

Masteroppgave

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

Annie-Sofie Frøshaug

En kritisk diskursanalyse av konstrueringen og legitimeringen av pedagogiske identiteter i det norske utdanningssystemet

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Cecilie Haugen

Juni 2019

Annie-Sofie Frøshaug

En kritisk diskursanalyse av konstrueringen og legitimeringen av pedagogiske identiteter i det norske utdanningssystemet

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Cecilie Haugen
Juni 2019

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



Forord

Denne masteroppgaven markerer på mange måter slutten på et utfordrende, engasjerende og givende utdanningsløp som grunnskolelærer og spesialpedagog. Samtidig har det vært begynnelsen for en ny faglig interesse innenfor norsk utdanningspolitikk og kritisk diskursteori og metode. Kunnskapen jeg har tilegnet meg i arbeidet med masteroppgaven vil jeg ta med meg videre både privat og i jobbsammenheng.

En stor takk til min veileder, Cecilie Haugen, for gode tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Jeg vil også takke mine fantastiske medstudenter, venner og familie, som har bidratt til glede, latter og fine samtaler under denne tidvis krevende reisen.

Avslutningsvis vil jeg rette en takk til en som har betydd ekstra mye i denne prosessen. Min kloke, rause og engasjerte pappa. Takk.

God lesing!

Trondheim 15 juni, 2019

Annie-Sofie Frøshaug

Sammendrag

I Norge har vi bred politisk enighet om å ivareta prinsippet om en inkluderende skole. Opplæringsloven paragraf § 1-1 viser at i tillegg til faglig kunnskap skal også opplæringen bidra til dannelse. Når det er sagt ser vi i dag tegn til en skolekultur som bærer preg av en nyliberalistisk ideologi, hvor et økende fokus på konkurranse, målbare resultater og økonomisk utvikling står sentralt. Det kan virke som om skolen har satt en standard for hvilke verdier, kunnskaper og menneskelige kvaliteter som anses som samfunnsmessige gyldige. Kan det tenkes at denne nyliberalistiske dreiningen innenfor norsk utdanningspolitikk har skapt en standard, som vil kunne gå på bekostning av prinsippet om en inkluderende skole?

For å kunne undersøke dette har formålet med denne studien vært å få inngående kunnskap og forståelse rundt hvilke pedagogiske identiteter som blir prioritert innenfor det norske utdanningssystemet. Ved å ta i bruk en kritisk diskursanalyse som både teoretisk og metodisk rammeverk ønsker jeg å avdekke hvilke verdier, kunnskaper og interesser som kommer til uttrykk gjennom politiske dokumenter. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i styringsdokumentene: *Den generelle delen av læreplanen og Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Dette er deler av læreplanverket som anses som det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen. Gjennom en analyse og sammenlikning av disse dokumentene ser jeg tydelige forandringer av de verdier, holdninger og kunnskaper som har blitt prioritert i det norske utdanningssystemet fra 1990-tallet og frem til i dag. Funnene i denne studien tyder på at det i den generelle delen av læreplanen blir prioritert en retrospektiv pedagogisk identitet. En identitet som kjennetegnes av en kollektivistiskorientert tankegang, og moralske verdier og holdninger som er forankret i fortiden. Hvor på den andre siden Overordnet del – verdier og prinsipper, virker som å prioritere en prospektiv pedagogisk identitet. En identitet med et fremtidsrettet fokus, hvor verdier og holdninger har et økonomisk nytteperspektiv. Felles for begge dokumentene er likevel prioriteringen av den terapeutiske pedagogiske identitet. Vesentlig har det vært å se på mine funn i en større utdanningspolitisk sammenheng.

Nøkkelord: pedagogiske identiteter, kritisk diskursanalyse, pedagogisk diskurs, Basil Bernstein, den generelle delen av læreplanen, overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, Reform 97, Kunnskapsløftet

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling og hensikt	3
2 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Diskurs	5
2.2 Kritisk diskursanalyse	6
2.2.1 Ideologi, makt og hegemoni	7
2.3 Bernstein som teoretisk og metodiske rammeverk	8
2.3.1 Den pedagogiske anordning	9
2.3.2 Pedagogisk diskurs	10
2.3.3 Klassifisering og innramming	11
2.3.4 Pedagogiske identiteter.....	12
2.3.5 Behovet for en ny pedagogisk identitet.....	14
2.3.6 Rasjonalitetsforståelse som grunnlag for konstruering av pedagogiske identiteter	15
3 Metodisk fremgangsmåte	19
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	19
3.2 Analyse av politiske dokumenter	20
3.3 Validitet og reliabilitet	21
4 Diskursiv kontekst	23
4.1 Norsk utdanningshistorie	23
4.1.1 Reform 97	24
4.1.2 Pisa-sjokket	25
4.1.3 Kunnskapsløftet.....	26
4.1.4 Fornyelse av læreplanverket.....	27
5 Analyse	31
5.1 Pedagogiske identiteter i Den generelle delen av læreplanen	31
5.1.1 Oppsummering	36

5.2 Pedagogiske identiteter i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring	37
5.2.1 Oppsummering	42
5.3 En pedagogisk diskurs i endring	43
5.3.1 Den hegemoniske kampen om den pedagogiske diskurs	43
5.3.2 Den kommunikative pedagogiske identitet	46
5.3.3 Skolens doble samfunnsmandat	47
6 Avslutning	49
Litteraturliste:	53

1 Innledning

Det er ingen tvil om at det regjerer en bred politisk enighet i Norge om at vi lever i et kunnskapssamfunn. Testing, humankapital og konkurransedyktighet har blitt viet stor oppmerksomhet innenfor den norske skolen de siste år. Noe som kan tyde på at utdanningspolitikken prioriterer en nyliberalistisk ideologi, en ideologi hvor økonomisk utvikling blir overordnet både sosial og kulturell utvikling (Hovdenak & Stray, 2015) Vi ser i dag en konkurransepreget skole, med et økende fokus på kunnskap og målbare resultater. Gjennom globale utdanningspolitiske føringer, internasjonale og nasjonale tester, kan det tenkes at kunnskapen som verdsettes i dagens skole er forhåndsbestemt og resultatbasert. Opplæringsloven (2018) paragraf § 1-1 viser likevel at i tillegg til faglig kunnskap skal også opplæringen bidra til dannelse. Skolen har nemlig alltid hatt et dobbelt samfunnsmandat; både utdanning og dannelse. Med tanke på den nyliberalistiske dreiningen som har preget den norske utdanningspolitikken de siste årene, kan det tenkes at skolens dannelsesmandat er blitt nedprioritert (Hovdenak & Stray, 2015). Jeg ønsker på bakgrunn av dette å rette søkelyset mot skolen som identitetsdanner, hvor jeg vil undersøke hvilke verdier, holdninger og kunnskaper som gis legitimitet innenfor det norske utdanningssystemet.

Tilpasset opplæring er et begrep som har preget norsk skolepolitikk i mange år, og som skal ligge til grunn for all opplæring, samt ivareta prinsippet om inkludering. Undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger. Målet er at skolen skal utvikle et felleskap mellom elevene, uavhengig av kjønn, sosioøkonomisk status eller evner og forutsetninger (Overland, 2015). For noen elever så vil ikke denne tilpasningen være tilstrekkelig eller hensiktsmessig, og man vil da ha rett til spesialundervisning (Tangen, 2012). Vi ser i dag at spesialundervisningen i grunnskolen øker. I 2018/19 er andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning 7,8 prosent, hvorav 68 prosent av disse er gutter (SSB, 2019). En mulig forklaring til denne økningen er at den pedagogiske diskursen stadig forandrer seg. Noe som igjen vil kunne føre meg seg endringer i styring av skolen og spesialundervisningens struktur. En annen mulig årsak kan være at skolen har skapt en standard for hvilke verdier, kunnskaper og menneskelige kvaliteter som er ønskelig, og hvilke som ikke blir foretrukket. Ideelle ferdigheter og kompetanser som vil kunne påvirke barn og unges opplevelse av inkludering, og kanskje spesielt de elevene som har behov for ekstra tilrettelegging i skolen (Hovdenak & Stray, 2015).

Vesentlig blir det derfor å stille seg spørrende til konstruksjonen og legitimeringen av de verdier, holdninger og kunnskaper som prioriteres i norsk skole. Det sies at de største samfunnsendringer fører til utvikling av en ny skolereform. I Norge ser vi at med Reform 97 kom seksåringen inn i skolen, og den tiårige skolegangen ble iverksatt. Mer statlig styring og fokus på fremtidig økonomisk og teknologisk utvikling ble vektlagt (Hovdenak & Stray, 2015). Med Kunnskapsløftet ble den pedagogiske diskursen preget av ideen om mer læring, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Pedagogikken ble styrt av læringsmål og elevene skulle tilegne seg grunnleggende kompetanser og ferdigheter (Tønnessen, 2011). Til tross for ulikt faglig innhold i læreplanene, var likevel felles for begge reformene det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen; nemlig den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det er først i 2017 at en fornyelse av den generelle delen av læreplanen blir fastsatt. Den skal nå bli kalt *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskolelæringen*, og skal reflektere de utfordringene som barn og unge møter den dag i dag (Utdanningsdirektoratet, 2018). I den generelle delen av læreplanen blir vi introdusert for syv omfattende og komplekse menneskeideal, som oppfostringen av «normaleleven» skal baseres på. I fornyelsen *Overordnet del – verdier og prinsipper*, er hovedfokus på temaer knyttet til aktuelle samfunnsutfordringer. Egenskaper og verdier innenfor temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap*, samt *bærekraftig utvikling* blir satt i søkelyset. Begge dokumenter forteller oss på mange måter hvordan vi skal forme, danne og konstruere «normaleleven», og vil være gjenstand for min analyse.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Språk er makt hevdes det. Språk rommer ulike verdier, holdninger og meninger. Språket vårt bidrar til å produsere og reprodusere kunnskap, identiteter, sosiale forhold og maktrelasjoner. Ved å ta i bruk en kritisk diskursanalyse, ønsker jeg å se nærmere på hvordan denne prosessen fungerer i praksis. Den kritiske diskursanalysen har nemlig som formål å avdekke hvordan språk fungerer som et ideologisk instrument og bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet (Skrede, 2017). Gjennom en analyse og sammenligning av *den generelle delen av læreplanen* og *overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, er formålet med denne studien å identifisere hvilke pedagogiske identiteter som kommer til uttrykk i disse politiske styringsdokumentene. Bakgrunnen for mitt valg av tekstmaterialet er relativ enkel,

dette er dokumenter som berør alle barn og unge i skolen. Forskriften legger premisser for hvilket lærings-, kunnskaps- og menneskesyn som styrende makter mener er samfunnsmessige gyldige. På mange måter kan tekstene sees på som politiske virkemidler, som trolig vil kunne prege barn og unges identitetsutvikling. Viktig blir det derfor å se på de ulike maktstrukturene i samfunnet, hvem er det egentlig som skaper og legitimerer det som gjøres gjeldene for alle (Haavelsrud, 2007). På bakgrunn av dette blir det kanskje viktigst av alt å se funnene i denne studien i en større utdanningspolitisk sammenheng.

1.2 Problemstilling og hensikt

Hensikten med denne studien er å få inngående kunnskap og forståelse rundt hvilke pedagogiske identiteter som er blitt prioritert innenfor det norske utdanningssystemet fra 1990-tallet og frem til i dag. Ved å ta i bruk en kritisk diskursanalyse tar jeg utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring. Jeg ønsker å sammenlikne disse dokumentene, og redegjøre for eventuelle endringer av konstrueringen og legitimeringen av pedagogiske identiteter. Når man tar i bruk en kritisk diskursanalyse er det viktig å se på diskursive praksiser i en større samfunnsmessig kontekst (Neumann, 2001). Fokuset i oppgaven er derfor rettet mot den norske utdanningspolitiske utviklingen, samt relevante reformprosesser. På bakgrunn av dette vil jeg forsøke å svare på følgende problemstilling:

Hvilke pedagogiske identiteter prioriteres i *den generelle delen av læreplanen og overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*, og hvilke eventuelle endringer kommer til uttrykk i en sammenlikning av disse styringsdokumentene?

Problemstillingen min tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk grunntanke der virkeligheten er sosialt konstruert, som ofte kjennetegnes av at vårt syn på verden er kontekstavhengig og stadig i endring (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Studien tar utgangspunkt i utdannings sosiologen Basil Bernsteins teoretiske og metodiske rammeverk, som kan plasseres innenfor den kritiske diskursanalysen (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Bernstein er opptatt av å studere hvordan sosiale strukturer påvirker den pedagogiske praksisen og har utarbeidet modellen om ulike pedagogiske identiteter. Han bruker de pedagogiske identitetene som et analytisk verktøy som viser hvordan utdanningen styres på makronivå, samt hvordan dette vil kunne påvirke elevene på et mikronivå (Riksaasen, 2007).

2 Teoretiske perspektiver

I følgende kapittelet vil jeg presentere det teoretiske og metodiske rammeverket for min studie. Som nevnt innledningsvis tar problemstillingen min utgangspunkt i ideen om at virkeligheten er sosialt konstruert, og at vårt syn på verden er kontekstavhengig og stadig i endring (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). På bakgrunn av dette vil de pedagogiske identiteten som kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen være påvirket av den konteksten de er blitt konstruert innenfor. Vesentlig blir det derfor å se på hvordan disse tekstene fungerer som et ideologisk instrument som bidrar til å produsere og reprodusere kunnskaper, identiteter, sosiale forhold og maktforhold i samfunnet. Derav mitt valg av en kritisk diskursanalyse som studiens rammeverk. Den kritiske diskursanalysen kombinerer ulike teoretiske perspektiver fra samfunnsvitenskapene, samt analyseverktøy fra lingvistikken, og blir derfor omtalt som både teori og metode (Skrede, 2017).

Jeg har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i den britiske utdanningssosiologen Basil Bernsteins teoretiske og metodiske rammeverk. Bernstein kan plasseres innenfor kritisk diskursanalyse (Chouliaraki & Fairclough, 1999), da han er opptatt av hvordan sosiale strukturerer påvirker den pedagogiske praksisen og har utarbeidet modellen om de pedagogiske identitetene. Et analytisk verktøy som viser hvordan utdanningen styres på makronivå, samt hvordan dette kan påvirke elevene på mikronivå, en modell som danner grunnlaget for min analyse (Riksaasen, 2007). Med tanke på Bernsteins fokus på den pedagogiske diskurs, samt betydningen makt og kontroll har over utdanningssystemet, mener jeg hans teoretiske grunnlag er godt egnet til å analysere en utdanningspolitisk diskurs.

2.1 Diskurs

Som nevnt innledningsvis i kapittelet er formålet med denne oppgaven, og en kritisk diskursanalyse vel og merke, å se på hvordan språk bidrar til å produsere og reprodusere kunnskaper, identiteter, sosiale forhold og maktrelasjoner (Skrede, 2017). Når det gjelder selve diskursbegrepet, er dette et begrepet som blir definert på mange ulike måter. Jørgensen & Phillips (1999) definerer en diskurs «som en bestemt måte å tale om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Dette mener jeg kan bli en

for snever definisjon av et omfattende begrep. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Neumann og hans definisjon:

«En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.»

(Neumann, 2001, s. 18).

Innenfor enhver diskurs vil det finnes ulike *representasjoner*, dette kan forstås som ulike virkelighetsoppfatninger. Når bærere av samme representasjon institusjonaliserer seg, så utgjør de en *posisjon* i diskursen. Diskursanalytikerne ønsker å se på hvordan ulike representasjonene blir konstituert og legitimert, samt hvilket spenn av representasjoner som er med på å utgjøre en diskurs. (Neumann, 2001).

2.2 Kritisk diskursanalyse

Den kritiske diskursanalysen blir ofte oppfattet som sosialkonstruktivistisk, da tanken om at virkeligheten er sosialt skapt er fremtredende innenfor vitenskapsteorien som ligger til grunn (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Kritisk diskursanalyse er videreutviklet fra tradisjonen kritisk lingvistik, og et av hovedmålene for forskere innenfor denne tradisjonen er som nevnt tidligere å vise hvordan språk kan brukes som et ideologisk instrument. Språk er en form for sosial praksis og har stor betydning for hvordan vi opprettholder maktrelasjoner i samfunnet. En av hovedinnvendingene mot den kritiske lingvistikken er at de ikke har fokusert nok på forholdet mellom språk, makt og ideologi. Slik ble altså de kritiske diskursanalytikerne interessert i å ikke fokusere på strukturer i språket, men heller hvorfor og hvordan en tekst er produsert, altså hvilke ideologiske interesser teksten består av (Skrede, 2017). Hovedoppgaven til en kritisk diskursanalytiker er å avsløre den diskursive praksis sin rolle i opprettholdelsen av den sosiale verden og sosiale relasjoner, som igjen innebærer ulike maktforhold. Målet er å bidra til en sosial forandring, der disse maktforholdene blir likeverdige i ulike kommunikasjonsprosesser og i samfunnet generelt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Jørgensen og Phillips (1999) beskriver fem fellestrekk ved en kritisk diskursanalytisk tilnærming. Det første er selve formålet som består av å se på den lingvistiske dimensjonen av en diskurs som innebefatter sosiale og kulturelle fenomener. Det andre kjennetegnet er å se på diskursen som både konstituerende og kontinuert, noe som vil si at den står i et dialektisk forhold til andre sosiale kontekster. Det tredje fellestrekket er at en kritisk diskursanalyse er en konkret lingvistisk tekstanalyse av språk innenfor sosial samhandling. For det fjerde så ser kritiske diskursanalytikere på ulike effekter innenfor diskursen som kan sees på som ideologiske. Formålet med den kritiske diskursanalysen er som nevnt å bidra til sosial forandring, ved å forsøke å avsløre den diskursive praksisen rolle i opprettholdelsen av den sosiale verden, hvor det skapes og reproduseres ulike maktrelasjoner mellom ulike sosiale grupper. Det siste fellestrekket består av den kritiske tilnærmingen til forskningen, som nettopp består av å forsøke å avsløre ulike maktforhold i samfunnet. Jørgensen og Phillips (1999) påpeker at selv om man finner disse fellestrekkene i en kritisk diskursanalyse, er det likevel forskjellige tilnærminger til den metodiske fremgangsmåten.

2.2.1 Ideologi, makt og hegemoni

Kritisk diskursanalyse har som mål å identifisere, utfordre og forbedre uheldige samfunnsforhold. Som sagt kan det være mange måter å utføre en kritisk diskursanalyse på, og hvilken tilnærming man velger er avhengig av hvilke spørsmål man ønsker svar på (Skrede, 2017). Denne studien tar utgangspunkt i å identifisere visse ideologier, samt hvordan språket reproduserer disse på bekostning av andre. En diskurs som er preget av en ubalansert maktrelasjon kan i følge kritisk diskursanalytikere bli betegnet som en ideologisk diskurs. Fairclough definerer ideologi som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse. En ideologi som er av stor interesse for diskursanalytikere er den nyliberalistiske kapitalismen, sett på som både et diskursivt og strukturelt fenomen. En ideologi som på mange måter kan sees på som grunnlaget for denne studien. Andre temaer som går igjen er studier av sosial ulikhet, urettferdighet, kjønn, rasisme, marginalisering og frihetsberøvelse. Vi ser igjen at det er de sosiale utfordringene som er i hovedfokus for analyse. Fairclough beskriver ideologiske tekster som bidragsytere til å konstituere, reprodusere og transformere sosiale maktrelasjoner (Skrede, 2017).

Når en ideologisk diskurs fremstår som normal og utfordret, eksisterer det en tilstand av hegemoni. En ideologisk diskurs vil alltid bestå av ulike representasjoner. For å opprettholde hegemoniet kreves det omfattende diskursivt arbeid (Neumann, 2001). Neumann (2001) beskriver diskursivt arbeid som en representasjonsbekreftende produksjon av utsagn og praksiser. Det er først når de dominerende representasjonene innenfor en diskurs møter motstand at det oppstår en hegemonisk kamp. Med utgangspunkt i den pedagogiske diskurs, vil vi finne ulike posisjoner, som igjen har ulike meninger om hva som anses som gyldig kunnskap, holdninger og verdier som bør prege skolen. En hegemonisk ideologi innenfor denne diskursen vil forme selvforståelsen, normer holdninger og tenkemåter til store deler av samfunnet. Fairclough mener at hegemonibegrepet gir oss mulighet til å analysere hvordan en diskursiv praksis inngår i en større sosial praksis, som vil innebære ulike maktrelasjoner (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Den hegemoniske kampen er derfor vesentlig innenfor en kritisk diskursanalyse.

Viktig er det også å ta i betraktning at alle samfunn er avhengig av maktforhold for å kunne fungere. Med andre ord all makt er ikke «negativt», men det er de skjulte maktforholdene som kritiske diskursanalyser referer til. Det er først når makt utøves på en måte som har uheldige følger for visse sosiale grupper at det blir gjenstand for kritisk analyse (Skrede, 2017). Steven Luke (2005) hevder at det å kontrollere andre tanker og begjær i den grad at de ønsker seg det samme som deg, er den mest effektive formen for makt. Denne forståelsen av makt er vesentlig for den kritiske diskursanalysen. Nemlig hvordan noen ideologier naturaliseres og fremstår som det beste og noen ganger eneste alternativet (Skrede, 2017).

2.3 Bernstein som teoretisk og metodiske rammeverk

Den britiske utdannings sosiologen Basil Bernstein (1924- 2000) var opptatt av hvordan sosiale strukturer påvirker pedagogisk praksis. Bernstein bruker *pedagogisk praksis* som et vidt begrep. Ved å trekke linjer mellom forholdet i storsamfunnet og pedagogisk praksis i familien og skolen, har hans teoretiske rammeverk inspirert forskere over hele verden (Riksaasen, 2007). Ifølge Sadovnik (1995) og Goodson (1995) (sitert i Hovdenak, 2007) har Bernstein bidratt til å skape en forståelse av læreplanarbeid som en sosial og politisk konstruksjon, samt også bidratt til utviklingen av kritisk forståelse. Et vesentlig element innenfor Bernsteins tenkning er hans fokus på å ivareta både et makro- og et mikroperspektiv i sine analyser av utdannings systemet.

Denne integreringen av makro- og mikroperspektiv skjer gjennom en strukturell tilnærming i forhold *til skolen*, på lik linje som en internaksjonistisk tilnærming, i forhold til eleven *i skolen* (Hovdenak, 2007a).

2.3.1 Den pedagogiske anordning

Et sentralt begrep innenfor Bernsteins teoretiske bidrag er det han kaller «pedagogic device», som har blitt oversatt til den pedagogiske anordningen. Den pedagogiske anordningen er bygd på verdipreferansene til de som dominerer i samfunnet og anordningen sikrer rådene maktrelasjoner (Haavelsrud, 2007). Bernstein hevder at den pedagogiske anordningen er betingelsen for produksjon, reproduksjon og formidling av kultur (Stenberg, 2007). Anordningen innebærer tre sett med regler: *distributive regler* («distributive rules»), *rekontekstualiseringsregler* («recontextualising rules») og *evalueringsregler* («evaluative rules»). Disse reglene står i følge Bernstein i et bestemt forhold til hverandre, med tanke på at det er de distributive reglene som gir regler for rekontekstualisering, som igjen gir regler for evaluering (Bernstein, 2000).

De *distributive reglene* tar utgangspunkt i hvilke kunnskaper som gis legitimitet i vårt utdanningssystem. Bernstein skiller mellom det han kaller for tenkelig og utenkelig kunnskap («thinkable and unthinkabel knowledge»). Dette kan også forstås som *offisiell kunnskap* og ny kunnskap (Bernstein, 2000). Bernstein bruker ofte betegnelsen offisiell kunnskap, som viser til den kunnskapen som er gitt samfunnsmessig gyldighet, for eksempel kunnskap som blir prioritert i dagens skole, gjennom gjeldene læreplaner (Hovdenak & Stray, 2015). De distributive reglene bestemmer med andre ord hvem som skal ha tilgang til de ulike former for kunnskap. Hvis vi ser på utdanningssystemet som et hierarki, så hevder Bernstein at det i all hovedsak at det er det øverste laget som kontrollerer distribusjonen av den utenkelige kunnskapen. På den andre siden finner vi den tenkelige kunnskapen, som er en maktregulert rekontekstualisering av kunnskap, som nedre del av utdanningssystemet er preget av. Den tenkelige kunnskapen kjennetegnes av fokuset på reproduksjon av viten. Det er med andre ord den pedagogiske anordningen som kontrollerer hvem som skal få tilgang til å transcendere den tenkelige kunnskapen, og få være med på å utvikle ny og utenkelig kunnskap. På lik linje som den prøver å sette grenser for en legitim pedagogisk diskurs (Stenberg, 2007).

Rekontekstualiseringsreglene regulerer hvordan en spesialisert pedagogisk kommunikasjon er bygd opp. Reglene konstruerer og regulerer den tenkelige kunnskapen, og bestemmer i hvilken grad kunnskapen skal rekontekstualiseres fra det kunnskapsproduserende feltet til det andre feltet hvor kunnskapen skal tilegnes og formidles (Hovdenak, 2002). *Evalueringsreglene* konstruerer den pedagogiske praksisen, gjennom å gi kriterier for formidling og læring. «Evaluation condenses the meaning of the whole device. We are now in a position where we can derive the whole purpose of the device. The purpose of the device is to provide a symbolic ruler for consciousness» (Bernstein, 2000, s. 36). Evalueringen sammenfatter med andre ord hele meningen med den pedagogiske anordningen, hvor selve formålet er å få en symbolsk retning for bevisstheten (Hovdenak, 2002).

2.3.2 Pedagogisk diskurs

Det er gjennom de distributive reglene betingelser for den pedagogiske diskursen blir satt. Bernstein hevder at det er dominante samfunnsklasser som skaper, legitimerer og reproducerer prinsipper som gjøres gjeldende for alle sosiale klasser (Haavelsrud, 2007). Med andre ord hvordan makt og kontroll overføres gjennom det Bernstein kaller for *klassifisering* og *innramming*. Vi har en pedagogisk kode som bestemmer hva som er gyldig pedagogisk kommunikasjon. Hva er det som skal læres? Og hvordan skal dette læres? Som et samlet begrep om de pedagogiske kodene, benytter Bernstein (2000) seg av uttrykket pedagogiske diskurser. Bernstein beskriver en pedagogisk diskurs slik: «I will define pedagogic discourse as a rule which embeds two discourses; a discourse of skills of various kinds and their relations to each other, and a discourse of social order» (Bernstein, 2000, s. 32).

Den pedagogiske diskursen er altså regler for hvordan man skal integrere og relatere to diskurser. En faglig diskurs og en diskurs om sosial orden. Det er en spesialisert form for kommunikasjon, der formidlingen og tilegnelsen av kunnskap er ulik for ulike sosiale grupper (Stenberg, 2007). Begrepet *pedagogisk diskurs* blir brukt om de verdier som kommer til uttrykk i for eksempel utdanningsreformer eller styringsdokumenter, og legger premisser for hvilke ferdigheter, verdier og kunnskap som anses som gyldig kommunikasjon. Det vil i alle samfunn være ulike sosiale grupper og aktører som vil kontrollere det som kommer til uttrykk i utdanningssystemet, og Bernstein påpeker at denne kampen om pedagogisk diskurs utspilles på ulike rekontekstualiserende arenaer (Hovdenak, 2002).

Han skiller mellom det han kaller for det *offisielle rekontekstualiseringsfeltet* og det *pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet*. Den offentlige arenaen blir direkte styrt av de statlige instansene, som for eksempel Kunnskapsdepartementet. Den pedagogiske arenaen representerer det pedagogiske fagmiljøet, dette er for eksempel lærere og pedagoger i skolen, spesialiserte medier, tidsskrifter osv. (Stenberg, 2007). Bernstein hevder at staten vil prøve å redusere påvirkningen til det pedagogiske feltet gjennom en sterk grad av statlig styring og skriver følgende: «Today, the state is attempting to weaken the pedagogic recontextualising field through its official recontextualising field, and thus attempting to reduce relative autonomy over the construction of pedagogic discourse and over its social contexts» (Bernstein, 2000, s. 33). Forholdet mellom det offisielle rekontekstualiseringsfeltet og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet er vesentlig for spørsmålet om autonomi i utdanningssystemet (Haavelsrud, 2007).

2.3.3 Klassifisering og innramming

Klassifisering er et nøkkelbegrep når det gjelder maktrelasjoner. Alle klassifiseringer innebærer makt uansett styrke på klassifiseringen. Helt enkelt kan klassifisering beskrives som relasjoner mellom kategorier. I en utdanningssituasjon kan ulike kategorier for eksempel være fag, elever og lærere. Det vil alltid være ulike maktforhold mellom kategoriene. Enkelte fag vil for eksempel ha høyere status enn andre. Dette fordi det er en dominerende oppfatning som opprettholder en isolasjon mellom fagene. Læreplanen i dette tilfelle definerer hva som er valid kunnskap. Klassifisering berører altså den måten skolekunnskapen er organisert på (Riksaasen, 2007). En læreplan eller en skole som har klare skiller mellom fagene, en tradisjonell, pedagogisk organisering og en klar struktur vil ha en *sterk* klassifisering. I en *svak* klassifisering vil vi kunne ha en åpen skole, integrerte fag og temaorganisert prosjektarbeid (Øzerk, 2006).

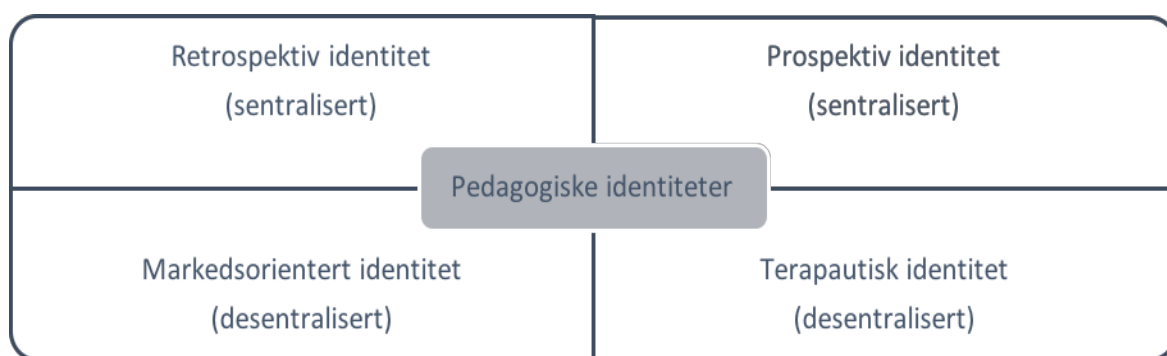
Klassifisering vil med andre ord beskrive hvilke føringer som ligger til grunn for praksis. Likevel vil ikke makt dominere praksisen. Når vi skal se på pedagogisk praksis så brukes *innramming* som analyseredskap. Når Bernstein bruker begrepet innramming tenker han på det som berører det pedagogiske forholdet mellom lærer og elev. Hvem er det som kontrollerer hva i fagundervisningen? På lik linje som klassifisering, kan også innramming variere i styrke. En pedagogisk praksis som har svak innramming, vil være preget av elever som har stor påvirkningskraft når det gjelder valg av innhold i undervisning, tempo i opplæring og hvor mye

som skal gjennomgås. Når en praksis har en sterk innramming vil elevene ha minimale muligheter til å påvirke innhold og tempo i undervisningen, med andre ord en sterk lærerstyring (Riksaasen, 2007). Ulike skoler vil befinne seg i praksis et sted mellom disse ytterpunktene.

En skole som er preget av sterk klassifisering og innramming kalte Bernstein et system preget av *kolleksjonskode*. Og i en kolleksjonskode vil det sannsynligvis være en *synlig pedagogikk*, en pedagogikk som er preget av overføring av spesifikke ferdigheter, den systematiserte, akademiske og instrumentelle kunnskapen som er organisert i skolefag. Hvor evalueringen av resultater har faste kriterier (Riksaasen, 2007). En skole preget av en svak klassifisering og innramming er et system Bernstein mener er preget av *integrasjonskoder*. I en integrasjonskode er det trolig en usynlig pedagogikk (Bernstein, 2000). Den usynlige pedagogikken forbindes ofte med begrepet lek. En aktivitet hvor eleven ikke er klar over at det er en lærer, blir evaluert og diagnostisert. Læreren legger til rette for en kontekst hvor kontroll blir indirekte istedenfor eksplisitt. Dette blir sett på som en progressiv pedagogikk som er vanskeligere å på øye på, derav navnet *usynlig pedagogikk*. Så spørsmålet blir hvilken pedagogisk praksis er bra for hvem og hva bør vi prioritere i norsk skole?

2.3.4 Pedagogiske identiteter

Bernstein (2000) sitt siste teoribidrag er modellen om de pedagogiske identiteter. Han legger stor vekt på konstruksjonen og utviklingen av pedagogiske identiteter som skjer i forbindelse med utdanningsreformer. Herunder også spørsmålet om hvilke kunnskaper som skal gis legitimitet gjennom læreplanenes styring og kontroll, med andre ord hvilke pedagogiske diskurser som skal prioriteres. Bernstein peker på at i tilknytning til enhver reform skapes et ideologisk spillerom, og det er dette spillerommet som brukes i konstruksjonen av pedagogiske identiteter på makronivå (Hovdenak, 2007b). Som nevnt tidligere var Bernsteins begreper anvendelige på både mikro- og makronivå, men Bernstein døde dessverre i 2000, midt under utarbeidelsen av denne teorien. Han kom derfor kun til makronivået. Teorien er likevel videreutviklet av blant annet Hovdenak (2007), som definerer pedagogiske identiteter slik: «Pedagogisk identitet kan forstås som en form for statsstyrt sosialisering; staten legger til rette for bestemte pedagogiske identiteter i læreplanen, og ønsker derved å påvirke individets bevissthetsstruktur gjennom utvalgte kunnskaper, verdier og interesser» (Hovdenak, 2007b, s. 48). De pedagogiske identitetene som konstrueres påvirker individets identitetsutvikling, dette åpner altså opp for diskusjonen rundt identitetsmakt knyttet til utdanningsreformer og læreplanarbeid (Hovdenak, 2007b).



Figur 1. Pedagogiske identiteter
(Fra Bernstein 2000; Hovdenak 2007b)

Bernstein (2000) utarbeidet fire pedagogiske identiteter; den retrospektive, prospektive markedsorienterte og terapeutiske. Både den retrospektive og prospektive identiteten tar utgangspunkt i statens posisjon og nasjonale diskurser. Begge er sentralisert, men det som skiller dem er at den retrospektive pedagogiske identiteten er mer kollektivistisk, og er opptatt av å overføre tradisjonelle verdier og nasjonale fortellinger. Med andre ord mer opptatt av fortiden. På den andre siden finner vi den prospektive identiteten som er preget av et mer fremtidsrettet fokus og en individualistisk vektlegging. Den prospektive identiteten er konstruert for å forholde seg til kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer og her kommer det økonomiske nytteperspektivet inn (Hovdenak, 2007b). De to sistnevnte identitetene; den markedsorienterte og terapeutiske, er begge desentralisert, noe som vil si at de ikke er underlagt institusjoner og diskurser som er dominanter i forhold til staten. Likevel representerer de ulike utdanningsideologier (Hovdenak, 2007b).

Den markedsorienterte pedagogiske identiteten kan sees i sammenheng med den prospektive identiteten, da begge kjennetegnes ved fokus på nåtidens nytteverdi. Målet med den markedsorienterte identiteten er å konstruere og utvikle fleksible og markedsdyktige identiteter, som igjen er preget av kortsiktighet. Den terapeutiske identiteten som Hovdenak også referer til som *omsorgsidentiteten*, har et meningsforstående perspektiv, hvor fokuset er rettet mot elevens kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale utvikling. Den terapeutiske identiteten er altså preget av en elevsentrering, progressivisme og omsorgsposisjonen blir beskrevet som profesjonell. Hvor på den andre siden den markedsorienterte identiteten blir betegnet som neoliberal (Hovdenak, 2007b). Spørsmålet man kan stille seg er om de pedagogiske identitetene

som kommer til uttrykk på Bernsteins makronivå, samsvarer med en pedagogisk identitet på mikronivå, nemlig den identiteten som elevene i skolen ønsker seg (Hovdenak, 2007b).

2.3.5 Behovet for en ny pedagogisk identitet

Hovdenak og Stray (2015) diskuterer de pedagogiske identitetene på mikronivå, som er vurdert ut i fra et elevperspektiv. De presenterer forskningsprosjektet: *Fremtidsorientert identitetsutforming blant ungdom i ulike oppvekstmiljø*. Følgende undersøkelse retter søkelyset mot den pedagogiske identiteten som elevene i skolen ønsker og mener er viktig for dem. I tillegg ser undersøkelsen på om denne etterspurte pedagogiske identiteten samsvarer med de fire pedagogiske identitetene til Bernstein på makronivået. Et vesentlig funn i analysen er at det er ingen av Bernsteins pedagogiske identiteter som samsvarer med den identiteten som elevene ønsker. Den ønskelige identiteten til elevene viste seg å være en blanding av den prospektive identiteten og omsorgsidentiteten. Et annet sentralt funn var at den prospektive identiteten sett fra et elevperspektiv ikke hadde fokus på en økonomisk nyttemaksimering, som kjennetegner Bernsteins prospektive identitet. Hovedfokuset til elevene var rettet mot at deres behov og ønske om en fremtidsorientert identitetskonstruksjon ble ivaretatt. Den prospektive identiteten hadde med andre ord et annet innhold på makronivå enn mikronivå (Hovdenak & Stray, 2015).

Elevene i undersøkelsen var opptatt av å utvikle ulike sider ved sin personlighet, og omsorgsidentiteten skulle gi elevene muligheter til en positiv personlighetsutvikling, samt en positiv identitetskonstruksjon. Noe som samsvarer med Bernsteins innhold i sin omsorgsidentitet på makronivå. Med tanke på den retrospektive og den markedsorienterte identiteten er disse vanskelig å identifisere ut fra elevenes uttalelser. Likevel viser analysen at den retrospektive identiteten møter motstand blant flere av elevene. Dette grunnet elevenes fremtidsrettede fokus (Hovdenak & Stray, 2015). Den markedsstyrte/instrumentelle pedagogiske identiteten, hvor fokuset er rettet mot kunnskapens ytre dimensjoner og et økonomisk nytteperspektiv, er ikke synlig i elevenes tenkning. Samtidig viser undersøkelsen at elevene mener det er viktig å få seg et yrke, som vil gi økonomisk sikkerhet og som har en fremtidig markedsrelevans. Viktigst var det likevel å skaffe seg et yrke man vil trives med. Hovdenak & Stray (2015) hevder at resultatene fra dette forskningsprosjektet viser at det er behov for en utvikling og utvidelse av Bernsteins teori om de pedagogiske identitetene, for å synliggjøre elevperspektivet. Den nye identiteten mener Hovdenak (2007) må bestå av en

blanding mellom omsorgsidentitet og prospektividentitet, og hun kaller denne nye posisjonen for livsverdenens pedagogiske identitet (Hovdenak, 2007b).

2.3.6 Rasjonalitetsforståelse som grunnlag for konstruering av pedagogiske identiteter

Hvorfor vi mennesker tenker og handler som vi gjør, har i lang tid vært en grunnleggende debatt innenfor samfunnsvitenskapen. I sine analyser om de pedagogiske identitetene i utdanningssystemet, påpeker Hovdenak (2002) viktigheten med å se på ulike rasjonalitetsforståelser som grunnlaget for konstrueringen av de pedagogiske identitetene (Hovdenak, 2002). Rasjonalitet kommer av det latinske ordet «ratio» som betyr fornuft (Grimen, 2004). Hildur Ve (1983) bruker begrepet *rasjonalitet* når det er snakk om de tankeformer, normer og verdier som skjuler seg i skolens praksis (Imsen, 2005). Begrepet er i utgangspunktet hentet fra sosiologen Max Webers analyse av det moderne samfunnet, hvor han er svært opptatt av de forskjellige grensene for rasjonalitet og de mulige destruktive konsekvensene av rasjonalitet og rasjonalisering i vestlige samfunn (Grimen, 2004)

Weber skiller mellom fire forskjellige typer handlinger; *den formålsrasjonelle*, *verdirasjonelle*, *affektuelle* og *tradisjonelle*. De formålsrasjonelle handlingene består av handlinger som er resultatorientert. En aktør som handler formålsrasjonelt velger de mest effektive midlene til å realisere et gitt mål, og nyttemaksimering utifra et økonomiskperspektiv står i fokus. En verdirasjonell handling består av troen på at en bestemt handlemåte har ubetinget egenverdi. Handlinger motivert ut i fra religiøs tro, kan ofte sees i sammenheng med det verdirasjonelle. Handlinger som lar sine handlinger være preget av følelser, hvor konsekvenser ikke blir tatt i betraktning, betegner Weber som en affektuelle handling. Tilslutt finner vi den tradisjonelle handlingen som innebærer handlinger som er vanemessig, mer eller mindre automatiske handlinger. De fire handlingstypene er ment å være ulike idealtyper. Som vi kan bruke for å måle og sammenlikne virkeligheten med (Grimen, 2004). Jeg har i min analyse tatt utgangspunkt i Webers grenser for rasjonalitet, samt Guneriussen (1999) sin diskusjon rundt rasjonalitetsbegrepet i sosiologien. Hvorav fokuset ligger på de tre tradisjonene som har preget den moderne tid; den neoklassiske retningen, Habermas teori om kommunikativt rasjonalitet og tilslutt teorien om omsorgsidentitet. Innenfor retningene regner man med ulike grenser for rasjonalitet (Guneriussen, 1999).

Den *neoklassiske rasjonalitetsforståelsen* tar utgangspunkt i at det rasjonelle valget for oss mennesker når vi står overfor ulike handlingsalternativ, alltid vil være å velge det alternativet med høyest netto nytte/forventet nytte. Forståelsen har et økonomisk perspektiv, som må sees i sammenheng med den sosiale utviklingen. Med andre ord ligger hovedfokus på en strategisk rasjonalitet, strategiske valg som vil være med på å realisere mål for den enkelte aktøren, gjennom de mest effektive midler. Habermas kaller denne formen for rasjonalitet som en «kolonisering av livsverden», grunnet betydningen det vil ha for sosial interaksjon, sosialisering og kulturell identitetsdannelse. Habermas mente vi var avhengige av et mer komplekst begrep av rasjonalitet. I tillegg til formålsrasjonalitet, måtte vi inkludere normative-sosiale aspekter og ekspressive-subjektive dimensjoner (Guneriussen, 1999).

Habermas teori om *kommunikativ rasjonalitet* tar utgangspunkt i at rasjonalitet er noe som utvikles gjennom et kommunikasjonsfelleskap med andre mennesker. Intersubjektivitet blir derfor et vesentlig poeng. Det er først gjennom en kommunikativ samhandling at vi mennesker kan oppnå rasjonell kompetanse (Guneriussen, 1999). Dette står i motsetning til Webers forståelse av rasjonalitet som er basert på en subjekt-objekt relasjon hos en monologisk handlende aktør (Hovdenak, 2002). Det at visse utsagn blir eksplisitt eller implisitt akseptert som sanne, er avgjørende innenfor all symbolsk kommunikasjon. Guneriussen (1999) beskriver Habermas sin sannhetsteori slik: «... han tror at vitenskapens metodiske testing og forskerfelleskapets muligheter for «herredømmefri» diskusjon og intersubjektiv etterprøving av påstander og oppfatninger, gir en tilstrekkelig garanti for at de mest rimelige og best begrunnede antagelsene på sikt vil få allmenn aksept» (Guneriussen, 1999, s. 246).

Ved å ta utgangspunkt i et forståelsesperspektiv, ser en kommunikativ rasjonalitetsforståelse på mennesket som et mål i seg selv, i motsetning til den neoklassiske rasjonalitetsforståelsen hvor mennesket blir sett på som et middel for å oppnå et mål (Hovdenak, 2002). Med utgangspunkt i den kommunikative rasjonaliteten diskuterer Hovdenak i sine analyser det hun definerer som den «ønskelige» arbeidsprosessen med fremtidige utdanningsreformer og læreplaner. Hovdenak mener at «en pedagogisk diskurs som kommunikativ diskurs vil måtte føre til en atskillig mer åpen og demokratisk fundert diskurs mellom den offisielle og profesjonelle arenaen der kraften i de bedre argumenter vil danne utgangspunkt for utvikling av utdanningsreformer og læreplaner» (Hovdenak, 2002, s. 75). Hovdenak presiserer også at en slik kommunikativ pedagogisk diskurs, kan resultere i konstruksjonen av en kommunikativ pedagogisk identitet (Hovdenak, 2002).

Teorien om *omsorgsrasjonalitet*, også kalt ansvarsrasjonalitet, er i utgangspunktet kritiske til den instrumentelle rasjonalitetsforståelsen. Denne forståelsen fører nemlig til en usynliggjøring av avgjørende sider ved menneskers samliv og samhandling. Omsorgsrasjonalitetens tilhengere mener også at Habermas ide om kommunikativ fornuft er for abstrakt og upersonlig, og argumenterer for en alternativ fornuft (Guneriussen, 1999). Denne alternative rasjonalitetsforståelsen formidler at de menneskelige handlingene skal være basert på verdier som fornuft, empati og innlevelse. Imsen (2005) skriver at omsorgsutøveren setter sine egne hensyn til side for å skape et mest mulig fysisk og psykisk velvære for andre (Imsen, 2005). Guneriussen (1999) konkluderer med at en omsorgsrasjonalitet ikke er en annen form for rasjonalitet, men at det i all hovedsak handler om prioriteringer av et annet verdimønster. Han skriver følgende: «det gjelder andre normer og idealer for sosiale felleskap og menneskelig samliv enn de som (nå) styrer teknisk, økonomisk og byråkratisk virksomhet» (Guneriussen, 1999, s. 259). Denne forståelsen mener jeg også kan sees i sammenheng med Webers verdirasjonalitet.

3 Metodisk fremgangsmåte

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske fremgangsmåte. Hovedfokuset i dette masterprosjektet er å identifisere de verdier, kunnskaper og interesser som gis prioritet i det norske utdanningssystemet, og som kommer til uttrykk gjennom politiske dokumenter. Med tanke på forskningstemaet mener jeg det derfor blir mest hensiktsmessig å ta i bruk en kritisk diskursanalyse. Styring, makt og ideologi er på bakgrunn av disse vesentlige prinsippene som ligger til grunn for min analyse, og Bernsteins teoretiske og metodiske rammeverk er relevant med tanke på å belyse disse prinsippene. Innledningsvis vil jeg i dette kapitlet presentere mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter vil jeg redegjøre for fremgangsmåten i en analyse av politiske dokumenter. Avslutningsvis vil jeg ta for meg validitet og reliabilitet knyttet til denne studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Mitt analysearbeid tar utgangspunkt i at mine funn i denne studien kun vil være en representasjon av virkeligheten. Det vil med andre ord kunne finnes andre representasjoner. Denne tankegangen blir ofte oppfattet som sosialkonstruktivistisk, da tanken om at virkeligheten er sosialt skapt er fremtredende innenfor vitenskapsteorien som ligger til grunn (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Vivien Burr (1995) presenterer ulike premisser for hva som kjennetegner sosialkonstruktivismen. Det første kjennetegnet er en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten. Vår kunnskap om verden er ikke nødvendigvis den objektive sannheten. Vår viten og virkelighetsoppfatning er et produkt av hvordan vi ser verden på, og er en subjektiv kategoribetinget forståelse. Et annet kjennetegn er vårt syn på kunnskap som noe historisk og kulturelt avhengig. Med andre ord vår identitet og verdensforståelse vil være kontekstavhengig og stadig i endring. Videre mener Burr at vår måte å forstå verden på skapes og opprettholdes i sosiale prosesser. Kunnskapen skapes gjennom sosial samhandling. Hva som anses som gyldig og ikke-gyldig kunnskap blir det enighet om i det sosiale felleskapet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Felles for de ulike diskursteoriene er nemlig at de sosialkonstruktivistiske (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Hovedforskjellen mellom diskursanalyser og en kritisk diskursanalyse, er at den kritiske diskursanalysen er problemorientert. Dette kan kjennetegnes ved at man i en kritisk

diskursanalyse ser på hvilken påvirkning en diskurs har på sosiale relasjoner, samt vurdere om denne påvirkningen er uheldig eller ikke (Skrede, 2017). Kritikere av sosialkonstruktivismen, mener at den sosiale virkeligheten ikke kan reduseres til en diskurs, med andre ord virkeligheten kan ikke reduseres til vår oppfatning av den. En av grunnleggerne til den kritiske diskursanalysen, Norman Fairclough, støtter dette og har derfor engasjert seg i kritisk realisme som vitenskapsteori (Skrede, 2017). Skrede (2017) beskriver kritisk realisme slik: «Denne vitenskapsteorien er anti-reduksjonistisk: Det virkelige (eller potensielle) kan ikke reduseres til vår kunnskap om virkeligheten, som er kontingent, skiftende og delvis» (Fairclough sitert i Skrede, 2017 s. 80). Kritisk realisme kombinerer ulike poststrukturalistiske innsikter uten å redusere virkeligheten til diskurs. Mange hevder derfor at det er et av de romsligste vitenskapsteoretiske ståstedene og kan sees på som vitenskapsteoretisk grunnlag for kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017).

3.2 Analyse av politiske dokumenter

Jeg har valgt å analysere styringsdokumentene: *Den generelle delen av læreplanen og Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Formålet med å analysere politiske dokumenter er å identifisere ulike former for makt og idelogier som kommer til uttrykk gjennom den pedagogiske diskursen (Nygård, 2017). For å kunne avdekke hvilke verdier, kunnskaper og interesser som prioriteres i de følgende dokumentene, har jeg tatt utgangspunkt i Basil Bernstein teoretiske og metodiske rammeverk.

Bernstein (2000) skriver følgende om sin utarbeidelse av hans analytiske modeller: «I shall be concentrating very much on being able to provide and create models, which can generate specific descriptions» (Bernstein, 2000, s.3). Ved å ta i bruk Bernsteins analysemetode har målet vært å tilnærme seg politiske tekster gjennom en beskrivende *lesemåte*. Med utgangspunkt i Bernstein teoretiske rammeverk som grunnlag for selve metoden, har denne beskrivende lesemåten vært med på å bidra til en identifisering og beskrivelse av ulike utdanningspolitiske diskurser (Nygård, 2017). Innenfor den kritiske diskursanalysen skiller man i generell forstand mellom eksterne og interne tekstrelasjoner. Når man analyserer de interne relasjonene, så ligger fokuset på de semiotiske relasjonene. I en ekstern analyse av tekstrelasjoner er man på den andre siden, opptatt av forholdet mellom en tekst og andre sosiale begivenheter, praksiser og strukturer (Skrede, 2017). Denne studien tar utgangspunkt i Nygård (2017) sin beskrivelse av tekstrelasjonene: «Det interne språket er skapt av ulike teorier, for

eksempel Bernsteins teoretiske rammeverk, mens det eksterne språket er skapt av modeller som er utviklet fra det teoretiske rammeverket. Modellene bidrar videre til å aktivere teorien som er anvendt» (Nygård, 2017, s. 44).

I en kritisk diskursanalyse er man også opptatt av å analyse relasjoner mellom tekster og hvordan disse trekker på hverandre; dette blir beskrevet som *intertekstualitet* (Skrede, 2017). Fairclough ser på intertekstualitet som et uttrykk for både stabilitet og ustabilitet, med tanke på at det kan skape kontinuitet, men samtidig forandring. På lik linje som tekster kan bygge på andre tekster, kan diskurser støtte seg på andre diskurser og da er det snakk om *interdiskursivitet* (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Med tanke på at jeg i denne studien skal se på den generelle delen av læreplanen og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, som begge er tekster som tar utgangspunkt i samme utdanningspolitiske diskurs, blir intertekstualitet og interdiskursivitet svært aktuelt. Selv om et av fellestrekkene til en kritisk diskursanalyse er en konkret lingvistisk tekstanalyse av språket innenfor sosial samhandling (Winther Jørgensen & Phillips, 1999), har den tekstuelle dimensjonen innenfor min studie fått liten oppmerksomhet. Dette fordi jeg har foretatt meg en ekstern analyse av tekstrelasjoner, hvor hovedfokuset har vært på forholdet mellom tekst og andre sosiale strukturer (Skrede, 2017).

3.3 Validitet og reliabilitet

Når man tar i bruk en kritisk diskursanalyse, er det viktig å ta hensyn til den tradisjonen man arbeider innenfor. Vi er alle påvirket av sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske motiver (Skrede, 2017). Phillips og Jørgensen (1999) skriver at som forsker så er man som regel en del av den kulturen man har valgt å analysere, det kan derfor være vanskelig å undersøke de diskurser man er tett på og som man har en bestemt mening om. Med tanke på mitt ståsted som forsker, kan mitt yrke som lærer i grunnskolen, være en mulig svakhet i min oppgave. Som forsker vil jeg selvsagt møte empirien min med en viss forforståelse, som vil prege min tilnærming til teksten. Likevel har jeg forsøkt i denne oppgaven å forholde meg så transparent som mulig (Skrede, 2017).

Validitet omhandler hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Med tanke på min problemstilling, hvor jeg ser på hvordan språk påvirker de sosiale strukturene i samfunnet, mener jeg det er mest hensiktsmessig å ta i bruk en kritisk

diskursanalyse som metode. Reliabilitet handler i all hovedsak om etterprøvbarehet. Bratberg (2014) hevder at en diskursanalyse er lite etterprøvbare, grunnet fortolkningen av sosiale fenomener som gjerne endres over tid. Likevel kjennetegnes datamaterialet til en kritisk diskursanalytiker av naturlig forekommende data, altså empiri som eksisterer uavhengig av forskerens innblanding og som regel er offentlig tilgjengelig. Dette kan tyde på at dokumenter i prinsippet er mer reliabelt enn for eksempel observasjoner (Skrede, 2017). På en annen side kan en kritisk diskursanalyse sies å være etterprøvbare i den grad leseren kan se hvilke begreper og verktøy som er brukt til ulike formål i analysen. For å øke reliabiliteten i min analyse har jeg forsøkt å gi en detaljert presentasjon av innholdet i *den Generelle delen av læreplanen* og *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Samt forsøker jeg å presentere de begreper og verktøy jeg har tatt i bruk på en oversiktlig og forståelig måte (Skrede, 2017).

4 Diskursiv kontekst

Ved å ta i bruk en kritisk diskursanalyse er det vesentlig å se på diskursive praksiser i en større samfunnsmessig kontekst (Neumann, 2001). Med tanke på mitt tekstmateriale, som består av politiske dokumenter, mener jeg det er nødvendig å redegjøre for den samfunnsmessige- og utdanningspolitiske utviklingen som har preget konstruksjonen og legitimeringen av de aktuelle tekstene. Jeg vil i dette kapittelet ta utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, samt gjøre rede for reformprosesser og utdanningspolitiske endringer fra 1990-tallet og frem til i dag. Denne kulturelle kompetansen vil være en sentral forutsetning for min analyse (Neumann, 2001).

4.1 Norsk utdanningshistorie

Da Gudmund Hernes i 1990 overtok som kirke-, utdannings- og forskningsminister ble han av flere ulike årsaker kunnskapsskolens forkjemper. Hernes mente at Norges økonomiske konkurransevne var avhengig av vårt kunnskapsnivå, og at dette på følgende tidspunkt var for svakt. Samtidig mente han at et felles grunnlag av kunnskap og kultur ville forene og binde oss sammen som ett folk, og det var dette som ville sikre kommunikasjonen mellom borgerne som demokratiet forutsetter (Telhaug, 2005). På mange måter kan 1990-tallet sees på som et ideologisk vendepunkt innenfor norsk utdanningspolitikk, hvor en nyliberalistisk tankegang og nyklassisk rasjonalitet inntar en dominant posisjon. En ideologi hvor økonomisk nyttetenkning står i fokus, der den økonomiske utviklingen blir prioritert på bekostning av både en sosial og kulturell utvikling (Hovdenak & Stray, 2015). Det var denne filosofien som la grobunn for den generelle delen av læreplanen, som Hernes skrev i 1993 (Telhaug, 2005). Den delen av læreplanverket som angir de overordnede målene for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og den videregående opplæringen (Kunnskapsdepartement, 2016).

Den generelle delen kom til behandling på Stortinget våren 1993, og det var et stort flertall som var begeistret. Verdiene som formålsparagrafen uttrykker ble nedfelt på en helt ny måte. De var samlet under seks overskrifter: det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske. Disse seks menneskeidealene skulle så smelte sammen i «det

integreerte menneske», som skulle beskrive idealmennesket som skolen skulle ha som sitt fundament (Tønnessen, 2011). Det er viktig å bemerke seg at de syv menneskeidealene som den generelle delen fokuserer på, ikke er syv forskjellige mennesketyper, men syv dannelsingsdimensjoner ved ett og samme menneske (Øzerk, 2006). Jeg kommer til å bruke betegnelsene menneskeidealer og dannelsesidealer om hverandre i denne studien.

4.1.1 Reform 97

De største samfunnsendringene resulterer som regel i en ny skolereform. At grunnskolen igjen skulle reformeres, ble klart tidlig på 1990-tallet (Tønnessen, 2011). Den folkelige og lokale innflytelsen innenfor norsk utdanningspolitikk hadde sett sine glansdager, og med statsråd Gudmund Hernes i front ble det vedtatt at «New Public Management» (= målstyring) skulle ligge til grunn for en fornyelse av hele den offentlige sektoren. Et sentralt prinsipp innenfor denne nye ideologien for statlig styring, var et klart skille mellom politikk og forvaltning/profesjonell styring (Aasen, 2012). Maktstrukturen innenfor utdanningssystemet skulle endres. De sentrale myndighetene skulle utforme felles mål, som det var opp til de lokale krefter å innfri. Hernes hadde lenge uttrykt at han ønsket en skole med mer arbeidsdisiplin, mer faglig konsentrasjon og større krav til innsats, både fra elever og foreldre enn det M87 la opp til. Vi skulle ikke lengre ha en mønster-plan, vi skulle få et forskriftsfestet læreplanverk (Øzerk, 2006).

Den nye læreplanen L-97 var forpliktende og en kvalitetssikring for alle barn og foreldre. Elevene skulle få den undervisningen de hadde krav på. Uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, hvor man bodde i landet eller hvilke lærere man fikk, så hevdet Hernes at den nye læreplanen ville sikre elevene en likeverdig utdanning. Dette kan tyde på at prinsippet om inkludering var fremtredende under utarbeidelsen av Reform 97. Den nye planen var tredelt, bestående av den generelle delen, som ble videreført fra R94, samt prinsipper og retningslinjer (også kalt «Broen»), og tilslutt læreplaner for fag. Det hele ble samlet i en tykk bok (Tønnessen, 2011). Mange mente at Hernes med Reform 97 valgte å forene pedagogisk tradisjonalisme og pedagogisk progressivisme. Hvor målet var å gjøre Norge i stand til å hevde seg som et kulturelt enhetlig og kunnskapsbasert samfunn. Vi skulle være med i den internasjonale kunnskapsbaserte konkurransen, og nasjonens fremtid var avhengig av skolens innhold, virke og elevens og lærerens innsats. Dette kan sees i sammenheng med de internasjonale og globale politiske føringene innenfor utdanningsdiskursen, hvor utgangspunktet var økonomisk

nyttetenkning (Hovdenak & Stray, 2015). Terhaug (1994) skriver at L-97 ble oppfattet som politikerne og samfunnsmyndighetens plan, og ikke skolefolkets og skolesektoren sin (Terhaug sitert i Øzerk, 2006, s.51).

4.1.2 Pisa-sjokket

Tidlig på 2000-tallet legger myndighetene stor vekt på utdanning, og kompetansen i befolkningen blir ansett som den viktigste enkeltfaktoren i den økonomiske utviklingen. Innvandring skyter fart, og de som er født i Norge med innvandrerbakgrunn er blitt en stor gruppe. Den teknologiske utviklingen er i en startfase, og begrep som «den digitale revolusjonen» blir introdusert til folket. Globaliseringen er med andre ord stigende. Et vesentlig skille mellom utdanningssystemet på 2000-tallet og periodene før; er kunnskap om skolen. Utdanningsforskning har fått et mye større omfang, og resultater fra internasjonale undersøkelser blir med på å prege utdanningsdiskursen i årene etter tusenårsskiftet (Tønnessen, 2011). Igjen ser vi antydninger til en skole som er preget av et konkurranseperspektiv. Programme for International Student Assessment, også kalt for PISA, er det mest kjente internasjonale skoleforskningsprosjektet. Undersøkelsen gjennomføres av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), som har utarbeidet to mål for sin kunnskapspolitik. Det første består av å definere de kjernekompetansene som er relevante for de politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle utfordringene som globaliseringen bærer med seg. Det andre er å utvikle indikatorer på kjernekompetansene. På denne måten vil man kunne vurdere og sammenlikne kvaliteten på utdanningssystem i ulike land. Selve PISA undersøkelsen måler 15-åringers ferdigheter og kunnskaper i lesing, matematikk og naturfag, og gjennomføres hvert tredje år (Tønnessen, 2011).

I 1995 kom Kjell Eide, som i mange år representerte Norge i OECD sammenheng med følgende uttalelse: «Tilbakevirkningen på de nordiske lands politikk var nok forholdsvis begrenset. På en måte følte vi oss som pionerland som hadde mer å gi enn å lære» (Telhaug, 2005, s. 50). Det var i mange år en kollektiv forståelse i landet, om at Norge hadde en av verdens beste skoler. Da den første rapporten fra OECD kom i 2001, viste det seg at Norges plassering var omtrent på det internasjonale gjennomsnittet. Dette var et overraskende resultat og det ble mottatt med pedagogisk skamfølelse og den nasjonale stoltheten fikk en knekk, derav begrepet «Pisa-sjokket». Norske elever ble omtalt som «tapere», og det gjennomsnittlige resultatet ble omtalt som «middelmådig» (Tønnessen, 2011). Den neste rapporten som ble offentliggjort i 2004,

viste samme gjennomsnittlige resultater, samt at Norge også fikk nedslående resultater fra andre internasjonale undersøkelser som TIMSS og PIRLS. Dette førte til visjonen om en grunnleggende endring av læringskulturen, og begrepet «kunnskapsløftet» vokste til. Høyre og Kristin Clemet, som hadde overtatt utdanningsdepartementet i 2001, uttrykte disse nye tankene i stortingsmeldingen «Kultur for læring», og en ny reformperiode var i gang (Tønnessen, 2011).

4.1.3 Kunnskapsløftet

Da den nye reformen Kunnskapsløftet fikk tilslutning på Stortinget i 2004, var dette på bakgrunn av nye samfunnsmessige utfordringer og utdanningspolitiske ambisjoner, som rett og slett krevde endringer i skolens struktur og innhold. Norge hadde i løpet av kort tid utviklet seg fra å være et homogent til et pluralistisk samfunn. Den nye reformen skulle møte det kulturelle mangfoldet i samfunnet, samt den enkelte elevs behov, evner og forutsetninger (Aasen, 2012). Dette hadde nemlig ikke Reform 97 klart å realisere, noe som kommer tydelig frem i stortingsmeldingen *Kultur for læring*, hvor det står som følger:

«Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lykket i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det er svak gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter.»

(Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3).

Grunnutdanningen måtte legge større vekt på elevenes faglige ferdigheter, dette fordi det hadde skjedd store forandringer i arbeidslivet. Norge var blitt et kunnskapssamfunn, og etterspørselen etter utdanning og kunnskap var avgjørende for den enkelte og for nasjonen. Kunnskap og kompetanse var vår viktigste konkurransefaktor i en globalisert kunnskapsøkonomi. Det kan virke som at den nyliberalistiske ideologien nå dominerte den pedagogiske diskursen, og la føringer for skolens innhold og kunnskaper som ble ansett som gyldige (Hovdenak & Stray, 2015). Kunnskapsløftet kan derfor sees på som en direkte følge av de nedslående resultatene fra ulike internasjonale undersøkelser som PISA, TIMSS, og PIRLS (Aasen, 2012). I stortingsmeldingen *Kultur for læring* viser departementet til at fag og timefordelingen i skolen er lite fleksibel, og gir ikke nok muligheter til lokale løsninger, slik at dette må løses ved et systemskifte. Kunnskapsløftet ble derfor sett på som en strukturreform og en innholdsreform,

men også en styringsreform. Dette signaliserte Kristin Clemet i St. Meld. nr. 30 *Kultur for læring*:

«For at skolene skal greie det, trenges et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar.»

(Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3).

Skoleeiere, skoler og lærere skulle nå i mye større grad ansvarliggjøres. Kravene skulle bli tydeligere, gjennom målstyring og forventningsstyring. Dette ved hjelp av definerte mål, hvor det var opp til lokale enheter å velge hvordan man kunne nå disse målene. Skolen skulle gi større rom for lokalt initiativ og skapertrang. Den detaljorienterte styringen vi finner i L97, skulle bli erstattet av et desentralisert ansvar. Skolen skulle styres nedenfra, og ikke ovenfra (Aasen, 2012). Summen av de endringsforslagene av L97, vitner om en svekkelse av verdier som likhet, rettferdighet, felleskap til fordel for verdier som frihet, mangfoldighet, valg, fleksibilitet, konkurranse og individualisme (Telhaug, 2005). Målet var å revidere L97, samtidig som det ble bestemt at den generelle delen av læreplanverket, dvs. L93 skulle videreføres og være gjeldene for et samlet læreplanverk (Øzerk, 2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og forskriften er gjeldene per dags dato.

4.1.4 Fornyelse av læreplanverket

Sommeren 2013 ble Ludvigsen-utvalget, ledet av Professor Stein Ludvigsen, nedsatt av Stoltenberg regjeringen II. Utvalget hadde som oppgave å vurdere fag i grunnsopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Arbeidet ble sluttført sommeren 2015, og på høsten 2016 ble det vedtatt en fornyelse av gjeldene læreplanverk. I dag er Kunnskapsløftet under en stor revisjon, og skolen skal få nye læreplaner høsten 2020. Dette er på bakgrunn av stortingsbehandlingene og vedtakene som ble gjort i behandlingen av St. Meld. nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som i stor grad bygger på Ludvigsen-utvalgets sin hovedrapport NOU 2015:8: *Fremtidens skole* (Ludvigsen, 2015).

Hele læreplanverket inkludert den Generelle del, Prinsipper for opplæring og læreplaner for de enkelte fag skal fornyes. Dette grunnet i all hovedsak *Evalueringen Av Kunnskapsløftet*, et omfattende evalueringsprogram som startet i 2006 og ble avsluttet i 2012. Her ble det gjennomført analyser av læreplanverket, og resultatene viste at det var en manglende sammenheng mellom Generell del og de nye læreplanene for fag, spesielt når det gjaldt synet på kunnskap og kompetanse. Kompetansemålene ble oppfattet som utydelige (Kunnskapsdepartement, 2016). Analysene viser også at dagens læreplan har et omfattende innhold, som skaper utfordringer for dybdelæring. Fornyelsen vil derfor fokusere på konkretisering av det viktigste elevene skal lære seg. Skolefagene skal videreutvikles og kjerneelementene i hvert enkelt fag skal bli tydeligere. Dette skal sikre bedre sammenheng, og det skal gjøres gjennom tverrfaglig arbeid med prioriterte temaer. Temaene som defineres i fornyelsen skal være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, temaer som er overordnende og som reflekterer innholdet i formålsparagrafen. På bakgrunn av dette har departementet valgt å prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* samt *bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartement, 2016).

Temaet *folkehelse og livsmestring* omhandler elevens utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å mestre egne liv, samt delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Livsmestring består av et individuelt perspektiv på lik linje som et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Det å delta i et faglig og sosialt felleskap vil gi tilhørighet og redusere risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg vil si kunnskap om fysisk og psykisk helse, privatøkonomi og forbruk, samt kunnskap om selvværd, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet. Temaet *demokrati og medborgerskap* har fokus på samhandling i et flerkulturelt samfunn. Demokratisk medborgerskap handler om hvordan borgere lever sammen i et politisk stabilt felleskap. Temaet vil fokusere på læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltagelse og læring *gjennom* deltagelse (Kunnskapsdepartement, 2016). Til slutt vil den nye læreplanen fokusere på temaet *bærekraftig utvikling*. Dette temaet handler om å ta vare på behovene til vi som lever i dag, og dette uten å ødelegge for fremtidige generasjoner muligheter til å dekke sine. For å realisere dette må det tenkes og handles lokalt, nasjonalt og globalt. Ny teknologi, stor informasjonstilgang og digital informasjon gjør det derfor avgjørende for at elevene må mestre de grunnleggende ferdighetene. Etisk refleksjon, kritiske vurderinger og dømmekraft knyttet til teknologiutviklingen vil være sentrale kompetanser innenfor de tverrfaglige emnene. Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring er temaer som også skal omtales i den nye generelle delen av læreplanverket, som har fått navnet

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskolelæringen (Kunnskapsdepartement, 2016). Utdanningsdirektoratet (2019) presiserer at bakgrunnen for fagfornyelsen er å bidra til et verdiløft for skolen. Den nye generelle delen skal selvsagt fortsatt videreutvikle verdigrunnet i formålsparagrafen, men den skal nå også bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019). I St. Meld. nr.28 står det følgende om gjeldene generell del:

«Som en utdypning av verdigrunnet for skolen har gjeldene Generell del mange kvaliteter. Den sikrer at læreplanverket omfatter det overordnede og langsiktige verdiperspektivet for skolen, og den har med sine mennesketyper en form og et innhold som mange har satt pris på, både i og utenfor skolen.»

(Kunnskapsdepartement, 2016, s. 28).

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskolelæringen ble fastsatt 1. September 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Bakgrunnen for fornyelsen av Generell del er basert på evalueringer og læreplangjennomganger, hvor det er blitt påpekt at det er manglende samsvar mellom Generell del og læreplanene for fag. Det blir formulert i disse evalueringene at den Generelle delen er utviklet for læreplaner som i større grad angir opplæringsens konkrete faglige innhold, som L97, i motsetningen til Kunnskapsløftet som har kompetansemål. Den generelle delen bygger med andre ord på et formål som ikke er dagens formål med opplæringen, og den samsvarer ikke med de utviklingstrekk som har preget skolen de siste 20 årene (Kunnskapsdepartement, 2016). Den nye generelle delen må reflektere de utfordringene som barn og unge møter i dag. Et eksempel på dette er utviklingen av den digitale kommunikasjonsteknologien, som har ført til endringer i sosiale omgangsformer, samt kriterier for læring. I tillegg må ny generell del tydeliggjøre den åpne og inkluderende holdningen den norske skolen har til elever med bakgrunn fra ulike livssyn, kulturer og tradisjoner (Kunnskapsdepartement, 2016). Stortingskomitéen som støttet forslaget i 2012-2013 å fornye den generelle delen fremhevet følgende:

«... en fornyet generell del skal bidra til å øke oppmerksomheten på grunnopplærings brede dannelsesmandat. Den skal få tydelig frem at skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse.»

(Kunnskapsdepartement, 2016, s. 19).

5 Analyse

Selve analysekapittelet tar utgangspunkt i Bernstein teoretiske og metodiske rammeverk, og er delt inn i to hoveddeler. Jeg vil til å begynne med presentere min analyse av de pedagogiske identitetene i *den generelle delen av læreplanen* og i *overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. I følgende del vil jeg også se på hvilke rasjonalitetsforståelser som kan sees på som grunnlag for konstrueringen og legitimeringen av disse. I andre del av analysekapittelet tar jeg utgangspunkt i den samfunnsmessige- og utdanningspolitiske utviklingen, altså den diskursive konteksten, og ser på hvordan disse strukturene har påvirket konstrueringen og legitimeringen av de pedagogiske identitetene. Avslutningsvis vil jeg se skolens doble samfunnsmandat, samt forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

5.1 Pedagogiske identiteter i Den generelle delen av læreplanen

Bernstein hevder at det i enhver reformprosess åpnes opp et ideologisk spillerom hvor det blir konstruert pedagogiske identiteter på makronivå (Bernstein, 2000). Med Gudmund Hernes i spissen ble det fastsatt at syv menneskeidealer skulle være selve fundamentet i norsk skole. Den generelle delen av læreplanen skulle inneholde det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen i det norske utdanningssystemet (Kunnskapsdepartement, 2016). Med andre ord et dokument med stor betydning for både individuell og samfunnsmessig utvikling. Et dokument med så tydelige føringer at det mest sannsynlig ville berøre alle barn og unges identitetsutvikling og kunnskapsutvikling i løpet av sin skolegang. I et ideologisk spillerom hvor en nyliberalistisk tankegang prioriteres, hvor kunnskap blir sett på som grunnlag for økonomisk vekst, og målstyring som utdanningsparadigme, vil det være interessant å identifisere hvilke pedagogiske identiteter som kommer til uttrykk i styrende politiske dokument. Samt hvilken rasjonalitetsforståelse som kan sees å være grunnlaget for konstrueringen og legitimeringen av disse (Hovdenak, 2002).

Innholdet i den generelle delen av læreplanen legitimerer de verdier, menneskelige kvaliteter og kunnskapssyn som anses som gyldige i vårt samfunn. Ved å ta utgangspunkt i Bernsteins modell, vil jeg nå se på hvilke pedagogiske identiteter som kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen. De syv menneskeidealene inneholder verdier som beskriver ulike danningsdimensjoner ved ett og samme menneske og er som følger: det meningsøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske,

det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og tilslutt det integrerte menneske (Tønnessen, 2011). Jeg har valgt å systematisk presentere hvert enkelt dannelsesideal, da jeg mener dette er hensiktsmessig med tanke på min studie og analysens struktur. Avslutningsvis vil jeg oppsummere mine funn i et underkapittel, før jeg tar fatt på en analyse av overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

- Det meningsøkende menneske

Det meningsøkende menneske er den første dannelsesdimensjonen som møter oss og dette menneskeidealet er i all hovedsak opptatt av å ivareta de kristne og humanistiske verdiene, kulturarv og identitet. Denne dannelsesdimensjonen uttrykker altså helt klart en retrospektiv identitet. Den kristne tro og tradisjon blir beskrevet som vår historiske arv, som vil bidra til å forene oss på tvers av trosretninger. Verdier som likeverd, menneskeverd og mangfold settes i fokus, noe som samsvarer med den retrospektive identitetens kollektivistiske perspektiv. Det meningsøkende menneske beskriver også viktigheten med å gjøre elevene i stand til å møte livets vanskeligheter og at ethvert menneske vil kunne bli avhengig av andres omsorg (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette tyder på et meningsforstående perspektiv på mennesket og en rasjonalitetsforståelse som kan sees i sammenheng med en omsorgsrasjonalitet. Det virker derfor som at den terapeutiske identiteten også blir prioritert innenfor det første dannelsesidealet.

- Det skapende menneske

Det andre menneskeidealet i den generelle delen av læreplanen er *det skapende menneske*. Det fremste målet for det skapende mennesket er nysgjerrigheten og utviklingen av kreative evner. I likhet med det meningsøkende menneske er også denne dannelsesdimensjonen preget av en retrospektiv identitet. Det legges nemlig stor vekt på at det vi mennesker lærer og den velferden vi har i dag, er et direkte resultat av tidligere tiders bidrag. Følgende står beskrevet om det skapende menneske: «Samfunnets fremgang avhenger ikke bare av ekstraordinære bidrag fra noen begavede få, men fra utallige ytelser over lange perioder fra et stort antall alminnelige hverdagsmennesker» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8). Her ser vi at idealet ikke nødvendigvis er individualistisk suksess, men er mer kollektivistisk tro på at flere alminnelige mennesker kan skape vesentlige bidrag til samfunnet. Samtidig ser vi at dette menneskeidealet er fremtidsorientert. Vi ser tegn til en prospektiv identitet, men det kan virke som om de moralske verdier som kjennetegner den retrospektive identiteten blir brukt i den prospektive identitets tjeneste. Det skapende menneske må nemlig tilegne seg kunnskap om den utviklingen som har

vært, for det vil gi elevene trygghet til å gjøre forandringer i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2006). Bernstein hevder at det diskursive grunnlaget for den prospektive identiteten er på lik linje som den retrospektive identiteten basert på fortiden. Forskjellen er at den prospektive identiteten har et annet fokus. Nemlig å kunne forholde seg til kulturell, økonomisk og teknologisk forandring. Den prospektive identiteten blir skapt gjennom en selektiv rekontekstualisering av de trekk fra fortiden for å forsvare eller øke en økonomisk fremgang (Bernstein, 2000). Det skapende menneske beskriver en dannelsingsdimensjon ved menneske som skal utvikle skapende krefter, hvor ferdigheter som fantasi, kreativitet, samarbeid og samhandling verdsettes. Det kan virke som om disse egenskapene er ideelle i forhold til å kunne forholde seg til nettopp kulturell, økonomisk og teknologisk forandring.

- Det arbeidende menneske

I likhet med det skapende menneske uttrykker også dannelsingsdimensjonen *det arbeidende menneske* en retrospektiv identitet, men dette kan også sees på som rekontekstualisering av viktige trekk fra fortiden. Denne dannelsingsdimensjonen berører arbeidslivet og den teknologiske historien. Det er viktig at mennesker forvalter kunnskap om det teknologiske riktig, så utviklingen kan gå i riktig retning. Oppfostringen er fremtidsrettet. Teknologisk utvikling og fremvekst skal skape nye redskaper, næringsveier, samfunnsformer og åndsliv. Arbeidsvaner skal utvikles i skolen og målet er å ruste barn og ung for oppgaver de vil møte i fremtidig samfunn- og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det kan derfor virke som om de ferdigheter og menneskelige kvaliteter det arbeidende menneske skal besitte er preget av et økonomisk nytteperspektiv. Vi kan på bakgrunn av dette se en sammenheng med en neoklassisk rasjonalitetsforståelse og Webers formålsrasjonelle handlinger. Oppfostringen bygger på verdier, kunnskaper og ferdigheter som er resultatorienterte. Handlinger som er preget av strategiske valg vil resultere i at vi som samfunn, men også det individuelle menneske, kan hevde oss i den internasjonale kunnskapsbaserte konkurransen (Guneriusen, 1999).

Det kan tyde på at det er den prospektive identiteten som dominerer dannelsingsdimensjonen om det arbeidende menneske, men omsorgsidentiteten kommer også tydelig frem. Da tilpasset opplæring vies mye oppmerksomhet. Undervisningen skal tilpasset etter den enkelte elev behov og forutsetninger. Elevenes ulikheter og variasjoner skal sees på som en ressurs for alles utvikling. «Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14).

Elevene skal lære seg å tro på sine egne evner, ferdigheter og kunnskaper. De skal gjennom oppfostringen ta ansvar, opparbeide glede og motivasjon for læring. Vi ser med andre ord en klar elevsentrering, hvor elevens kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale utvikling er i fokus (Hovdenak, 2007b). Dette kjennetegner den terapeutiske identiteten, som av den grunn blir ivaretatt innenfor denne dannelsingsdimensjonen.

- Det allmenndannede menneske

Den neste dannelsingsdimensjonen og kanskje den mest omfattende er *det allmenndannede menneske*. En god allmenndannelse krever en rekke kunnskaper, ferdigheter og personlige egenskaper. Målet er at oppfostringen skal sikre felles referanserammer for elevene, som vil resultere i et demokratisk samfunn. Dette vil styrke vårt bidrag i den internasjonale kunnskapskulturen. Et felles rammeverk blir beskrevet som historiske hendelser, klassiske litteratur verk, samt kulturelt fellesgods (Utdanningsdirektoratet, 2006). Bakgrunnskunnskaper og grunnleggende referanserammer er i all hovedsak kunnskaper og referanser fra fortiden. Det vil si at den retrospektive identiteten er fremtredende. Samtidig blir det beskrevet innenfor det allmenndannede menneske viktigheten med at Norge må bidra internasjonalt med å forene teknisk kyndighet med menneskelig innsikt. Dette kan vi gjøre gjennom å utvikle høyt kvalifisert og endringsdyktig arbeidsstyrke som vil gjøre oss gjeldende innenfor den internasjonale markedskonkurransen (Utdanningsdirektoratet, 2006) . Det fokuseres helt klart på et komplekst verdenssamfunn som er i utvikling og den prospektive identiteten blir vesentlig for å kunne gi samfunnet rikere vekstmuligheter i fremtiden. Likevel er ikke fokuset på et individuelt økonomisk nytteperspektiv, som kjennetegner den prospektive identiteten. Dette kan igjen tyde på at det er den retrospektive identiteten som dominerer, men den er brukt i den prospektives identitets tjeneste.

- Det samarbeidene menneske

Det samarbeidene menneske er opptatt av den sammensatte ungdomskulturen, hvor det påpekes at det er en redusert kontakt mellom de unge og samfunnet utenfor skolen. De unge har derfor ikke ansvar eller kontroll ovenfor arbeidslivets prosesser. Skolen skal på bakgrunn av dette fungere som et arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Elevene må fra første stund på skolen få plikter og gis ansvar, og dette gjennom ulike aktiviteter i skolen. Eksempelvis blir det nevnt fadderordninger. Dette er ordninger hvor man må beherske egenskaper som omsorg, støtte og ansvar for yngre eller andre barn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Formålet er

å utvikle elevens sosiale kompetanse, vesentlig er det å merke seg at det er innenfor denne dannelsingsdimensjonen, første og eneste gang begrepet sosiale ferdigheter nevnes i den generelle delen av læreplanen. Den terapeutiske pedagogiske identiteten er med andre ord dominerende innenfor dette dannelsesidealet. Fokuset er rettet mot elevenes kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Den pedagogiske omsorgsidentiteten har som nevnt tidligere fokus på integrasjon og samarbeid og dette finner vi igjen i det samarbeidene menneske (Hovdenak, 2007b). Det kan virke som om rasjonalitetsforståelsen innenfor dette menneskeidealet er basert på verdier som empati, omsorg og fornuft. Altså en omsorgsrasjonalitet, hvor elevene skal utvikle en sosial kompetanse, som vil gjøre dem i stand til å tilrettelegge for et godt fysisk og psykisk velvære for andre (Imsen, 2005).

- Det miljøbevisste menneske

Dannelsingsdimensjonen *det miljøbevisste menneske* formidler viktigheten av miljøbevissthet, økologisk bevissthet og etisk bevissthet om naturen. Det fokuseres på et moderne samfunn som baserer seg på ny teknologi, og hvordan vi mennesker kan bruke naturens råstoffer til menneskers fordel. «Samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlige kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre en bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 22). Verdier som medmenneskelighet og solidaritet blir beskrevet som avgjørende for å sikre en slik utvikling. Målet er at gjennom felles innsats, konkret viten og en helhetlig forståelse så kan man kunne løse de store globale problemene. Dette menneskeidealet formidler en retrospektiv pedagogisk identitet, og bærer preg av en kollektivistisk tankegang. Imidlertid ser vi også tegn til den prospektive identiteten. Menneskeidealet er fremtidsrettet, og vi ser et fokus på økonomiske og teknologiske forandringer i samfunnet (Hovdenak, 2007b).

- Det integrerte menneske

De seks menneskeidealene jeg nå har vært gjennom skal smeltes sammen i det som den generelle delen av læreplanen betegner som *det integrerte menneske*. Som nevnt tidligere er det viktig å ikke se på disse dannelsingsdimensjonene som forskjellige mennesketyper, men dannelsingsdimensjoner ved ett og samme menneske (Øzerk, 2006). Det integrerte menneske har den utfordringen at det skal kunne klare å balansere, å beherske og håndtere tilsynelatende motstridene formål som blir beskrevet innenfor opplæringen. Et eksempel på dette er at elevene skal utvikle seg til å bli selvstendige og uavhengige personligheter, og likevel er det er stort

fokus på at elevene skal evne til å virke og arbeide i lag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er med andre ord et omfattende danningsoppdrag som skolen står ovenfor og ikke minst et omfattende danningsideal som elevene står ovenfor.

5.1.1 Oppsummering

Ut i fra min tolkning kan det tyde på at den generelle delen av læreplanen gir uttrykk for flere pedagogiske identiteter, derav ulike rasjonalitetsforståelser som ligger til grunn. Imidlertid mener jeg det er den retrospektive identiteten som dominerer. Moralske holdninger og verdier som likeverd, mangfold, samarbeid og demokrati blir prioritert. Avslutningsvis i den generelle delen står det følgende: «Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 24). Målet er at vi mennesker skal utvikle oss til sammensatte mennesker som vil gagne fellesskapet. Gjennom verdier som solidaritet og medmenneskelighet ser vi en tankegang som er kollektivistisk orientert, noe som kjennetegner den retrospektive identiteten. Den retrospektive pedagogiske identiteten kan sees i sammenheng med Webers nyklassiske rasjonalitetsforståelse, hvor vi ser tegn til både en formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet. Med tanke på at oppfostringen i skolen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, kan dette tyde på en rasjonalitetsforståelse hvor den verdirasjonelle handlingen er motivert ut i fra religiøs tro og bestemte handlemåter har ubetinget verdi (Grimen, 2004). I tillegg ser vi en formålsrasjonalitet hvor det å utvikle ferdigheter, kunnskaper og evner, som er preget av strategiske valg, vil resultere i mål som vil komme fellesskapet til gode. Hovdenak (2002) hevder at den retrospektive identiteten nettopp er en sammensatt identitet, da den innebære både Webers formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet (Hovdenak, 2002). Dette samsvarer med min forståelse av den retrospektive pedagogiske identiteten.

I den generelle delen av læreplanen er det også prioritert verdier og holdninger som empati, omsorg og fornuft. Et fokus rettet mot elevenes kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Dette samsvarer med den terapeutiske identiteten, som også kommer tydelig frem i den generelle delen, som igjen kan sees i sammenheng med en omsorgsrasjonalitet.

5.2 Pedagogiske identiteter i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæring

Fornyelsen av den generelle delen av læreplanen er basert på *Evalueringen av Kunnskapsløftet*, et omfattende evalueringsprogram over flere år, som ble ferdigstilt i 2012. Analysene av Kunnskapsløftet resulterte i en forståelse av manglende konsensus mellom den generelle delen av læreplanen og fagplanene (Kunnskapsdepartement, 2016). Evalueringen uttrykker at den generelle delen av læreplanen er utviklet for læreplaner som angir opplæringens konkrete faglige innhold, altså det Bernstein omtaler som en skole preget av en kolleksjonskode. Som igjen kjennetegnes av en sterk klassifisering og innramming (Bernstein, 2000). I St. Meld. Nr. 28 står det følgende: «Gjeldene Generell del bygger på et annet formål enn dagens formål med opplæringen, og Generell del reflekterer ikke like godt utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet i de siste 20 årene» (Kunnskapsdepartement, 2016, s. 19). På bakgrunn av dette blir Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen fastsatt 1. september 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen er en forskrift til opplæringsloven, altså en lovfestet tekst som bestemmer sammen med resten av læreplanverket, hva innholdet i opplæringen skal være. Alle som jobber i og med skole skal ha inngående kunnskap om innholdet i overordnet del, og den skal brukes aktivt i planlegging, gjennomføring og utviklingen av opplæringen. Overordnet del er delt inn i tre ulike kapitler; *Opplæringens verdigrunnlag*, *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, samt *Prinsipper for skolens praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Fornyelsen forholder seg med andre ord ikke til ulike dannelsdimensjoner ved menneske, i motsetning til den generelle delen. Innledningsvis presenteres formålparagrafen, og det kommer tydelig frem i fornyelsen at skolens praksis bygger på nettopp disse verdiene. I min analyse av Overordnet del, vil jeg ved å ta i bruk mine funn fra generell del, forsøke å belyse likheter og forskjeller mellom de to dokumentene underveis i analysen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere mine funn.

- Opplæringens verdigrunnlag

Den første delen av Overordnet del består av opplæringens verdigrunnlag. Her utdypes verdigrunnlaget vi finner i formålparagrafen, som igjen er selve fundamentet for all opplæring som barn og unge har krav på. Verdigrunnlaget bygger på ideen om at alle mennesker er like mye verdt. Verdier som likeverd og likestilling, samt tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet

blir beskrevet som vesentlig for å ivareta menneskeverdet. Opplæringen skal også gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. I likhet med den generelle delen så er den kristne og humanistiske arv og tradisjon viktig for elevenes identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). Noe som kan sees på som tegn til en retrospektiv pedagogisk identitet. Likevel er det et betydelig mindre fokus på fortiden og dens tradisjoner i Overordnet del. Jeg kan på bakgrunn av dette ikke se antydning til at det er en retrospektiv pedagogiske identitet som dominerer i fornyelsen av generell del.

Opplæringens verdigrunnlag viser også hvordan man skal utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang gjennom utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan virke som at Overordnet del, i motsetning til den generelle del, i større grad prioriterer de minste barna i skolen. Med dette mener jeg spesielt fokuset på overgangen fra barnehagen til skolen. I Overordnet del er det presisert at leken er vesentlig for både sosial og faglig utvikling, der det står som følger: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8). Dette kan tyde på at den pedagogiske diskursen i generelle del har vært for resultatorientert og at det akademiske perspektivet har vært for stort. Dette ser vi også da lek i den generelle delen hovedsakelig forbindes med faktisk viten og mestring i møte med kunstneriske uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2006). I overordnet del knyttes også leken til det faglige, men i tillegg til de yngste barnas trivsel og sosiale utvikling. Det er ingen tvil om at de yngre barna lærer på en annen måte, har ulike behov og forutsetninger både faglig og sosialt, enn de større barna. Fokuset på lek i overordnet del kan sees i sammenheng med Bernsteins begrep usynlig pedagogikk, som kjennetegnes av en indirekte form for kontroll over læring og utvikling. Overordnet dels fokus på ivaretagelsen av de yngre barna kan tenkes å sees i sammenheng med den terapeutiske pedagogiske identitet.

Skolen skal gi elevene mulighet til å utvikle miljøbevissthet, evne til kritisk tenkning, etisk bevissthet og de skal få mulighet til å medvirke, og til å lære hva demokrati betyr i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018). Fokuset på disse kompetansene kan tolkes som et uttrykk for en prospektiv pedagogisk identitet. Samfunnet står i dag overfor omfattende utfordringer knyttet til miljøet, og fremtiden er avhengig av kommende generasjoner som tar vare på kloden. Dette kommer tydelig frem i Overordnet del, og som tar utgangspunkt i de samfunnsmessige forandringene vi står overfor. Med tanke på hvilken rasjonalitetsforståelse som kommer til uttrykk, kan det tenkes at prioriteringen av kritisk tenkning, etisk bevissthet, elevmedvirkning

og demokrati tyder på en kommunikativ rasjonalitet. Hvorav det er gjennom disse egenskapene og ferdighetene det åpnes opp for diskusjon, som kan resultere i at det er de beste løsninger og argumenterer som får allmenn aksept (Guneriussen, 1999).

Demokrati, som både en del av det verdimeslige grunnlaget og som en del av de tverrfaglige temaene, spiller en sentral rolle i Overordnet del. I opplæringens verdigrunnlag er det presisert følgende: «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 9). Dette kan tyde på at kunnskap om demokrati nå i høyere grad skal bestå av opplæring *gjennom* demokrati. I den generelle delen er det på den andre siden kun et fokus om at opplæringen skal bidra til kunnskap *om* demokrati. Demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg er sentrale i fornyelsen av generell del. Elevene skal få erfaring, gjennom å praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi ser altså antydninger til en prospektiv identitet, hvor elevenes rustes til å kunne ivareta samfunnets fremtidige behov.

- Prinsipper for læring, utvikling og danning

Det andre kapittelet i Overordnet del; *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, retter fokuset mot det doble samfunnsmandatet som skolen står overfor. Dannelsingsoppdraget og utdanningsoppdraget blir beskrevet som gjensidig avhengig av hverandre. Det fokuseres på den sosiale læringen. Det blir beskrevet at elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Elevene skal gjennom kommunikasjon og samarbeid, lære seg å lytte og argumentere, som vil gjøre dem i stand til å håndtere uenighet og konflikt, og finne løsninger i felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette kan tyde på en rasjonalitetsforståelse som kan sees i sammenheng med Habermas teori om kommunikativ rasjonalitet. Hvor rasjonalitet utvikles nettopp i samhandling med andre mennesker. Kommunikativ rasjonalitetsforståelse kjennetegnes også ved å se på mennesket som et mål i seg selv, og ikke som et middel for å oppnå et mål (Hovdenak, 2002). Dette samsvarer med budskapet som kommer frem i Overordnet del, hvor det utdypes at det er viktig at skolen anerkjenner barndommens og ungdomstidens egenverdi (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Videre i kapitelet utdypes det hva som ligger i begrep som kompetanse og dybdelæring. Og hvordan opplæringen skal legge til rette for at elevene utvikler grunnleggende ferdighetene står

sentralt. Med tanke på begrunnelsen for en fornyelse av den generelle delen, er det ikke overraskende at dette er temaer som blir prioritert i Overordnet del. Det har som nevnt tidligere vært viktig å skape en sammenheng mellom hele læreplanverket, og det kan tyde på at kapitlet Prinsipper for læring, utvikling og dannelse har ivare tatt dette.

De nye tverrfaglige temaene; *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*, tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som barn og unge møter i dag. Dette kan tolkes som et uttrykk for en prospektiv pedagogisk identitet. Innholdet i de tverrfaglige temaene har likevel et omsorgsperspektiv. Innenfor det første temaet *Folkehelse og livsmestring* står nemlig elevenes fysiske og psykiske helse sentralt. Den pedagogiske diskursen har lenge vært preget av utfordringene knyttet til psykisk helse, og dette er et tema som mange mener er viktig at blir prioritert i dagens skole. Aktuelle områder innenfor temaet er levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi ser med andre ord en sterk elevsentrering, hvor elevene skal utvikle kompetanse om områder som trolig kan sees på som mer aktuelle og relevante for den personlige utviklingen. Et større fokus på psykisk helse og personlig utvikling kan naturlig tolkes som et uttrykk for den terapeutiske identiteten, likevel kan det tenkes at det er viktig å ta i betraktning at det at elevene skal lære seg å mestre egne liv, også må kunne knyttes opp mot den prospektive identiteten. Egenskaper som innebærer å mestre egne liv, vil på lang sikt kunne være med på å bidra til å ivareta samfunnets fremtidige behov. På bakgrunn av dette kan det virke som at det er den prospektive og terapeutiske identiteten som dominerer i overordnet del.

Temaene om *Demokrati og medborgerskap*, og *Bærekraftig utvikling*, tar også utgangspunkt i at elevene må forstå utviklingstrekk i samfunnet, samt hvordan man skal kunne håndtere disse. Vesentlig er det at elevene utvikler kompetanse til å bidra til å videreutvikle og vedlikeholde demokratiet i Norge. Dette som nevnt tidligere gjennom elevmedvirkning. Et prioritert område innenfor den bærekraftige utviklingen er teknologiutvikling. Dette fokuset kan sees på som en direkte følge av den digitale revolusjonen. Samfunnet endrer seg og skolen må følge etter. Sammenhengen mellom teknologi og økonomi står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette kan tyde på et fremtidig økonomisk nytteperspektiv. En markedsorientert identitet tar på lik linje som den prospektive identiteten utgangspunkt i økonomisk tenking. Og som Bernstein (2000) påpeker; det er kort vei mellom disse to identitetene. Likevel er den markedsorienterte identiteten desentralisert og den prospektive sentralisert. Hovdenak og Riksaasen (2010) hevder at så lenge vi har et sterkt offentlig utdanningssystem, så vil den desentraliserte

markedsorienterte identiteten stå svakt (Hovdenak, 2010). På bakgrunn av at samfunnet vårt har et sterkt statlig utdanningssystem, mener jeg det blir tydelig at Overordnet del er orientert mot en mer prospektiv pedagogisk identitet.

- Prinsipper for skolens praksis

Det siste delen i Overordnet del; *Prinsipper for skolens praksis*, presiserer ansvaret skolen har for å møte elevene med tillit, respekt og krav, samt å gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Elevene har krav på et inkluderende læringsmiljø og verdier som raushet, trygghet og omsorg beskrives som avgjørende for elevens sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). I likhet med den generelle delen har også overordnet del fokus på den tilpassende opplæringen, men det kan virke som om at prinsippet i mye større grad blir ivaretatt i ny Overordnet del. Dette fordi spesialundervisningen blir implementert i fornyelsen: «Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 18). Vesentlig blir det også å ta i betraktning at det samiske perspektivet i mye høyere grad blir ivaretatt i Overordnet del. Med tanke på at det er en større vektlegging av tilpasset opplæring i ny overordnet del, tolker jeg dette som en orientering mot en mer omsorgsorientert pedagogisk identitet.

Et profesjonsfaglig felleskap som engasjerer seg i skoleutvikling har også fått mye fokus i Overordnet del. Ledere, lærere og andre ansatte skal sammen vurdere og videreutvikle skolens praksis, dette skal resultere i at elevene vil få erfaring og relevant kompetanse, til å møte de krav og forventinger som møter dem i arbeidslivet og samfunnet. Det blir også presisert at det er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert (Utdanningsdirektoratet, 2018). Igjen kan vi se tegn til Habermas rasjonalitetsforståelse. Hvor kommunikativ samhandling i et kommunikasjonsfelleskap utvikler rasjonalitet. Hvor det kan tenkes at det er gjennom vurdering og diskusjon av praksis, at de beste argumentene vil få allmenn aksept (Guneriussen, 1999). I likhet med den generelle delen og det integrerte menneske, blir vi avslutningsvis presentert for utfordringer knyttet til motstridene formål innenfor opplæringen. Selv om vi blir presentert for vesentlig færre motsetninger, kan det tenkes at ideen om å balanse disse doble formålene likevel stiller like sterkt.

5.2.1 Oppsummering

Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen tar utgangspunkt i de samfunnsmessige forandringene vi står ovenfor. Gjennom demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tro- og ytringsfrihet, samt frie valg, skal elevene rustes til å ivareta samfunnets fremtidige behov. Elevenes psykiske og fysiske helse, samt tilpasset opplæring står også sentralt i fornyelsen. På bakgrunn av dette kan det virke som at overordnet del tydelig uttrykker den prospektive og terapeutiske identiteten. Man ser også tegn til Habermas kommunikative rasjonalitetsforståelse som grunnlag for de pedagogiske identitetene som dominerer. Det blir beskrevet at elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Elevene skal gjennom kommunikasjon og samarbeid, lære seg å lytte og argumentere, som vil gjøre dem i stand til å håndtere uenighet og konflikt, og finne løsninger i felleskap. Noe som stemmer overens med en kommunikativ rasjonalitetsforståelse. Likevel dominerer den prospektive identiteten, hvor et økonomisk nytteperspektiv står sentralt, og Webers formålsrasjonelle rasjonalitet kan tenkes å være prioritert i overordnet del.

Som nevnt innledningsvis så var Bernstein opptatt av å ivareta både en makro –og et mikroperspektiv i sine analyser av utdanningssystemet. Denne oppgaven tar for såvidt utgangspunkt i et makroperspektiv, likevel mener jeg det er vesentlig å nevne Hovdenak og Stray sitt forskningsprosjekt *Fremtidsorientert identitetsutforming blant ungdom i ulike oppvekstmiljø*, hvor elevenes perspektiv på de pedagogiske identitetene kommer tydelig frem. I undersøkelsen kom det frem at ingen av Bernsteins fire pedagogiske identiteter samsvarte med den identiteten som var ønskelig for elevene. Den identiteten som elevene ønsket seg viste seg å være en blanding av den prospektive – og den terapeutiske identiteten (Hovdenak & Stray, 2015). På bakgrunn av min tolkning og analyse, kan det virke som om Overordnet del realiserer nettopp denne ønskelige identiteten utifra et elevperspektiv.

5.3 En pedagogisk diskurs i endring

Ut i fra min tolkning av den generelle delen av læreplanen og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, ser jeg en tydelig forandring av hvilke pedagogiske identiteter som prioriteres i følgende styrende dokumenter. Ved å ta utgangspunkt i Bernstein teoretiske og metodiske rammeverk, kan det tyde på at det er den retrospektive og terapeutiske identiteten som dominerer i den generelle delen av læreplanen. Moralske holdninger og verdier som likeverd, mangfold, samarbeid og demokrati blir prioritert, samt ser vi en tankegang som er kollektivistisk orientert. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen tar utgangspunkt i de samfunnsmessige forandringene vi står overfor i dag. Gjennom å utvikle kompetanser som miljøbevissthet, evne til kritisk tenkning, etisk bevissthet og få mulighet til å medvirke, og til å lære hva demokrati betyr i praksis, kan det virke som det er den prospektive identiteten dominerer. Felles for begge dokumentene er likevel den terapeutiske identiteten, som kommer tydelig frem både i generell del og overordnet del. Man kan likevel stille seg spørrende til om de verdier, kunnskaper og interesser som den terapeutiske identiteten uttrykker har fått en annen betydning i løpet av de siste tiår. Dette vil jeg diskutere nærmere avslutningsvis i analysen. Endringene innenfor den pedagogiske diskursen må imidlertid sees i sammenheng med utviklingen i den norske utdanningspolitikken. Jeg vil derfor i denne delen av analysen se på hvordan den diskursive konteksten har preget både konstrueringen og legitimeringen av de pedagogiske identitetene som kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

5.3.1 Den hegemoniske kampen om den pedagogiske diskurs

Kampen om hvilke kunnskaper, verdier og interesser som skal legitimeres utspiller seg på det som Bernstein betegner som det *offisielle - og pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet* (Bernstein, 2000). Bernstein hevdet at utdanningssystemet på 1990-tallet var preget av at staten prøvde å redusere påvirkningen til det pedagogiske fagmiljøet, gjennom en sterk statlig styring (Bernstein, 2000). I Norge ser vi hvordan statsråd Gudmund Hernes, forkjemper for «kunnskapsskolen», selv var den som skrev den generelle delen av læreplanen på 1990-tallet. Noe som tyder på at det var avgjørende for den offentlige arenaen å innta en hegemonisk posisjon innenfor den pedagogiske diskursen. Som nevnt tidligere så blir reformprosessene på 1990-tallet sett på som et ideologisk vendepunkt innenfor norsk utdanningspolitikk. Den nyliberalistiske ideologien fikk grobunn og maktstrukturene i utdanningssystemet endret seg. Den pedagogiske diskursen ble gjennomsyret av politisk statlig styring og kontroll av

utdanningssektoren. Dette samsvarer med Bernsteins oppfatning av den hegemoniske kampen mellom den offentlige og pedagogiske arenaen på 1990-tallet.

På bakgrunn av dette kan man undre seg over det som virker som en manglende demokratisk reformprosess. Den pedagogiske diskursen kan på mange måter sees på som en hegemonisk diskurs, noe som Hovdenak (2007) hevder representerer nettopp en alvorlig demokratisk trussel. I utarbeidelsen av Reform 97, blir læreren som den profesjonelle aktør og den pedagogiske arena som påvirkningskraft i aller høyeste grad svekket. Noe som igjen samsvarer med Terhaug (1994) sin oppfatning av at Reform 97 ble sett på som politikeren og samfunnsmyndighetenes plan og ikke skolefolkets og skolesektoren sin (Øzerk, 2006). På bakgrunn av dette tør jeg å påstå at Habermas kommunikative rasjonalitetsforståelse kan virke som fraværende i utarbeidelsen med den generelle delen av læreplanen, og den offisielle arena får skape og legitimere verdier, holdninger og kunnskap som er gjeldene for alle barn og unge i den norske skole per dags dato.

I 2001 blir de første resultatene fra Pisa-undersøkelsen offentliggjort og begrepet «skoletapere» får sitt utspring. De norske elevene presterer på det internasjonale gjennomsnittet, som oppleves som et sjokk, og som fører til en visjon om en grunnleggende endring av læringskulturen. Høyre med Kristin Clemet i spissen uttrykker i stortingsmeldingen «Kultur for læring», at det er behov for et systemskifte i måten skolene styres på. Skoleeiere, skoler og lærere skal nå, i motsetning til Reform 97, i mye større grad ansvarliggjøres. Kravene skal bli tydeligere gjennom målstyring og forventningsstyring, men samtidig legges det opp til mer lokal innflytelse over den pedagogiske diskursen. Det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet skal med andre ord få styrket sin posisjon med innføringen av Kunnskapsløftet. Med utgangspunkt i Bernsteins teori om klassifisering og innramming, kan det virke som at den pedagogiske diskursen beveger seg fra en *kolleksjonskode* i Reform 97, til en *integrasjonskode* med innføringen av Kunnskapsløftet. Det skjer en endring av de pedagogiske kodene. Dette samsvarer med funnene til Hovdenak i sine analyser om reformprosessene (Hovdenak, 2007b). Spørsmålet om autonomi i utdanningssystemet blir derfor aktuelt, da den hegemoniske kampen om den pedagogiske diskursen blir påvirket gjennom et systemskifte i skolens faglige innhold og struktur (Hovdenak, 2007b). Den pedagogiske arenaen får med innføringen av Kunnskapsløftet en mye større frihet til å påvirke den pedagogiske diskursen. Den sentraliserte styringen som kjennetegner Reform 97, blir erstattet med et desentralisert ansvar, hvor det er opp til lokale enheter å nå de målene som er definert på den offentlige arenaen. Når det er sagt blir skolen

også underlagt en annen form for sterk statlig styring. En styring som er mål og resultatorientert (Aasen, 2012) Det skjer med andre en form for re-regulering, noe Bernstein (2000) omtaler som en desentralisert sentralisering. Den pedagogiske arenaen får styrket sin metodefrihet, men samtidig blir den statlige styringen strammet inn med tanke på, nasjonale prøver, evaluering og målstyring. Læreren som profesjonell aktør får ansvar, frihet og mer tillit. Noe som betyr mer autonomi over hvilke pedagogiske identiteter som prioriteres, samt hvordan man velger å vektlegge den generelle delen av læreplanen i den sosiale praksis (Hovdenak, 2002).

Da Gudmund Hernes skriver den generelle delen av læreplanen, blir han regnet som en ledende norsk representant for en nyklassisk økonomisk tenkemåte (Hovdenak, 2007b). Det kan virke som Hernes politiske agenda, og norsk utdanningspolitikk på 1990-tallet, er preget av et økonomisk nytteperspektiv. Man kan derfor undre seg over hvorfor det er den retrospektive identiteten, og ikke den prospektive identiteten, som prioriteres i den generelle delen. I Hovdenak sin analyse av Reform 97, hvor det er tatt utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen, prinsipper og retningslinjer, samt læreplaner for fag, konkluderer hun med at det er den prospektive pedagogiske identiteten som dominerer hele læreplanverket (Hovdenak, 2007b). I følge Hovdenaks analyse er prinsippdel og fagplandel preget av den prospektive orienterte identitetsformen, hvor på den andre siden, den retrospektive identiteten kommer tydelig frem i den generelle delen. Dette samsvarer med funn i denne studien. Ved å se på læreplanen i sin helhet, kan det derfor tenkes at de moralske og tradisjonelle verdiene vi finner i den retrospektive identiteten er trekk fra fortiden, som er rekontekstualisert og som blir brukt for å forsvare eller øke en økonomisk fremgang (Bernstein, 2000). Noe som igjen kan virke sannsynlig med tanke på den nyliberalistiske ideologien som synes å prege den norske utdanningspolitikken under utarbeidelsen av Reform 97.

Det hevdes at Kunnskapsløftet er en direkte følge av det Norge opplever som nedslående resultater på ulike internasjonale undersøker tidlig på 2000-tallet. Det kreves en endring i skolens struktur og innhold, på bakgrunn av nye samfunnsmessige utfordringer. Det har skjedd store forandringer i arbeidslivet, Norge er blitt et kunnskapsamfunn, og kunnskap og kompetanse er vår viktigste konkurransefaktor i en globalisert kunnskapsøkonomi (Aasen, 2012). Elevens faglige ferdigheter må prioriteres, innholdet i læreplanen skal endres, men den generelle delen av læreplanen videreføres. Det kan tyde på at selve konstrueringen av Kunnskapsløftet, må sees i sammenheng med en pedagogisk diskurs hvor en nyliberalistisk ideologi dominerer. Hvor internasjonale føringer og tester bidrar til en konkurransepreget skole,

både lokalt, nasjonalt og globalt. Den prospektive identiteten synes å dominere fagplanene, hvor et økonomisk nytteperspektiv står i fokus. Likevel er de tradisjonelle og moralske verdiene i den generelle delen utfordret, og blir videreført med Kunnskapsløftet. Med Kunnskapsløftet som læreplanverk, og den diskursive konteksten på 2000-tallet, kan det virke som det blir enda tydeligere at den retrospektive identiteten blir brukt i den prospektives tjeneste, for å forsvare eller øke en økonomisk fremgang (Bernstein, 2000). Når *Evalueringen av Kunnskapsløftet* ble ferdigstilt i 2012, viser forsåvidt analysen at det er manglende konsensus mellom de ulike delene av læreplanverket. Den generelle delen av læreplanen reflekterer ikke de utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet de siste 20 årene, og det er nå behov for en fornyelse av hele læreplanverket, inkludert den generelle delen (Kunnskapsdepartement, 2016).

5.3.2 Den kommunikative pedagogiske identitet

Hovdenak (2002) diskuterer i sin analyse av utdanningspolitikken på 1990-tallet den «ønskelige» arbeidsprosessen med fremtidige utdanningsreformer og læreplaner. Med utgangspunkt i teorien om kommunikativ rasjonalitet, hevder hun at et læreplanarbeid trolig vil kunne bygge på en forståelsesorientert kommunikativ interaksjon. Samtidig som hun understreker at dette kan være vanskelig å gjennomføre med tanke på mange ulike verdier og interesser i en slik omfattende prosess (Hovdenak, 2002). Denne «ønskelige» læreplanprosessen kan tolkes som et samarbeid, mellom de ulike aktørene innenfor den pedagogiske diskursen, om den pedagogiske anordningen. Hvor de aktuelle aktørene, det offisielle- og pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet kommer til en felles enighet om den pedagogiske diskursen. Hovdenak mener at «en pedagogisk diskurs som kommunikativ diskurs vil måtte føre til en atskillig mer åpen og demokratisk fundert diskurs mellom den offisielle og profesjonelle arenaen der kraften i de bedre argumenter vil danne utgangspunkt for utvikling av utdanningsreformer og læreplaner» (Hovdenak, 2002, s. 75).

I motsetning til utarbeidelsen av Reform 97, kan det tenkes at de nye læreplanene som skal fastsettes høsten 2019, nærmer seg denne ønskelige reformprosessen. Da det ble vedtatt at læreplanene skulle fornyes, var nemlig Stortinget tydelige på at lærere, pedagoger og skoleeiere skulle involveres i utformingen. Den offentlige høringen har den dag i dag fått over 14.000 innspill, noe som kan tyde på at den pedagogiske arenaen har fått en enorm påvirkningsmulighet når det gjelder fagfornyelsen (Vik, 2019). Hovdenak (2002) presiserer også at en slik kommunikativ pedagogisk diskurs, kan resultere i konstruksjonen av en kommunikativ

pedagogisk identitet (Hovdenak, 2002). I min tolkning av overordnet del ser vi et fokus på at de barn og unge som vårt samfunn trenger i fremtiden, skal ha evne til refleksjon, kritisk tenkning, demokratiske holdninger og samhandling. Samtidig som det tyder på at Habermas kommunikative rasjonalitetsforståelse kan ligge som grunnlag for de pedagogiske identitetene som dominerer. Noe som igjen kan tenkes å bære preg av det som Hovdenak (2002) beskriver som en kommunikativ pedagogisk identitet (Hovdenak, 2002). Ved å bevege seg fra Reform 97, som på mange måter ble sett på som politikeres plan, hvor statlig styring og en sentralisering av skolens innhold ble et faktum. Til Kunnskapsløftet, hvor den pedagogiske arena får frihet til å påvirke den pedagogiske diskursen. Til nå en fornyelse av læreplanverket som på mange måter kan tyde på å være en reform for elevene. Der formålet er at elevene skal få en bedre og mer relevant skolehverdag. Samfunnet vil skape nyttige borgere, pedagogenes kompetanse blir prioritert og selvsagt måtte elevens behov også ivaretas. Likevel kan man undre seg over hvorfor ikke alles interesser, behov og kompetanser ble registrert på et langt tidligere tidspunkt i en og samme læreplan. Jeg mener det derfor er viktig å stille seg spørrende til avgjørelsen om å videreføre den generelle delen av læreplanen fra Reform 97 til Kunnskapsløftet.

5.3.3 Skolens doble samfunnsmandat

På mange måter kan man se på den generelle delen av læreplanen som en ideologisk diskurs, hvor det har eksistert en tilstand av hegemoni. Det kan tenkes at de verdier, holdninger og kunnskaper som ble prioritert og gitt legitimitet av Hernes i 1993 nettopp har blitt naturalisert, og på bakgrunn av dette ble ikke den generelle delen av læreplanen fornyet gjennom utarbeidelsen med Kunnskapsløftet. Likevel er det overveiende sannsynlig at de grunnleggende verdiene som kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen er statiske. Moralske holdninger og verdier som likeverd, samarbeid og omsorg vil nødvendigvis ikke ha behov for fornyelse. Det er selvsagt ønskelig at vi skal utvikle oss til sammensatte mennesker og bidra til det beste for fellesskapet. Dette vil være like aktuelt i dag, som 10 år fram i tid, som det var da Gudmund Hernes skrev den generelle delen av læreplanen på 1990- tallet. Imidlertid ser vi i min tolkning av den generelle delen av læreplanen, at grunnverdiene som formidles må sees i sammenheng med en retrospektiv identitet, noe som kjennetegnes av et fokus på fortiden. Bakgrunnen for fornyelsen var likevel at Norge hadde utviklet seg til å bli et kunnskapssamfunn, noe som krevde at grunnutdanningen måtte legge større vekt på elevenes faglige ferdigheter (Aasen, 2012). Grunnleggende ferdigheter og kompetansemål ble derfor implementert. Man kan derfor stille seg spørrende til hvorfor verdier, kunnskaper og

menneskelige kvaliteter som er forankret i fortiden, skal kunne samsvare med den teknologiske, økonomiske og kulturelle utviklingen som er selve bakgrunnen for en fornyelse av læreplanverket. Evalueringen av Kunnskapsløftet viser imidlertid at den generelle delen av læreplanen ikke reflekterer godt nok de utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet de siste årene, og det er behov for en fornyelse av hele læreplanverket (Ludvigsen, 2015).

Det er logisk å stille spørsmålet om det doble samfunnsmandatet til skolen blir glemt i utarbeidelsen av Kunnskapsløftet. I realiteten er det kun skolens faglige innhold og struktur som fornyes, og isolert sett er dette alene en stor reformprosess. Og som nevnt tidligere er det enkelt å tenke seg at grunnleggende moralske holdninger og verdier er statiske. På en annen side kan det virke som vi ser tegn til et utdanningssystem som er preget av et hovedfokus rettet mot å utvikle konkurransedyktige fagpersoner, hvor det ligger et økonomisk nytteperspektiv til grunn. Dagens skole er nemlig preget av et høyt læringstrykk, målfokusering og et konkurranseperspektiv, dette kan tyde på at det ligger andre føringer i hva verdier som likeverd, samarbeid og omsorg innebærer, enn det gjorde på 1990-tallet. For å presisere kan det tenkes at omgivelsene nok har andre krav og forventninger til en person som oppfattes å ha et sunt og komplett verdigrunnlag, enn hvordan samfunnet betraktet en slik person tidligere.

Tilpasset opplæring er et prinsipp som står sentralt i norsk utdanningspolitikk. Uavhengig av kjønn, sosioøkonomisk status, evner og forutsetninger skal undervisningen tilpasses den enkelte elev. Hvorav målet er å ivareta prinsippet om inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likevel ser vi at skolen har skapt en standard. Gjennom den generelle delen av læreplanen og overordnet del, kommer det tydelig frem hvilke verdier, holdninger og kunnskaper som anses som gyldige. Dette er verdier, holdninger og kunnskaper som er definert for normaleleven. Som nevnt innledningsvis vil de elever som kommer til kort når det gjelder de mål som er definert av styrende makter, ha behov for spesialundervisning. Med tanke på den nyliberalistiske dreiningen vi ser i norsk skole i dag, hvor effektivitet, konkurransedyktighet og en individualistisk tankegang står sentralt, kan man stille seg spørrende til hvordan en skole som er preget av et økonomisk nytteperspektiv vil kunne ivareta en likeverdig utdanning for de elever som ikke har de samme forutsetningene som «normaleleven». Vi ser at spesialundervisningen har økt siden 1990-tallet, hvor andelen elever med enkeltvedtak i dag er 7,8 prosent (SSB, 2019). Kan det tenkes at de krav og forventninger det stilles til elever i dagens skole er uoppnåelige for flere, enn de var for 20 år siden?

6 Avslutning

Målet med denne oppgaven var å identifisere hvilke pedagogiske identiteter som blir prioritert i den generelle delen av læreplanen og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Ved å ta i bruk en kritisk diskursanalyse, med Basil Bernstein som teoretisk og metodisk rammeverk, ser jeg en tydelig forandring av de verdier, holdninger og kunnskaper som har blitt prioritert i det norske utdanningssystemet fra 1990-tallet og frem til i dag. Jeg har stilt meg spørrende til konstruksjonen og legitimeringen av de pedagogiske identitetene, gjennom å se på den diskursive konteksten tekstene er skapt innenfor. Da endringene innenfor den pedagogiske diskursen må sees i sammenheng med utviklingen i den norske utdanningspolitikken.

Da den generelle delen av læreplanen ble skrevet var utdanningssystemet preget av en nyklassisk økonomisk tenkemåte. Gjennom en sterk statlig styring skulle Norge kunne hevde seg i den internasjonale kunnskapsbaserte konkurransen, hvor målstyring og et fokus på fremtidig og teknologisk utvikling ble vektlagt. Den retrospektive og terapeutiske pedagogiske identiteten ser ut til å bli prioritert i den generelle delen av læreplanen. Moralske holdninger og verdier som likeverd, mangfold, samarbeid og demokrati er sentrale. Gjennom verdier som solidaritet og medmenneskelighet ser vi en tankegang som er kollektivistisk orientert, noe som kjennetegner den retrospektive identiteten. Samtidig ser vi et fokus rettet mot elevens kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, hvor verdier og holdninger som empati, omsorg og fornuft kommer tydelig frem. Som igjen samsvarer med en terapeutisk identitet. Vesentlig blir det likevel å se på den generelle delen av læreplanen i en større samfunnsmessig sammenheng. Gjennom en selektiv rekontekstualisering av moralske verdier og holdninger fra fortiden, kan trekk fra fortiden bli brukt for å kunne forsvare eller øke en økonomisk fremgang. På mange måter mener jeg at den retrospektive identiteten som prioriteres i den generelle delen av læreplanen, blir brukt i den prospektive identitets tjeneste. Det kommer nemlig tydelig frem at oppfostringen skal bidra til en utvikling av ferdigheter, kunnskaper og evner, som vil komme felleskapet til gode. Noe som kan tyde på en rasjonalitetsforståelse som er preget av et økonomisk nytteperspektiv, som er sentralt innenfor den prospektive identiteten.

Ved å se på den generelle delen av læreplanen som en ideologisk diskurs, kan det tyde på at det har oppstått en tilstand av hegemoni. De verdier, holdninger og kunnskaper som er gitt legitimitet av Hernes på 1990-tallet gjennom den generelle delen blir videreført med

innføringen av Kunnskapsløftet. Selve bakgrunnen for fornyelsen av læreplanverket er den teknologiske, økonomiske og kulturelle utviklingen samfunnet står overfor, man kan derfor undre seg over hvorfor verdier, kunnskaper og menneskelige kvaliteter som er forankret i fortiden ikke skal fornyes. På en side mener jeg det kan tyde på at i utarbeidelsen av Kunnskapsløftet, tidlig 2000-tallet, står fortsatt det kollektivistiske perspektivet sentralt, og visse trekk fra fortiden er vesentlig for å øke eller forvare en økonomisk fremgang. På en annen side, kan det tenkes at de ideologiske interessene bak det faglige innholdet blir prioritert på bekostning av den generelle delen av læreplanen. Noe som må sees i sammenheng med skolens doble samfunnsmandat og den nyliberalistiske dreiningen innenfor norsk utdanningspolitikk. Evalueringen av Kunnskapsløftet viser imidlertid at den generelle delen av læreplanen ikke reflekterer godt nok de utviklingstrekk som har preget det norske samfunnet de siste årene, og det er behov for en fornyelse av hele læreplanverket.

Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen tar utgangspunkt i de samfunnsmessige forandringene vi står ovenfor. Gjennom demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tro- og ytringsfrihet, samt frie valg, skal elevene rustes til å ivareta samfunnets fremtidige behov. Elevenes psykiske og fysiske helse, samt tilpasset opplæring står også sentralt i fornyelsen. Jeg mener vi derfor ser antydninger til en forandring av hvilken pedagogisk identitet som dominerer det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget til skolen. Overordnet del mener jeg nemlig uttrykker en prospektiv og en terapeutisk pedagogisk identitet. En blanding som i følge forskning gjort av Hovdenak samsvarer med den ønskelige identiteten til elevene i skole. Noe som kan tyde på at alle de involverte aktørene innenfor den pedagogiske diskursen er ivaretatt. Når det gjelder konstrueringen og legitimeringen av overordnet del, så har den pedagogiske arenaen fått en stor påvirkningsmulighet. Dette mener jeg kan sees i sammenheng med Habermas kommunikative rasjonalitetsforståelse. Ved å ta utgangspunkt i Hovdenaks forskning kan dette tyde på at vi nå har en kommunikativ pedagogisk diskurs. Med tanke på min tolkning av overordnet del, ser jeg et fokus på utviklingen av ferdigheter som kritisk tenkning, demokratiske holdninger og samhandling. Noe som igjen kan tenkes å bære preg av det som Hovdenak beskriver som en kommunikativ pedagogisk identitet.

Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen vektlegger fortsatt, og kanskje i enda høyere grad enn generell del, den terapeutiske identiteten. Elevens fysiske og psykiske helse står sentralt, og de nye tverrfaglige temaene skal implementeres i alle fag. På mange måter

er det naturlig å knytte den terapeutiske identiteten til en kollektivistisk tankegang. Likevel mener jeg dette nye fokuset også kan tenkes å bære preg av et individualistisk nytteperspektiv. Elevene skal lære seg å mestre egne liv, dette vil arbeidslivet og samfunnet mest sannsynlig bære nytte av. I en skole hvor det kan virke som en nyliberalistisk ideologi dominerer, blir forvaltningen av det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen avgjørende. Avslutningsvis mener jeg det er viktig å ta høyde for det desentraliserte ansvaret som preger det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet i dagens skole. Den pedagogiske arena har siden Reform 97 fått en økt autonomi og handlefrihet. Noe som betyr mer autonomi over hvilke pedagogiske identiteter som prioriteres, frihet til ulik sosial praksis, som innebærer frihet til skolen og den enkelte læreren til hvordan man velger å prioritere overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, undervisningsmetoder og faginnhold. I et skolesystem hvor et økt fokus på konkurranse, effektivitet og målbare resultater preger skolehverdagen til barn og unge, vil trolig forvaltningen av de verdier, holdninger og kunnskaper som blir prioritert, være avgjørende for identitetsutviklingen til barn og unge i skolen. Det kan tyde på at med den økte handlefriheten, vil dette styrke en mer omsorgsorientert pedagogisk identitet.

Det skal bli svært interessant å se hvordan nye læreplaner og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen blir praktisert i skolen de nærmeste årene. Forhåpentligvis vil ikke et økonomisk nytteperspektiv, hvor konkurranse, ønskelige krav og ferdigheter, samt ideelle menneskelige kvaliteter, gå på bekostning av en inkluderende skole. Den standarden som er satt av samfunnet må kunne oppnås også for de elevene som har behov for ekstra tilrettelegging, de elever som har behov for tilpasset opplæring og for de som defineres som «normaleleven». Det er nok på tide å utvide rommet når vi definerer den såkalte «normaleleven». I dagens konkurransepregede skole, hvor et av kriteriene er å skape effektiv og konkurransedyktig arbeidskraft, så er det naturlig å tenke seg at elever som har behov for ekstra tilrettelegging i skolen, i så fall vil falle utenfor standarden som er satt av samfunnet. I en skole hvor inkludering er et av grunnprinsippene og som står sentralt, så må vi anstrenge oss til det ytterste for å unngå dette.

Litteraturliste

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity theory, research, critique, revised edition*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity : rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriusen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur : grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene* (2. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hovdenak, S. S. (2002). Pedagogiske diskurser, identiteter og rasjonaliteter i norsk utdanningspolitikk på 1990-tallet. *Vardøger*, (27), 58-78. Hentet fra <http://www.vardoger.no/fulltekst/vardoger27/4.Hovdenak.pdf>
- Hovdenak, S. S. (2007a). *Introduksjon til Basil Bernsteins teoretiske rammeverk*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hovdenak, S. S. (2007b). Pedagogiske identiteter - blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet : Bernstein i norsk forskning* (s. 47-65). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I S. S. Hovdenak & R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 17-45). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? : En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haavelsrud, M. (2007). Klassifikasjoner og makt. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet : Bernstein i norsk forskning* (s. 17-29). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartement, D. K. (2016). *Fag – ferdypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring : politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Trondheim.
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori - et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet : Bernstein i norsk forskning* (s. 31-46). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stenberg, O. (2007). Den pedagogiske anordningens formidling av makt og kontroll i den pedagogiske diskurs. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet : Bernstein i norsk forskning* (s. 105-122). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 108-127). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole? : beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie : en innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Den generelle delen av læreplanen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tips- hvordan jobbe med høringen om nye læreplaner*
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/tips-til-hvordan-sette-seg-inn-i-horingen-om-nye-lareplaner-og-jobbe-med-horingssvar/>
- Vik, M. G. (2019). - Påvirkningsmuligheten er enorm! *Utdanningsforbundet*, . Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/-kutt-fellesmotene/>
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/ Samfundslitteratur.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse : en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger* (Rev. utg. utg.). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Aasen, P. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? : forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Oslo: NIFU.

