På grunn av hvordan deres valgte program og verdier blir til atferdsforventninger til medlemmene, vil de likevel kunne klare å opprettholde sin verdimeslige profil.

Er Slithuskolens ytelse kjennetegnet av utvikling av elevens autonomi? Til hva skal eleven kultiveres – blir her besvart med kritisk stillingtagen, stille spørsmål, vurdere – for å utvikle seg til ansvarsbevisste, medbestemmende mennesker med vurderingsevne. Det kan se ut som Slithuskolen er en skole som gir eleven en stemme i sitt eget skoleliv. Med hva skal elevene kvalifiseres? – blir besvart med kvalifisert undervisning og hvordan – ved å peke på elevens egen vurderingsevne som støttes og tas alvorlig, men justeres av lærerens vurdering. Er det en fare for at relasjonen mellom elev og lærer blir for lik foreldre/barn- forholdet? Skolen vil ikke erstatte foreldrene sier de, men lærernes iakttagelser kan minne om en slik væremåte. De sier: jeg er glad for å se deg, jeg liker humoren din, jeg blir glad/fornøyd hvis du satser mer på tysk (*Ibid.*, s. 48). Og eleven kan si: ”Du kan godt li meg. Jeg kan se det på deg” (*Ibid.*, s. 77). Det kan se ut som om organisasjonen kan håndtere all type feedback, nesten som i en familie? Spørsmålet er om balansen i relasjonen kan bli vanskelig og om faren er størst når oppdragelse blir fokus uten tydelige kvalifiseringsmål. Man kan stille spørsmål ved om skolen vektlegger kultivering på bekostning av kvalifisering.

11.4 Mannheimskolen

Skolens betingelsesorienteringer er geografisk at skolen ligger i sentrum av en storby i Norge. Skolen som er privat har ca. 200 elever på 1. til 10. trinn og er et tilbud primært til menighetens medlemmer (CD Mannheimskolen s. 85). Skolen har statsstøtte, men økonomisk er det drifts- og oppvekststyret i menigheten som tar seg av økonomien (*Ibid.*). Utgifter til menighetens drift dekkes ved utlignet skatt på menighetens medlemmer og ved eventuelle offentlige tilskudd (*Ibid.*). Skoledriften knyttes tett til kirkesamfunnet og skolestyret som er ansvarlig for at skolen drives etter gjeldende plan for menighetens skoler. Menigheten ble organisert som eget trossamfunn på slutten av attenhundretallet og begrunnelsen for opprettelsen av menigheten var avvik fra kirkens tidligere bekjennelse som hadde utviklet seg i Statskirken gjennom lengre tid (*Ibid.*, s. 82). Menigheten driver et omfattende fritidstilbud for barn, unge og eldre (*Ibid.*, s. 86). De har et rikholdig fritidstilbud som omfatter undervisning innen kunst og musikk, og et rikholdig tilbud av idrettsaktiviteter som omfatter fotball, innebandy, volleyball, svømming og trim (*Ibid.*, s. 82).

Organisatorisk er denne skolen svært stramt koblet som en stat i staten. De tilbyr medlemmene sine en skole som bygger på menighetens trosbekjennelse, og menighetsmedlemmene er med å finansiere den med skatteordninger for medlemmer. Skolebarna er også sammen på fritiden i menighetens fritidsaktiviteter og på menighetens møter.

Skolens målorienteringer

Skolen presenterer seg først og fremst som en del av kirkesamfunnet og menigheten (*Ibid.*, s. 82). Skolens formål defineres innenfor kirkesamfunnets trosbekjennelse og grunnlag. Det kan se ut som om det er opplagt for menighetsmedlemmer hva skolen står for, og at de derfor ikke presenterer seg som et tilbud utover sine egne medlemmer. Skolens formål er å gi elevene en sann kristelig oppdragelse på evangelisk- luthersk grunn i forståelse og samarbeid med hjemmet. De vil utvikle barnas evner og skaffe dem kunnskaper og ferdigheter som bør være felles for alle. God allmennkunnskap og god sosial kompetanse vil de gi elevene (*Ibid.*, s. 79).

Dette kan forstås som at skolen vil kultivere til menigheten fordi de mener det er det beste for sine barn. Det kan se ut som skolen vil kvalifisere med kristelig oppdragelse og tidsriktig

allmennkunnskap ved å utvikle deres evner åndelig og kroppslige. Barnet konstrueres som menighetsbarn og ikke kun som elev.

Skolen har forventninger til elevene om at de er høflige og viser god oppførsel overfor sine medelever, skolens personale og andre de møter i skolemiljøet. I ordensreglene understreker de det å vise hensyn, og hjelpe og beskytte medelever. De skal etter beste evne forsøke å løse de oppgavene de blir satt til, og har medansvar for å holde skoleområdet rent og behandle skolens og andres eiendeler med forsiktighet (*Ibid.*, s. 79).

Mannheimskolen som organisasjon

Skolen presenterer seg på en slik måte at den i liten grad er tilgjengelig for andre enn kirkesamfunnets medlemmer. Den ser først og fremst menigheten som sin omverden, også i forhold til lærere, foreldre og elver. Skolen ser i liten grad ut til å forholde seg til organisasjoner utover menigheten som elevene skal forholde seg til i yrkeslivet. Der det tematiseres er i foreldremøte når man diskuterer dårlig påvirkning fra media osv. (*Ibid.*, s. 2). Ved noen anledninger, bruker de begrepet ”skolesamfunnet” (*Ibid.*, s. 79). Skolen har tatt beslutninger om sine medlemmer og hvem som ikke kan være medlemmer. De som blir medlemmer går inn på menighetens premisser gjennom trosbekjennelse og grunnregler, altså skolens valgte program og verdier.

Mannheimskolens medlemmer foreldrene, lærerne og elevene, forholder seg til en skole som er en del av en menighet og all elevenes fritid og skolegang kan utfoldes i dette miljøet. *Hvem* som er medlemmer her, kommer i noen grad frem på spørreskjemaene (N: 21). De fleste, det vil si nitten av tjueen svar, har videregående skole som høyeste utdanning. Deres svarfordeling på hva de mener er viktig i skolen er ikke vesentlig forskjellig fra de andre tre skolene i utvalget, unntatt på et punkt. Det er på spørsmålet/dilemmaet: *For meg er det viktigere at skole fremelsker verdier som medbestemmelsesrett og solidaritet, enn faglige prestasjoner.* På dette svarte sytten av foreldrene at de var uenige, mens for den danske friskolen var dette omvendt og for de to offentlige var det nesten lik fordeling i svarene (Metodevedlegget s. 250).

På Mannheimskolen markerer de altså at de er uenige i at det er viktigere for dem at skolen skal fremelske verdier som medbestemmelsesrett og solidaritet, enn faglige prestasjoner. Man kan stille spørsmål ved om medbestemmelsesrett kan iakttas som problematisk i forhold til

vektleggingen av oppførsel og lydighet. I foreldremøtet er de opptatt av at det må vektlegges å holde ro i klasserommet og medbestemmelse diskuteres, men bare når det gjelder foreldresamarbeid. I fokusgruppeintervjuet med lærerne, sier de imidlertid at de mener at oppførsel er viktig for foreldrene, men knytter det til oppførsel barna i mellom. I foreldrenes egne kommentarer på spørreskjema nevnes oppførsel som det tema som forventes i foreldrekonferansen og som ikke er oppført i den alternative listen. Det er nærliggende å tro at det i en skole som er så tett forbundet med menighets og sosialt liv for foreldrene, elever og lærere som er medlemmer, at det vil være av stor betydning for foreldrene at deres barn viser god oppførsel. Lærerne nevner de tette forbindelsene med foreldrene i andre sammenhenger som spesielt vanskelig (CD Mannheimskolen s. 25). I foreldrenes egne kommentarer på spørreskjema er misnøye med læreren det tema foreldrene velger å nevne som vanskelig å ta opp i foreldrekonferansen.

Medlemmenes orienteringsmuligheter i denne organisasjonen kan best beskrives ved å vise til den tette forbindelsen mellom skole og menighet.

Mannheimskolens foreldrekonferanser

Utgangspunktet for kommunikasjonen, er elevens egen vurdering av trivsel, innsats, orden, oppførsel, eget bidrag til læringsmiljø, samarbeid, leksearbeid. Elevens vurdering av seg selv justeres av læreren i forhold til hans og de andre lærernes oppfatning (*Ibid.*, s. 51). Det gjelder fore eksempel Stian som vurderer sin egen innsats til syv på en skala fra en til ti, mens læreren mener den jevnt over ligger litt over fem. Han sier: ”Så, ellers ligger innsatsen sånn jevnt over på middels, men som du også sier noen ganger, så er den veldig høy, spesielt hvis det er noen ting som du har hørt i nyhetsbildet, eller noen ting du er litt opptatt av, så kan du være veldig involvert, syns jeg. Men sånn litt variabel innsats” (CD Mannheim, s. 51). Læreren kan overprøve elevens vurderinger ved å gi konkrete eksempler som bevis.

Målet for foreldrekonferansen er at de skal komme frem til to områder å jobbe videre med og disse kan se ut til å bli knyttet til oppførsel (*Ibid.*, s. 43, s. 60). Læreren sier det sånn til en av elevene:

”Jeg tenker vi setter opp det som to ting å jobbe med, det ene er det å kurere munndiaren, eller overføre den til friminutta og gjøre den ferdig der, og det andre er å

komme seg enda fortere i gang. Er du ikke enig i at det er to viktige ting som, jeg tror det har mye å si for de som er rundt deg at du blir enda mer positivt oppfatta av dem også tror jeg du vil få målbare resultater på, i de forskjellige faga, for du får med deg mer og får gjort mer. Skal vi sette opp det?” (*Ibid.*, s. 71)

Anna svarer ja. Karakterer kan også tematiseres i forhold til faglig kompetanse, mens fellesskap og sosial kompetanse først og fremst diskuteres når det gjelder oppførsel. Samspeilet preges av lærerens vurdering av elevens egenvurdering og oppførsel i skolehverdagen. Det som blir påpekt er å bruke for høy stemme, ikke komme til ro, avvisende kroppsspråk, ikke være for sta i samarbeid, inkludere medelever, språkbruk osv. Hvor direkte vurderingen er, ser ut til å tilpasses etter kriterier som ikke er synlige. Det kan være elevens væremåte og deres respons på kritikken, eller kanskje også lærerens relasjoner til foreldrene.

Lærerne problematiserer at de er nære venner med flere av foreldrene (*Ibid.*, s. 25).

”Åsså er det jo sånn i en privatskole, du regner med at andre også opplever, – atte du har ..., du har et annet nettverk til foreldra enn hvis jeg var lærer på ... (navnet på en offentlig skole). (...) Så du kjenner mange av foreldra, så har du broren til, eller søstra di, hva? Du har gjerne niesa eller nevøer i klassen. Det er våre omgangsvenner. Det gjør det ikke enklere. (...) Det er 10 ganger vanskeligere, på en måte. Selv om du på den andre sida sett er veldig trygg på dem da ...” (*Ibid.*, s. 25).

Lærerne fremstår ikke som venner med foreldrene i foreldrekonferansene, men som veldig profesjonelle og bestemte overfor eleven. Det som gir dette inntrykket er at elevens egen vurdering av egen innsats overprøves av lærernes mening og blir dermed ikke tatt hensyn til. Dette diskuteres i forhold til elevens selvinnsett, modenhet og ærlighet i fokusgruppeintervjuet. ”(...) Det er vanskelig. For du ønsker å være en hyggelig person i møte, og ønsker en god opplevelse, og så ønsker du at de skal være ærlige på det de skal si også veit du når du sitter og sier det da, at det er ikke tilfelle” (*Ibid.*, s. 18). Eleven vurderes faglig og sosialt, men også med hensyn til sin egen vurdering av seg selv. Han beskyttes ikke av verken lærer eller foreldre, selv om denne balansegangen mellom vurdering og tillitsforhold ble sett på som vanskelig av lærerne i fokusgruppeintervjuet (*Ibid.*). Fordi oppførsel ser ut til å være sterkt vektlagt, ble det viktig hva lærerne svarte på om det finnes elever ved skolen som ikke passer der (*Ibid.*, s. 21f.). De svarte at skolen ikke avviser noen, det vil si at barn med spesielle behov eller barn som er skolelei, tas vare på av skolen med hjelp fra andre instanser.

I forhold til denne analysen kan man stille spørsmålet: *Med hva* skal eleven kvalifiseres og hvordan? Dette ser ut til å besvares med egeninnsats når det gjelder fag. *Hvordan* kvalifiseringen skal foregå besvares med elevens deltagelse i fellesskapet. Spørsmålet knyttet til kultivering: *Til hva* skal eleven kultiveres og *hvorfor*? – Besvares med at eleven skal kultiveres til menighetsfellesskapet ved hjelp av den oppdragelsen og oppførselen som er viktig for å passe inn blant medlemmene.

Mannheimskolens ytelse

Etter de foregående analysene av Mannheimskolens orienteringsmuligheter og medlemmenes orienteringsmuligheter kan man stille spørsmål til skolens ytelse. Her må man spørre seg om det er slik at kultiveringens *til hva og hvorfor* først og fremst knyttes til å oppdra elever til å passe inn i menigheten? Det kan se ut som kvalifiseringens *med hva og hvordan* knyttes mer til oppførsel i organisasjonen enn til faglige prestasjoner. Lærerne gir uttrykk for at de ønsker at elevene skal utvikle hverandre gjennom samarbeidsrelasjoner. Det kan se ut som at eleven konstrueres som menighetsbarn som menigheten har et oppdragelsesansvar overfor, og at skolen gjennom lærerne viderefører dette.

Et spesielt trekk ved foreldrekonferansen i denne forbindelse, er at det ikke ser ut som læreren har noe tillitsforhold med eleven, som han er redd for å bryte. Dette kan ha sammenheng med at de allerede hører sammen i en menighet. Dette tette båndet til menigheten kan se ut til å tvinge læreren til å ta en profesjonell litt distanserte rolle i møte med kjente foreldre og elever og innfri noen andre forventninger enn tillitsrelasjoner. Det ser mer ut til at læreren innfrir forventninger om å oppdra eleven i skolens sammenheng, nemlig menigheten. Man kan også ut fra analysen stille spørsmål ved om lærerne med lengre utdanning enn de fleste av foreldrene (*Ibid.*, s. 73), har en overordnet posisjon i forhold til foreldrene i menigheten når det gjelder oppdragelse. De fleste foreldrene er håndverkere ifølge lærerne i fokusgruppeintervju og mer opptatt av oppførsel enn av karakterer. En lærer forklarer dette slik: ”Også ofte er det jo gjerne sånn akademi.... Det er jo mitt inntrykk da, men at det ofte er foreldre som har stått på og fått te en lang utdanning sjøl. Vår foreldregruppe er veldig ofte håndverkere og sånn, som e ..., har du gjort et godt stykke arbeid, så er du fornøyd med det” (*Ibid.*, s. 10). Skolen foreslår da også spørsmål som i høy grad vedrører oppdragelse i hjemmet, som temaer for nettverksgrupper for foreldrene i foreldremøtet (*Ibid.*, s. 3).

Karakterer og fag ser ut til å få en underordnet betydning i forhold til oppførsel. Analysen av skolens ytelse kan nå beskrives.

Er Mannheimskoles ytelse preget av menighetens kultivering? Man må stille spørsmål ved hvor stor mulighet eleven har for å forme seg selv i forhold til skolens atferdsforventninger. Det kan se ut som alliansen som kunne vært mellom lærer og elev, mellom lærer og foreldre, eller mellom elev og foreldre ligger utenfor skolen og heller i menigheten. I menighetens foreldrenettverksgrupper blir de enige om holdninger til oppdragelse. De samme foreldrene er med i menigheten og er sammen i fritidsaktiviteter med sine barn. Det kan se ut som de skaper en svært sterk allianse. Det kan også se ut til at lærerne har en spesiell autoritet i menighetens arbeid og er en egen sterk allianse innen alliansen av menighetsmedlemmer. Det ser også ut til at elevens muligheter for sosial og faglig orientering i forhold til tid og sted i hennes eller hans liv, knyttes til menigheten som organisasjon og ikke til skolen. Man må spørre seg hvilken funksjon skolen da har ovenfor menigheten? I denne forbindelsen blir det aktuelt å stille spørsmål ved elevens muligheter for utvikling av refleksivitet og autonomi, evnen til å plassere seg i forhold til andre i en organisasjon med et mangfold av medlemmer. Spørsmålet er om fokuset flyttes fra elevens muligheter til menighetens muligheter og opprettholdelse?

11.5 Enkeltskolenes ytelse

Som følge av skoleteoriens form kan enkeltskolenes ytelse analyseres ut fra spørsmålet: *Hvilke orienteringsmuligheter gir enkeltskolen individet?* De fire skolene i undersøkelsen gir individet ulike orienteringsmuligheter og kan beskrives ved hjelp av formens innerside og ytterside, det som aktualiseres og det som står igjen som mulig. Utgangspunktet for denne formanalysen er analysene ovenfor og spørsmålene knyttet til enkeltskolenes ytelse. Fremstillingen baserer seg på det analytiske blikk som er argumentert for knyttet til skoleteoriens form og den komparative formanalyse i forhold til individet.

Er Margarethaskolens ytelse preget av målstyrt kvalifisering?

Skolens formgivelse aktualiserer målstyrt kvalifisering og orienteringsmulighetene kan se ut til å knytte seg til faglige orienteringer, mens sosiale orienteringsmuligheter finnes knyttet til lærerne og i noen grad organisasjonens medlemmer som sammenligningsgrunnlag, men uten

klare atferdsforventninger som intendert sosialisering. Skolens muligheter til videreutvikling, er å gjøre den sosiale orienteringen intendert gjennom tydelige atferdsforventninger som del av skolens program. Medlemsmassen, skolens elever og det sosiale må fremheves som grunnlag for sosial orientering.

Er Fridolinskolens ytelse preget av vennskaplig kultivering?

Skolens formgivelse aktualiserer vennskaplig kultivering og individets orienteringsmuligheter ligger i forholdet til læreren. Den sosiale orienteringen i forhold til organisasjonens medlemmer kan se ut til å stå i forhold til utydelige atferdsforventninger, fordi de er mer knyttet til den enkelte lærer enn til organisasjonen. På denne måten blir læreren også en del av utydelige forventninger og uklare orienteringer og må knytte allianser med elevene på vennskaplig plan. De faglige orienteringene knyttes til innsats og arbeid, men er svært utydelige. Forholdet mellom læreren og eleven aktualiseres med hensyn til atferdsforventninger knyttet til oppførsel og skolearbeid. Skolens endringsmuligheter er å få en tydeligere sosial orientering gjennom organisatoriske atferdsforventninger, og en faglig orientering gjennom betydningsfullt innhold.

Er Slithuskolens ytelse kjennetegnet av utvikling av elevens autonomi?

Skolens form aktualiserer tydelige atferdsforventninger både sosialt og faglig, og gir muligheter for stillingtagen og plassering i organisasjonen gjennom sosial og faglig orientering. Hvordan eleven ønsker å plassere seg anerkjennes i stor grad av skolens lærere. Skolen som organisasjon er svært tydelig når det gjelder skolens undervisning. Undervisningens intenderte betydningsinnhold har organisasjonens orienteringer, som refleksjonsgrunnlag. Skolens muligheter for endring, er sammenligningsgrunnlaget som finnes i organisasjonens medlemsmasse. Mulighetene for sammenligning, forestilling og selvframstilling kan bli redusert som grunnlag for individets orienteringsmuligheter hvis ikke mangfoldet i medlemsmassen opprettholdes. De orienteringsmulighetene individet får for sosial, faglig og tidsmessig orientering, kan dermed bli svekket til forskjell fra andre organisasjoner.

Er Mannheimskoles ytelse preget av menighetens kultivering?

Skolens formgivelse aktualiserer atferdsforventninger sterkt forbundet med menigheten skolen eies av. Individets orienteringsmuligheter blir dermed utydelige på det faglige området fordi det er usikkert for hvilken organisasjon, menigheten eller skolen, atferdsforventningene

gjelder. Skolens funksjon som kultivering og kvalifisering ser ut til å vektlegge kultiveringens oppdragelse med en intendert sosialisering med tanke på menigheten som organisasjon og er ikke like tydelig i forhold til skolens funksjon og ytelse som egen organisasjon.

Kvalifiseringen knyttet til et valgt innhold med intendert betydning blir tydeligere knyttet til skolen som organisasjon. Individets orienteringsmuligheter knyttes til en medlemsgruppe som alle tilhører menigheten og dens atferdsforventninger. Med referanse til den samlede analysen i kapittel 10, kan det se ut som denne skolen knytter kvalifiseringen til undervisningen og kultivering til menigheten. Skolen som organisasjon blir systemets blinde flekk. Det potensial denne skolen har, er å skille skolen som organisasjon tydeligere fra menigheten for at orienteringsmulighetene sosialt, faglig og tidsmessig, kan bli klarere og elevene kan plassere seg og utvikle autonomi. Mangfoldet av medlemmer kan også med fordel utvides, men er lite sannsynlig i forhold til skolens betingelsesorienteringer.

Enkeltskolenes formgivelse gir individet helt ulike orienteringsmuligheter og vil kunne sies å ha helt ulik funksjon og ytelse. Det avgjørende kan se ut til å være knyttet til skolen som organisasjon, dens medlemmer og mer eller mindre tydelige atferdsforventninger. Det ser også ut til at når organisasjonens program ikke finnes eller blir påvirket av målstyring utenfra, forsvinner den kollektive orienteringen og forholdet mellom lærer og elev er det som gjenstår. Det sosiale overlates til seg selv, og gir dårlige forhold for individets orienteringer. Forholdet mellom kultivering og kvalifisering etableres forskjellig som følge av enkeltskolenes muligheter for valg av program og verdier og gir dermed ulike orienteringsmuligheter for individet.

11.6 Sammenligning mellom nasjonalstatene

For å sammenligne mellom nasjonalstatene skal skoleteoriens form anvendes for å beskrive hvordan enkeltskolen har muligheter til å formgi seg selv gjennom konstruksjonen av relasjonene mellom skoleteoriens systemreferanser og iakttakelsespunkter.

Forskningsspørsmålet er: *På hvilken måte gir forskjellige enkeltskolers formgivelse i ulike nasjonalstater, ulike orienteringsmuligheter for individet?*

Fremstillingen baserer seg på det analytiske blikk som er argumentert for som skoleteoriens form med dens iakttakelsespunkter og systemreferanser. Analysen som her presenteres er en komparativ formanalyse i forhold til nasjonalstaten.

De to skolene i Danmark konstruerer forholdet mellom nasjonalstat og enkeltskole som motstandskamp, der forskjellighet blir et demokratisk prinsipp for skolen som organisasjon. Konsekvensen er at foreldre kan velge skoler for sine barn og lærere kan velge skoler som de er verdimesig enig med. Skolens medlemmer vinner likhet i verdisyn og verditilknytning, men kan tape mangfoldet i medlemsmassen og dermed sammenligningsmuligheter og orienteringsmuligheter for individet.

Program og verdi kan velges med referanse til foreldrene i lokalmiljøet og må profileres for å fremstå som et tydelig alternativ i forhold til friskolene som også er tydelig profilert. Hvor klart skolene kan fremstå som verdimesig alternativ til hverandre, er avhengig av de betingelsesorienteringene skolene får for å velge sine egne målorienteringer. I dagens danske skole endrer betingelsene for målorienteringene seg og som Margarethaskolen er et eksempel på, er motstandskampen som kjennetegnet forholdet mellom nasjonalstat og enkeltskole blitt en ensom kamp for lærerne. Den offentlige skolen blir fratatt sin rett til å være alternativ og opprettholde motstandskampen, den overlates til friskolene som kan ha gode muligheter til å øke sin prosentvise andel av skoler i Danmark.

En videreutvikling av den offentlige skolen avhenger av at enkeltskolene får betingelsesmuligheter for å formgi seg selv, og sine egne målorienteringer. Den må utforme sitt program på en slik måte at skolen har legitimitet i sitt nærmiljø og hos sine potensielle medlemmer. Skolens selvstyre er en forutsetning for god ytelse og altså gode orienteringsmuligheter for individet. Nå kan det se ut som friskolene i Danmark har de beste vilkårene for en formgivelse som gir individet gode orienteringsmuligheter.

De to skolene i Norge konstruerer forholdet mellom nasjonalstat og enkeltskole som byggeprosjekt der likhet som like muligheter for alle er et viktig demokratisk prinsipp og knyttes til undervisningen. Enkeltskolen kan velge sitt program gjennom sine tolkninger av læreplaner og velge sine målorienteringer og betingelsesorienteringer. Enkeltskolen kan gjøre læreplanens innhold til sitt, men uten å måtte legitimere sin funksjon og ytelse i særlig grad. I den offentlige skolen som har svært liten konkurranse fra friskoler eller andre offentlige skoler, er det ikke nødvendig og det forventes heller ikke at den er tydelig på sine valg. Skolene er da heller ikke særlig tydelig på dette innad som organisasjon. På denne måten kan atferdsforventningene bli svært utydelige slik at selv om medlemsmassen er ulik og rik på

sammenligningsgrunnlag, er atferdsforventningene for utydelige til å gi gode orienteringsmuligheter.

Friskolene i Norge må til forskjell fra dette, fremstå som et alternativ til den offentlige skolen for å berettige sin eksistens. De må kunne tilby noe annet, og skoletilbudet knyttes da ofte til program som Montessori, internasjonale skoler der undervisningen foregår på engelsk, livssynsskoler og skoler som drives av menigheter, for å nevne noen. Likevel, når den offentlige skolen ikke er tydelig på sine verdiorienteringer i forhold til sin funksjon og ytelse, blir alternativene heller ikke tydelige på dette i valg knyttet til program og verdier. Det er nok å være noe annet.

I Norge ser byggeprosjektet ut til å betraktes som ferdig, og videreutviklingen som kunne foregått på organisasjonsnivå, ser ut til å ha stoppet opp. Skolenes formgivning er preget av organisasjoner med uklare målorienteringer, mens betingelsesorienteringene kan se ut til å bli tydeligere med statens fokus på læringsutbytte ved hjelp av nasjonale prøver. Atferdsforventningene blir uklare både for lærere, elever og foreldre. En videreutvikling av den offentlige enhetsskolen i Norge er avhengig av at nasjonalstaten forventer at enkeltskolene profilerer seg. Det må bli nødvendig å formulere sine egne målorienteringer. Man kan spørre om dette vil oppløse enhetsskolen og bli et argument for å åpne for privat skoler? Faren er at man mister den sammensatte og mangfoldige medlemsmassen. Spørsmålet er hvordan skolene kan gjøre seg forskjellig og samtidig tiltrekke seg ulike medlemmer? Det finnes kanskje ikke et overordnet svar på det, men det kan løses ved at enkeltskolen ser sitt ansvar og tar sin omverden i bruk. Det vil si å gjøre seg attraktiv for sine potensielle medlemmer og forme seg på en slik måte at lokalmiljøet og lokalkulturen støtter skolens profilering.

11.7 Oppsummering

Det overordnede forskningsspørsmål for skoleteoriens anvendelse ble ved introduksjonen av del III presentert som: *Hvordan ytres nasjonalstatens skoleforventninger som forutsetninger for enkeltskolens organisering og ytelse i forhold til individet?* Ovenfor har det blitt belyst hvordan nasjonalstatens forventninger til utdanning i Norge og Danmark bygd på likhet og forskjellighet, som byggeprosjekt og som motstandskamp, skaper forutsetninger for hvordan

enkeltskolen kan formgi seg selv. Hvordan staten vil styre gir betingelser for hvordan enkeltskolens muligheter til å formgi seg selv vil bli, også i fremtiden. Dette vil ha betydning for skolens fremtidige ytelse overfor individet.

For Norge kan byggeprosjektet fortsette, ikke for å bygge en stat, men for å bygge skoler som organisasjoner som omverden for undervisning. I Danmark kan motstandskampen fortsette med fokus på undervisning i organisasjoner som verdifelleskap. Men i begge land kommer det an på nasjonalstatens bevisst valgte styring i spennet mellom nasjonal utdanningsforståelse og internasjonale forventninger.

Analysene og det man får se, viser tilbake til skoleteoriens form. Gjennom avhandlingen har det blitt argumentert for hvordan forståelsen av skolens funksjon og ytelse kan iakttas ved denne form og teorien er nå utfordret av empirien. Det er gjennom de valgte systemreferanser og de valgte iakttakelsespunktene, de presenterte resultatene fremstilles som meddelt informasjon. På dette grunnlag inviteres leseren av teksten til å velge forståelse eller ikke forståelse, tilslutning eller avvisning.

Del V: Avsluttende drøfting

Avhandlingens ulike deler fra teoretisk utgangspunkt og forskningsfokus, teoretisk systematisering, analytisk tilnærming og empirisk anvendelse kan nå sammenfattes og drøftes i forholdet til utgangspunktet. Som en del av det skoleteoretiske feltet ble utviklingen av den skoleteoretiske rammen knyttet til ulike diskurser. Det bidrag til diskursen som nå foreligger, må sees på denne bakgrunn. I denne avsluttende delen skal det som er utviklet, oppsummeres og drøftes i forhold til ulike områder innen skoleforskningen.

Kapittel 12:

Skoleteoriens bidrag – Hva får man se?

Hensikten med avhandlingen var i utgangspunktet å finne frem til beskrivelser av skolens funksjon som noe mer enn kunnskaper som kan testes. Ønsket var å kunne beskrive både kultivering og kvalifiseringen på en slik måte at både intensjon om funksjon og ytelse kunne beskrives, sammenlignes og brukes til videreutvikling. For å få til dette var det en forutsetning å følge opp PISA-kritikkens fokus på forskjeller mellom land, og forsøke å vise empirisk hvordan ulike konstruksjoner av forholdet mellom nasjonalstaten, enkeltskolen og individ får ulike følger for enkeltskolens ytelse.

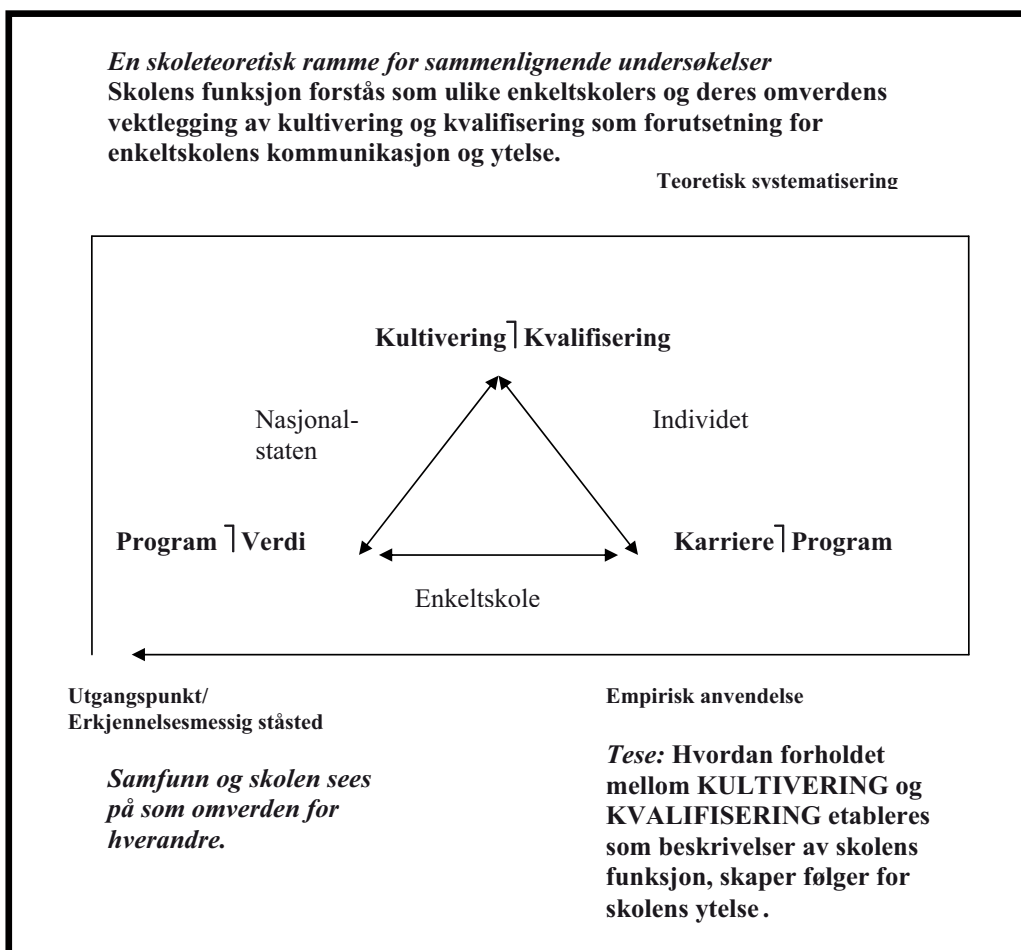
Skoleteorien gir muligheter for å beskrive enkeltskolens vekting mellom kultivering og kvalifisering gjennom å analysere dens program som intensjon om funksjon, og dens ytelse ved å analysere individets muligheter for plassering i forhold til skolens valgte program. På denne måten kan man som vist i kapittel 11, analysere skolens ytelse i forhold til koden bedre/verre program som her forstås som mer eller mindre tydelige atferdsforventinger. Skoleteorien gir altså muligheter til å analysere enkeltskolens normativitet som betingelse for ytelse. Dette er argumentert for i kapittel 6, der mer eller mindre tydelige atferdsforventinger sees som betingelse for individets orienteringsmuligheter og dermed skolens ytelse som kultivering og kvalifisering. Enkeltkolene kan på dette grunnlag sammenligne seg med andre skolars ytelse og justere sitt program gjennom forskjellsorientering og anvende det som mulighet for videreutvikling.

Testing av kunnskaper er dagens måte å evaluere skolens ytelse på. Det politiske system gjør skolen iakttakelig ved å fokusere på resultater som en output-effekt av undervisning (Rasmussen, 2004, s. 107). Det politiske system forsøker på denne måten å forstå og styre hvordan skolen fungerer. Skoleteorien gjør skolens ytelse iakttakelig som kultivering og kvalifisering og viser hvilke betingelser enkeltskolen trenger for å forme seg selv på en slik måte at den kan gi best mulig orienteringsmuligheter for sine elever. Denne forståelsen forutsetter at man innenfor skoleteoriens ramme innrømmer at det er forskjell på hvordan skoler kan velge å forme seg selv og at de gir bedre eller verre betingelser for Bildung og autonomi. Som Luhmann uttrykker seg: "Innrømmer man dette (...)" (Luhmann 2000 s. 503)", kan man på bakgrunn av andre forståelser av skolens funksjon (kapittel 1),

argumentere for en forståelse av hvilke hensyn det er viktig å ta i fremtidens skole. Det man får se, referer til de valgte iakttagelser som det er gjort rede for og leseren inviteres til avvisning eller tilslutning.

Figur fem, som er vist nedenfor, illustrerer hvordan den skoleteoretiske rammen er utviklet og skal avsluttes ved å vise tilbake til avhandlingens valgte utgangspunkt: Hvilke muligheter for iakttagelser gir perspektivet, å se skolen og samfunnet som omverden for hverandre?

Skoleteoriens perspektiver med utgangspunkt i problemstillingene åpnes i dette avslutningskapitlet opp ved å diskutere det man får se i forhold til de ulike forskningsperspektivene som ble presentert i avhandlingens kapittel 1. Målet er å forstyrre etablerte iakttagelser av skolens funksjon som et bidrag til fortsatt diskusjon om skolens ytelse. Punktene som følger er et svar på spørsmålet om hva får man se?



Figur 5: Den skoleteoretiske rammen

12.1 Nasjonalstatens forventninger – Enkeltskolen som organisasjon

Når man iakttar skolen og samfunn som omverden for hverandre, får man se enkeltskolen som organisasjon med sine egne orienteringsmuligheter. På denne måten svarer skoleteoriens valgte utgangspunkt til en viss grad på Youngs (2008) oppfordring om å se på skolen som organisasjon uavhengig av læreres praksis og nasjonalstaters prioriteringer (Young, 2008, s. 11). Enkeltskolen kommer til syne med sine egne iakttakelser av sin valgte omverden og sine orienteringsmuligheter. Utgangspunktet for forståelsen kan knyttes til Candida Höefers kunst, som ble omtalt i kapittel 2. Enkeltskolen forstått som skolebygning innehar forventningsstrukturer som setter rammer for hvordan individet betraktes, hvilke kommunikasjonsmuligheter som finnes og hvilke forventninger som kommer til uttrykk. Disse forventningsstrukturene er skapt over tid og kan forstås ved hjelp av skolen og samfunnet som omverden for hverandre. I forskningen har man vært opptatt av styringsstrukturer i skolen (Berg, 2007), hvordan skolen skal kunne endre seg og hvilke strategier for endringer som vil føre frem (Dalin, 1994, s. 258). Reformen og evalueringssystemer som PISA og nasjonale prøver, er diskutert i forhold til å styre skolens effektivitet (Dalin, 1995; Hopmann, 2007a; Langfeldt, 2008a). Med skoleteorien får man se at både nasjonalstaten og enkeltskolen forholder seg til grenser for sine orienteringsmuligheter.

Nasjonalstatens orienteringsmuligheter

I kapittel 10 ble skoleteorien anvendt for å iakttar nasjonalstatens forventninger knyttet til skolens funksjon som kultivering og kvalifisering. Historiske betingelser for de forventningene nasjonalstaten har til sitt skolesystem, har betydning for enkeltskolens orienteringsmuligheter. Som medlem av EU eller som bundet av EØS-avtalen og som land OECD vurderer med PISA-undersøkelser av skolene og levestandard generelt, er nasjonalstatens orienteringsmuligheter også under press. Hvilken bevissthet det politiske system har i forhold til sine forventninger til nasjonalstatens utdanningssystem, er avgjørende for å kunne forholde seg til den internasjonaliseringen av utdanningssystemets verdigrunnlag som gjør seg gjeldende i dag (Telhaug, 2008b). Den skoleteoretiske rammens perspektiv gir muligheter for å argumentere for dette, ved å vise til hvilken betydning nasjonalstatens forventninger har for enkeltskolen.

Enkeltskolens orienteringsmuligheter

Enkeltskolens orienteringsmuligheter henger sammen med hvordan en skole i en nasjonalstat kan forstå sin funksjon, men defineres av skolen selv ut fra dens betingelsesorienteringer og målorienteringer. Betingelsesorienteringene, som geografisk beliggenhet, forholdet til nærmiljøet, økonomiske betingelser, hvem som er medlemmer og hvor eksplisitt skolen må være på egne valg, skaper forutsetninger for hvordan skolen kan orientere seg mot sine valgte mål. I den empiriske analysen av danske og norske skoler ble disse orienteringene iaktatt og de kunne fremtre eksplisitte og tydelige.

Den komparative analysen av de fire skolene peker på at jo bedre vilkår en skole har for å utvikle et selvstendig program med klare verdier, jo bedre orienteringsmuligheter gir den sine medlemmer. Sammenhengen mellom statens styring og praksis som møtet mellom lærer og elev, fremstår som et forhold mellom de forventningene nasjonalstaten har, og hvilke betingelser skolen har for å formgi seg selv.

Et eksempel fra empirien peker på at resultatstyringen gjennom offentliggjorte nasjonale prøver, kunne forstås på skolens egne premisser, og de kunne være like tydelige i sine atferdsforventninger som før (Denne avhandlingen, s.184). Et valgt program som har legitimitet og støtte fra medlemmene, gjør skolen mindre følsom for ytre press og man kan oppnå klare forventningsstrukturer. Tom Tiller har illustrert det motsatte med sitt begrep *kenguruskolen* (1990). Det er et bilde på en skole som hopper fra guru, til guru, fra idé til idé, fra verdi til verdi. "Kenguruskolen er skolen som ikke makter det ytre presset, men hopper viljeløst omkring på samfunnets beitemarker. Det er en skole med svak identitet og forankring i et usikkert verdigrunnlag" (Tiller, 1990, s. 9). Dette kan også sees i ulike politiske stortingsperioder og de reformene de har ønsket å gjennomføre (Telhaug, 2008a). Hvilke muligheter nasjonalstatens forventninger gir for enkeltskolens selvstendige utvikling av program og verdier, har betydning for hvilke orienteringsmuligheter den kan gi individet.

Omverdensperspektivet åpner for å se på skolen som et system som former seg selv i forhold til sin valgte omverden. Hvilke betingelser enkeltskolene har for å formgi seg selv, handler om hvilke forventninger nasjonalstaten har knyttet til mål om kultivering og kvalifisering. Forventningene knyttet til målorienteringene kan i større eller mindre grad gi betingelsesorienteringer som gjør det mulig for skolene å velge sitt eget program, og plassere

seg i et mangfold av forskjellige skoler. Enkeltskolen har da større eller mindre mulighet til å profilere seg selv på en slik måte at de kan sikre seg tillit og legitimitet i sin omverden av medlemmer. Skolens valg av program og verdier kan gjøres så viktig at den vil måtte *ta i bruk sin omverden* for å formgi seg selv på en slik måte at den får medlemmer, som er villig til å forholde seg til de forventningsstrukturer organisasjonen skaper. I stedet for å se skolens funksjon i samfunnet som noe annet enn vilkårene for undervisning og fostring, slik Uljens argumenterte for, kan man spørre etter hvordan nasjonalstatens forventninger gir skolen vilkår for egen undervisning og fostring (Uljens, 1997, s. 185).

Hvis man godtar at enkeltskolen gjør sine egne orienteringer, utfordrer dette den kontroll nasjonalstaten ønsker å ha over skolene. Fra skoleteoriens perspektiv vil kontroll av skolens virksomhet kunne fungere som skolens egen forskjellsorientering. Man kan undersøke skolens ytelse i forhold til målene om kultivering og kvalifisering slik danske og norske skoler ble i utvalget. Når skolen orienterer seg etter sin ytelse sammenlignet med andre skolars ytelse, kan den endre seg selv for å gi individet de beste orienteringsmuligheter der skolen er, i tid og sted. Forskjellsorienteringene gir muligheter til at enkeltskolen selv kan endre seg, slik det ble nevnt i kapittel 6. Testing av læringsutbytte, kan se ut som det har kommet for å bli, men kan for en skole med fokus på egen ytelse bety å stå fast på sine valgte verdier og la testene bare bli en av flere korrigeringsmuligheter.

For den skoleteoretiske rammen er det også viktig å stille spørsmål ved hva man ikke får se på dette området, skoleteoriens blinde flekk. Ved å ta utgangspunkt i enkeltskolens valgte omverden gjennom medlemmene definert som lærere, foreldre og elever, er det et forhold man ikke får se. Det er den lokale skolestyrelsen, eller skolesjefen i kommunen som kan beslutte om skolene. I datamaterialet er dette ikke ansett som skolens omverden av noen av lærerne eller i skolens presentasjoner av seg selv, og blir dermed noe man ikke får se. Hvis man skulle fått med dette perspektivet, ser det ut til at rektor og skoleledelsen på hver av skolene måtte intervjues. Dette kan sees som et resultat av de valgte iakttagelser, men det er likevel noe overraskende er at dette nivået ikke tematiseres av skolene som organisasjon, eller dens medlemmer. Betyr det at denne instansen bare forholder seg til rektor og administrasjon? Hvilken betydning har de da for skolens selvforståelse og praksis?

12.2 Medlemmenes orienteringsmuligheter

I innledningskapitlet ble det vist til Goodlads studier av skolens skolering (Goodlad, 1984). Han viser hvordan skolen forholder seg til et mangfold av forventninger om hva den kan utrette. Han argumenterer for at enkeltskolens funksjon handler om det som skjer i skolen og ikke mer enn det. Skolen kan ikke danne mennesket alene, det må skje på flere arenaer (*Ibid.*). Med skoleteorien får man se at skolen kan lukke seg om sin funksjon. Skolen er under stort press med hensyn til alt den helst skal løse for samfunnet (Qvortrup, 1993, s. 11). Skolens funksjon kan begrenses til å oppdra til organisasjon og undervise elever. Det fordrer at enkeltskolen blir tydeligere i sine valg av verdier og dermed tilbyr et normativt grunnlag for individet å utvikle seg i forhold til, nemlig til skolen som organisasjon. Enkeltskolen betraktes som en organisasjon man er medlem av og tilslutter seg. Når skolen betraktes på denne måten, blir spørsmålet hvilke betingelser dette gir for å være lærere og foreldre? Eleven må betraktes som et spesielt medlem, nemlig den som skal kvalifiseres og kultiveres. Eleven som medlem av enkeltskolen som organisasjon, vil derfor sees i forhold til skolens ytelse i et senere avsnitt.

Lærerne som medlemmer

Lærerne som profesjon, fremtrer som medlemmer av en organisasjon med mer eller mindre tydelig program, og atferdsforventninger. Lærerens primære oppgave er å undervise, men undervisningen foregår i en organisasjon. Thomas Nordahl (2000) beskriver skolen både som en sosial og en undervisnings- og læringsarena (Nordahl, 2000) Han finner at lærere og elever opplever disse arenaene forskjellig (*Ibid.*). Flere forskere peker imidlertid på sammenhengen mellom de to, blant annet Bachmann og Haug (2006). De sier at dersom undervisning skal endres, krever det strategier som ikke bare forandrer lærerens arbeidsformer. Det kreves også nyorientering, støtte og hjelp til lærerens opprettholdelse av legitimitet og autoritet. "Vår tolkning er at det blant annet er dette skoler med godt utviklede kollektive kulturer klarer bedre enn andre (...)" (Bachmann & Haug, 2006, s. 55).

Profesjonsforskningen har belyst hvilke vilkår den profesjonelle har for yrkesutøvelse i institusjoner som baserer seg på økonomisk styring (Moos, 2006). Den har også belyst kritikkens fokus på profesjoners utøvelse av makt ved å profesjonalisere kunnskapen på en slik måte at tilliten til det profesjonelle skjønn er på spill (Laursen, 2004). Lærerne evalueres og kontrolleres mer og mer (Klette, 2002a, s. 276). Dette har også vært sentralt i Hargreaves

forskning med hensyn til statlig styring og lærernes vilkår for yrkesutøvelse (Hargreaves, 2004).

I skoleteoriens perspektiv blir fokuset rettet mot organisasjonen, og den profesjonelles orienteringsmuligheter kommer til syne. Hvordan læreren kan utøve sitt yrke kommer an på organisasjonen. De fire skolene i utvalget, tilbyr helt forskjellige betingelser for å være lærer og som organisasjoner gir de lærerne bedre eller verre muligheter for orientering. Det vil si at *Organisasjonens normativitet også er grunnlag for den profesjonelles refleksivitet*. Hvor klare verdier skolen har, får betydning for hvordan læreren kan orientere seg og ha støtte for sin klasseledelse i organisasjonen. Dette aktualiserer dens profesjonelles muligheter for å iakttatte egne muligheter for iakttakelser innenfor organisasjonens rammer. Den etiske fordring, som Løgstrup har formulert (Løgstrup, 2008), kan derfor ikke bare knyttes til relasjonen, men må i sterkere grad knyttes til den profesjonelles vurderinger av de mulighetsbetingelsene organisasjonen gir for profesjonsutøvelse. Hvis skolene blir tydeligere på sine program, kan de rekruttere lærere gjennom sine orienteringer og på den måten forsterke organisasjonen.

Foreldrene som medlemmer

Foreldrene er medlemmer av enkeltskolen på de tidspunkt i livet da de har skolebarn. I læreplanene som her omtales er det store forventninger til skole–hjem-samarbeidet. Det er skrevet mange forskningsrapporter, artikler og lærebøker om foreldresamarbeid, blant annet av undertegnede (Grythe & Midtsundstad, 2002). Utgangspunktet har ofte vært foreldrenes rett til innflytelse og medvirkning. I kapittel 1, ble det vist til tretti års forskning på dette feltet som viser at vi ikke har kommet lenger i forhold til å vite hva som skal til for å lykkes (Vincent, 2000). Problemet forklares enten med at skolen ikke lar foreldrene slippe til, eller at foreldrene ikke vil, de er unnfalne og lite engasjert. Forskningen forklarer dilemmaet blant annet med foreldrenes positive eller negative erfaringer med foreldresamarbeid (Nordahl, 2003, s. 117f) og læreres kompetanse (*Ibid.*, s. 120). Hva slags rolle foreldrene skal ha i samarbeidet og hva de skal ha innflytelse på, er forsøkt definert gjennom skiftende politiske trender (Ravn, 2005). Foreldrenes forventninger til skolen handler i stor grad om det sosiale og trivsel, samtidig som forskningen etterlyser en avklaring av hva samarbeid egentlig skal bety i skolesammenheng (Nordahl, 2003, s. 124). Foreldrene har bruk for skolen når det gjelder barnets læring eller når barnet har problemer med mobbing, lærevansker, skoletretthet og lignende. Skolen har bruk for foreldrene når barna ikke oppfører seg og klassen er bråkete,

til dugnadsarbeid, sosiale tilstelninger og lekselesing. Foreldrene har juridiske rettigheter når det gjelder sine barn og må på en eller annen måte sikres innflytelse. De formulerte forventningene til samarbeidet kan sies å skape problemer, så hva får man se i skoleteoriens perspektiv?

Man får se at foreldrene ikke kan oppdra i skolen, foreldre oppdrar til familie og nære relasjoner, skolen må oppdra til organisasjon. Det kan se ut til at når skolen ikke tar dette oppdraget og elevene har problemer, får samarbeidet problemer. Thomas Nordahl finner at foreldre med barn med problemer har negative erfaringer med samarbeidet (Nordahl, 2003, s. 118f). Hvis skolen forventer at foreldrene kan ordne problemene i skolen eller at de mener at foreldrene gjør en dårlig jobb, vil kommunikasjonen få dårlige betingelser. Hvis skolen tar sitt ansvar for å sette grenser og oppdra til organisasjon med klare atferdsforventninger, kan foreldrene støtte skolen i deres arbeid. Forskjellen i oppdragelsesoppgaver klargjør forventningene i samarbeidet. Det vil si at når klassen er bråkete kan det ikke nytte og be foreldrene gjøre noe med det, skolen må arbeide med klassen i forhold til organisasjonens atferdsforventninger. Mobbing blir en alvorlig trussel mot skolen som organisasjon og deres medlemmers orienteringsmuligheter. Når dette er noe som får utvikle seg, må skolen justere sitt program.

Det samme gjelder undervisning. Foreldrene kan ikke undervise, eller hjelpe eleven i å bearbeide fag gjennom lekser. Skolens lærere er utdannet til å kunne undervise og hjelpe elevene til å lære gode arbeidsvaner og å bearbeide kunnskap. Skolen som organisasjon har ansvaret for elevenes undervisning. Så hvordan ser innholdet i skole-hjem-samarbeidet ut i skoleteoriens perspektiv? Samarbeidet må knyttes til skolen som organisasjon, dens program og verdivalg. Innholdet i samarbeidet blir organisasjonens betingelser og mulighetene for faglig-, sosial orientering og progresjon for elevene, i et stimulerende mangfold av medlemmer. Foreldrenes mulige engasjement knytter seg til å styrke organisasjonen og dermed utvikle elevenes orienteringsmuligheter. Hvor stor grad av legitimitet og tillit skolen har ut fra sitt valg av program og verdier, vil kunne ha mye å si for foreldrenes valg av skole og deres engasjement. Dette perspektivet på forholdet mellom skole og hjem er ikke nytt. ”For foreldre ser valgene først og fremst ut til å dreie seg om muligheten for å velge skole, og mindre om utformingen av innholdet i barnas skolegang og undervisning” (Bachmann & Haug, 2006, s. 55). Skoleteorien gir likevel perspektiver på hva skolen må gjøre for at

foreldrene kan velge en skole som de verdimesig kan gi sin tilslutning til og støtte opp om organisasjonen og på den måten ha innflytelse på sine barns skolegang.

12.3 Enkeltskolens funksjon

Med utgangspunkt i skoleteoriens form, kan skolens funksjon som kultivering og kvalifisering, sees i forhold til enkeltskolens program og verdier. Som vi har vært inne på ovenfor, gir enkeltskolens valg individet orienteringsmuligheter. I kapittel 4 ble kultivering og kvalifisering sett som intensjonen knyttet til undervisning som forholdet mellom innholdet og betydningen av innholdet for eleven. Organisasjon som forholdet mellom oppdragelse og betydningsfull sosialisering. Dette ble utviklet i kapittel 5 og 6 med referanse til Stefan Hopmanns begrepspar *matter/meaning* som kjernen i didaktikken (Hopmann, 2007b). Det man får se er skolens funksjon som kultiveringens og kvalifiseringens *her og nå*, knyttet til organisasjon og undervisning.

Enkeltskolens funksjon som kultivering og kvalifisering kan på denne måten knyttes til organisasjonens program og verdier, og analyseres ved hjelp av spørsmålet *til hva og hvorfor* kultiverer denne enkeltskolen? Enkeltskolens undervisning kan analyseres i forhold til spørsmålet *med hva og hvordan* kvalifiserer undervisningen på denne enkeltskolen? I tillegg til dette ble det i kapittel 6 argumentert for at *hvem* som er medlemmer i organisasjonen og *hvor* skolen befinner seg geografisk og kulturelt, har stor betydning for elevens orienteringsmuligheter. Derfor må man spørre etter *med hvem og hvor* kultiverer og kvalifiserer enkeltskolen?

Skolens funksjon som kultivering og kvalifisering vil i denne forståelsen måtte ta hensyn til forholdet mellom organisasjon og undervisning. Klasseromsforskningen har gjennom flere år pekt på omstendighetene rundt undervisningen og har fokusert på lærernes vilkår og arbeidsmåter (Klette, 2003a), og forskjellen mellom lærerens didaktiske verden og elevens utviklingspsykologiske verden (Imsen, 2005, 2006). I de senere år har fokuset knyttet seg til klasserommet og alle aktørene som skal ha noe å si på hvordan skolen skal være (Imsen, 2004a). I systemteoretisk forstand kan undervisning og organisasjon betraktes som omverden for hverandre. Man kan da spørre etter hvilke orienteringsmuligheter undervisningen har?

Undervisningens orienteringsmuligheter

Kirsti Klette (2008) etterlyser sammenhengen mellom didaktikk og klasseromsforskning. Hun har kartlagt forskningsfeltene og argumenterer for at didaktikken ikke fyller sitt potensial, når forskning på området viser at klasseromsforskning og didaktikk er to forskjellige felt (Klette, 2008, s. 111). Hennes innspill er å se på didaktikk i forhold til skoler som et spørsmål om *hva, hvordan og hvem* (*Ibid.*, s. 103). Skoleteorien tilbyr en slik sammenhengende forståelse gjennom de tre ovenfor nevnte analytiske spørsmålene og spesielt spørsmålet om *med hvem og hvor* kultiverer og kvalifiserer enkeltskolen sine medlemmer? Når man kan knytte skolens kultivering og kvalifisering til organisasjon, kommer skolens valg av program til syne. Hvilke betingelser skolen har til å utvikle et program avhenger av *hvor* skolen befinner seg og *hvem* den kan regne med som sine medlemmer.

Med skoleteorien kan det altså argumenteres for at både *hvem* som Klette (2008) foreslår, og *hvor* er viktige didaktiske spørsmål. De er viktige fordi de forbinder undervisningens innhold som intendert betydning for eleven, med skolens program, på en grunnleggende måte. Didaktikken kan dermed utvide sitt potensial.

Dette kan gjøres ved hjelp av begrepet *mimetisk didaktikk*, slik det er utviklet av Ilmi Willbergh (2008). Hun viser i sin avhandling at lærerens fremvisning av et undervisningsinnhold i klasserommet preges av skolekonteksten ved at kunnskapen forvandles til skolekunnskap (Willbergh, 2008). Hun bruker eksempelet å plukke en blomst i skogen og bringe den inn som innhold i klasserommet. I lærerens fremvisning i didaktisk sammenheng blir blomsten til kronblader, stengel og støvbærere. Den forestiller noe annet enn blomsten i skogen (*Ibid.*). I skoleteoriens sammenheng skjer denne transformasjonen samtidig med at læreren forsøker å gjøre innholdet betydningsfullt for elevene i klasserommet. Det skoleteorien tillater å se, er at *hvordan* blomsten blir skolekunnskap, vil tilpasses *hvem* den fremvises for, og *hvor* undervisningen foregår. Dette gjelder både på hvilket nivå, i hvilket klasserom og på hvilken skole og *hvor* skolen befinner seg geografisk, i hvilken nasjonalstat og i hvilken lokalkultur.

Skolen som organisasjon, dens valgte program og medlemmer er det som skaper sammenhengen mellom didaktikk og klasserom. Forholdet mellom didaktikk og klasserom viser til to utviklingsmuligheter: Fagdidaktikk og allmenndidaktikk kan avgrenses fra

hverandre og enkeltskolen kan betraktes som undervisningens topos. Først tematiseres forholdet fagdidaktikk og allmenndidaktikk.

Allmenndidaktikk og fagdidaktikk

Skillet mellom fagdidaktikk og allmenndidaktikk er et aktuelt tema innen pedagogikkfagets forskningsfellesskap både i Danmark og Norge (Gundem, 2007; Ongstad, 2006; Schnack, 1993). I den tyske diskursen knyttet til skolens funksjon, etterlyses allmenndidaktikken som handlingsledende vitenskap for lærerutdanningen (M. A. Meyer et al., 2008, s. 7). her problematiseres hvordan spørsmål knyttet til undervisning og læring, utvikling, oppdragelse og dannelse (Bildung), skal kunne adresseres av fagdidaktikken (*Ibid.*). Med dette viser de hva allmenndidaktikken må kunne romme. Lærerutdanningene underviser våre fremtidige lærere i fag og fagdidaktikk. Pedagogikkfaget i lærerutdanningen med fokus på didaktikk, er etter hvert blitt uklar i sin rolle i forhold til fagdidaktikken. I Europa har faget problemer med å argumentere for sin funksjon og har i flere land blitt borte fra lærerutdanningene. I Norge er faget kritisert for å ha en uklar rolle (NOKUT, 2006).

Med skoleteoriens skille mellom undervisning og organisasjon kan de analytiske begrepene utviklet i kapittel 6, være til hjelp for å avklare forholdet mellom fagdidaktikk og allmenndidaktikk. Undervisningen kan forstås som *fagdidaktikk med fokus på hva (innhold), hvordan (arbeidsmåter) og hvorfor (teoretiske begrunnelser)*, og som *allmenndidaktikk med fokus på hvem (organisasjonens medlemmer), hva (organisasjonens valgte program og verdier) og hvor (nasjon og lokalkultur)*. Fagdidaktikken knyttes til undervisningens innhold, arbeidsmåter og begrunnelser, og allmenndidaktikken til organisasjonens medlemmer, organisasjonens program, verdier og sted. På denne måten avgrenses allmenndidaktikken og fagdidaktikken i forhold til hverandre.

I praksis vil det være en og samme lærer i et klasserom som må ha dette dobbelte didaktiske blikket. Det vil si at man med utgangspunkt i skolens hvem og hvor (medlemmer og sted) kan velge hva og hvordan (innhold og arbeidsmåter) for å kunne begrunne til hva og hvorfor (skolens program og verdier) enkeltskolen kultiverer og kvalifiserer. Skolens normativitet, atferdsforventningene, blir refleksjonsgrunnlag for både lærerens didaktiske valg og elevens orienteringer. Den måten kunnskap blir skolekunnskap på, formes av skolens program og verdier som refleksjonsgrunnlag. Den normativiteten som utfordrer elevenes refleksivitet i

forhold til hvem som er medlemmer og stedet de befinner seg, vil kunne gi undervisningens mulighetsbetingelser. Forståelsen av allmenndidaktikkens innhold og funksjon, kan sette fokus på hvilke orienteringsbetingelser elevene har i organisasjonens undervisning.

Atferdsforventningene knyttes både til faglig, sosial og tidsmessig orientering for eleven. De tre områdene utgjør Luhmanns meningsbegrep. Når eleven iakttar sine orienteringsmuligheter i forhold til medlemmene når det gjelder undervisning for faglig orientering, andres selvfremstilling for sosial orientering og progresjon for tidsmessig orientering, kan eleven finne sin meningsfulle plassering. Undervisning rettet mot medlemmene av organisasjonen åpner for å se innholdet som et sett med ulike forståelser som kommuniseres i klasserommet. Forskjellen mellom medlemmene nyanserer innholdet og åpner for faglig innholdsmessig orientering. Elevene kan plassere seg i forhold til ulike forståelser av det samme innholdet. Dette henger også nært sammen med den sosiale og tidsmessige orienteringen der elevene kan velge hvem de vil sammenligne seg med både faglig, sosialt og når det gjelder progresjon. Dette kommer vi mer tilbake til under skolens ytelse.

Allmenndidaktikkens perspektiv kan i denne forståelsen være å veilede elevene i deres egen plassering og med utgangspunkt i organisasjonens atferdsforventninger. På denne måten kan allmenndidaktikken favne to sider av det pedagogiske paradoks. Den ene handler om oppdragelse av mennesket til dets egen selvbestemmelse, og den andre om oppdragelse av mennesket til å delta og medutvikle en felles menneskelig tilværelse (Oettingen, 2001, s. 105). Hvilke orienteringsmuligheter individet får for selvbestemmelse og å medutvikle det kollektive, avhenger av enkeltskolens orienteringer og *hvem, hva og hvor* man iakttar fra.

Undervisningens topos

Enkeltskolen formgir seg selv i forhold til seg selv og det den forstår som sin omverden. Enkeltskolen orienterer seg i forhold til betingelser som geografi og mål som kultivering og kvalifisering og utvikler sitt program. Dens ytelse avhenger av dens program som blir til atferdsforventninger i møte med skolens medlemmer. Hvor tydelig enkeltskolen drar sine grenser for hva som kan forventes og hva som ikke forventes, gjør den mer eller mindre tydelig som refleksjonsgrunnlag for sine medlemmer. Hvis enkeltskolens forventninger er tydelige kan de fungere som refleksjonsgrunnlag både for lærerens didaktiske valg og elevens

orienteringer. Måten kunnskap blir skolekunnskap på, kan knyttes til undervisningens topos, enkeltskolen og dens grenser.

Begrepet *topos*³⁶ knyttes til geografi og det hevdes at tenkning og kognisjon er bundet til steder (Werler, 2006, s. 35). Forholdet mellom tenkning og geografi utvikles i henhold til to aspekter; Stedet er en ramme for hvordan vi kan forestille oss noe, og hvordan vi kan ordne kunnskapen. Werler sier det slik: "So, ideas on space and geography form foundations for thinking. These places (topoi) are defined as classical starting points for reflection" (Werler, 2006, s. 36). Topos kan altså forstås som et utgangspunkt for refleksjon. Ulike forståelser av begrepet har blitt fremført både av Platon og Aristoteles. Sistnevnte viste hvordan topos kan være en norm for å finne steder for bevis knyttet til forsvar. Walter Veit mener at topos ikke er forsvar i seg selv, men forsvar av stedets prinsipper (Veit, 1972, s. 173). Topos defineres nå mer som et generelt begrep, men som et sted som innehar samfunnets kunnskap og kulturelle tilgang, derfor kan topos forstås som en form for orden (Werler, 2006, s. 37). Det kan også sees som et sted for oversikt innenfor bestemte grenser. På denne måten kan topos forstås som det gjeldende mønster for tenkning innenfor stedets rammer. Veit bruker begrepet *Denkform* om topos, som kan sees som et sted som strukturer det å være, "the structure of being" (*Ibid.*).

Begrepet *Denkform* er tysk, men kan kanskje best forstås ved hjelp av Luhmanns formbegrep. En form i systemteoretisk tenkning er en ramme som rammer noe inn og lar noe annet bli stående utenfor. Den betegner, skjelner og skaper en forskjell mellom det som aktualiseres og det som står igjen som mulig. Formen er det den er, nettopp av denne grunn. Enkeltskolen kan forstås som en topos, en ramme for hvordan man kan forestille seg en måte å være til forskjell fra andre, men sammen med andre, og hvordan man kan ordne kunnskapen. Formen tilbyr å forstå forestillingen og ordningen av kunnskapen i forhold til et sted, og stedet er dermed et utgangspunkt for refleksjon både for lærer og elever.

Skolen som organisasjon er på denne måten å forstå som undervisningens topos.

Undervisningens intensjon om å gjøre innholdet (hva) betydningsfullt for *elev*, kan på grunn av allmenndidaktikkens *hva, hvem og hvor* i stedet gjøres betydningsfull for *medlemmene* (hvem) av organisasjonen (hvor). Dette er mulig fordi kunnskapen er ordnet i

³⁶ Begrepet topos kan betraktes ut fra ulike perspektiver, ikke bare ut fra geografi og sted. Se for eksempel Schwab (1971).

forhold til enkeltskolen som topos. Innholdets intenderte betydning knyttes til stedet, lokalkulturen, som Kristvik var en talsmann for. Allmenndidaktikkens fokus er undervisningens topos.

12.4 Enkeltskolens ytelse

Skoleteoriens tese er: Hvordan forholdet mellom kultivering og kvalifisering etableres som skolens funksjon, får følger for dens ytelse. Etableringen av forholdet kommer an på nasjonalstatens egne orienteringsmuligheter, enkeltskolens egne orienteringsmuligheter, medlemmenes egne orienteringsmuligheter, og man kan ut fra disse betingelsene analysere skolens ytelse. I kapittel 10 ble det vist til at Danmark har lagt vekt på å utvikle skolen med fokus på organisasjon og Norge på undervisning. I kapittel 11 ble fire skoler i de to land analysert ut fra deres program og verdier og hvilke orienteringsmuligheter de gir eleven. Hva som kommer til uttrykk i møte mellom disse to forhold, er skolens ytelse. Skolens ytelse kommer an på skolens orienteringer i forhold til sin omverden og dens valg av program. Det vil si om skolen har valgt et program med tydelige verdier som i møte med elevenes karrierebevissthet, fungerer som tydelige atferdsforventninger, sosialt, faglig og tidsmessig.

Eleven som medlem

Perspektivet, å se skolen og samfunnet som omverden for hverandre, viser at skolens ytelse må forstås som *elevens organisatoriske kultivering og kvalifisering*. Dette perspektivet ble utviklet i kapittel 6. Eleven orienterer seg ved å sammenligne seg med de andre elevene og forestille seg hvordan de andre tenker om egen plassering i organisasjonen og dens atferdsforventninger. Eleven kan på dette grunnlag orientere seg faglig, sosialt og tidsmessig og kan vurdere hva som er tjenelig for sin egen selvframstilling. For at dette skal gi gode orienteringsmuligheter for eleven er det flere forhold som kan være bedre eller verre når det gjelder hva slags ytelse enkeltskolen kan gi. Dette kom frem ved hjelp av analysene av de fire skolene i utvalget. Det ble stilt spørsmål ved om skolen tilbød en ytelse preget av målstyrt kvalifisering, vennskaplig kultivering, menighetens kultivering eller utvikling av autonomi. Dette ble vurdert ut fra om skolens formgivelse aktualiserer tydelige atferdsforventninger sosialt, faglig og i forhold til progresjon. Skolens ytelse er et spørsmål om skolen etterspør

elevens plassering og anerkjenner denne, eller ikke. Det er også et spørsmål om hvor tydelig skolen som organisasjon er for skolens undervisning, altså om undervisningens intenderte betydningsinnhold har organisasjonens orienteringer som refleksjonsgrunnlag. Skolens ytelse kan også vurderes opp mot hvilke muligheter medlemsmassen gir eleven for sammenligning, forestilling og selvfrestilling, og dermed muligheter for faglig, sosial og tidsmessig orientering. Dette vil også ha med å gjøre hvor eleven befinner seg i hvilken klasse, i hvilken skolebygning, i hvilket lokalmiljø, i hvilken nasjon. Disse forhold avgjør elevens muligheter for plassering og utgjør skolens ytelse i forhold til eleven.

Skolens atferdsforventninger og medlemsmasse i møte med elevens orienteringer er avgjørende for skolens ytelse. Dette viser til begrepene Bildung og autonomi som ble brukt som pedagogisk teoretisk utgangspunkt for å utvikle iakttakelsepunktet karriereprogram i kapittel 1 og i kapittel 6. Uljens argumenterer for at forholdet mellom "Bildsamkeit" og "Aufforderung" er at subjektet erkjennes som fritt, men at friheten realiseres som kulturell produktiv frihet gjennom oppfordring til selvvirksomhet (Uljens, 2004, s. 65). Her er det argumentert for en forståelse av dette som orienteringsmuligheter i en organisasjon for elevens egen plassering.

Like atferdsforventninger og forskjellighet

I kapittel 6 ble det argumentert for at elevens orienteringsmuligheter skapes i spennet mellom like atferdsforventninger og ulike medlemmer. Begrepet likhet og likeverd har blitt behandlet i pedagogisk forskning av for eksempel Bo Lindensjö og Ulf P. Lundgren (2000). De viser hvordan begrepet historisk har utviklet seg fra enkel likhet til like muligheter og derfra til likhet gjennom kompensatoriske tiltak (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 96). Likhet har vært knyttet til undervisningen i Norge (Langfeldt, 2005) og til tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

Når det her argumenteres for å knytte likhet til atferdsforventninger i stedet for opplæring, forstås forskjellighet som en forutsetning for elevens plassering og dermed skolens ytelse. Skaalvik (2000) hevder at skolens manglende evne til å ta vare på det naturlige mangfoldet blant elever skaper et spesialpedagogisk problem, men at spesialundervisningen ikke kan løse problemet (Skaalvik, 2000, s. 10). Han mener at tilstanden er en konsekvens av skolens

allmennpedagogiske kvaliteter, og at det er de som må endres hvis man skal komme videre (*Ibid.*).

Når skolen ikke har tatt vare på det naturlige mangfoldet, og likhet har blitt knyttet til undervisningen, har det blitt et økende problem for skolen at elevene er forskjellige. Løsningen på problemet har vært å forsøke å differensiere undervisningen, noe som er svært vanskelig, og man har blitt nødt til i økende grad å differensiere elevene. Sett fra skoleteoriens perspektiv, kan dette forstås som et resultat av at man ikke har sett skolen som både undervisning og organisasjon. Når dette skillet ikke gjøres, skjer differensieringen fra skolens side og elevene plasseres i forhold til lærernes faglige forventninger. Elever som er urolige og forstyrrer klassen relateres kun til problemer for undervisning og læring og undervisningens orienteringsbetingelser når det gjelder klasse og organisasjon blir usynlig. På denne måten blir skolens kultiveringsprogram redusert til oppdragelsesproblemer og forklarer uro med urolige elever eller lærerens klasseledelse, uten noen muligheter for å adressere organisasjonens uklareheter i forhold til program som klare atferdsforventninger for en mangfoldig medlemsmasse. Problemets løsning blir da å sette elever utenfor klassen med en eller annen begrunnelse, og å reformere lærerutdanningen. Med skoleteorien får man se at det kan argumenteres mot differensiering for å støtte undervisningen, og for forskjellighet for å fremme skolens ytelse.

Differensiering

Spennet mellom like atferdsforventninger og forskjellighet skaper elevenes orienteringsmuligheter for plassering. Dette er et argument for at skolen ikke skal differensiere elevene, slik det ble fremført i kapittel 6. Ulike land har ulik praksis når det gjelder differensiering. I Norge har fellesskolen hatt som prinsipp å bevare den sammenholdte klasse, der elever på samme alder og ulikt nivå skal gå i samme klasse. Det har man holdt på, samtidig som at man har differensiert elevene mer og mer i forhold til spesialpedagogiske behov. Det brukes i dag mye ressurser på spesialpedagogiske tiltak som man ikke kan si har den forventede effekt, kanskje fordi noe av tiltakene kan se ut til å dekke lærerens behov mer enn elevens (Langfeldt, 2005, s. 192). Forskning sier da også at spesialpedagogiske tiltak noen ganger blir satt inn fordi læreren ikke strekker til, eller at klassen fungerer dårlig (Bachmann & Haug, 2006, s. 70). Med skoleteoriens perspektiv kan det argumenteres for at spesialpedagogikkens problem er at den har begrenset sin funksjon til å gjelde enkelteleven og

hans/hennes læring i for stor grad. Spesialpedagogikken har ikke kunnet løse problemet (Jf. Skaalvik 2000), selv om den kan ha sett at elevens problemer har sammenheng med hans eller hennes orienteringsmuligheter, eller at problemet har sammenheng med enkelt skolens utydelige atferdsforventninger.

Et eksempel på en slik løsning på problemet har Fridolinskolen i utvalget. De har et eget opplegg i en egen enebolig i hagen ved skolen, hvor elever med problemer kan søke om å være. De tilhører formelt klassen sin, men de er ikke til stede (CD Fridolinskolen s. 57, 58). Nordahl og Sunnevåg har gjort en undersøkelse av hvordan spesialskoler og spesialordninger for spesielle elever har økt eksplosivt i Norge de senere år (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Om spesialundervisningen i skolen sier forskerne: ”Denne undersøkelsen viser at både elever med atferdsproblemer og elever med fagvansker har det dårlig i skolen og gjør det dårlig (...)” (*Ibid.*, s. 50). De sier at tilbudene utenfor ordinær skole er dårlige og at det kan være brudd på opplæringsloven. Fra 1. januar 2009 er det innført en Diskriminerings- og tilgjengelighetslov i Norge. Likestillings- og diskrimineringsombudet, Beate Gangås tror at skolene vil bli den første prøvesteinen på lovens funksjon (Epilepsi Forbundet, 2009). Skolen utfordres til å finne andre løsninger på elevenes forskjellighet. Ved å sette elever utenfor klassekollektivet og organisasjonen kan det med skoleteoriens perspektiv hevdes at skolen fratar elever muligheten for kultivering og kvalifisering i forhold til skolen som organisasjon. Denne måten å forholde seg til problemet, kan bare være mulig så lenge man ser på skolen kun som undervisning. Når man ser på skolen også som organisasjon for sine medlemmer, kan det ikke forsvares å ta fra elevene muligheten til å plassere seg faglig, sosialt og i forhold til progresjon. Man fratar da noen elever muligheten til å utvikle evnen til å forestille seg, sammenligne og plassere seg blant mange forskjellige elever. Det er på den måten elever i skolen kan utvikle autonomi gjennom refleksivitet, og kultiveres til medskapere i organisasjoner. For noen elever blir det et fornuftig alternativ å velge ikke- karriere og droppe ut av skolen. For klassen reduseres mangfoldet.

Differensiering er ikke bare noe som diskuteres i Norge. Trautmann og Bielefeld (2008) i Tyskland er opptatt av differensiering i klasserommet som et didaktisk og metodisk løsning på forskjellighet (Trautmann & Wischer, 2008, s. 159). De har sammenlignet argumentasjonen for indre differensiering fra 1970 tallet med dagens argumentasjon. De finner svært mange likheter og også tradisjoner for forståelsen av problem og løsning. De konkluderer med at ingen dypere analyse av fordeler og ulemper er tilført argumentasjonen for indre

differensiering siden den sist var en aktuell problemstilling (*Ibid.*, s. 170). Dette er de kritiske til og etterlyser nye perspektiver. Både indre og ytre differensiering utfordres av skoleteoriens argumentasjon om forskjellighet som forutsetning for skolens ytelse.

I dagens skolediskurs i Norge er disiplinproblemer et mye diskutert tema som følge av PISA-testenes markering av norsk skole som urolig og preget av mye støy. Klette (2003a) finner at lærerens hensyntagen til hver elev som person er blitt en del av den profesjonelle kompetansen, men viser til en sideeffekt ved dette når det gjelder forhandlingsviljen. Når forhandlingsrommet blir for stort, kan det bli en økning i avbrudd og dermed uro (Klette, 2003b, s. 74). Ungdomskulturens forhandlingsvilje kan dermed vinne terreng. Skolen som organisasjon må ha tydeligere forventninger enn ungdomskulturen for å kunne opprettholde organisasjonens program og verdier i forhold til sine medlemmer. Skolens funksjon når det gjelder å utjevne sosiale forskjeller kan få bedre mulighetsbetingelser, enn å forsterke dem ved å sette mennesker utenfor mangfoldets orienteringsmuligheter ved hjelp av differensiering. Dette stiller krav til organisasjonens program og medlemmer slik at elevene kan orientere seg i spennet mellom et mangfoldig sammensatt sammenligningsgrunnlag og like atferdsforventninger. Skolens ytelse som kultivering og kvalifisering, kommer an på elevens orienteringsmuligheter.

Forskjellighet som forutsetning

Med skoleteoriens perspektiv får man se at skolen som organisasjon kan akseptere forskjellighet som grunnlag og forutsetning for sin ytelse. Dens valg av program og verdier som i møte med eleven blir til atferdsforventninger, kan gjøre organisasjonens forventninger til sine medlemmer klare og tydelige. Læreren blir da medlemmer av en organisasjon som støtter lærerens formidling av skolens verdier i klasserommet. For elevene er skolevirkeligheten kompleks med ulike lærere og ulike fag, mens klare forventninger vil kunne virke kompleksreducerende. Undervisningen skal tilpasses organisasjonens medlemmer samtidig som medlemmene tilpasser seg organisasjonen. Det finnes grenser for hvordan en lærer kan tilpasse undervisningen til tretti enkeltelever. Derfor er det skoleteoriens forslag, gjennom skillet mellom fagdidaktikk og allmenndidaktikk, at undervisningen tilpasses organisasjonens hvem, hva og hvor.

Elevene vil plassere seg i forhold til undervisningen gjennom forholdet til den forståelsen av innholdet de andre i klassen gir uttrykk for og når det gjelder ambisjonsnivå som karakterer og progresjon. Med utgangspunkt i elevens egen plassering, kan skolen veilede elevene i deres orienteringer faglig, sosialt og i forhold til progresjon og på den måten støtte elevens utvikling av autonomi. Det er to forskjellige tilnærminger å differensiere elever ut fra lærerens faglige forventninger og at eleven plasserer seg selv. Aksepterer man forskjellighet, må man også akseptere ulike valg av plassering og ta prinsippet om livslang læring på alvor. Eleven kan selv be om støtte til å lære deler av matematikken, eller rettskriving i norsk, og spesialpedagogikken vil ha bedre muligheter. Grunnlaget for at en skole kan ha forskjellighet som utgangspunkt, er skolens valg av program. Dette kan åpne for fleksibilitet i skolesystemet gjennom valgfag, eller kurs som går parallelt med timeplanen som elevene kan velge. Elevene kan mer fleksibelt sette sammen sin skolehverdag, slik at de kan få balanse mellom noe de mestrer og noe de strever med. På den måten kan man lettere oppnå målet som Skaalvik og Skaalvik argumenterer for, å oppnå mestring for alle elever (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 313). Deres løsning er å unngå sammenligning for at elevene skal oppnå mestring, noe som etter det skoleteorien får se, ikke er mulig. Skolen skal i stedet veilede elevene i deres sammenligning og på den måten utvikle elevens refleksjonsevne og forståelse av egne vilkår. Nå styres skolen av at alle skal lære det samme, enten ved hjelp av kunnskapstestene, eller målet om studiekompetanse for alle. Dette øker teoripresset og overfyller skolen med pensum, noe som kan være en hindring for dannelsesarbeidet (Tønnessen, 2004, s. 166). I Slithuskolen, den skolen i utvalget som hadde det mest utviklede program å forholde seg til, hadde lærerne et avklart forhold til forskjellighet. De sa at alle elever skal ikke bli akademikere, noen skal bli søppelmenn. De så som det viktigste at elevene kunne lære å hvile i seg selv og føle seg akseptert (CD Slithuskolen, s. 25). Dette perspektivet må selvsagt diskuteres opp i mot perspektiver om makt og reproduksjon som ble vist til innledningsvis (Bourdieu 2006). Spørsmålet er likevel om dagens strategier med likhet knyttet til opplæringen undergraver sin egen intensjon om utjevning ved å ta for lite hensyn til forskjellighet.

Skolens funksjon ble innledningsvis forstått som en vekting av kultivering og kvalifisering. Nå er dens ytelse utviklet i forhold til skoleteorien, og man kan dermed si at elevene skal kvalifiseres gjennom kultiverende undervisning, og kultiveres og plassere seg gjennom kvalifiserende medskapelse av organisasjonen. Skoles ytelse kan forstås som organisatorisk kultivering og kvalifisering. Skolens resultat peker dermed tilbake på organisasjon, til dens hvem, hva og hvor, dens medlemmer, dens valgte program som atferdsforventninger og dens

topos. Enkeltskolen forstått som et system som lukker seg om sin funksjon, tilbyr og er mye mer enn det kunnskapstester kan måle.

12.5 Komparativ formanalyse

I kapittel 1 ble Rosenmunds (2000) forslag til komparativ forskning som idealtypers kontrastsubstans brukt som et utgangspunkt for skoleteoriens sammenligning mellom nasjoner og enkeltskoler. Hopmanns kritikk av hvordan komparativ forskning har unnlatt å ta hensyn til ulike nasjoners forskjellighet når det gjelder grunnleggende prinsipper som forholdet individ og samfunn, har også vært et utgangspunkt for skoleteorien (Hopmann, 2007a). Gjennom kapittel 3, 6, og 9 og anvendelsen i kapittel 10 og 11, har sammenligningen utviklet seg til komparativ formanalyse.

Utgangspunktet har også her vært å se skole og samfunn som omverden for hverandre. Ulike lands konstruksjoner av forholdet mellom nasjonalstatens forventninger og enkeltskolens formgivelse ble derfor den første aksens i skoleteoriens form som ble utviklet. Denne aksens systemreferanse er nasjonalstaten, og iakttakelsespunktet er kultivering og kvalifisering. Spørsmålet som knytter seg til dette omverdensforholdet, er hvilke forutsetninger med hvilke følger ulike nasjonalstaters forventninger konstruerer når det gjelder kultivering og kvalifisering. Forutsetningene og følgene ble illustrert med piler. Analysen av dette forholdet ble presentert i kapittel 10.

Den neste aksens, der systemreferansen er enkeltskolen, belyser forholdet mellom enkeltskolens valgte program og verdier i forhold til nasjonalstatens forventninger. De forutsetninger og følger som konstruerer dette omverdensforholdet, er skolens betingelser for orienteringer. Analysen av dette forholdet ble presentert i kapittel 11.

Den siste aksens, der systemreferansen er individet, belyser forholdet mellom skolens program og individets karrierebevissthet. Spørsmålet som knytter seg til dette omverdensforholdet, er hvilke forutsetninger og følger konstruksjonen får for individets orienteringsmuligheter. Analysen av dette forholdet ble presentert i kapittel 11 under enkeltskolenes ytelse.

Konstruksjonene av skolens ytelse som fremkommer av de tre aksene til sammen, er det som forstås som skoleteoriens form. Formen forstått med Spencer Browns terminologi, får en innside og en utside, *The unmarked space* blir en del av teorien. Dette vil si at når man har analysert hvordan det som kontrasteres konstrueres, kan man også få øye på hva det er konstruert i forhold til. For skoleteorien er dette konkretisert til enkeltskolens ytelse og beskriver hvordan enkeltskolen formgir seg selv.

Formanalysen får frem de orienteringsmulighetene et individ blir tilbudt i en enkeltskole i en nasjonalstat med sine historisk utviklede forventninger. Det som kommer frem, er hvor forskjellige tilbudene til individet blir. Skolens formgivning kan derfor sammenlignes, mellom ulike enkeltskoler og i forhold til ulike nasjonalstater for å få frem likheter og forskjeller i konstruksjonene.

Formanalysen gir på denne måten muligheter for *forskjellsorientering*. Det vil si at man kan sammenligne konstruksjonen av en form, for å se hvordan ulike formgivelser fungerer, og systemet som analyseres kan orientere seg etter forskjellen. For skoleteorien gjelder dette at en skole kan få informasjon om hvordan dens formgivning fungerer som ytelse og sammenligne den med andre skolers formgivning. På denne måten kan enkeltskolen orientere seg selv og aktualisere endringer i egen formgivning. Komparativ formanalyse kan gi muligheter for tverrkulturell komparativ forskning, som tar hensyn til hvordan en nasjonalstat iakttar forholdet mellom individ og samfunn.

Rosenmund kritiserte komparativ forskning for å enten generalisere på en slik måte at konteksten blir borte, eller være så kontekstspesifikk at den ikke kan brukes til sammenligning (Rosenmund, 2000, s. 605). Metodologisk kombineres komparativ formanalyse, systemteoretiske forskningsmetoder med iakttakelsesbegrepet som forholdet system] omverden. Skoleteoriens form er en komparativ analysestrategi som gir muligheter for å være kontekstspesifikk og generaliserbar på en slik måte at konstruksjonen av det kontekstspesifikke kan sammenlignes.

12.6 En allmenndidaktisk skoleteori?

Kapittel 12 har nå skissert hva man får se med skoleteoriens valgte perspektiver. Målet har vært å vise hva man får se når skole og samfunn sees som omverden for hverandre. Den skoleteoretiske rammen som av språklige hensyn refereres til som skoleteorien, skisserer konsekvensene av det man får se og svarer på spørsmålet: Hvordan kan skolens formgi seg selv for å oppnå best mulig betingelser for individets kultivering og kvalifisering? Dette er ikke ment som en oppskrift eller program, men som et bidrag til den fortsatte diskusjon om skolens funksjon og et alternativ til beskrivelse av skolens ytelse.

Leseren inviteres til tilslutning eller avvisning på bakgrunn av skoleteoriens valgte iakttagelser.

Utgangspunktet for utviklingen av den teoretiske rammen var forståelsen av at skolen er en pedagogisk institusjon og selv om Luhmanns sosiologiske teori ga de beste analysemulighetene, var det en viktig premisse at den skulle bygges på pedagogisk- og allmenndidaktisk teori. Den skoleteoretiske rammen er på denne måten et selvstendig utviklet bidrag til diskursen om skolens funksjon. Det er en teoretisk fremstilling som også er empirisk anvendt for å prøve ut hva man får se når skoleteorien anvendes.

Den skoleteoretiske rammen er nå argumentert for og gjør med sine iakttagelser skolen iakttakelig som kultivering og kvalifisering. Denne skolens dobbelte funksjon fremheves ved hjelp av didaktisk forståelse og skillet mellom undervisning og organisasjon. Dette skillet får frem allmenndidaktikkens viktige posisjon i forståelsen av skolens funksjon og ytelse. Ut fra dette er det argumentert for at forståelsen av dannelsesbegrepet kan videreutvikles til organisatorisk kultivering og kvalifisering. Enkeltskolen kan i denne forståelsen med fordel få ansvaret for å oppdra elevene til organisasjon. På dette grunnlag kan allmenndidaktikken forstås som et spørsmål om *hvem* medlemmene er, *hvor* skolen henter sin forståelse av kultivering og kvalifisering fra og *hva* skolens valgte orienteringer og verdier er. Denne rammen for læreres undervisning gir en bedre mulighet for fagdidaktikkens *hva*, *hvordan*, *hvorfor* knyttet til ulikt faglig innhold. Det som gjør skoleteorien allmenndidaktisk er at den forbinder organisasjon og undervisning gjennom innhold og skolens valgte program og kan på den måten sikre det overordnede, danning og autonomi.

Det er argumentert for enkeltskolens betydning for elevenes orienteringsmuligheter som avgjør hvordan de kan plassere seg i spennet mellom atferdsforventninger og forskjellige medlemmer. Skoleteorien gjør forskjellighet til forutsetning for skolens ytelse, både når det gjelder skolen som organisasjon og når det gjelder undervisning. Dette perspektivet viser hvilke mulighetsbetingelser lærere, elver og foreldre har i skolen og det viser hvilke muligheter de politiske myndigheter har for å styre skolen. Den skoleteoretiske rammen kan videreutvikles til en allmenndidaktisk skoleteori.

12.7 Avsluttende betraktning

Avhandlingen startet med å referere til læreres reaksjoner på bruken av nasjonale tester ved å vise til deres slagord: Man kan ikke telle alt som teller. Lærerne ønsket å fokusere på andre viktige sider ved skolens funksjon enn læringsutbytte, uten at de selv hadde svar på hva det er, eller hvordan det kan beskrives. Skoleteoriens svar er at det er den enkelte skole som må utforme hva den mener er viktig som enkeltskolens eget program. Den må gjøre valg og profilere seg ut fra sine betingelser til det beste for sine medlemmers kultivering og kvalifisering. Da kan lærerne svare på hva som er viktig i sin skole. Dette perspektivet kom frem ved å se skole og samfunn som omverden for hverandre og flere perspektiver på skolens funksjon og ytelse har blitt belyst. Noen overordnede forhold skal avslutte disse betraktningene.

I våre dager da læringsutbytte får så stor oppmerksomhet, er det et sentralt spørsmål stilt av Gert Biesta (2002) som teorier om skolens funksjon kan velge å forholde seg til. Han spør etter *hva slag dannelse som behøves, er fornuftig og mulig i vår tid* (Biesta, 2002). Utgangspunktet for å stille spørsmålet er å diskutere grunnlaget for et nytt dannelsesbegrep. Han sier at hvis dannelse er utdanningens svar på et politisk spørsmål, må man først diagnostisere vår tid. Skoleteoriens perspektiv fordrer at man som grunnlaget for det politiske spørsmålet, viser til at ulike nasjonalstater vil ha utviklet ulike forventninger til skolens funksjon. Disse forventningene blir imidlertid viktigere og viktigere i forhold til enkeltskolens ytelse på grunn av internasjonalt press. Med skoleteoriens perspektiv får man se at hva slags dannelse som er fornuftig og mulig i vår tid, er avhengig av de orienteringsmuligheter enkeltskolen kan skape for individets organisatorisk kultivering og kvalifisering. Orienteringsmulighetenes betingelse knytter seg til forholdet mellom individ og kollektiv.

Hvis ulike nasjonalstater forholder seg til at dannelse er svar på et politisk spørsmål, blir grunnlaget for de politiske beslutninger viktig. Roar Hagens (2006) perspektiv på det politiske system som tar beslutninger om ulike problemer i samfunnet ble drøftet i kapittel 1. Han mener det er av avgjørende betydning hva slags teori det er som utstyres problemene med årsaker og dermed løsninger (Hagen, 2006). Hagen synliggjør konsekvenser av at det nå er mikroøkonomien som leverer teori til samfunnsproblemenes årsaker, og predikerer virkninger. Han hevder at denne mikroøkonomien ikke kan gi andre løsninger til politiske beslutninger enn at individet skal utnytte sine muligheter maksimalt, og etterlyser teorier som tar hensyn til forholdet mellom individ og kollektiv.

Skolen er inne i en tid der det er testene av enkeltelevens kunnskap som er målet på skolens prestasjoner. Ved å styre skolens virksomhet ved hjelp av å måle elevens utbytte, utstyres man problemet i skolen, nemlig lavt utbytte i forhold til investering, med en årsak til problemet som knyttes til individet. Læreren og elevenes prestasjoner kommer i søkelyset. Skoleteorien støtter seg til Niklas Luhmanns samfunnsdiagnose. Ved hjelp av hans utlegninger av ulike funksjonssystemers iaktakelseskoder, program, funksjon og ytelse, som ble nevnt i kapittel 2, kan ulike organisasjoner i samfunnet analyseres med hensyn til deres forventede funksjon. Den skoleteoretiske rammen viser at det er mulig å analysere organisasjoners ytelse i spennet mellom individ og kollektiv, som et alternativt utgangspunkt for politiske beslutninger. Det er nærliggende å vise til Zygmunt Baumans argumentasjon for at vi er avhengige av hverandre (Bauman, 2002). ”Vi har alle behov for at få kontroll med de betingelser, hvorunder vi kæmper med livets utfordringer – men for de fleste af os kan en sådan kontroll kun opnås kollektivt” (Bauman, 2002, s. 148). Medlemmene av enkeltskolen som organisasjon er forutsetningen for skolens ytelse.

Gert Biesta (2002) etterlyste en samfunnsdiagnose for å kunne foreslå hva slags dannelse som behøves er fornuftig og mulig i vår tid, og skoleteorien er et slikt tilbud. Den viser til at organisasjoner i ulike nasjonalstater gir individet ulike orienteringsmuligheter. Niels Åkerstrøm Andersen argumenterer for at samfunnsinstitusjoner i dag leder etter et prinsipp han kaller ”Management of meaning”. Han sier: ”Der er derfor mer end nogensinde behov for analyser af samfundets meningsdannelse – og dermed også for analysestrategier, som gør os i stand til at afdække meningsdannelsen uden selv at blive meningsregimernes blinde fange” (Åkerstrøm Andersen, 1999). Det er derfor behov for at elever og lærere har begreper for å

kunne orientere seg meningsfullt, sosialt, faglig, tidsmessig og plassere seg i organisasjoner. Det er mulig i dagens skole, og det er fornuftig at mennesker veiledes i å være autoriteter i sitt eget liv, som Hanna Arendt er en forkjemper for (Arendt, 1996). Å ta egne valg i forhold til institusjoner og de mulighetsbetingelsene som finnes der, er en type kultivering som kvalifiserer for deltagelse i andre organisasjoner. De profesjonelle i ulike skoler som skal veilede i elevens plassering, vil heller ikke kunne være en organisasjons *blinde fange*, men må ha begreper for å se at det finnes betingelser for hvordan man kan utøve sin profesjon, være elever og foreldre.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Arneberg, P., & Ravn, B. (red.). (1996). *Mellom foreldre og skole : er et demokratisk felleskap mulig?* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bauman, Z. (2002). *Fællesskab en søgen efter tryghed i en usikker verden*. København: Hans Reitzel.
- Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an intitution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 577-596.
- Biesta, G. (2002). Bildung and Modernity. The Future of Bildung in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 343-351.
- Bourdieu, P., Esmark, K., Bundgård, P. F., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen : bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Båth, S. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av centrala begrepp i reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupprag.*, Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Cederstrøm, J. (1993). Den åbne, ligeværdige dialog - mellem lukkede sociale system. I: J. Cederstrøm, L. Qvortrup og J. Rasmussen (red.), *Læring. samtale.organisasjon - Luhmann og skolen* (s. 101-131). København: Unge Pædagoger.
- Christensen, T., & Lægheid, P. (1998). *Den moderne forvaltning : om reformer i sentralforvaltningen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Dale, E. L. (1986). *Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2003). Dannelsesprogram og enhetsskole. I: L. Løvlie, R. Slagstad & O. Korsgaard (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 155-182). Oslo: Pax.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling: Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Eckhoff, N. (2001). *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo: Samlaget.

- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning utkast til en oppdragelseslæreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Epilepsi Forbundet. (2009). *Ny diskriminerings- og tilgjengelighetslov*. Lokalisert 14. januar på Verdensveven: <http://www.epilepsi.no/>
- Fauske, H. (2004). Gudmund Hernes: Politiker og ideolog med sosiologien som veiviser. I: H. Thuen & S. Vaage (red.), *Pedagogiske profiler : norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 343-370). Oslo: Abstrakt forl.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule : Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Giere, R. N. (1994). The Cognitive Structure of Scientific Theories. *Philosophy of Science*, 61(2), 276-296.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School. Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Grung, M. E., & Nagell, H. W. (2003). Trenger vi forskningsetiske retningslinjer? I: K. W. Ruyter (red.), *Forskningsetikk : Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 75-92). Oslo: Gyldendal.
- Grythe, J., & Midtsundstad, J. H. (2002). *Foreldresamarbeid i barnehagen : muligheter og begrensninger - idealer og realiteter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Guba, E., G. & Lincoln, Y., S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I: D. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 163-188). London: Sage Publications.
- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk" - Den fortolkende forsker i klasserommet. I: K. Klette (red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk* (4 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (2007). Pedagogikk - didaktikk - fagdidaktikk. Anstrengte eller fruktbare forhold? *Paper presentert på konferansen Fagdidaktikk mellom skole og lærerutdanning, Oslo, Mai 14-15* (s.1-22).
- Haft, H., & Hopmann, S. (red.). (1990). *Case studies in curriculum administration history*. London: Falmer Press.
- Hagen, R. (1997). Vitenskapssystemets refleksjon - fra identitet til differens. *Sosiologisk tidsskrift*, 5(1), 3-20.

- Hagen, R. (2006). *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene : refleksjonsteorier for det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforl.
- Harbo, T. (1967). *Innføring i didaktikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Harbo, T. (1997). *Norsk skole i europeisk perspektiv Takt eller utakt 1945-1997* (Vol. 2). Otta: Tano Aschehoug.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Harste, G. (2000). The paradoxial form of power in the educational system. An application of Niklas Luhmann's systemic analysis. *Paper presented at Ikast*.
- Harste, G. (2003). Fra statsræson til demokratisk retsstat - Luhmann og Foucault om magtdelingens betydning. I: C. Borch & L. Thorup Larsen (red.), *Perspektiv, magt og styring : Luhmann og Foucault til diskussion* (s. 116-148). København: Reitzel.
- Harste, G. (2007a). Tidssans som dannelsesform. I: L. Qvortrup & M. B. Paulsen (red.), *Luhmann og dannelse* (s. 319-343). København: Unge Pædagoger.
- Harste, G. (2007b). Uddannelsessystemets paradoksale "integration" i samfundet - om Niklas Luhmanns læringsteori. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 290-302.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske : Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo Ad Notam Gyldendal.
- Henie- Onstad Kunstsenter. (2007). *Candida Höefer i Norge*. Lokalisert 15.april 2007 på verdensveven: <http://www.hok.no/candida-hOfer.376779-30550.html>.
- Hjort, K. (red.). (2004). *De Professionelle : forskning i professioner og professionsuddannelser*. (2 utg.). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. (1997). Klafki och den tyska didaktiken. I: M. Uljens (red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 198-214). Lund: Studentlitteratur.
- Hopmann, S. (2003). Bestået -ikke bestået. Om skolens skolering. *Upublisert manuskript*.
- Hopmann, S. (2006). Lærerutdannelsen i Norden - et internationalt perspektiv. I: K. Skagen (red.), *Lærerutdanningen i Norden* (s. 109-135). Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Hopmann, S. (2007a). Epilogue: No Child, No School, No State Left Behind: Comparative Research in the Age of Accountability. I: S. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (red.), *PISA zufolge PISA, Pisa According to PISA, Hält PISA, was er versprichy? Does PISA Keep What It Promises?* (s. 363-415). Wien: LIT verlag.

- Hopmann, S. (2007b). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hopmann, S., Brinek, G., & Retzl, M. (red.). (2007). *PISA zofolge PISA, PISA according to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises?* Wien: LIT verlag
- Hopmann, S., & Gudem, B. B. (1998a). Conclusion - Didaktik Meets Curriculum. Towards a New Agenda. I: S. Hopmann & B. Gudem, Brandtzæg (red.), *Didaktik and/or Curriculum* (s. 331-354). New York: P. Lang.
- Hopmann, S., & Gudem, B. B. (red.). (1998b). *Didaktik and/or Curriculum : An International Dialogue*. New York: P. Lang.
- Haavelsrud, M. (1984). *Perspektiv i utdannings sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2004a). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I: G. Imsen (red.), *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 50-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (red.). (2004b). *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, E. B. (2006). Dansk Skolesyn - historiseret. *KvaN Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 26(74), 23-33.
- Johnsen, B. H. (2004). Ole Vig. Ideen om en folkeskole. I: H. Thuen & S. Vaage (red.), *Pedagogiske profiler : norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 81-98). Oslo: Abstrakt forl.
- Kansanen, P. (1997). Vad är skolpedagogik? I: M. Uljens (red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 146-165). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsen, F. B. (1989). Enhedsskolen - med friheden som forudsætning. I: J. C. Jørgensen (red.), *Enhedsskolen i udvikling* (s. 35-40). København: Folkeskolens Udviklingsråd.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat - med eller uten anførselstegn. *Bedre skole*, 1, 50-53.
- Keiding, T. B. (2003). *Hvorfra min verden går. Et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken*. Aalborg Universitet, Aalborg.

- Keiding, T. B. (2005). Sempel, kompleks og hyperkompleks forståelse - tre måder at begribe omverdenen på. *Paper presentert på Nordisk systemteoretisk nettverks konferanse. Systemteoriens anvendelse og anvendbarhet Institutt for Sosiologi. Universitetet i Tromsø, Norge. August 25-27. (s.1-18).*
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 167 -203). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktikk. I: M. Uljens (red.), *Didaktik - teori, refleksjon og praksis* (s. 215-229). Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (2 utg.). Århus: Klim.
- Klafki, W., Stübgen, H., Hendricks, W., & Koch-Priewe, B. (2004). *Skoleteori, skoleforskning og skoleutvikling i politisk-samfundsmessig kontekst : udvalgte studier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klausen, K. K., & Ståhlberg, K.S. (1998). *New Public Management i Norden*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Klette, K. (1994). *Skolekultur og endringsstrategier: Utviklingsarbeidet ved Fjell skole - en nærstudie*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Klette, K. (2002a). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 265-282.
- Klette, K. (2003a). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter Reform 97. I: K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring?: tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 21-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2008). Didactics meet Classroom Studies. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(9), 101-114.
- Klette, K. (1998). Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systemteoretisk observasjon og etnografiske nærstudier. I: K. Klette (red.), *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Klette, K. (red.). (2002b). *Restructuring Nordic teachers : analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.

- Klette, K. (red.). (2003b). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A., & Strømnes, Å. L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning. I: K. Klette (red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 36-56). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabs-kapløbet : uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (2003). Den store krigsdans om kirke og folk. I: L. Løvlie, R. Slagstad & O. Korsgaard (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 53-71). Oslo: Pax.
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade. Hvordan tale meningsfuldt om professionel utvikling? *Nordisk pedagogik* 26(4), 298-309.
- Kristvik, E. (1954). Landsskulelæreren. I: *Aschehougs metodeverk*. (vol. 1, s. 397-420). Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2001). Teorityper og bruk av teori. *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 5*, (s. 25-41) Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Künzli, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. I: S. Hopmann & B. B. Gudem (red.), *Didaktik and/or Curriculum : An International Dialogue* (s. 28-78). New York: P. Lang.
- la Cour, A., Knudsen, M., & Thygesen, N. T. (2005). Det systemteoretiske interview - Interviewet som meningsdannelse. *Paper presentert på Nordisk systemteoretisk nettverks konferanse. Systemteoriens anvendelse og anvendbarhet. Internasjonal forskerkonferanse. Institutt for sosiologi. Universitetet i Tromsø. August 25.-27 (s.1-13)*.
- Langfeldt, G. (2005). *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole. En empirisk undersøkelse av elevresultater i ungdomsskolen med særlig vekt på sammenligning av resultater fra elever som får spesialundervisning med resultater fra øvrige elever*. Universitet i Oslo, Oslo.
- Langfeldt, G. (2008a). *Ansvar og kvalitet: strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Langfeldt, G. (2008b). Epilog: En metodologisk vurdering av resultater og begrensninger i ASAP I: G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red). *Ansvarlighet i skolen : politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 308-323). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Laursen, P., L. (2004). Hvad er egentlig pointen ved professioner? - om professionernes samfundsmæssige betydning. I: K. Hjort (red.), *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser* (s. 21-32): Roskilde universitets forlag.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.

- [Lov om friskoler og private grundskoler, (2006)], *Lovbekendtgørelse nr. 764 af 3. juli 2006 om friskoler og private grundskoler i Danmark*. Lokalisert på Verdensveven: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=121033>
- [Lov om ungdomsskoler, (2000)]. *Lovbekendtgørelse nr. 886 af 13. september 2000 om ungdomsskoler i Danmark*. Lokalisert 25. juni 2009 på Verdensveven: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24628>
- Luhmann, N. (1993). Barnet som medie for oppdragelsen. I: J. Cederstrøm, L. Qvortrup og J. Rasmussen (red.), *Læring, samtale organisation -Luhmann og skolen* (s. 161-190). København: Unge Pædagoger.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford California: Stanford University press.
- Luhmann, N. (1997a). Autopoiesis. I: N. Luhmann (red.), *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer* (s. 45-60). København: Gyldendal.
- Luhmann, N. (1997b). Begrepet samfund. I: N. Luhmann (red.), *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer* (s. 61-82). København: Gyldendal.
- Luhmann, N. (1997c). Individets individualitet. I: N. Luhmann (red.), *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer* (s. 83-99). København: Gyldendal.
- Luhmann, N. (1997d). Kunstens medium. I: N. Luhmann (red.), *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer* (s. 100-117). København: Gyldendal.
- Luhmann, N. (1997e). Kunstsystemets uddifferentiering. I: N. Luhmann (red.), *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer* (s. 118-154). København: Gyldendal.
- Luhmann, N. (1998). Erkendelse som konstruktion. I: M. Hermansen (red.), *Fra læringens horisont. En antolog*. (s. 163-182). Århus, Klim.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer : Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Luhmann, N. (2002a). Deconstruction as second-order observing. I: W. Rasch (red.), *Theories of distinction Redescribing the descriptions of modernity* (s. 94-112). California: Stanford university press.
- Luhmann, N. (2002b). How can the mind participate in communication? I: W. Rasch (red.), *Theories of distinction Redescribing the descriptions of modernity* (s. 169-184). Stanford, California: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2002c). The Paradox of Observing Systems. I: W. Rasch (red.), *Theories of Distinction redescribing the descriptions of modernity* (s. 79-93). California: Stanford university press.

- Luhmann, N. (2002d). What is communication? I: W. Rasch (red.), *Theories of Distinction Redescribing the descriptions of modernity* (s. 155-168). Stanford, California: Stanford University press.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Reitzel.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Münster: Waxmann.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring* (3 utg.). København: Gyldendal.
- Løvlie, L., & Korsgaard, O. (2003). Indledning. I: L. Løvlie, R. Slagstad & O. Korsgaard (red.), *Dannelsens forvandlinger*. (s. 9-36). Oslo: Pax.
- Løvlie, L., Slagstad, R., & Korsgaard, O. (red.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Markussen, I. (1989a). Hvad skete der med skolen i 1814? I: T. Kampmann (red.), *Et folk kom i skole 1814-1989* (s. 35-48). København: Danmarks Lærerhøjskole og Undervisningsministeriet
- Markussen, I. (1989b). Skole - forældre - myndigheder. I: T. Kampmann (red.), *Et folk kom i skole 1814-1989* (s. 77-89). København: Danmarks Lærerhøjskole og Undervisningsministeriet
- Markussen, I. (2003). Dannelsessyn og drivkræfter bag enhedsskolens fremvækst. I: L. Løvlie, R. Slagstad & O. Korsgaard (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 183-209). Oslo: Pax.
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi: En indføring*. Kontekst forlag.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- Meyer, J. W., Jang, Y. S., & Drori, G. S. (2006). Sources of Rationalized Governance: Cross-National Longitudinal analyses, 1985-2002. *Administrative Science Quarterly*, 51, 205-229.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1992). The Structure of Educational Organizations. I: J. W. Meyer & W. R. Scott (red.), *Organizational environments: Ritual and Rationality* (s. 71-97). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Meyer, J. W., Scott, W. R., & Deal, T. E. (1992). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure of Educational Organizations. I: J. W. Meyer & W. R. Scott (red.), *Organizational environments: Ritual and Rationality* (s. 45-67). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Meyer, M. A., Prenzel, M., & Hellekamps, S. (2008). Editorial: Perspektiven der Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(9), 7-10.

- Midtsundstad, J. H. (2005). New perspectives on the research field of school-home-cooperation. *Paper presented at the conference: Nordic Educational Research Association, Nordic Educational Research Association 33rd Congress. A Nordic dimension in education and research myth or reality? University of Oslo, Norway, Mars 10-12* (s.1-15).
- Midtsundstad, J. H. (2006). Communication in the "school-home conference" - observed as ritual. I: T. Werler & C. Wulf (red.), *Hidden Dimensions of Education: Rhetoric, Rituals and Anthropology* (s. 125-134). Münster: Waxman.
- Ministerrådet. (1976) *Grunnskolen i Norden 1976*. Utgitt av Nordisk Ministerråd.København
- Moos, L. (2006). Fra politiske demokratidiskurser mod markedsorienterede effektivitetsdiskurser. *Nordisk pedagogik* 26(4), 322-333.
- Myhre, R. (1978). *Skole og undervisningsteori*. Oslo: Fabritius.
- Nesje, K. (2002). Erfaringer med en lærende skole. I: K. Nesje & S. Hopmann (red.), *En lærende skole : L 97 i skolepraksis* (s. 130-146). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nesje, K., & Hopmann, S. (2002). *En lærende skole : L 97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av Allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT- Norsk organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport 11.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole : en evaluering innenfor Reform 97*. Oslo: NOVA-rapport 13.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nørgaard, E. (1989). *Kundskaber eller opdragelse - kundskaber og opdragelse*. I: T. Kampmann (red.), *Et folk kom i skole 1814-1989* (s. 105-117). København: Danmarks Lærerhøjskole og Undervisningsministeriet.
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks : et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.
- Ot.prp.nr. 46 (2007-2008). *(Om formålet med opplæringa). Om lov om endringer i opplæringa*. Lokalisert 25. juni 2009 på Verdensveven: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/html>
- Ot.prp. nr. 33,(2002-2003), *Om lov om frittstående skolar*. Lokalisert 29.juni. 2009 på Verdensveven:<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20022003/otprp-nr-33-2002-2003-.html?id=172346>

- Ongstad, S. (red.), (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforl.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing Talk and Text. I: N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Qvortrup, L. (1993). Skolen som selvreferensielt system. I: J. Cederstrøm, L. Qvortrup og J. Rasmussen (red.), *Læring samtale organisasjon - Luhmann og skolen* (s. 9-21). København: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, L. (2000). *Det hyperkomplekse samfund : 14 fortællinger om informationssamfundet* (2 utg.). København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund : mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, L. (2006). Introduktion til Niklas Luhmanns pædagogiske teori. I: N. Luhmann (red.), *Samfundets uddannelsessystem* (s. 7-37). København: Hans Reitzels forlag.
- Qvortrup, L. (2007). Dannelsesbegrebet hos Luhmann - en kritisk præsentation. I: L. Qvortrup & M. B. Paulsen (red.), *Luhmann og dannelse* (s. 255-279). København: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, L., & Paulsen, M. B. (red.). (2007). *Luhmann og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2000). En Introduktion. I: N. Luhmann (red.), *Sociale systemer* (s. 7-22). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, B. (1999). Shifts in the nature of home-school research. *Paper presented at the conference: European Network About Parents in Education (ERNAPE), Amsterdam* (s.1-18).
- Ravn, B. (2004). Samtale og makt. I: P. Arenberg, J. H. Kjærre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (s. 43-61): N.W.Damm&Søn.
- Ravn, B. (2005). The cultural context of parental participation. Reasons for parent-school partnership. I: D. B. Hiatt Michael (red.), *Family school community* (s. 1-24).
- Reid, W. A. (1998). Systems and Structures or Myths and Fables? A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content. I: S. Hopmann & B. B. Gudem (red.), *Didaktik and/or Curriculum : An International Dialogue* (s. 11-27). New York: P. Lang.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rosenmund, M. (2000). Approaches to international comparative research on curricula and curriculum-making processes. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 599-606.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schnack, K. (red.). (1993). *Fagdidaktik og almendidaktik*. Danmarks Lærerhøjskole Didaktikprogrammet.
- Schwab, J. J., (1971). The practical: Arts of eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542.
- Scott, W. R., & Meyer, J. W. (1994). Environmental Linkages and Organizational Complexity. Public and Private Schools. I: W. R. Scott & J. W. Meyer (red.), *Institutional Environments and organizations. Structural Complexity and Individualism* (s. 137-159). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi - Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Siljander, P. (2004). Vart tog fostran vägen? Nedslag i pedagogikens teoriehistoria. I: J. Bengtsson (red.), *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (s. 231-247). Lund: Studentlitteratur.
- Skaalvik, E. M. (2000). Klassestørrelse og behov for spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 65(3), 10-16.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Slagstad, R. (2003). Folkedannelsens forvandlinger. I: L. Løvlie, R Slagstad & O. Korsgaard (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 72-88). Oslo: Pax.
- Steen Rønning, G. (1996). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Kristiansand: Høyskoleforl.
- Storheim, E. (1993). Immanuel Kant. I: T. B. Eriksen (red.), *Fra Descartes til Nietzsche* (s. 242-265). Oslo: Aschehoug & Co.
- Suppe, F. (2000). Understanding Scientific Theories: An Assessment of Developements 1969-1998. *Philosophy of Science*, 67(1), 102-115.
- Spangen, I. K. (2007). *Referansehandboken. En veiledning til kildebruk og henvisninger til kilder*. Fagernes: Spartacus forlag
- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan er idrett mulig? : skisse til en idretts sosiologi*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press.

- Telhaug, A. O. (2003). Haarder og Hernes som skolereformatorer. I: L. Løvlie, R. Slagstad & O. Korsgaard (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 273-289). Oslo: Pax.
- Telhaug, A. O. (2008a). *Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv : Formidling og polemikk*. Oslo: Abstrakt forl.
- Telhaug, A. O. (2008b). PISA-perspektivet på norsk skole. *Utdanning*, 16, 49.
- Terhart, E. (1998). Changig Concepts of Curriculum: From "Bildung" to "Learning" to "Experience" Developments in (West) Germany from the 1960s to 1990. I: S. Hopmann & B. B. Gudem (red.), *Didaktik and/or curriculum : An International Dialogue* (s. 107-125). New York: P. Lang.
- Thyssen, O. (2003). Luhmann og erkendelsesteorien. I: C. L. Borch & L. Thorup (red.), *Perspektiv, magt og styring. Luhmann og Foucault til diskussion* (s. 15 - 38). København: Han Reitzels.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen : det store spranget : vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung - eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(9), 159-171.
- Tveiten, A. (2000). *Friskolen - enhetsskolens gjøkunge? : forholdet mellom de private skolene og det offentlige skoleverket på 1900-tallet*. Oslo: Lunde.
- Tønnessen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforl.
- Uljens, M. (1997). Gunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I: M. Uljens (red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 166-197). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). *Skoldidaktiska studier. Studia didactica 3*. Vasa: Pedagogiska institutionen vid Åbo Akademi.
- Uljens, M. (2003). The Idea of a Universal Theory of Education - an Impossible but Necessary Project? I: L. Løvlie, K. P. Mortensen & S. E. Nordenbo (red.), *Educating Humanity : Bildung in Postmodernity* (s. 37-59). Malden, Mass: Blackwell Publ.
- Uljens, M. (2004). Den pedagogiska paradoxens utmaningar. Element till en teori. I: J. Bengtsson (red.), *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (s. 41-68). Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningsministeriet. (1994). *Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag*. København: Undervisningsministeriets forlag
- Undervisningsministeriet. (1995). *Læseplaner. Folkeskolens fag*. København: Undervisningsministeriets forlag

- Ussing Olsen, P. (1986). *Skolen for samfundet folkeskolens historie*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Veit, W. (1972). Zur Toposforschung. I: P. Jehn (red.), *Toposforschung: Eine dokumentation* (s. 74-89). Frankfurt/M: Athenäum.
- Vincent, C. (2000). *Including parents? : education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- Værvågen, T. (2007, 20. april). En reise i tid og rom. *Aftenposten. Kultur*, s. 12.
- Vaage, S. (2004). Erling Kristvik. Pedagogikk som kulturell modernisering og folkedanning. I: H. Thuen & S. Vaage (red.), *Pedagogiske profiler : Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 137-158). Oslo: Abstrakt forlag.
- Wadskjær, H. (2001). Forældreindflydelse - systemteoretisk. *KvaN Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 21(59), 78-93.
- Watzlawick, P., Jackson, D. D., & Bavelas, J. B. (1967). *Pragmatics of human communication a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati. Essay om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Werler, T. (2004). *Nation, Gemeinschaft, Bildung : die Evolution des modernen skandinavischen Wohlfahrtsstaates und das Schulsystem*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Werler, T. (2006). The "topos" and educational research. I: T. Werler & C. Wulf (red.), *Hidden Dimensions of Education Rhetoric, Rituals and Anthropology* (s. 31-40). Münster: Waxmann.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387-412.
- Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler*. Norges teknisk naturvitenskapelige universitet. Trondheim.
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1-28.
- Zolo, D. (1992). The epistemological status of the theory of autopoiesis and its applications to the social sciences. I: A. Febbrajo & G. Teubner (red.), *State, law, and economy as autopoietic systems : regulation and autonomy in a new perspective* (s. 67-124). Milan: Giuffrè.
- Åkerstrøm Andersen, N. (1999). *Diskursive analysestrategier : Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Åkerstrøm Andersen, N. (2003a). *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzel.

Åkerstrøm Andersen, N. (2003b). Organisation i anden ordens perspektiv – systemteoriens analysestrategiske maskine. I: H. Holger & K. Morten (red.), *Organiseret kommunikation - systemteoretiske analyser* (s. 310-323). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Metodevedlegg

Metodevedlegget inneholder spørreskjema, intervjuguide, prosjektets datakonstruksjon og fordelingsnøkkel. I tillegg presenteres samlet svarfordeling på spørreskjema.

Spørreskjema til foreldrene

Jeg er: Kvinne Mann

Mine foreldres utdanning:

	Far	Mor
Ungdomsskole/realskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videregående/Fagskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/Universitet inntil tre år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskole/Universitet utover tre år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mine egen utdanning:

Ungdomsskole/realskole	<input type="checkbox"/>
Videregående/Fagskole	<input type="checkbox"/>
Høgskole/Universitet inntil tre år	<input type="checkbox"/>
Høgskole/Universitet utover tre år	<input type="checkbox"/>

Mitt yrke: _____

Har du deltatt som foresatt på foreldrekonferanser i ungdomsskolen tidligere?

Ja

Nei

Nedenfor ber jeg deg ta stilling til noen påstander. Kryss av for om du er enig eller uenig.

	Enig	Uenig
For meg er gode karakterer viktigere enn gode holdninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det viktigere at skole fremelsker verdier som medbestemmelsesrett og solidaritet, enn faglige prestasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er lyst til å lære viktigere enn gode resultater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det viktigere at mitt barn utvikler kreativitet enn å kunne svare riktig på prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det viktigere å få gode basiskunnskaper enn å lære å lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

For meg er det viktigere med meningsfull videre utdanning enn utdanning ved skoler med høy prestisje

**Nedenfor ber jeg deg krysse av ja eller nei til spørsmålet:
Jeg forventer at disse temaene blir tatt opp i foreldrekonferansen:**

	Ja	Nei	Vet ikke
Mitt barns arbeidsinnsats			
Mitt barns karakterer			
Mitt barns innstilling til fagene			
Lærernes undervisning			
Lærernes veiledning i ulike fag			
Mitt barns helse, sunnhet og leggetider			
Mitt barns forhold til de andre elevene			
Mitt barns forhold til lærerne			
Min støtte til lekselesing som mor/far			
Mine spørsmål til skolen/læreren			
Elevsamtalen mellom lærer og elev			
Foreldrekonferansens betydning			
Lærernes syn på mitt barns muligheter til å forbedre sine faglige prestasjoner			
Mitt syn på mitt barns trivsel			
Foreldrenes rolle i foreldresamarbeidet			

Hvilke andre temaer forventer du vil bli tatt opp i foreldrekonferansen?

.....

Hvilke temaer er vanskelig å ta opp i foreldrekonferansen?

.....

Hvis du synes det er i orden at jeg tar videre kontakt med deg, ber jeg deg krysse av i denne rubrikken

Tusen takk for hjelpen!
Vennlig hilsen Jorunn H. Midtsundstad

Intervjuguide

Fokusgruppeintervju

Noen grunnregler for fokusgruppeintervju:

- Alle må få anledning til å snakke, en om gangen.
- Ingen svar er rette eller gale, bare forskjellig syn.
- Ingen må uttale seg om spørsmål de ikke ønsker å kommentere.
- Alt som kommer frem, er konfidensielt. Jeg har taushetsplikt, men dere som deltagere i denne gruppa har det også i forhold til denne samtalen.

SPØRSMÅL:

1. Runde slik at alle kommer til orde: Hva er din opplevelse av foreldrekonferansen?
Diskutere egen opplevelse av samtalen og hvordan de gjør dette.
2. Snakker dere om karakterer (i ungdomsskolen generelt)?
3. Snakker dere om oppførsel/trivsel/ klassemiljø?
4. Kan man si rett ut hva man mener om eleven?
5. Er fokuset på eleven eller foreldrene?
6. Gjennomfører dere elevsamtale først?
7. Har dere opplevd FK med foreldre som har vært veldig opptatt av prestasjoner og karakterer? Hva kjennetegner de samtalene?
8. Hva skjer når foreldrenes ønske, ikke står i forhold til elevens evner eller interesser?
Hvordan forholder dere dere til det?
9. Har dere opplevd foreldre som er uinteressert i prestasjoner og karakterer? Hva er disse foreldrene opptatt av?
10. Skolen blir mer og mer opptatt av kunnskaper, hva synes dere om det?
11. Er det noen foreldre og barn som ikke passer på deres skole?

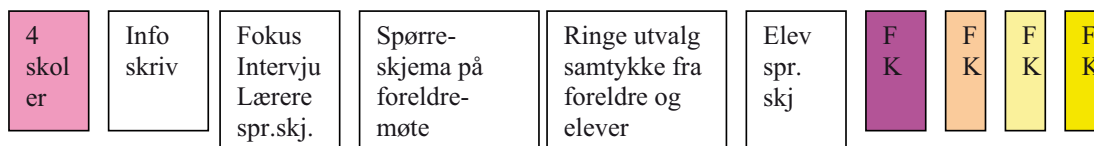
Om prosjektets datakonstruksjon

Fire skoler har sagt seg villig til å være med på prosjektet. En offentlig og en privat i Danmark og Norge. Den logiske oppbygningen av prosjektet er forsøkt beskrevet nedenfor.

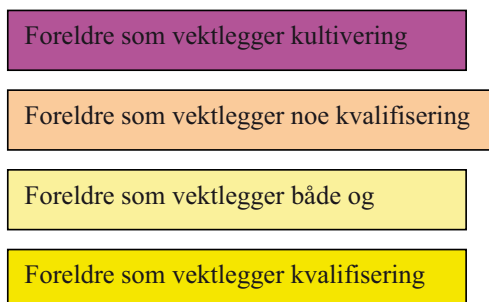
Jeg har fire kontaktpersoner på de fire skolene. De har fått tilsendt en del informasjon tidligere, men herfra 1. september blir det på denne måten:

Kontaktpersonen får tilsendt et infoskriv som skal sendes ut til foreldrene sammen med innkallingen til foreldremøtet. I løpet av semesteret datainnsamlingen foregår, skal det gjennomføres et fokusgruppeintervju med fire til fem lærere på ungdomsskolen. Dette skal helst gjennomføres før foreldrekonferansene begynner. Lærerne skal også besvare spørreskjema før foreldrekonferansene.

På foreldremøtet informerer vi om prosjektet og får foreldrene til å svare på spørreskjemaet. Det viktigste er at de krysser av i rubrikken der vi spør om vi kan ta videre kontakt. Spørreskjemaene må være nummerert, og numrene må registreres på klasselista ved foreldrenes navn, for at vi skal kunne finne tilbake til hvem som har svart hva. Klasselista ansees da som nøkkelen til personvernømfintlige opplysninger og skal ikke oppbevares sammen med spørreskjemaene.



I forhold til foreldrenes svar velges utvalget på denne måten.



Disse foreldrene ringes og blir spurt om de kan tillate at det blir tatt opptak av deres foreldrekonferanse. De blir også spurt om de kan snakke med eleven om dette. Samtidig får de beskjed om å møte opp et kvarter tidligere enn foreldrekonferansen begynner, slik at eleven kan fylle ut spørreskjemaet på skolen. Samtalen skal tas opp ved hjelp av iPod og vi får ikke lov til å være til stede. Vi bare organiserer det hele og passer på at det tekniske virker.

Fordelingsnøkkel til utvalg

- 1) Sortere ut de som har krysset av at de er villig til å bli kontaktet. Disse skal vi bruke videre.
- 2) Utvalget av foreldrekonferansens gjøres først og fremst i forhold til avkrysningen på første side av spørreskjemaet, som ser sånn ut:

Nedenfor ber jeg deg ta stilling til noen påstander. Kryss av for om du er enig eller uenig.

	Enig	Uenig
For meg er gode karakterer viktigere enn gode holdninger	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det viktigere at skolen fremelsker verdier som medbestemmelsesrett og solidaritet, enn faglige prestasjoner	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
For meg er lyst til å lære viktigere enn gode resultater	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
For meg er det viktigere at elevene utvikler kreativitet enn å kunne svare riktig på prøver	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
For meg er det viktigere å få gode basiskunnskaper enn å lære å lære	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For meg er det viktigere med meningsfull videre utdanning, enn utdanning ved skoler med høy prestisje	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Hvis en mor eller far har krysset av slik den lilla fargen viser, har hun eller han svart i forhold til det vi forstår som kultivering. Dette er en av dem vi vil kontakte for å få med i utvalget. Tilsvarende er tilfellet med de gule rubrikkene, som representerer svar som vi forstår som kvalifisering. Veldig få svarer helt etter mønsteret ovenfor, men det er ulike grader av det vi er ute etter. Dette er i samsvar med dokumentet "Om prosjektets datakonstruksjon", som viser utvalget på denne måten:

Foreldre som vektlegger kultivering

Foreldre som vektlegger noe kvalifisering

Foreldre som vektlegger både og

Foreldre som vektlegger kvalifisering

3) Hvis det er lite som skiller skjemaene og alle ligger på både og, bruker vi andre deler av skjemaet som supplement. Velg et skjema med foreldre med høy utdanning, med kort utdanning, et skjema med avkrysning på nei og vet ikke på skjemaets siste side og et skjema som bare har krysset ut ja-svar på siste side.

4) Ringe de fire første valgte og be om tillatelse til å ta lydopptak av foreldrekonferansen. Hvis noen av dem svarer nei, må man spørre femtevalget osv. av de utvalgte spørreskjemaene. De må også spørre eleven om det er greit, eller eventuelt samtykke på elevens vegne. De som sier ja, bes møte opp på skolen et kvarter før de skal til foreldrekonferanse, for at eleven skal svare på spørreskjemaet. Eleven må her spørres spesielt mht. opptaket fordi det kreves av personvernombudet for forskning.

Samlet svarfordeling på spørreskjema

Foreldrenes svar i de ulike skolene:

Spørsmål til foreldrene	Margarethaskolen Dansk offentlig N: 35*	Fridolinskolen Norsk offentlig N: 26	Slithuskolen Dansk privat N: 21§	Mannheimskolen Norsk privat N: 21□
For meg er gode karakterer viktigere enn gode holdninger	Enig: 6 Uenig: 29	Enig: 3 Uenig: 23	Enig: 1 Uenig: 20	Enig:1 Uenig:20
For meg er det viktigere at skole fremelsker verdier som medbestemmelsesrett og solidaritet, enn faglige prestasjoner	Enig:22 Uenig:13	Enig: 14 Uenig: 12	Enig:12 Uenig:9	Enig:4 Uenig:17
For meg er lyst til å lære, viktigere enn gode resultater	Enig:30 Uenig:5	Enig:25 Uenig:1	Enig:20 Uenig:1	Enig:20 Uenig:1
For meg er det viktigere at mitt barn utvikler kreativitet, enn å kunne svare riktig på prøver	Enig: 23 Uenig:12	Enig:19 Uenig:7	Enig:19 Uenig: 2	Enig:16 Uenig:5
For meg er det viktigere å få gode basiskunnskaper enn å lære å lære	Enig: 13 Uenig: 22	Enig:17 Uenig:9	Enig:13 Uenig:8	Enig:15 Uenig:6
For meg er det viktigere med meningsfull videre utdanning, enn utdanning ved skoler med høy prestisje	Enig:33 Uenig:2	Enig:26 Uenig:	Enig:19 Uenig:2	Enig: 21 Uenig:

* 12 skjemaer ble utelukket fordi respondentene ikke valgte mellom alternativer, men skrev kommentarer som:

Disse spørsmål er, for mig, ikke et hverken eller, men både og.

□ 8 skjemaer ble utelukket pga manglende utfylling.

§ 2 skjema ble utelukket pga manglende utfylling

Svarfordeling på spørreskjema fra de utvalgte foreldrekonferansenes lærere, elever og foreldre:

Spørsmål til lærerne og elever (4) og foreldre f.	Margarethaskolen N: 4* lærere (4 elever),4 foreldre	Fridolinskolen N: 4 (4) 3f	Slithuskolen N: 3 (4) 7f□	Mannheimskolen N: 3 (3) 3f
For meg er gode karakterer viktigere enn gode holdninger	Enig: (1) 1f Uenig: 4 (3)3f	Enig: 1f Uenig:4 (4) 2f	Enig: (2) Uenig: 3 (2) 7f	Enig: (1) Uenig:3 (2) 3f
For meg er det viktigere at skole fremelsker verdier som medbestemmelsesrett og solidaritet, enn faglige prestasjoner	Enig:2 (2) Uenig:1 (2) 3f	Enig: 3 (4) 2f Uenig: 1,1f	Enig:1 (1) 3f Uenig: 2 (3) 4f	Enig:3 (2) 1f Uenig:(1) 2f
For meg er lyst til å lære, viktigere enn gode resultater	Enig:4 (2) 2f Uenig: (2) 2f	Enig:4 (3) 3f Uenig: (1)	Enig:3 (2) 7f Uenig: (2)	Enig:3 (3) 3f Uenig:
For meg er det viktigere at elevene utvikler kreativitet,	Enig:4 (1) 3f Uenig (3) 1f	Enig:3 (2)2f Uenig:1 (2)1f	Enig:2, Uenig: 1 (4)	Enig:3 (3) 2f Uenig: 1f

enn å kunne svare riktig på prøver			7f	
For meg er det viktigere å få gode basiskunnskaper enn å lære å lære	Enig:(1) 1f Uenig:4 (3) 3f	Enig: (1)1f Uenig:4 (3)2f	Enig: 1 (1) 5f Uenig: 2 (3) 2f	Enig: (2) 3f Uenig:3 (1)
For meg er det viktigere med meningsfull videre utdanning, enn utdanning ved skoler med høy prestisje	Enig:4 (4) 3f Uenig: 1f	Enig:4 (4)3f Uenig:	Enig:2 (4) 7f Uenig: 1	Enig:3 (2) 3f Uenig: (1)

*Fire av de åtte lærerne som svarte, ga ikke enten eller svar og ble tatt ut av utvalget. Antallet lærere er større enn på de andre skolene, fordi jeg kunne gjennomføre undersøkelsen i foreldremøtet for hele trinnet.

□ Begge foreldre fylte ut spørreskjema