

# Undervisning og læring

*En diskursanalytisk og systemteoretisk  
tilnærming til utdanningssystemet*

Marius Lier Dahl og Kjetil Kåsa



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

15.11.2010



# Undervisning **og** læring

*En diskursanalytisk og systemteoretisk  
tilnærming til uddanningssystemet*

© Marius Lier Dahl og Kjetil Kåsa

2010

Undervisning og læring

Marius Lier Dahl og Kjetil Kåsa

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

## Tematikk og forskningsspørsmål

Over en lengre periode synes beskrivelser i og om utdanningssystemet, og samfunnet for, øvrig å bære preg av en læringsorientert språkbruk. Slagordretorikk som ”ansvar for egen læring” og ”fra undervisning til læring” representerer en dreining der læring gjøres viktigere enn undervisning. Årsaken til dette kan spores til en pedagogiske teoretisk debatt hvor dilemmaet mellom den ytre fremmedpåvirkningen (undervisning) og den selvvalgte selvforandringen (læring) representerer et uløselig paradoks på et filosofisk nivå. I tillegg bidrar samfunnsutviklingen til at læring blir et naturlig omdreiningspunkt. Fra industrisamfunnets karakteristiske kjennetegn som kausalitet, objektivisme og ontologiske orientering, ser man nå konturene av et samfunn som er komplekst, usikkert og epistemologisk orientert. Læring blir sentralt og nødvendig for å håndtere et slikt samfunn. Dermed bli det et dobbelt ”læringstrykk”. Det pedagogiske teoretiske dilemmaet resulterer i en dikotomisering av begrepene, hvor læring synes å ha blitt ”valgt” på bekostning av undervisning. I tillegg gjør samfunnsutviklingen at dette også blir det mest åpenbare og riktige valget å ta. Det vil derfor være interessant å undersøke

1. *Hvordan fremstår og konstrueres meninger om begrepskategoriene undervisning og læring som to typiske pedagogiske kjerneaktiviteter i sentrale offentlige dokumenter om utdanningssystemet?*

og

2. *Hvordan karakteriseres fremstillingen i form av sentrale begreper og argumentasjoner, og hvordan kan dette ses på som en del av en mer omfattende samfunnsendring?*

## Dokumentutvalg

Vi ønsket å ta utgangspunkt i det som kan sies å være den nyeste reformen innen utdanningssystemet, nemlig Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (2010). Forskningsspørsmålene knytter an til perspektiver på endringsprosesser, særlig spørsmål to. Derfor er også Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003) tatt med i utvalget. I tillegg

er sentrale grunnlagsdokumenter for disse inkorporert i grunnlaget for analysen. Dette er henholdsvis Læreplanverket for Kunnskapsløftet og St.meld. nr. 11 (2008-09) *Læreren – rollen og utdanningen* for førstnevnte, og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen og St.meld. nr. 16 (2001-02) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* for sistnevnte. Selv om disse dokumentene er grunnlagsdokumenter for rammeplanene, så er det viktig å presisere at dette ikke innebærer noen form hierarkisk rangering av dokumentene i våre undersøkelser.

## **Teori og metode**

En relativt kompleks kombinasjon av teoretiske og metodologiske perspektiver er lagt til grunn for å kunne si noe meningsfullt om dette. Systemteori og diskursanalyse kombinert med kvalitative og kvantitative tilnærminger danner bærebjelkene i konstruksjonen av rammeverket for oppgaven. Niels Åkerstrøm Andersen (1999) viser til iakttagelser av andre orden, antiessensialisme og avvisning av kritikkbegrepet som grunnleggende likhetstrekk mellom tilnærminger til diskurs og system.

Lars Qvortrup (1998, 2001 og 2004), Jens Rasmussen (1998 og 2004) og Preben Olund Kirkegaard (2007) er de mest sentrale bidragsyterne i forhold til den systemteoretiske optikken. Lærings- og undervisningsbegrepet står sentralt i deres pedagogikkforståelse. Teorien har en styrke i form av systematiske og nøkterne begrepsbeskrivelser. Læring og undervisning gjøres i stor grad til ”verdifrie” begreper, og det å kombinere de to ses heller som en vanskelighet enn et dilemma. De ses som klart adskilte, men som gjensidig avhengige. Dermed representerer denne optikken et klart ”både-og”-perspektiv i forhold til læring og undervisning. Systemteoretiske samfunnsbeskrivelser, der kompleksitet og håndteringen av denne står sentralt, danner et sentralt utgangspunkt for å iaktta samfunnsendringer.

Reinhart Koselleck (2004) og Norman Fairclough (1995 og 2005) danner grunnlaget for de diskursanalytiske perspektivene. Begge er opptatt av endringsprosesser, og språk og samfunn blir i denne sammenhengen nærmest uadskillelige. Faircloughs begreper om rekontekstualisering og intertekstualitet og Kosellecks tanker om generalisering og singularisering, danner utgangspunktet for å analysere begrepsbruk og begrepers innhold i lys av generelle utviklingstendenser i samfunnet. Dette gjelder både lærings- og undervisningsbegrepet og andre familiære begreper. I tillegg er Kosellecks beskrivelser av begreper og motbegreper relevante for å vise hvordan disse bidrar til å skape og markere en

enhet som er med på å definere tilhørighet og/eller identitet. I lys av tendensen til dikotomiseringen av lærings- og undervisningsbegrepet kan forholdet mellom disse betraktes som en begrep/motbegrep-relasjon. Både hver for seg og samlet bidrar disse perspektivene til å kunne kaste lys over hvordan og i hvilken grad ulike diskurser har visse likhetstrekk, men også hvordan de står i et påvirkningsforhold til hverandre.

Diskursanalysen er vårt metodiske utgangspunkt i forhold til den kvalitative nærlesningen, men hvor den systemteoretiske optikken supplerer og utfyller disse perspektivene med en systematikk, struktur og nøkternhet som har vært fruktbar i analysene. I tillegg er det gjort begrepstillinger i dokumentutvalget. I utgangspunktet var dette ment å skulle gjøres i forhold til lærings- og undervisningsbegrepene, men ble også gjort på ”opplæring” og ”kompetanse” da vi etter hvert oppdaget at disse var sentrale i beskrivelsene. Dette henger også sammen med at vi gjennom teoritilfanget som denne oppgaven bygger på, kunne se at lærings- og undervisningsperspektiver kan relateres til disse begrepene. Tellingene representerer det kvantitative elementet i forskningsarbeidet. Kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnærminger bidrar til at det genereres nye innfallsvinkler til materialet. Slik utdypes og utvides perspektivene som danner forutsetninger for undersøkelsene, samtidig som kombinasjonen har en komplimenterende og korrigerende effekt. På denne måten har de fungert gjensidig støttende og påvirkende i vårt arbeid med å besvare forskningsspørsmålene.

## **Analyse og drøfting**

Med utgangspunkt i de teoretiske og metodiske bidragene som er presentert over, blir dokumentene analysert ved å tematisere relevante perspektiver i forhold til forskningsspørsmålene. Beskrivelsene som fremkommer her er i kombinasjon med teoretiske refleksjoner å betrakte som svar på disse. Avslutningskapitlet oppsummerer og generaliserer de beskrivelsene og funnene som gjøres i analyse- og drøftingsdelen, og blir i enda større grad knyttet eksplisitt til de systemteoretiske og diskursanalytiske bidragene som danner forutsetninger for analysene.





# Forord

Som nyutdannede allmennlærere ønsket vi å fordype oss i pedagogikken. To lærerike og utfordrende år senere er vi i ferd med å levere masteroppgaven. Arbeidet med denne representerer en særlig utviklende periode av studiet – både personlig og faglig.

Høsten 2008 leste vi en artikkel om undervisning og læring, skrevet av Lars Qvortrup. Vi lot oss fascinere av den deskriptive fremstillingen – fritatt for honnørord og verdiladede superlativer. Fenomener som vi hadde forholdt oss til gjennom hele lærerutdanningen, og som vi hadde opplevd som grunnleggende for en fremtidig yrkesutøvelse innen skoleverket, kunne forstås på en ny og annerledes måte. Og som det ofte er når man ”blir klar over noe”, så begynte vi å legge merke til hvordan lærings- og undervisningsrelaterte perspektiver i større eller mindre grad kunne ses i retorikken som ble brukt (og brukes) i og om utdanningssystemet. Dette oppleves som startskuddet for prosjektet som nå er i ferd med å avsluttes.

Takk til vår veileder Hans Christian Arnseth for god oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger.

En stor takk går til våre kjæreste og nærmeste. Therese, Christiane, Jakob, Agnes, Selmer (og han i magen) – dere er hengivne og tålmodige.

Oslo, november 2010

Marius Lier Dahl & Kjetil Kåsa

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Det nye læringspråket.....	2
1.1.1	Fremveksten av læringsbegrepet .....	3
1.2	Pedagogiske slagord.....	5
1.2.1	”Ansvar for egen læring” .....	5
1.2.2	”Fra undervisning til læring” .....	6
1.3	Valg av forskningsstrategi.....	8
1.4	Analysemateriale, forskningsspørsmål og avklaringer .....	10
1.4.1	Analysematerialet .....	10
1.4.2	Forskningsspørsmål.....	12
1.5	Oppgavens struktur .....	16
2	Undervisning og læring .....	18
2.1	Et pedagogisk paradoks .....	18
2.2	Et pedagogisk-historisk dilemma .....	20
2.3	Det pedagogiske paradoks som kjerne i den pedagogiske debatten .....	22
2.3.1	Knud Illeris .....	22
2.3.2	Jean Lave og Etienne Wenger om mesterlære som situert læring.....	25
2.3.3	Preben Olund Kirkegaard om Erling Lars Dale sitt forfatterverk .....	26
2.4	Undervisning og læring – fra dilemma til vanskelighet. ....	27
2.4.1	Definisjoner av læring og undervisning.....	28
2.4.2	Undervisning som kommunikasjon og læring som forståelseseleksjon.....	28
2.4.3	Strukturell kobling mellom læring og undervisning – ikke et paradoks, men en vanskelighet.....	31
3	Systemteoretiske perspektiver .....	33
3.1	Ulike funksjonssystemer og utdanningssystemet.....	33
3.1.1	Forholdet mellom funksjonssystemene.....	34
3.1.2	Hvordan påvirkes utdanningssystemet av andre systemer?.....	37
3.2	Roller og diskurser .....	37
3.2.1	Rolle- og diskursbegrepet .....	38
3.2.2	Skolens diskurser .....	39
3.3	Samfunnsbeskrivelser og samfunnsutvikling.....	41

3.3.1	Kompleksitet som betingelse.....	41
3.3.2	Kompleksitet og kontingens .....	43
3.4	Mulige veier inn i analysematerialet.....	46
3.4.1	Viktige referansepunkter kring begrepene undervisning og læring .....	46
3.4.2	Identifisering av undervisning og læring i dokumentutvalget – et supplement .	50
4	Diskursanalyse og systemteori.....	53
4.1	Antiessensialisme.....	53
4.2	Avvisning av kritikkbegrepet .....	53
4.3	Iakttakelse av andre orden .....	54
5	Diskursanalyse – teoretiske og metodologiske betraktninger.....	56
5.1	Diskurs og diskursanalyse .....	56
5.1.1	Diskurs som samfunnsfenomen.....	57
5.1.2	Diskurs .....	58
5.1.3	Diskursanalyse.....	58
5.2	Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske forankring .....	59
5.2.1	Kritisk holdning til selvsagt kunnskap .....	60
5.2.2	Historisk og kulturell spesifisitet.....	61
5.2.3	Sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser.....	62
5.2.4	Sammenheng mellom kunnskap og sosial handling .....	62
5.2.5	Kritikk av sosialkonstruktivismen.....	62
5.3	Kritisk diskursanalyse.....	63
5.3.1	Interdiskursivitet og intertekstualitet.....	64
5.3.2	Rekontekstualisering .....	65
5.3.3	Antiessensialisme, avvisning av kritikkbegrepet og andreordens iakttakelse hos Norman Fairclough.....	66
5.4	Begrepshistorie.....	67
5.4.1	Begrep og motbegrep .....	67
5.4.2	Generalisering og singularisering.....	68
5.5	Relevante begrepskategorier og perspektiver.....	69
6	Begrepsdistinksjoner, begrepskategorier og perspektiver – en oppsummering .....	72
6.1	Teoretisk overveide begrepsdistinksjoner .....	72
6.1.1	Undervisning og læring.....	73
6.1.2	Industrisamfunnet og det ”nye” samfunnet.....	74

6.2	Perspektiver og begrepskategorier .....	74
7	Betraktninger rundt dokumentutvalg og metode .....	76
7.1	Dokumentenes status og funksjon.....	76
7.1.1	Rammeplan, forskrift og nasjonale retningslinjer .....	76
7.1.2	Læreplaner .....	77
7.1.3	Stortingsmeldinger .....	79
7.1.4	Pleide tekster – en fellesnevner .....	80
7.2	Metodiske betraktninger .....	81
7.2.1	Fra metode til forskningsstrategi .....	81
7.2.2	Kvalitative og kvantitative komponenter.....	84
7.2.3	Forskerrollen.....	88
7.2.4	Kvalitetskriterier – reliabilitet og validitet.....	90
8	Analyse og drøfting .....	94
8.1	Læring og undervisning i L97.....	94
8.1.1	Læring og undervisning erstattes av opplæring.....	96
8.2	Læring og undervisning i RP03 .....	98
8.2.1	Opplæring – et komplekst begrep.....	98
8.2.2	Fokus på læreren (og undervisning)? .....	99
8.2.3	Undervisning – å legge til rette for læring .....	100
8.2.4	Undervisning – mindre pluralistisk enn læring .....	101
8.3	Roller og diskurser i stortingsmeldingene.....	102
8.3.1	Lærerrollen.....	102
8.3.2	Faglig bredde - faglig dybde .....	104
8.4	Kompetanse – et sentralt begrep .....	106
8.4.1	Kompetansebegrepets relasjon til læring .....	107
8.4.2	Påvirkning fra det økonomiske system .....	108
8.4.3	Hvordan kompetansebegrepet kan forstås i markedsøkonomiske perspektiver.....	109
8.5	Hvordan kompetansebegrepet forholder seg til vårt analysemateriale.....	111
8.5.1	LK06.....	111
8.5.2	SM02 .....	113
8.5.3	SM09 .....	114
8.5.4	Kompetansebegrepet – i en rekontekstualiseringsprosess? .....	115
8.6	Læring og undervisning i RP10 .....	117

8.6.1	Fra kompetansemål til læringsutbytte .....	117
8.6.2	Et ”både-og”-perspektiv .....	119
8.6.3	Læringsarbeid – det nye opplæringsbegrepet? .....	120
8.6.4	Pedagogikk og elevkunnskap .....	123
9	Avslutning .....	126
9.1	Funn og beskrivelser .....	126
9.2	Diakrone og synkrone perspektiver .....	129
9.2.1	Kvantitative begrepstillinger og kvalitative nærlesinger.....	129
9.2.2	Forskjellige optikker på de ulike dokumentene – en presisering .....	130
9.2.3	Lærings- og undervisningstendenser – synkront og diakront.....	130
9.3	Avsluttende perspektiver på begrepsdistinksjoner og begrepskategorier.....	131
9.3.1	Koselleck – singularisering, generalisering og begrep/motbegrep .....	131
9.3.2	Fairclough – intertekstualitet og rekonstekstualisering.....	132
9.3.3	Det ”nye” samfunnet – samfunnsbeskrivelser preget av læringsperspektiver..	133
	Litteraturliste .....	135
	Vedlegg.....	145
	Vedlegg 1.....	145
	Vedlegg 2.....	147
	Vedlegg 3.....	149
	Vedlegg 4.....	152
	Vedlegg 5.....	155
	Vedlegg 6.....	157
	Tabell 1: Idealtypisk fremstilling av forskjeller ved undervisning og læring.....	73
	Tabell 2: Idealtypisk fremstilling av forskjeller ved industrisamfunnet og det ”nye” samfunnet.....	74
	Figur 1: Skjematisk fremstilling av dokumentene og de diskursanalytiske begrepskategoriene som bidrar til å danne grunnlag for analysen. ....	75
	Tabell 3: Forskjellen mellom metode og analysestrategi (Andersen 1999: 15).....	83



# 1 Innledning

Som det er antydnet i forordet, så dannet det seg en fascinasjon for begrepsparet undervisning og læring i forbindelse med at vi leste en artikkel der disse beskrives gjennom en systemteoretisk optikk. Mye av årsaken til at vi lot oss rive med i disse beskrivelsene mener vi kan ha utgangspunkt i den pedagogikkforståelsen vi opplevde å bli presentert for under lærerutdanninga (2005-2008). For eksempel ble formidlingspedagogikk, forstått som at man står og foreleser for elever, gjerne knyttet opp til behavioristisk tankegods og flaskepåfyllingprinsippet. Idealet i forhold til yrkesutøvelse oppfattet vi å ikke ligge her. I stedet ble konstruktivistiske læringsteorier kommunisert som en mer ”korrekt” måte å forholde seg til elevene på. Sentralt i pedagogikkundervisningen stod bøker med titler som *Eleven som aktør* og *Elevens verden*.

Begrepene kan sies å spille en sentral rolle i problemstillinger av grunnleggende karakter innenfor pedagogikken. På et filosofisk plan representerer de en ”umulig” kombinasjon i forhold til hvordan individer kan gjøres selvvirksomme gjennom ytre påvirkning. En følge av at noe ikke lar seg kombinere kan være at man velger det ene fremfor det andre. Og det er nettopp dette som berører mye av kjernen i vår undring over bruken av lærings- og undervisningsbegrepet.

Man møter læringsbegrepet nesten over alt i samfunnet. Samfunnet beskrives som et dynamisk samfunn i stadig endring. For å holde følge med disse endringene og møte de stadig nye og til dels ukjente utfordringene, så blir løsningen at man skal utvikle strategier for å lære seg å mestre disse utfordringene, man skal lære seg å lære. Stadig dukker det opp ”nye” ordsammensettinger med læringsbegrepet. Det snakkes i det ene øyeblikket om elevenes utvikling av læringsstrategier, i det andre om deres læringsutbytte, så i det neste er det elevenes læringsmiljø og læringsarena eller læringsarbeid som det settes fokus på. En slik utstrakt bruk av læringsbegrepet blir muligens enda mer eksplisitt når man ser at læringsbegrepet blir brukt som et kjernebegrep i en slagordretorikk. Uttrykk som for eksempel ”ansvar for egen læring”, ”fra undervisning til læring”, ”vurdering for læring” og ”livslang læring” ser ut til å prege både de utdanningsteoretiske og utdanningspolitiske beskrivelsene. Det vil si at det skrives, snakkes og diskuteres mye om læringsbegrepet, og det kan se ut til at begrepet har en helt sentral plass i hvordan man forstår og beskriver, ikke bare utdanningssystemet, men også samfunnet på et mer generelt plan. Hva skjer da med

undervisningsbegrepet, og hvordan beskrives og forholder dette begrepet seg til en verden som tilsynelatende har valgt læring som et sentralt premiss for dagens samfunn?

En systemteoretisk optikk på dette oppleves som fruktbar og meningsfull. En slik tilnærming ønsker å beskrive *hvordan* det har blitt nettopp slik, nemlig at det kan se ut til at læringsbegrepet har blitt valgt fremfor undervisningsbegrepet. Ved hjelp av en slik optikk understrekes forskjellen mellom dem, men også nødvendigheten av begge. I et systemteoretisk perspektiv resulterer derfor ikke utfordringene ved å kombinere læring og undervisning i et valg preget av *hva*, forstått som ”enten-eller”, men heller i et *hvordan*, forstått som en kombinasjon av begge begrepene i et ”både-og”-perspektiv. Det paradoksale forholdet mellom undervisnings- og læringsbegrepet ”løses” ved å løfte diskursen fra et filosofisk nivå til et kommunikativt nivå.

Videre i dette innledningskapitlet begynner vi med å henwise til en artikkel skrevet av Gert Biesta (2004). Denne har fungert som en motivasjon og inspirasjon for eget prosjekt. Den peker på noen av de samme tendensene vi selv mener å kunne observere i forhold til at det er tatt et valg om å prioritere læring i beskrivelsene i og om utdanningssystemet. I forlengelsen av dette ser vi på noen uttrykk vi kjenner igjen fra norsk sammenheng som bidrar til å kontekstualisere de perspektivene som Biesta tar opp. Til slutt (i punkt 1.3 og 1.4) presenteres oppgavens premisser for de videre redegjørelsene, blant annet i form av forskningsspørsmål og metodologiske anvisninger. I lys av dette er påfølgende, og innledende, betraktninger å regne som en opptakt, innføring og aktualisering som leder frem til tematikken og det faglige fokuset som er gjenstand for de videre undersøkelsene.

## 1.1 Det nye læringspråket

I *Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning* fra 2004, beskriver Gert Biesta hvordan læringsbegrepet har fått større vekt enn undervisningsbegrepet både innenfor og utenfor de formelle utdanningssituasjonene. Biesta presiserer at han ikke kritiserer læringsfokuset i seg selv<sup>1</sup>, men mener at språkbruken kan være problematisk. Underliggende tendenser som nye læringsteorier, postmoderne strømninger, økt individualisme og erosjonen av velferdsstaten knyttes til at

---

<sup>1</sup> Biesta (2004) understreker at nye teorier om læring har gitt en positiv innvirkning på utdanningspraksis, og at postmoderne kritikk på utdanningssystemet har effektivt utstilt autoritære utdanningsstrukturer og praksiser.



utdanningsprosesser blir rebeskrevet i retning av økonomiske termer, som i ”økonomisk transaksjon”. Det innebærer at den lærende kan ses på som en potensiell konsument som har visse behov, som læreren eller utdanningsinstitusjonen blir leverandør for, for å kunne imøtekomme den lærende/konsumentens behov. Det vil bety at utdanningen i seg selv blir en form for vare eller artikkel som skal forsynes og leveres av læreren eller utdanningsinstitusjonen, for så bli konsumert av den lærende (Biesta 2004: 73-74). I forlengelsen av dette, mener Biesta at det blir vanskelig å stille spørsmålsteget rundt innholdet og mål/intensjoner med utdanningen, annet enn i termer for hva markedet eller konsumenten vil ha.

### 1.1.1 Fremveksten av læringsbegrepet

Biesta (2004) hevder at nye læringsteorier har ført til at fokuset på lærerens aktiviteter i stor grad har forsvunnet til fordel for fokus på elevenes aktiviteter, og at det innebærer tegn til dikotomisering i sentrale policy-dokumenter som omhandler utdanningsspørsmål<sup>2</sup>. Videre mener han at postmoderne tanker særlig gjør seg gjeldene i form av at det ikke lenger er en type, men flere typer rasjonalitet samfunnet må forholde seg til. Målet for utdanningen vil da ligge i å etablere en form for autonom rasjonalitet. Innholdsaspektet i undervisningen og utdanningen blir da et mer individualistisk anliggende, fordi det innholdsmessige monopolet på styring, som profesjonene tradisjonelt har hatt, settes under sterkere tvil. Sosioøkonomiske og politiske strømninger har også en effekt, mener Biesta. Sentralt i velferdstanken er ideen om omfordeling slik at helse, utdanning, rettspraksis også videre kan nyttes og brukes av alle innbyggerne, og ikke bare de privilegerte (Biesta 2004: 71-74). Da blir ”value for the money”<sup>3</sup> et viktig prinsipp i de mange ”transaksjonene” mellom stat og skattebetalere (ibid.).

For Biesta (2004) blir det et grunnleggende spørsmål om utdanningsprosesser i seg selv kan, og bør, forstås i økonomiske termer. I økonomiske transaksjoner kan vi i *prinsippet* anta at konsumenten vet hva han eller hun vil og har behov for. Problemet er at vi vet at konsumenters behov ofte blir ”diktet opp”, det skapes behov som en strengt tatt ikke har. Biesta spør om dette er en gyldig antagelse når vi snakker om utdanning. Han sier at de fleste foreldre nok vet hva de ønsker fra skolene til deres barn, men bare på et veldig høyt

---

<sup>2</sup> Biesta viser til et sitat fra ”*Commission of the European Communities, (1998:9)* og henviser til John Field for videre lesning.

<sup>3</sup> Dette er en ”logikk” som tilsier at utdanningsinstitusjoner og lærere skal være fleksible, de skal svare til de lærendes behov, de skal gi valuta for pengene og de skal operere ut fra prinsippet om at kunden alltid har rett (Biesta 2004: 75).

generaliseringsnivå. For de fleste foreldre sender, foreløpig, ikke sine barn til skolen med en detaljert liste over hva de ønsker at skolen skal gjøre. Biesta mener det er grunn til å være kritisk til ”det nye læringsspråket” som muliggjør det å beskrive utdanning i termer som å ”tilfredsstille den lærendes behov” – nettopp fordi at en underliggende antagelse om at den lærende kommer til utdanningen med en klar forståelse av hva deres behov er, er en høyst diskuterbar antagelse (Biesta 2004: 74-75). En slik tankegang, mener Biesta, tar ikke høyde for at en viktig grunn til å ta utdanning akkurat er å finne ut hva en trenger og har behov for. Lærere/utdannere sin ekspertise kan sies å nettopp identifisere dette. Det vil igjen kunne medføre at bestemmelser om mål og innhold i utdanningen vil ligge i behovene til den lærende, som vil bety svært individualiserte spørsmål. Dette fordi det ut fra en markedsmodell er antatt at den lærende vet, eller bør vite, hva han eller hun vil lære og hvorfor. I et større perspektiv blir spørsmål om mål og innhold et tema for markedskreftene, som igjen vil kunne føre til at læring blir skildret som lett, attraktiv og spennende for å tiltrekke seg lærende (Biesta 2004:75-76). En viktig presisering her vil være at Biesta ikke må forstås som at det på ingen områder er opp til den lærende selv å bestemme innhold og mål. Poenget til Biesta er at spørsmål om innhold og mål er viktige utdanningsspørsmål som må ses på som individualistiske og sosiale spørsmål.

Språkbruken er tydelig i form av et begrepsskifte i policy-dokumenter:

*”Teaching has, for example, become redefined as supporting or facilitating learning, just as education is now often described as the provision of learning opportunities or learning experiences. Adult education has become adult learning, recurrent education has become lifelong learning”* (Biesta 2004: 72).

Biesta fortsetter med å si at mange vestlige myndigheter stresser viktigheten av “livslang læring”, og at læring har blitt et favorittbegrep i mange politiske dokumenter<sup>4</sup>. I Norge er det mulig å observere en lignende tendens. Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgsolenivå ble etablert av Stortinget i 1989, og var i funksjon fra 1990. I 1999 ble navnet endret til Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning, samtidig som mandatet ble utvidet til også å gjelde bruk av IKT i regulær institusjonsdanning (NOU 2000: 14: 159). I januar 2004 ble denne sammenslått med *”...the Norwegian University Network for Lifelong Learning and formed ”Norway Opening Universities” to address ”the field of lifelong and flexible ICT-supported learning in higher education”* (Haugsbakk og Nordkvelle 2007: 2).

---

<sup>4</sup> Biesta refererer til Storbritannia og politiske dokumenter med navn som *”The Learning Age”* og *”Learning to Succeed”*.

Eksempler på en tendens til at læring har blitt et sentralt begrep i mange politiske dokumenter i Norge er: Meld. St. 19 (2009-10) *Tid til læring*, NOU 2009: 18 *Rett til læring*, NOU 2007: 11 *Studieforbund – læring for livet*, St.meld. nr 16 (2006-07) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr 30 (2003-04) *Kultur for læring*. I A *Memorandum for Lifelong Learning* (CEC 2000: 5) sies det at livslang læring er påtrengende nødvendig og at dette skal gis topp prioritet. Det sies videre at livslang læring ses på som nøkkelen til å styrke Europa sin konkurransedyktighet på arbeidslivsplanet, og henviser til Lisboa-erklæringen fra 2000 og målet om å gjøre EU til den mest konkurransedyktige og dynamisk kunnskapsbaserte økonomien i verden (CEC 2000: 5-6)<sup>5</sup>.

## 1.2 Pedagogiske slagord

Innenfor utdanningssystemet eksisterer det en del uttrykk og slagord som anvendes hyppig, uten at det nødvendigvis er klart hva som ligger i dem. I forhold til begrepsparet undervisning og læring er to eksempler her valgt, ”ansvar for egen læring” og ”fra undervisning til læring”. I det følgende presenteres korte eksempler der man kan registrere at slagordene er tilstede, uten at vi går i dybden på de forskjellige kontekstene og beskrivelsene. Hensikten er snarere å vise at de finnes flere steder, vekker interesse hos flere, og at de kan knyttes til begrepsparet undervisning og læring.

### 1.2.1 ”Ansvar for egen læring”

Kitt Margaret Lyngsnes (2003) tar et oppgjør med de pedagogiske slagordene som hun mener har oppstått i offentlige dokumenter og utredninger, og som brukes i skolars virksomhet på alle plan. Eksempler som hun nevner er ”selvregulert læring”, ”fra undervisning til læring” og ”elevene skal finne kunnskap selv”. Hennes forskningsprosjekt omhandler derimot et annet slagord, ”ansvar for egen læring”.

Lyngsnes (2003 og 2005) knytter begrepet opp til individualitet, der det er opp til elevene å skape sine egne fortellinger for å få mening i tilværelsen. Hun mener begrepet har nær sammenheng med de ovennevnte slagordene, og at dette bidrar til at lærerens funksjon som en kunnskapsbærer- og formidler svekkes. Lyngsnes (ibid.) mener det innebærer at fokus blir på den lærende og at underviseren og undervisningen tones ned. Hennes beskrivelser passer i det

---

<sup>5</sup> Se også Fairclough (2005:83)

store og hele godt med Biesta sine beskrivelser om at *læring* har blitt det nye favorittordet på bekostning av blant annet undervisning<sup>6</sup>. Lyngsnes (2003: 168) observerer gjennom sitt forskningsarbeid at elever assosierer ”ansvar for egen læring” med blant annet å ”gjøre ting selv”, og hun konkluderer med at opplæringen i grunn- og videregående skole ikke bør legges opp slik at elevene mener en like gjerne kan kalle det ”å gå opp som privatist”. Dette betyr at lærerne er signifikant tilbaketrukne i sin rolleutøvelse, og elever i grunn- og videregående skoler gis så mye individuell frihet at det å følge undervisningen gir lite/ingen mening for noen elever. Lærerne tolker sin rolle som en konsulent og veileder, og ikke som en kunnskapsbærende formidler. Lyngsnes (2005: 22) mener at hun ser samme tendens som den britiske klasseromsforskeren Robin Alexander, nærmere bestemt en mistro til undervisning i utdanningssystemet, der det å fortelle, forklare og formidle noe til en samlet klasse nærmest blir sett på som et tabu. Slagord som ”ansvar for egen læring” er en attraktiv tanke når man tenker utdannelsesprosesser i mer økonomiske termer, som kan bety et ønske om ”koble fri” læreren slik at utgifter kan holdes nede (Kyvik 2002). En slik retorikk har ført til mindre undervisning og mer individualiserte aktiviteter i norsk sammenheng (ibid.).

### 1.2.2 ”Fra undervisning til læring”

Dette slagordet kan knapt gjøres mer eksplisitt i henhold til at begrepene settes opp mot hverandre. Det antydes et dikotomisert forhold i det man uttrykker et ønske om å forlate noe som er ”gammelt” og tilnærme seg noe annet, noe ”nyere”. Lyngsnes (2005: 13-14) mener at ”det er ”vedtatt” at en ikke skal bruke betegnelsene undervisning og lærer”, og skriver at i stedet for undervisning skal en bruke begreper som opplæring, veiledning eller læring.

Dette slagordet kan en se spor av i en mer utdanningsteoretisk sammenheng, men er nok mest synlig innenfor en utdanningspolitisk diskurs. Korte eksempler på førstnevnte sammenheng vil være Lena Bostrøm sin bok fra 1998 som faktisk har uttrykket ”fra undervisning til læring” som tittel. Et annet eksempel er Alfred Oftedal Telhaug som skriver i bokomslaget til Ivar A. Bjørgen sin bok *Læring – søken etter mening* fra 2001 at ”igjen og igjen har han villet dreie skolens arbeid fra undervisning til læring” og at det er Bjørgen sine tanker som på

---

<sup>6</sup> Lyngsnes (2003) refererer også til Popkewitz (2000), Feinberg (2001) og Granstrøm (2003) der utdanningssystemet kan beskrives ut fra en logikk som tradisjonelt tilhører andre fagområder, som for eksempel i markedsmodeller der elevene ses på som kunder og lærerne og utdanningsinstitusjoner ses på som leverandører for kundenes ønsker og behov.

1990- og 2000-tallet som nå prøves ut gjennom de siste 20 års reformer<sup>7</sup>. Slagordet finnes også som tittel for en utgitt artikkelsamling skrevet av høgskoleutdannere fra 2006. Denne artikkelsamlingen er skrevet på bakgrunn av en kursserie som tar utgangspunkt i Kvalitetsreformen (Lager 2006). Videre kan man på regjeringens nettsider finne kampanjer og prosjekter med dette slagordet, for eksempel et prosjekt i Rana kommune. På side 11 i denne prosjektbeskrivelsen blir også lærerne beskrevet i et spørsmål som om de har fokus på undervisning *eller* læring (Rana kommune 2008). I NOU 2003: 16 *I første rekke*, på side 45, står det under presentasjonen av hva livslang læring er, at det blant annet handler om ”*eleven og studenten i sentrum - et skifte av fokus fra undervisning til læring*”. I NOU 2000:14 *Frihet med ansvar*, under kapitlet som omhandler kvalitet og effektivitet i læringsmiljøet på side 26, finnes overskriften ”*fra undervisning til læring*”. Her brukes det stor plass på å beskrive hva læring er, mens undervisning ikke blir beskrevet. Det blir dermed ikke poengtert hva man går fra, slik som overskriften kan antyde. På side 209, under utvalgets vurderinger og forslag rundt kvalitet og effektivitet i læringsmiljøet, kommer slagordet som overskrift nok en gang frem. Her settes undervisning og læring tydelig opp mot hverandre da det sies at det i Norge har vært rettet ”*for stor oppmerksomhet på undervisning framfor tilrettelegging av læring og forståelse*”, og skriver videre at det er vist til undervisningsformer som er opplevd som lite engasjerende og som gir en kortvarig læring<sup>8</sup>. Kyvik (2002: 142) henviser til St.meld. nr. 27 (2000-01) *Gjør din plikt – krev din rett* side 16 og 17, der komitéflertallet argumenterer for undervisningsmetoder som involverer og engasjerer studentene, og mener at ”*I argumentasjonen finner vi en retorikk knyttet til å flytte fokus fra undervisning til læring*”. På Utdanningsetaten i Oslo sine nettsider finner vi slagordet i en delrapport fra prosjektet *IKT i flerkulturelle skoler* (Utdanningsetaten i Oslo 2004). Ellers ser man at det brukes i Kunnskapsdepartementet sine presentasjoner rundt kvalifikasjonsrammeverket, der det står at formålet med et kvalifikasjonsrammeverk blant annet er å ”*dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring*” (Strøm 2007: 4) og ”*vektlegging fra innhold til resultat*” (Strøm 2007: 9). Sistnevnte sitat sies også å ha nær sammenheng med bruken av begrepet *læringsutbytte*. NIFU STEP sin evaluering av Kvalitetsreformen ble avsluttet i 2007. Begrepet *læringsutbytte* er sentralt i denne evalueringen. I NIFU STEP- rapporten *Læringsutbytte i*

---

<sup>7</sup> Dette er i tråd med Lyngsnes (2003 og 2005) som knytter disse slagordene og tankene om læreren som nærmest utelukkende som en veileder og eleven med stor grad av frihet og indre motivasjon til den selvinitierte læringen, til en parallell til Ivar A. Bjørgen sitt mangeårige arbeid.

<sup>8</sup> Referansen deres på dette punktet er Ivar A. Bjørgen

*høyere utdanning* skrives det at Kvalitetsreformen og de nasjonale og internasjonale kvalitetsrammeverkene har ”*aktualisert interessen for hva studenter bør lære og lærer*” (Aamodt et al. 2007: 1). Det påpekes at det er en del ulike definisjoner og forståelser rundt begrepet, men at ”*felles for alle er et gjennomgående fokus på studentens læring i motsetning til hva som skal undervises/læres bort*” (Aamodt et al. 2007: 11), og at begrepet er resultatorientert i form av at det ”*fokuserer på hva en elev eller student oppnår snarere enn på hva lærere har intendert å undervise*” (Aamodt et al. 2007: 13).

Ellers viser Geir Haugsbakk (2008) sin avhandling om læring knyttet til ny teknologi interessante perspektiver. Hans studier viser hvordan læringsperspektiver og læringsbegrepet er sentralt innenfor beskrivelser av ny teknologi, som for eksempel IKT-utviklingen, mens undervisningsperspektiver og undervisningsbegrepet i langt mindre grad er synlige. Man snakker om interaktiv læring, e-læring, digitale læringsnettverktøy, nettbasert læring og Learning Management systemer. Dette kan i del tilfeller gå på bekostning av de pedagogiske og didaktiske refleksjonene, samt at undervisning og læring i en viss forstand har blitt beskrevet som et dikotomisk forhold<sup>9</sup> (Haugsbakk 2008: 17 og 26).

### **1.3 Valg av forskningsstrategi**

Med utgangspunkt i begrepsparet undervisning og læring blir den språklige delen i vårt valg av forskningsstrategi vesentlig. En grunnleggende tanke er at språk ikke bare er et speil av en virkelighet. Det innebærer at språk – språklige uttrykk – er signifikant for hvordan pedagogiske aktiviteter utformes og beskrives. Språket vi har tilgjengelig for å beskrive undervisnings- og læringsperspektiver konstituerer i stor grad hva som kan sies og gjøres, og hva som ikke kan sies og gjøres (Lyngsnes 2003). Säljö (2001: 49) påpeker at det er viktig å være bevisst på og forske på de ideer eller bilder om kunnskap og læring som dominerer i en bestemt tid, som de fleste mer eller mindre tar for gitt, og som derfor påvirker vår stillingstaking i spørsmål om undervisning og læring.

En sentral utfordring har vært å etablere en tilnærming som setter søkelys på mer generelle kjennetegn ved meningsdannelser rundt begrepene undervisning og læring og de paradoksale

---

<sup>9</sup> Haugsbakk (2008) mener at denne polariseringen synliggjøres gjennom nettopp slike ”fra-til”-slagord, ved at det nye betones på bekostning av det gamle.

trekkene som begrepene kan sies å inneha<sup>10</sup>. Valg av teoretisk ståsted har vært å fokusere på, og kombinere, systemteoretisk og diskursanalytisk teori og metodologi. En slik kombinatorisk tilnærming er ment å kunne skape nødvendig distanse til det skisserte dilemmaet rundt begrepsparet undervisning og læring, men også å danne alternative veier inn i analyse materialet. Slik sett er ambisjonen å kunne si noe generelt om hvordan mening dannes innen utdanningssystemet.

Diskursanalytikerne Reinhart Koselleck (2004)<sup>11</sup> og Norman Fairclough (1995 og 2005) innehar tekstmære perspektiver og oppleves som relevant for å skape en teoretisk og metodisk plattform. Siden oppmerksomheten er knyttet til utdanningssystemet mer allment, har en sentral utfordring vært å holde balansen mellom et høyt generaliseringsnivå og et nært forhold til tekstmaterialet. Systemteoretikerne Lars Qvortrup (1998, 2001 og 2004), Jens Rasmussen (1998 og 2004) og Preben Olund Kirkegaard (2007) ble valgt da disse kan sies å være de mest markante teoretikerne innenfor systemteori i Skandinavia i dag (Næsby 2000: 116)<sup>12</sup>. Systemteori ble valgt fordi den vektlegger begrepsbruk, og læring og undervisning er et sentralt tema hos nevnte teoretikere. Samtidig anser vi at en styrke er systematikken og nøkternheten, der man ønsker å frigjøre begrepene fra sin verdiforankring. Dermed er det også viet betydelig plass til presisering av hva som kan sies å kjennetegne pedagogiske aktiviteter. Dette har vi ansett som nødvendig fordi de sentrale begrepene undervisning og læring i stor grad blir brukt som retoriske verdibegreper (Grepperud 2005: 195).

De systemteoretiske og diskursanalytiske perspektivene passer godt til hverandre og vil kunne utfylle hverandre. Niels Åkerstrøm Andersen (1999) peker på de grunnleggende likhetstrekkene mellom tilnærminger til diskurs og system<sup>13</sup>. Det er ikke oppgavens intensjon å bedrive en inngående analyse der diskurs og system sammenlignes, men heller prøve å komplimentere dem. Likhetstrekk til valgte teorier er iakttakelser av andre orden, antiessensialisme og avvisning av kritikkbegrepet (Andersen 1999). En tydelig markert

---

<sup>10</sup> I kapittel 2 redegjøres det for de paradoksale forholdene

<sup>11</sup> Vi vil i forbindelse med utgreiinger vedrørende Koselleck og hans "begrepshistorie" i stor grad lene oss til Niels Åkerstrøm Andersen (1999) og hans beskrivelser i forhold til dette.

<sup>12</sup> Niklas Luhmann regnes som den moderne systemteoriens grunnlegger. Nevnte forfattere tar utgangspunkt i Luhmanns teorier. Det vil i oppgaven ikke skiller mellom der de danske systemteoretikerne er eksplisitt eller implisitt inspirert av Luhmann eller der de er uenige.

<sup>13</sup> Qvortrup, med inspirasjon fra Niels Åkerstrøm Andersen (1999), omtaler at diskurs er: "(...)for at efterligne den luhmanske jargon, en socialt attribueret indskrækning af muligheder at forholde sig på" (2004: 179). Se også kapittel 4 om "diskursanalyse og systemteori", samt punkt 3.2 om "roller og diskurser".

forskjell vil være at diskursanalytikerne arbeider med utgangspunkt i lingvistiske fenomener, mens Qvortrup, Rasmussen og Kirkegaard forholder seg til den allmenne systemteorien. Den lingvistiske koden består av relasjoner mellom tegn, mens den systemteoretiske koden er en toverdilogikk bestående av binære motsetninger (Jacobsen 2004: 122).

Valg av analysemateriale er stortingsmeldinger, rammeplaner og læreplaner. Slike dokumenter kan forstås som ”pleide tekster”<sup>14</sup>. Det vil si at de i stor grad fremstår som inkluderende og harmoniserende, og ikke som klare partsinnlegg. Et kjennetegn ved slike tekster kan sies å være kompromisser, og er skrevet med tanke på å få med seg helhetsperspektiver og oppnå flertallsstøtte. Som prinsipp ville det selvsagt være ideelt med et enda større utvalg av tekster.

Meningskonstruksjoner i den teoretiske gjennomgangen og analysematerialet kan sies å stå i sentrum. Et mål er å spore eventuelle endringer, se sammenhenger og slektskap, og dermed om det er mulig å si noe om hvor meningspotensialer stammer fra og hva meninger kan dannes i opposisjon til.

## **1.4 Analysemateriale, forskningsspørsmål og avklaringer**

Materialet vi har valgt å analysere er valgt ut fra et ønske om å være mest mulig aktuell. Forskningsspørsmålene blir ytterligere utdypet ved å trekke linjer til både teori og analyse. I forlengelsen av dette er det også tatt med noen første avklaringer rundt teori, metodologi og metode.

### **1.4.1 Analyse materialet**

Vi ønsket å ta utgangspunkt i den nyeste store reformen innenfor utdanningssystemet, det at lærerutdanningen fra høsten 2010 går fra en allmennlærerutdanning til en mer differensiert og fagsentrert grunnskolelærerutdanning. I sammenheng med utarbeidelsen av ny rammeplan for grunnskolelærerutdanningene, oppnevnte Kunnskapsdepartementet et rammeplanutvalg. Det skulle blant annet utarbeide forslag til en ny nasjonal rammeplan i forskrifts form, og nasjonale retningslinjer for lærerutdanningsinstitusjonenes implementering av reformen.

---

<sup>14</sup> Dette omtales nærmere i punkt 7.1.4



Utvalget ble gitt et mandat der det ble angitt noen sentrale grunnlagsdokumenter som de skulle forholde seg til i dette arbeidet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet og St.meld. nr. 11 (2008-09) *Læreren – rollen og utdanningen* er blant disse (KD 2009b).

I forbindelse med Kvalitetsreformen i høyere utdanning ble det utarbeidet en egen melding om lærerutdanningen (KD 2009d: 53). Den ble gitt navnet *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Lærerutdanningsreformen i 2003 ble en del av Kvalitetsreformen, og stortingsmeldingen et sentralt grunnlagsdokument for *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (ibid.). I denne meldingen står det at ”*Lov, forskrift, rammeplan for barnehagen og læreplanene for skoleverket styrer virksomheten og markerer det handlingsrom læreren skal arbeide innenfor*” (UFD 2002: 23). Dette er en tydelig markering av læreplanens sentrale rolle i forbindelse med virksomhetsstyringen og lærerens handlingsrom. Sett i lys av mandatet som ble gitt i forbindelse med utformingen av den nye grunnskolelærerutdanningen, der gjeldende læreplan eksplisitt skulle ligge til grunn, anser vi det som rimelig å anta at Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen inngår som et grunnlagsdokument for *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.

Med bakgrunn i dette er følgende dokumenter lagt til grunn for vår analyse:

- Rammeplan for allmennlærerutdanningen (RP03)
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)
- St.meld. nr. 16 (2001-02) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* (SM02)

og

- Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (RP10), som inkluderer:
  - o Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn (RP10 F)
  - o Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn (RP10 1-7)
  - o Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn (RP10 5-10)
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)
- St.meld. nr. 11 (2008-09) *Læreren – rollen og utdanningen* (SM09)

Grunnlagsdokumentene<sup>15</sup> er inkludert i analysene fordi vi ønsker å ha et relativt bredt perspektiv på utdanningssystemet. Et slikt valg så vi som nødvendig, særlig med tanke på de analytiske kategoriene som Koselleck (2004) og Fairclough (1995 og 2005) bidrar med, der diakrone og synkron perspektiver gjør seg gjeldende.

## 1.4.2 Forskningsspørsmål

Med bakgrunn i de innledende redegjørelser, og begrepene undervisning og læring som utgangspunkt for en diskursanalytisk og systemteoretisk tilnærming til utdanningssystemet, presenterer vi følgende forskningsspørsmål:

Forskingsspørsmål 1:

*”Hvordan fremstår og konstrueres meninger om begrepskategoriene undervisning og læring som to typiske pedagogiske kjerneaktiviteter i sentrale offentlige dokumenter om utdanningssystemet?”*

Forskingsspørsmål 2:

*”Hvordan karakteriseres fremstillingen i form av sentrale begreper og argumentasjoner, og hvordan kan dette ses på som en del av en mer omfattende samfunnsendring?”*

---

<sup>15</sup> Analyse materialet er nærmere beskrevet i punkt 7.1

Utgangspunktet for forskningsspørsmålene angir en retning mot at mening skapes via ”det språklige” ved at en diskursanalytisk tilnærming er valgt. Det innebærer en sosialkonstruktivistisk vinkling der det forutsettes at mening er noe som konstrueres og som gjør seg avhengig av konteksten<sup>16</sup>. Det å beskrive konstruksjon av mening slik forskeren gjør, blir i denne sammenheng også et bidrag til å konstruere mening (Østerud 1998: 120). Begrepene undervisning og læring kan sies å være *ladede* begreper, begreper som i ulike kontekster og til ulike tider har blitt forstått og brukt på forskjellig vis. Slik sett mener vi at tekstnær diskursanalyse, som innebærer at språk og begreper er i fokus, oppleves som en fruktbar teoretisk og metodologisk innfallsvinkel. Systemteorien passer godt til dette, særlig fordi begrepsparet undervisning og læring kan sies å stå sentralt i dens pedagogikkforståelse<sup>17</sup>. Disse begrepene er ”reformulert” med sikte på å gjøre dem til ”systematiske begreper i stedet for værdibegreper” (Qvortrup 2001: 92). Innenfor systemteorien vil dette prinsippet også gjelde for det begrepet som omfatter det aktuelle feltet for analysen, nemlig utdanningssystembegrepet. Med et slikt perspektiv blir begrepet utdanningssystem brukt for å beskrive et system på linje med andre samfunnssystemer som er utdifferensiert i samfunnet. En viktig presisering er at analysene i utgangspunktet *ikke* er innrettet på utdanningssystemet i sin helhet, men på mange måter konsentreres rundt grunnskolen. I forhold til de enkelte tekstene blir det imidlertid ikke holdt strengt på dette skillet hvis det dreier seg om vurderinger som har blitt betraktet som relevante<sup>18</sup>.

Forskningsspørsmålene skal bidra med konkretiseringer i form av analysefokus. Det første spørsmålet tar sikte på å undersøke forholdet mellom de grunnleggende pedagogiske aktivitetene, forstått som undervisning og læring, i skolen på den ene siden og de mer overordna perspektivene på samfunnet på den andre siden. Dette kan sies å innebære et mikro- og makroperspektiv på undervisnings- og læringsprosesser. Spørsmål to fokuserer på sentrale begreper og argumentasjon. Dette vil særlig gjelde opplærings- og kompetansebegrepet og deres relasjon til pedagogiske kjerneaktiviteter. Disse er derfor også

---

<sup>16</sup> Se punkt 5.2 for grundigere redegjørelser.

<sup>17</sup> Qvortrup (2001: 130) betegner pedagogikk ikke som en lære om undervisning *eller* læring, om intensjonalitet *eller* selvberoenhet, om kausalitet *eller* selvreferanse, men pedagogikk som en lære om *kombinasjonen* av disse ytterpunktene i et sammenhengende prosjekt.

<sup>18</sup> For eksempel så er det vanskelig å plassere stortingsmeldinger og læreplaner knyttet til lærerutdanningsinstitusjoner helt og holdent til ”høgre utdanning”. De oppleves her som betydelig koblet til grunnskolen i forhold til hvordan analyse materialet fremstår i sine beskrivelser på et generelt grunnlag. For eksempel ved at en utdanner seg til et yrke innenfor grunnskolen osv. Samtidig tas det til betraktning at det å være student på en lærerutdanningsinstitusjon innebærer å være på et senere (høgre) nivå enn grunnskolen i forhold til utdanningssystemet som helhet.

tatt med i begrepstellingene sammen med undervisnings- og læringsbegrepet. I et systemteoretisk perspektiv blir disse også interessante i forhold til kontingensformler<sup>19</sup>. I forhold til en diskursanalytisk tilnærming bringes Kosellecks (2004) erkjennelse av at de mest sentrale begrepene i samfunnet, delvis i kraft av seg selv og på et generelt grunnlag, har en avgjørende innflytelse på konstruksjon av mening. Ellers har analysene av begrepsbruk og argumentasjon også funnet inspirasjon i Norman Fairclough (1995 og 2005) sin kritiske diskursanalyse. Argumentasjon av enkeltbegreper innebærer at de ses som en del av en større kontekst, som igjen betyr en omfattende argumentasjon. Analysene av argumentasjonen forholder seg hovedsakelig til de beskrivelser som dokumentene gir. Det har det i første omgang betydd en registrering og systematisering av argumenter, for deretter å vurdere konsistens og eventuelle motsigelser, generaliseringer og nyanseringer, og om disse begrepene beskrives som mangfoldige eller om det er mer entydighet som kan spores i begrepsbeskrivelsene.

Det å vurdere eventuelle endringer vil bety å være mest mulig konsekvent og presis i beskrivelsene av de aktuelle fenomenene. Det har vært et mål at endringer skal kunne sammenholdes med samfunnsutvikling, noe som har medført at vi har funnet det nødvendig å finne referanser til relevante framstillinger av ulike samfunnstyper. Vi har tatt utgangspunkt i systemteoretiske beskrivelser av samfunn og samfunnsutvikling slik de fremgår hos Lars Qvortrup (1998, 2001 og 2004). Endring henger for øvrig tett sammen med tanker om brudd og videreføring, som igjen er tett koblet til Koselleck sine begrepsdistinksjoner begrep/motbegrep og generalisering/singularisering<sup>20</sup>. I forhold til at analyse materialet vårt spenner over en relativ kort tidsperiode (ca 15 år), så har vi funnet nyttige referanser i Haugsbakk (2008) sin avhandling på dette punktet<sup>21</sup>.

Det har opplevdes som fruktbart, innenfor oppgavens rammer, å prøve å finne eventuelle referanser i de aktuelle dokumentene som kan sies å peke ut over utdanningssystemet. Generelt vil det innebære å vurdere om begrepsbruk og argumentasjon i dokumentene muligens kan karakteriseres som mer egenartet for utdanningssystemet, eller om dette

---

<sup>19</sup> Dette er nærmere omtalt i punkt 3.3.2

<sup>20</sup> Se punkt 5.4.1 og 5.4.2

<sup>21</sup> Dette gjelder særlig i forhold til overgangene mellom ulike samfunnstyper, som Koselleck tar utgangspunkt i. Haugsbakk har blant annet sett på begrepsparet undervisning og læring i forhold til ny teknologi i læreplanene i norsk grunnskole fra Normalplanen av 1939 til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Geir Haugsbakk har dessuten vært en vesentlig inspirasjonskilde og støttespiller på et mer generelt grunnlag.

alternativt kan relateres som mer typisk for andre delsystemer. Fairclough (1995 og 2005) sine beskrivelser av intertekstualitet og rekontekstualisering er interessant i forhold til dette. Intertekstualitet innebærer at slektskap og sammenhenger mellom diskurser er i fokus. Rekontekstualisering kan ses som en videreføring av dette, men med større vekt på endringsmekanismer og påvirkning.

Oppgaven legger til grunn et epistemologisk syn om at mening konstrueres ved hjelp av språket. Språket bærer preg av den sammenhengen det brukes i, men er også med på å forme sosial praksis og omverdenen. I denne oppgaven knyttes dette til spørrepronomenet *hvordan* (jfr. forskningsspørsmålene). Et slikt metodologisk utgangspunkt kan sies å passe godt overens med både diskursanalyse og systemteori. Antiessensialisme, avvisning av kritikkbegrepet og iakttagelser av andre orden er i følge Niels Åkerstrøm Andersen (1999) fellestrekk, og dette blir nærmere behandlet i kapittel 4. Mer metodisk har oppgaven tatt utgangspunkt i både kvalitative og kvantitative trekk. Tekstanalysen og tekstnær lesing dreier seg i stor grad om kvalitative trekk, mens begrepstillinger utført ved hjelp av Adobe Acrobat Reader representerer mer kvantitative trekk. Dette omtales nærmere i kapittel 7. Ellers dreier oppgaven seg i retning av å være deskriptiv-analytisk. Tilnærmingen kan sies å være deskriptiv i forhold til at det å beskrive det aktuelle materialet tillegges stor betydning. Registreringen av de sentrale begrepene og argumentene danner utgangspunkt for disse deskriptive fremstillingene. Det er dog viktig å poengtere at selv om en opptelling av begreper kan gjøres tilnærmet eksakt, så bygger en slik begrepstilling på at det er gjort et utvalg av (relativt få) begreper og gjerne en tolkning av disse. Dermed vil verken begrepsregistreringene eller beskrivelsene forstås som gjort helt nøytralt. Dette vil avhenge av perspektiver og ståsted.

De relativt omfattende forskningsspørsmålene, samt de ulike teoretiske og metodiske tilnærmingene, har gjort oppgavearbeidet komplekst. Samtidig som det å favne bredt er vektlagt, så er også avgrensninger tatt. I kommentarene over gis det tilknytning til de forskjellige forskningsspørsmålene ved å trekke linjer til teori og analysemateriale. Når det er sagt, så har det ikke blitt vurdert som hensiktsmessig å disponere analysene direkte til forskningsspørsmålene. Vi har derfor følt det mer fruktbart, ut fra de teoretiske og metodologiske perspektivene oppgaven lener seg til, å fremstille forskningsspørsmålene ved å utvikle et begrepsapparat i form av figurer og tabeller som presenteres i kapittel 6.

## 1.5 Oppgavens struktur

Neste kapittel går rett inn begrepsparet undervisning og læring. Begrepsparets historie viser hvordan forholdet mellom begrepene kan ses som et paradoks ved at man tradisjonelt har forstått selvet/subjektet og verden som separate enheter, altså en dualistisk posisjon. Det presenteres ulike forståelser av begrepsparet, og det vises til at begrepene har vært sentrale i en pedagogiskteoretisk debatt, der ulike teorier vektet begrepene ulikt. Systemteoretisk optikk er sentralt i dette kapitlet.

Kapittel 3 beskriver systemteorien mer generelt, men med et hovedfokus på utdanningssystemet og dette systemets funksjon i samfunnet som helhet. De ulike delene av systemteorien er valgt på bakgrunn av forskningsspørsmålene, og gir koblinger til begrepsparet undervisning og læring. Korte blikk til utdanningssystemet i Norge gis underveis.

Kapittel 4 viser hvordan diskursanalyse og systemteori kan kombineres. Med bakgrunn i Andersen (1999), presenteres tre fellesnevnerne for diskursanalyse og systemteori; antiessensialisme, avvisning av kritikkbegrepet og andre ordens iakttagelse. Siden denne oppgaven primært prøver å kombinere disse to teoritradisjonene fokuseres det på hva de kan sies å ha felles.

I kapittel 5 blir det diskursanalytiske rammeverket, i form av teoretiske og metodologiske betraktninger, presentert. Kapitlet gir en generell basis for diskursanalysen og beskriver de diskursanalytiske tilnærmingene som har hatt direkte innflytelse på arbeidet med oppgaven.

I kapittel 6 dras på mange måter hovedtrekkene fra de systemteoretiske og diskursanalytiske perspektivene frem igjen, og presenteres i form av et begrepsapparat og idealtypiske modeller. Disse har blitt opplevd som nyttige i form av både å skape teoretisk oversikt, men aller helst i forhold til analysene av tekstmaterialet.

I kapittel 7 blir analyse materialets status og funksjon gjort rede for. Videre står oppgavens grunnleggende metoder sentralt. Forholdet mellom metode og tilnærming blir beskrevet, hvordan kvalitative og kvantitative elementer blir komplimentert, forskerrollen blir beskrevet og refleksivitetsbegrepet vektlegges i disse beskrivelsene. Til slutt presenteres det hvordan kvalitetskriterier som reliabilitet og validitet virker inn på valgt teoretisk og metodologisk perspektiv på et mer generelt grunnlag.

Kap 8 går inn i beskrivelsene som foreligger i dokumentutvalget. Bruken av pedagogiske kjernebegreper i valgte tekstmateriale står sentralt i dette kapitlet, og analysene tar et overordna perspektiv ut fra begrepene undervisning og læring. Andre sentrale begreper, som kompetanse og opplæring, knyttes inn og opp mot de overordnede perspektivene. Overskriftene tematiserer iakttagelser og beskrivelser som er opplevd som interessante og relevante for å kunne besvare forskningsspørsmålene.

I kapittel 9 oppsummeres analysens beskrivelser og funn. Videre knyttes disse opp mot det teoretiske rammeverket. Forskningsspørsmålene blir besvart ved å trekke på både beskrivelser og funn og teoretiske perspektiver og redegjørelser. Oppgavens teoritilfang og optikk har muliggjort iakttagelser som vi har opplevd som interessante. Disse blir strukturert og presentert i forhold til det rammeverket som skisseres i kapittel 6.

## 2 Undervisning og læring

I forlengelsen av beskrivelsene rundt begrepsparet undervisning og læring, slik de fremkommer i kapittel 1, så vil vi i dette kapitlet gå mer teoretisk i dybden for å kunne beskrive hvordan dette begrepsparet kan sies å inneha et paradoksalt trekk ved seg. Med utgangspunkt i en dualistisk posisjon, der selvet og verden forstås som separate enheter, vises det til forholdsvis lange historiske linjer der begrepsparet på et filosofisk nivå kan sies å representere et forhold som har skapt mye debatt og som har vært vanskelig å løse. Systemteoretiske perspektiver og beskrivelser er sentralt i dette kapitlet, i det en forsøker å løsrive seg fra begrepenes verdiforankring og heller gjøre dem om til systematiske beskrivelser ved å flytte problemet fra et filosofisk til et kommunikativt nivå. En fordel med dette er at forholdet mellom undervisning og læring forandrer seg fra å være et paradoks til en vanskelighet.

### 2.1 Et pedagogisk paradoks

Alexander von Oettingen (2001) skriver i sin bok *Det pedagogiske paradoks* at paradoksale forklaringer er motsetningsfylte forklaringer. Her dokumenterer Oettingen en pedagogisk tradisjon, som går tilbake til Rousseau og Kant sine beskrivelser om oppdragelse og undervisning, til den tradisjon som har dannet grunnlaget for en moderne pedagogikk, der målet er å skape frie individer<sup>22</sup>. Det pedagogiske paradoks er i følge Oettingen ”*pædagogikkens paradoksale grundstruktur*”, og den hviler på en ”motsigelse”; ”*hvordan kan man gjennom ydre påvirkninger bidra til at et menneske ikke lar seg bestemme av ydre påvirkninger?*” (Oettingen 2001: 9). Slik sett blir det pedagogiske paradoks et fenomen som tilsynelatende ikke lar seg forklare umiddelbart. For barn blir oppdratt, det kan vanskelig nektes for at vi kan oppdra barn, men oppdragelse i sin *teoretiske* refleksjon, ikke i praksis nødvendigvis, er ulogisk. Dermed blir spørsmålet om hvorvidt oppdragelse er mulig ikke bare gjenstand for et avgrenset forhold, det impliserer også hvordan mennesker som allerede er mennesker, egentlig blir mennesker. Oettingen (2001) mener at slike spørsmål ikke har noen svar fordi paradoksale formuleringer har ingen formler, de finnes rett og slett ikke.

---

<sup>22</sup> Alexander von Oettingen (2001) beskriver *det pedagogiske paradoks* gjennom teorier fra Rousseau, Kant, Herbart, Schleiermacher, Grue-Sørensen og Benner.



Konsekvensen av dette innebærer at det pedagogiske paradoks forblir uløst, og overstiger hva mennesket er i stand til å kunne besvare, teoretisk sett (Oettingen 2001: 165).

Begrepene ”bildsamkeit<sup>23</sup>” og ”selvvirksomhet” utgjør i Oettingen (2001) sine beskrivelser ytterpunktene i det pedagogiske paradokset, og disse begrepene mener han er to grunnleggende prinsipper for moderne pedagogikk. Det medfører at dannelsesprosesser blir fundamentalt åpne prosesser der det ikke er mulig å formulere en sikker teori om hvordan mennesker lærer å bli frie mennesker. Når mennesker settes fri i en verden som er kompleks må mennesker lære fritt til å bestemme selv – både i forhold til sin egen personlighet og i forhold til ”verden for øvrig”. Hvis mennesker er mer enn bare produkter av verden og verden er mer enn bare en konstruksjon av mennesker, hvordan lærer da barn om vekselvirkningen mellom seg selv og verden, uten at den ene part blir resultat av den andre? Oettingen (2001: 9-13) mener at begge disse fenomener innehar verdi i seg selv, og at det er nettopp i spenningen mellom mennesket og verden at paradokset kommer til syne. Slik gjøres pedagogikken moderne. Oettingen (2001) hevder at sistnevnte begrep, selvvirksomhet, særlig gjør seg gjeldende innenfor samfunnsbeskrivelser som post-, sen-, risiko-, og refleksive moderne<sup>24</sup>. Slike samfunnsbeskrivelser med ulik prefiks til begrepet ”moderne” varsler om endringer; om en forskjell mellom det som var (det moderne) og det som er (prefiksmoderne). Noe nytt har intruffet eller er på vei, og dette nye vil få dyptgående konsekvenser for pedagogikken og dens praksis. Denne moderne pedagogikken kritiseres enten for å hylle en reformpedagogisk tankegang om å la barnet utvikle seg fritt, eller for at den gjennom ytre påvirkninger mener å kunne transformere viten og holdninger inn i barnet (Oettingen 2001: 11-12).

Knud Grue-Sørensen (1965) skriver at det som sikrer pedagogikken sin selvstendighet og enhet, er pedagogikkens gjenstand, nemlig ”oppdragelsen”. Oppdragelsesbegrepet bærer tydelig slektskap til undervisningsbegrepet, og således bidrar det til å ytterligere legitimere den intensjonelle ytre fremmedrettede påvirkningens sentrale plass i pedagogikken når han uttrykker: ”*Det begreb, som skal give samling på pædagogikken, er naturligvis begrebet opdragelse*” (Grue-Sørensen 1965: 17). I hans beskrivelser av pedagogiske grunnbegreper,

---

<sup>23</sup> I følge Alexander von Oettingen (2001) finnes det ingen dansk oversettelse for dette tyske begrepet, men referer til Grue-Sørensen som oversetter det til mottaglighet for dannelse eller formbarhet.

<sup>24</sup> Alexander von Oettingen (2001) henviser, uten å gå særlig mer i dybden, til sentrale skikkelser innenfor samfunnsvitenskapen som Anthony Giddens, Ulrich Beck og Scott Lash.

viser han hvordan det paradoksale beskrives ved at ytre påvirkning skal gjøre at mennesker kan handle uavhengig av påvirkning utenfra. Læring og undervisning forstås tydelig i form av mer uavhengige begreper: ”*Opdragelsens mål, med menneskelighet som sigte, må være et selvbestemmende væsen, dvs. et væsen, som er i stand til at træffe sine beslutninger og handle i relativ uafhængighed af ydre påtryk, tvang, suggestion o.lign. kort sagt ydre indvirkninger*”(Grue-Sørensen 1974: 253).

Reidar Myhre kan sies å være en sentral aktør innen norsk pedagogikk i andre halvdel av 1900-tallet. I *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* fra 1996 omtaler også han det han kaller ”det pedagogiske paradoks”: ”*samtidig som man ønsker at barn og unge skal utvikles til selvstendige og myndige mennesker, så kan denne utviklingen bare skje i møtet med og under påvirkning av bestemte kulturmønstre i en bestemt samfunnsmessig situasjon*” (Myhre 1996: 344). Dette paradokset, hvor man ønsker å utvikle selvstendighet gjennom påvirkning fra andre, beskrives i form av forskjellige tolkninger langs en dimensjon med ytterpunktene ”overveiende positiv vurdering av påvirkning” til ”en hovedvekt på barnets og den unges mulighet og evne til på egen hånd å utforme sin livsstil” (Myhre 1996). Disse utredninger utdypes ikke mer her, men det er interessant hvordan han fastslår at utviklingen innenfor skolen og den pedagogiske praksisen fremover ”*vil langt på vei være avhengig av hvordan man forholder seg til det pedagogiske paradoks*” (Myhre 1996: 346).

## 2.2 Et pedagogisk-historisk dilemma

Som vist over, så er det ser det ut som at det har vært vanskelig å finne teoretiske løsninger på det paradoksale forholdet mellom ytre fremmedpåvirkning og indre selvvirksomhet. Man kan si at det er denne motsigelsen som gjør dette til et paradoks, ingen motsigelse – intet paradoks. En konsekvens av paradokser vil være at det skapes dilemmaer, og et dilemma medfører valg og prioriteringer (Qvortrup 2001 og 2004; Rasmussen 2004).

Til tider har distinksjonen mellom oppdragelse og undervisning vært vanskelig (Kirkegaard 2007). I likhet med Kirkegaard (2007) og Oettingen (2001) begrunner vi hvorfor vi ikke eksplisitt skiller begrepene fra hverandre med henvisning til Johan Friedrich Herbart. Han sier at man innenfor pedagogikken ikke kan snakke om undervisning uten oppdragelse, og omvendt (Oettingen 2001: 88). Grunnen til at vi herved ikke skiller eksplisitt mellom undervisning og oppdragelse, er at vi anser dem begge som et uttrykk for en ytre

fremmedbestemt og intensjonell handling som har som siktemål å stimulere til indre selvberoende forandring. For å understreke dette poenget henviser vi oss også til Grue-Sørensen som sier:

*”Som undervisning betegnes de bestræbelser, der går ud på at bibringe mennesker (der i den henseende betegnes som elever) visse kundskaber og færdigheder, en vis viden og kunnen, en vis forståelse og indsigt. Om undervisning efter denne definition er en del af opdragelsen, eller om den er en sideordnet virksomhed til opdragelsen, er et spørgsmål om sproglig overenskomst.”* (Grue-Sørensen 1975: 408).

Det pedagogiske paradoks overført i forhold til læring og undervisning vil da dekke over selvmotsigelsen; *”hvordan kan undervisning, der er en målrettet aktivitet, føre til læring, som er en selvdannende aktivitet?”* (Qvortrup 2004: 23). Omformulert kunne man spørre hvordan kan man gjennom ytre påvirkning fra en annen skaper et individ som er selvvirksomt? Dette dilemmaet beskriver Qvortrup (2001 og 2004) som et sentralt historisk dilemma<sup>25</sup>. På 1900-tallet blir dette synlig i form av to konkurrerende paradigmer for læringsteori – behaviorisme og konstruktivisme. Ytterpunktene kan forstås slik at i behaviorismens overveielser tillegges undervisning og ytre påvirkning hovedbetydning i dens teoretiske forståelse av læring, mens konstruktivismen heller ønsker å fokusere på individets selvinitierte læringsprosesser. Qvortrup (2001 og 2004) mener at dette pedagogiske dilemmaet i stor grad blir polarisert ved å knytte behaviorismen som representant for den målretta fremmedundervisningen som ideal, der læring følger mekanisk og kausalt etter undervisning. Konstruktivisme knyttes som representant for den frigjørende selvlæringen som ideal. Dermed har en i stor grad kunnet sette undervisning og ytre tilrettelegging, ofte representert og inspirert av behavioristisk tankegods, opp mot selvinitierte læringsprosesser, ofte representert og inspirert av kognitiv, konstruktivistisk og aktivitets- og virksomhetsteoretisk tankegods<sup>26</sup>. Haugsbakk (2008) sier at dette dilemmaet på 1960- og 70-tallet var preget av at Piaget og Vygotsky settes opp mot Skinner, at reformpedagogisk tankegods settes opp mot behavioristisk tankegods der *”behaviorismen i etterkant nærmest har kommet i vanry, så har de reformpedagogiske tankene blitt videreført”*, og fortsetter med å si at *”det blir i hovedsak snakk om et ”enten-*

---

<sup>25</sup> Qvortrup (2004), i likhet med Alexander von Oettingen (2001), trekker til beskrivelser til Rousseau og Kant. Deres tanker, mener Qvortrup, er den moderne pedagogikkens ideal; at opplysningens og undervisningens mål er å frigjøre mennesket. På et prinsipielt grunnlag tar Rousseau avstand fra tvang i sin målsetting om frie mennesker og borgere, samtidig så er det spor av ytre påvirkning og kausalitet i intensjonen om en bestemt utvikling fra barn til voksen. Kant bringer dilemmaet knyttet til kausalitet og frihet inn i skolen, og offentlig utdanning gjøres til et grunnleggende premiss for utviklingen av den frie borger (Haugsbakk 2008).

<sup>26</sup> Dette beskrives her selvsagt i svært generelle termer, og det skal forstås som både på det teoretiske plan og i policy-dokumenter. Qvortrup henviser til flere andre som mener dette. Se Qvortrup 2004: 116-117.

eller” og ikke et ”både-og””, der det i forlengelsen av dette har vært ”en tendens til å la læringsperspektivene få all oppmerksomhet” (Haugsbakk 2008: 80-81). Rasmussen skriver at de siste tretti årene ”har man kunnet iagttage uttalt miskreditering af undervisning” (Rasmussen 2004: 278). Dermed blir det mulig å forstå læring som det dominerende og positivt ladede begrep på bekostning av undervisning<sup>27</sup>. Det kan imidlertid oppfattes problematisk at man løser dette dilemmaet ved å unngå grunnleggende og utfordrende spørsmål: ”Den aktuelle debat om undervisning og læring bærer stadig væk præg af, at man mener at kunne løse dilemmaet uden en begrepsmæssig distinktion, dvs. blot ved at foretage en moralsk valorisering” (Qvortrup 2001: 126-128)<sup>28</sup>.

## 2.3 Det pedagogiske paradoks som kjerne i den pedagogiske debatten

Motsetningsforholdet mellom undervisning og læring vil hovedsakelig ta utgangspunkt i beskrivelser slik de kan forstås fra Knud Illeris (2000 og 2007) sin erfaringspedagogikk, Jean Lave og Etienne Wenger (2003) sine teorier om mesterlære som situert læring og Kirkegaard (2007) sin gjennomgang av Erling Lars Dale sitt forfatterskap. I nordisk sammenheng er Lave og Wenger, Illeris og Dale sentrale aktører i pedagogikken. Derfor er det interessant å se hvordan de kan sies å forholde seg til det pedagogiske paradoks i sine pedagogikkforståelser.

### 2.3.1 Knud Illeris

”Det er også klart nok blevet påvist hvordan skolens fundamentale funktion har været, og grundlæggende stadig er, at disiplinere den opvoksende generation til at fungere i lønarbejdsrelationen og i øvrig acceptere og videreføre det eksisterende samfund” (Illeris 2000: 147). Illeris (2000) peker til Bourdieu når han sier at den offentlige skolens funksjon som samfunnets, og dermed også statens, vesentligste institusjon til å sosialisere og legitimere

---

<sup>27</sup> Rasmussen skriver at dette næres blant annet dels av en reformpedagogisk orientering, og dels av et optimistisk syn på mulighetene for ved hjelp av informasjonsteknologi å kunne redusere undervisning til fordel for elevens selvstendige læringsprosesser. Sistnevnte del mener han særlig kommer til uttrykk gjennom det politiske systems syn på læring og undervisning. Ellers refererer han til at det i 1998/99 i lærerutdanningen i Danmark sin kurskatalog snakkes om ”det nye læringsbegreb” som da manifesterte seg i slagordet ”fra undervisning til læring” (Rasmussen 2004: 278-281).

<sup>28</sup> Qvortrup (2001 og 2004) skriver at når konstruktivistisk læringsteori vinner støtte til fordel for behavioristisk læringsteori, så gjøres også læring til et ”plussord” og undervisning til et ”minusord”. Dette fordi behavioristisk læringsteori legger betydelig vekt på undervisningens ytre og målretta fremmedpåvirkende karakter, mens konstruktivistisk læringsteori vektlegger i større grad individets selvinitierte læringsprosesser.

de gjeldende strukturelle og ideologiske forhold, i betydelig grad har stått sentralt. Med det menes det at staten, gjennom skolen, bevisst reproducerer de ”forståelseskategorier” som vi umiddelbart anvender om alt i verden. Slik blir staten fremstilt som en betydelig maktfaktor som legitimerer reproduksjon av de sosiale skillene gjennom det offentlige skolesystemet. Selv om Illeris påpeker at det er forskjell mellom det franske skolesystemet, som Bordieu beskriver, og det danske skolesystemet, så mener Illeris at skolens og utdannelsens grunnleggende funksjon er den samme i form av ”*symbolisk vold, dvs. at den sørger for at samfundets dominans- og magtstrukturer aksepteres af og internaliseres i den enkelte*” (Illeris 2000: 148).

Han mener skolens målformuleringer i stor grad handler om å ”*være i overensstemmelse med arbeidsmarkedets behov*” (Illeris 2007: 244), og sier videre at ”*En lærers arbejde bør ikke grundlæggende forstås som undervisning, men som hjælp og støtte til deltagernes læreprocesser*”, og at den psykologiske feilforståelse samlet sett består i ”*at der fokuseres på undervisning i stedet for læring*” (Illeris 2007: 246). I slike beskrivelser blir skolen å forstå som et samfunnsmessig tvangsforhold, og at skolen i stor grad handler om undervisningsplikt (Illeris 2000: 148). Skolen assosieres med undertrykkelse og disiplinering av elever, og undervisningsbegrepet gis tydelige negative assosiasjoner. Læring forstås som en indre psykisk tilegnelsesprosess i et sosialt samspill, en helhetlig prosess der man må ta utgangspunkt i elevenes interesser, frivillighet og motivasjon<sup>29</sup>. Illeris sine perspektiver står i en reformpedagogisk utviklingslinje, noe som kjennetegnes ved at de er utviklet i en tydelig opposisjon til hvordan tradisjonell undervisning har blitt gjennomført og forstått, med læreren som den ubestridte autoriteten og eleven som passiv mottaker (Haugsbakk 2008).

Selv om Illeris har høstet mye anerkjennelse for sin erfaringspedagogikk og arbeidet med å ”innføre” prosjektarbeidsmetoden her i Skandinavia, så har hans teoretiske beskrivelser også vært utsatt for kritikk. Kritikken kan spores tilbake til det pedagogiske paradoks og dilemma. Kirkegaard (2007) viser hvordan Erling Lars Dale avviser Knud Illeris ut fra en overdreven fokusering på erfaringsbegrepet, altså den subjektive dimensjonen ved dilemmaet<sup>30</sup>. Svein Østerud (2006a og 2006b) er kritisk til Illeris sine teorier om at prosjektarbeidsmetoden finner sine beskrivelser og begrunnelser i Piagets kognitiv-konstruktivistiske teori. En slik teoretisk

---

<sup>29</sup> Det er interessant å observere at Knud Illeris mener at den beste læringen er den læring som Lave og Wenger representerer, fordi han mener den situerte læringen gir en dobbelgevinst, både samfunnsmessig og læringsmessig (2007:241).

<sup>30</sup> For mer utdypning, se Kirkegaard (2007: 50 og 210).

tilnærming handler om at individet gjennom egenaktivitet utvikler sine evner til å tolke, forstå og resonnere. Når vi da vet at Piaget mente man ikke skal forsere læringsprosesser, siden disse må skje i overensstemmelser med de utviklingstrinn elevene befinner seg på, betyr det at en slik ”prosjektpedagogikk” handler om at elevene skal gis anledning til på egen hånd å drive med utforskende virksomhet. Det igjen betyr at læreren må trekke seg tilbake, og at elevene definerer problemstilling og gjennomfører et målrettet arbeid fra start til ferdig produkt, uten en lærers ”forstyrrelser”<sup>31</sup>. Også her kan en si at kjernen i kritikken er en overdreven fokusering på eleven og dens individuelle læringsprosesser, altså den subjektive dimensjonen. Dilemmaet oppløses heller ikke når Illeris beskriver at:

*”Selve læringen oppfatter jeg som en integrert proces der alltid indbefatter både en kognitiv, en psykodynamisk og en social og samfundsmæssig dimension. Den omfatter dels en direkte eller medieformidlet samspilsproces mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, dels en indre psykisk tilegnelsesproces.”* (Illeris 2000: 181).

Når slike beskrivelser av læring beskrives i et forsøk på å definere begrepet, så vil beskrivelsene om at ”læring som en integrert prosess som alltid inneholder en kognitiv, psykodynamisk, sosial og samfunnsmessig dimensjon” sammen med beskrivelser om at læring omfatter en ”indre psykisk tilegnelsesprosess” og en ”samspillprosess mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser” bety at alt, også undervisning, er læring. Når man ikke klarer å differensiere mellom læring og undervisning begrepsmessig, kan det være problematisk og føre til utsagn som for eksempel ”ansvar for egen læring” (Qvortrup 2001: 128). Jens Rasmussen (2004: 218) deler dette synspunktet angående viktigheten med en presisering av forskjellen mellom begreper som er nært knyttet til hverandre *”fordi det vil være uhensigtsmæssig at have to begreber, der ikke kan adskilles hinanden, fordi de bruges synonymt”*. Ut fra Illeris (2000 og 2007) sine beskrivelser av læring er det vanskelig å se hvor undervisning vil komme inn, og kan lede til fortolkninger der ”alt er læring” – både undervisning og læring.

---

<sup>31</sup> Østerud ønsker heller at prosjektarbeidsmetoden forankres i Vygotsky sine tanker om den proksimale utviklingssone, noe som, for han, betyr en tydelig og mer aktiv lærerrolle, der ”forstyrrelser” fra lærerens side ikke ses på som noe galt, men heller noe som kan hjelpe elevene i sine læreprosesser. Svein Østerud skriver om dette i et åpningsforedrag ved faglig-pedagogisk dag ved PFI i 2006 og i en artikkel om PISA- og TIMMS-undersøkelsene fra 2006.

### 2.3.2 Jean Lave og Etienne Wenger om mesterlære som situert læring

Lave og Wenger (2003: 36) betegner læring som ”*en integrerende del af den generative sociale praksis i den levede verden*”. For dem forekommer læring ideelt sett gjennom ”*legitim perifer deltagelse[... ]i social praksis med læring som en integrerende bestanddel*” (Lave og Wenger 2003: 36). I denne teorien kan det sies at deres læringsforståelse handler om en deltagelse i et praksisfellesskap, mens undervisning<sup>32</sup> som fenomen hører hjemme i en skolekontekst. Læring kan godt finne sted i undervisning, men teorien om mesterlære som situert læring vil tilsynelatende ikke betrakte undervisning i seg selv som en årsak til læring: ”*Denne opdeling bestrider ikke, at der kan finde læring sted i forbindelse med undervisning, men anser ikke intendert undervisning for i sig selv at være kilden eller årsagen til læring*” (Lave og Wenger 2003: 41). Når da legitim deltakelse betyr at den som skal lære må være medlem av praksisfellesskapet, så innebærer det at en slik teori er opptatt av å skape symmetri mellom ekspert og nybegynner, da perifer deltagelse handler om at deltakeren inndras mer og mer aktivt i praksisfellesskapets oppgaver (Rasmussen 2004). Rasmussen (2004) sier at inspirasjonskilden til denne teorien og disse tanker er Vygotsky og den proksimale utviklingssonen, men skynder seg å presisere at denne teorien er det mange ulike forståelser av<sup>33</sup>.

Det er tydelig at en slik teori, som Lave og Wenger (2003) her fremlegger, kan tolkes som ytterst skeptisk til den intenderte undervisningen. Rasmussen (2004: 212-225) og Erling Lars Dale (Kirkegaard 2007) er ytterst kritisk til denne teorien. Begge avviser den som en pedagogisk teori, da den ikke tar tilstrekkelig hensyn til det pedagogiske dilemma. Kirkegaard (2007: 202-203) beskriver at Dale anser den som ”ikke-pedagogisk”, fordi den har ingen ideer om hvordan pedagogiske intensjoner kan være årsaken til læring, og det utvikles ikke en teori om elevenes selvkonstruksjon i et komplekst samfunn, men heller i et før-moderne samfunn. Rasmussen (2004: 225) kommer med en lignende kritikk, men i tillegg kritiserer han Lave og Wenger for ikke å presisere forskjeller mellom begreper som er nært knyttet til hverandre.

---

<sup>32</sup> Lave og Wenger (2003) kaller dette intendert undervisning.

<sup>33</sup> Jfr. Østerud (2006a og 2006b). Se Kirkegaard (2007: 202-203) og hvordan Erling Lars Dale mener at Lave og Wenger misforstår Vygotsky på dette punkt, evt. Rasmussen (2004: 215-218).

Dette gjelder forholdet mellom undervisning og læring, og forholdet mellom sosialisering og læring<sup>34</sup>.

### 2.3.3 Preben Olund Kirkegaard om Erling Lars Dale sitt forfatterverk

Kirkegaard (2007) sin doktoravhandling er svært omfattende, og er en undersøkelse av Dale sitt forfatterskap. Avhandlingen omhandler, med utgangspunkt i det pedagogiske paradoks, hvordan Dale gjennom sitt forfatterskap taler for pedagogikk som en selvstendig vitenskap. Med dette som utgangspunkt blir flere pedagogiske teorier/retninger avfeid som "ikke-pædagogik"<sup>35</sup>. Kirkegaard (2007) skisserer to kriterier som han mener Dale bruker for å kunne merke en teori som "ikke-pædagogik". For det første må det være en antagelse om en mulig forandring gjennom den instrumentelle kausalrelasjon, og for det andre må forandring ses på som et ikke-forutsigelig resultat av individets frie selvvirksomhet. Er ikke disse kriteriene tilstrekkelig tilstede vil heller ikke Dale si at det er snakk om en pedagogisk teori, og kan da forstås som "ikke-pædagogik". Det ser ut til at det er tradisjonell reformpedagogikk<sup>36</sup> som "feiler" i henhold til det første kriteriet, mens den klassiske formidlingspedagogikken<sup>37</sup> tilsvarende for det andre kriteriet (Kirkegaard 2007).

Et annet interessant tema i avhandlingen er prinsippet om asymmetri i Dales pedagogikkforståelse. Asymmetri forbindes med autoritet, og autoriteten mener Dale er en følgelig del av pedagogikkens forutsetning (Kirkegaard 2007: 233). Vygotsky og teorien om den proksimale utviklingssonen bruker Dale for å belyse dette. Denne teorien viser hvilken rolle språket og det sosiale har for subjektets "tilblivelseshistorie", da denne sonen fremstilles som forskjellen mellom det aktuelle nivå for selvstendig oppgaveløsning og oppgaver eleven er i stand til å løse under veiledning og med voksnes hjelp. Undervisning, mener Dale, er kun stimulerende når den skjer i sonen for nærmeste utvikling, det vil si at den må gå forut for barnets utvikling (Kirkegaard 2007). Undervisning må bidra til at det oppstår noe nytt i barnets bevissthet (Kirkegaard 2007: 244). Dermed, med prinsippet om asymmetri til grunn,

---

<sup>34</sup> For nærmere utdyping, se Rasmussen (2004: 215-223).

<sup>35</sup> Det er blant annet teoriene til Knud Illeris og Lave og Wenger, samt Jean Piaget, Lars Løvlie, Paulo Freire, Frederic Skinner, Carl Rogers, Torstein Høverstad, Erling Kristvik og Reidar Myhre med mer.

<sup>36</sup> Som en form for "ekstrem-konstruktivisme" (Kirkegaard 2007).

<sup>37</sup> Som en form for "behavioristisk teori" (Kirkegaard 2007).



er vi langt unna Lave og Wenger sin forståelse av Vygotsky og den proksimale utviklingssonen, som ble beskrevet over.

Det er derfor mulig, med utgangspunkt i det pedagogiske dilemma, å observere en pedagogisk debatt med til dels sterke avvikende synspunkter. Ytterpunktene kan relateres til behavioristisk og tradisjonell formidlingspedagogikk på den ene siden, som er mer interessert i undervisningen og den ytre fremmedvirkningen enn elevens læringsaktiviteter, og ulike reformpedagogiske strømninger på den andre siden, som er mer interessert i elevens erfaringer i form av interesser og motivasjon, enn undervisningens kvaliteter og nødvendighet. Haugsbakk (2008) mener at det i hovedtrekk er bred tilslutning om Dale sitt ”både-og”-perspektiv selv om det har foregått en forskyving fra å legge størst vekt på undervisning til å sette hovedfokus på læringsaktiviteter. Dette bidrar til en sentral ramme i oppgaven. I forlengelsen av dette, så vil vi ikke karakterisere ulike reformpedagogiske retninger og behavioristisk influert pedagogikk som ”ikke-pædagogik” slik Dale gjør det<sup>38</sup>. Vi vil heller henwise til Myhre (1996) som i sin gjennomgang av ulike pedagogiske retninger plasserer disse som ytterpunktene på en skala, med full fokus på læring på den ene enden og med tilsvarende vektning av undervisning på den andre enden.

## 2.4 Undervisning og læring – fra dilemma til vanskelighet.

Qvortrup (2001 og 2004) ønsker å fastholde at undervisning og læring er to aktiviteter som begge inngår i og er nødvendige for samfunnets utdanning, altså at elever erverver seg viten. Og han ønsker å fastholde at disse to aktivitetene er vesensforskjellige (Qvortrup 2004: 114). Det betyr at undervisning forstås som en målrettet og fremmedforandrende aktivitet, mens læring er en selvberoende og selvforandrende aktivitet. Om denne forskjell og motsetning konstituerer et paradoks, slik som det vist til over, mener Qvortrup avhenger av hvorvidt man ønsker å iakttas problemet på det filosofiske nivå eller det kommunikative nivå. Om man flytter problemet fra det filosofiske nivå – at man gjennom ytre påvirkning vil bringe et menneske til ikke å la seg påvirke av ytre påvirkning – til det kommunikative nivå, så endres forholdet mellom undervisning og læring fra å være et paradoks til å bli en vanskelighet<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Dette fordi det ikke er vår intensjon å falsifisere noen sine teorier som ”ikke-pædagogik”.

<sup>39</sup> Qvortrup forstår paradoks som en funksjon der output inngår i input, jfr. kretenseren som sier at alle kretensere lyver. Vanskeligheter derimot oppstår når det skal etableres koblinger mellom to adskilte domener (2004: 114).

Vanskeligheten er da å kombinere to vesensforskjellige aktiviteter, nemlig en kommunikasjonsaktivitet som undervisning, og en bevissthetsaktivitet som læring. Koblingen mellom systemene skjer ved ”strukturelle koblinger”. For å tydeliggjøre dette forslaget som en løsning på dette pedagogiske paradoks og dilemma, ønsker vi, med inspirasjon fra Qvortrup, å foreta en klar teoretisk begrunnet adskillelse av undervisning og læring<sup>40</sup>.

### 2.4.1 Definisjoner av læring og undervisning

Qvortrup definerer begrepene på følgende vis i boka *Det lærende samfund* (2001: 274):

*”Læring er den proces, i hvilken et individ (et psykisk system), en organisation eller et samfund i en som regel ubevidst kombination af fremmediagttagelse (for eksempel af kommunikative selektioner) og selviagttagelse (af egenforudsætninger) konstruerer viden. Læring betegner den proces i hvilken pågældende system, stimuleret af ydre påvirkning eller eventuelt blot i kraft af indre dynamikker, ud fra egne forudsætninger og med henblik på at opretholde sig selv ændrer dets egen funktionsmåde på en sådan måde, at det reagerer annerledes end før på en ydre påvirkning og samtidig kan sammenligne dets tidligere og nuværende reaktionsmåde”*

*”Undervisning er den særlige form for kommunikation, hvis intention er at forandre individer i overensstemmelse med forud fastsatte mål. Undervisningens grundlæggende udfordring er, at forståelse vælges af individer baseret på selvreferente. Eleverne iagttager med andre ord lærerens kommunikative selektioner. Men de afgør selv om og i givet fald hvad de vil forstå, dvs. om og hvad de vil lære”*

Dette betyr at kommunikasjon er av vesentlig betydning i Qvortrups teorier, og han forstår kommunikasjon som: *”den enhed af selektioner, der udgør et socialt system, hvad enten dette sociale system er et simpelt interaktionssystem, en organisation eller et samfund”* (Qvortrup 2001: 274).

### 2.4.2 Undervisning som kommunikasjon og læring som forståelseseleksjon

Det kan identifiseres tre typer seleksjoner; noe (*informasjon*) sies på en særlig måte (*meddelelsesform*), og ut fra dette velges en *forståelse*. Enkelt skissert kan det vises ved at læreren forteller noe, på en eller flere måter, til elevene, og elevene, ut fra sine forutsetninger,

---

<sup>40</sup> Vi velger å bruke relativt betydelig plass på dette. Disse beskrivelsene knyttes ikke direkte opp til analyse materialet, men er ment å vise den teoretiske framstillingen Qvortrup (2004) foreslår som løsning på paradokset. Derfor er disse beskrivelsene mer å betrakte som indirekte koblinger til analyse materialet, fordi det er ment at denne framstillingen skal kunne bidra til en ”ny” måte å kunne iakttatte læring og undervisning på.

velger en forståelse. Qvortrup (2001 og 2004) mener en slik forståelse av kommunikasjon innebærer tre usannsynligheter, mens svarene på disse usannsynlighetene ligger i medier. For det første er det usannsynlig at informasjonen som blir meddelt registreres av eleven(e). En løsning for å kunne nå ut til alle elevene innebærer å benytte seg av et hensiktsmessig formidlingsmedie<sup>41</sup>. For det andre er det usannsynlig at eleven(e) forstår informasjonen, selv om de skulle registrere den. Skal alle elevene forstå må det tas hensyn til deres forutsetninger til å kunne forstå det, man må bruke et hensiktsmessig effektmedie<sup>42</sup>. For det tredje er det usannsynlig at eleven(e) vil tilslutte seg lærerens oppfattelse, selv om eleven(e) har registrert og forstått budskapet. Skal læreren oppnå tilslutning må elevene dele hans oppfattelse, man må bruke retoriske virkemidler<sup>43</sup>. Qvortrup (2004) sier at det ikke er individene som kommuniserer, men individene kan tilkoble seg disse kommunikative prosesser. Individene kan derfor koble seg på det som blir sagt (informasjon), den formen det blir meddelt på, for deretter velge å gi det en forståelse. Individene iakttar altså hverandres kommunikative seleksjoner, ikke hverandres meninger, og valg av forståelse er knyttet til individenes allerede etablerte forutsetninger i form av blant annet hva eleven vet og har av erfaringer fra før. Og nettopp her ser vi forbindelsen mellom undervisning og læring. Læring, i følge Qvortrup, er den prosess hvor individet i en som regel ubevisst kombinasjon av fremmediaktakelse (eks kommunikative seleksjoner i form av undervisning) og selviaktakelse (egne forutsetninger) konstruerer viten.

Men dette må ikke forstås som en kausal forbindelse, fordi eleven som individ er mer kompleks enn undervisningen som et sosialt system. Eleven er dermed i stand til å foreta forståelseseleksjoner som ikke er betinget av underviserens kommunikative seleksjoner eller som kan iakttas av underviseren. Det er dette som er undervisningens grunnleggende utfordring, det at forståelsen velges av eleven basert på dens egne forutsetninger og ved å iaktta lærernes kommunikative seleksjoner. Læreren velger ut noe (innhold) og gir det en meddelelsesform som er forståelig og gir mening for læreren. Eleven, som deltaker i den kommunikative prosessen (undervisningen) iakttar lærerens kommunikative seleksjoner, men

---

<sup>41</sup> Skal alle i rommet kunne registrere informasjonen som blir kommunisert må det snakkes høyt og tydelig (verbalspråket i form av min stemme som medie). Om ikke alle mottagerne kan høre meg eller ikke er fysisk tilstede, så kan informasjonen formidles gjennom for eksempel mediene tavle eller datamaskin.

<sup>42</sup> Skal elevene forstå informasjonen må for eksempel språket og konsepter relateres til elevenes verden, det er annerledes språkbruk i en første klasse og en tiende klasse.

<sup>43</sup> Skal elevene tilslutte seg lærerens meddelte informasjon må de overbevises.

avgjør selv sin forståelsesleksjon. Dernest må læreren ut fra ny kommunikasjon foreta en indirekte iakttagelse av elevens forståelsesleksjon. Ut fra hva eleven sier eller gjør, må læreren velge en forståelse av hva eleven har forstått.

Qvortrup (2004) mener at enhver undervisning foregår i en bestemt kontekst som bestemmer kommunikasjonens struktur, èn-til-èn kommunikasjon, èn-til-mange eller mange-til-mange. Det som her er interessant er hvilke kommunikative tilkoblinger som er mulige, hvilke kommunikative leksjoner som elevene kan iakttå i rom og tid; om eleven kan se læreren, om læreren kan se elevene, om elevene kan se hverandre? Er kommunikasjonen utspent i tid i form av korte eller lengre enheter? Videre mener Qvortrup (2004) at all undervisning er basert på medier<sup>44</sup>, være seg språk, nonverbal kommunikasjon, bøker eller pc, og han mener det ikke er viktig å skille dem fra hverandre. De må heller ses på som beslektet, da de har samme funksjon; som kommunikasjon i form av å fungere som undervisning. Det som da blir interessant er disse mediers fordeler og ulemper i form av deres potensial til å sannsynliggjøre forståelsesleksjoner. Det betyr at læreren må se på relasjonen mellom innhold (informasjon), mediet (meddelelsesform) og elevens forståelsesleksjon, det vil si en analytisk og helhetlig tilnærming til undervisningen der læreren må vurdere hvilket medie som best formidler innholdet slik at forståelse blant elevene kan nås. Samtidig tydeliggjør Qvortrup (2004) at kommunikasjon (undervisning) ikke bare kan forstås som overføring av viten, der læreren formidler informasjon til elevene. Et slikt syn ville i så fall diskvalifisert gruppe- og prosjektarbeider som undervisning og kommunikative prosesser der læring hos elever forekommer. Qvortrups syn vil også innebære at det er grenser for i hvor høy grad en kan gjøre undervisningen effektiv ved å planlegge effektive mål og innholdsbeskrivelser av fagene. Da ville man glemme at læring ikke resulteres i mekanisk vitensoverføring, men er noe som skjer som en selvgenererende prosess som er stimulert av noe utenfra (Qvortrup 2004).

---

<sup>44</sup> Jfr. tidligere med de tre usannsynlighetene som Qvortrup (2004) presenterer.

### 2.4.3 Strukturell kobling mellom læring og undervisning – ikke et paradoks, men en vanskelighet

Et individ (psykisk system) er definert ved forskjellen mellom dets selv og dets omverden, for det finnes ikke individer uten en sosial omverden og det finnes ikke sosiale systemer (eks undervisning) uten individer (Qvortrup 2004). Forbindelsen mellom systemene (individet og undervisningen) skjer i form av strukturell kobling, og svaret på dilemmaet om kausalitet og frihet ligger her. Hvis en relasjon mellom to systemer er kausal vil det bety at en forandring i et system vil føre til en lik forandring i det andre systemet. Hvis det ikke er noen forbindelse mellom de to systemene, betyr det at forandringer i et system ikke har noen forbindelse med forandringer i det andre systemet. Med begrepet strukturell kobling menes det at forandringer i det ene systemet vil *kunne* skape forandringer i de *forutsetninger* som det andre systemet opererer under. Det betyr at det er eleven selv som velger å lære, men undervisningen kan lette innlæringsprosessen ved å endre elevens forutsetninger for en slik læring.

Med en slik beskrivelse av undervisning og læring blir begrepene omgjort til systematiske begreper, og ikke verdibegreper. Undervisning ses på som en målrettet kommunikasjonsform, der målet er å stimulere læring. Læring ses på som den prosessen i et psykisk system, stimulert av en ytre påvirkning, som nettopp undervisning innebærer. Læring og undervisning bør dermed ikke forstås som konkurrerende begreper, men heller ikke som uavhengige begreper. De må regnes som en betegnelse av to typer prosesser som er innbyrdes relaterte, selv om de *aldri* direkte kan sammenkobles. Undervisningens paradoks blir således heller omgjort til en vanskelighet, som kan håndteres gjennom kommunikasjon og bruk av ulike medier. Dilemmaet i forhold til læring og undervisning blir da, i et systemteoretisk perspektiv, et klart og tydelig ”både-og”, der løsningen ikke er å velge men heller å kombinere: ”Pædagogikken befinner sig ikke i en enten-eller position, men i en position ”mellem” den ene og den anden position”<sup>45</sup> (Qvortrup 2001: 129).

Kapitlet har vist at undervisnings- og læringsbegrepet innehar paradoksale trekk på et filosofisk nivå, som teoretisk sett er uløselig. Historisk sett blir det synlig i form av konkurrerende paradigmer for læringsteori, undervisningsfokuset behaviorisme settes opp mot læringsorientert konstruktivisme. I nordisk sammenheng er det vist til at forholdet

---

<sup>45</sup> I fortsettelsen av dette mener Qvortrup (2004) at undervisningens paradoks har blitt forsøkt løst ved ”kommunikative trick” og det han kaller kontingensformler. Dette utdypes nærmere i punkt 3.3.2

mellom undervisnings- og læringsperspektiver har vært sentralt i en pedagogisk debatt. De systemteoretiske beskrivelsene av undervisning og læring har bidratt med en nøktern fremstilling av relasjonen mellom disse. Ved å flytte problemet fra et filosofisk til et kommunikativt nivå, så forandres forholdet fra å være et paradoks til å være en vanskelighet. I neste kapittel blir de systemteoretiske perspektivene knyttet til mer generelle beskrivelser. Det gjelder hovedsakelig beskrivelser om utdanningssystemet og dets relasjon til andre samfunnssystemer, samt karakteristiske trekk ved samfunnsutviklingen. Disse vil igjen ses i sammenheng med det pedagogiske dilemma som presentert i dette kapitlet.

## 3 Systemteoretiske perspektiver

Begrepene undervisning og læring blir hos Qvortrup (2001 og 2004) knyttet nærmest uløselig fra de generelle samfunnsbeskrivelsene. Systemteorien ønsker teoretisk funderte samfunnsbeskrivelser på et tydelig empirisk grunnlag, og tar med dette avstand fra klart normative teorier. En systemteoretisk forståelse representerer en god måte til å skaffe seg en systematikk i forhold til analysene. Det gjelder særlig i forhold til de sentrale pedagogiske begrepene undervisning og læring, samt mer generelle samfunnsbeskrivelser.

### 3.1 Ulike funksjonssystemer og utdanningssystemet

En grunntanke i systemteorien er at det moderne samfunnet består av flere autonome funksjonssystemer; det økonomiske system, det politiske system, rettssystemet, religionssystemet, vitenskapssystemet, utdanningssystemet og flere. De ulike systemene har sine egne funksjonsområder. Disse beskrives med utgangspunkt i et sett av begreper der begrepene er ment å forholde seg logisk til hverandre. Sentralt står begrepene *medium*, *kode*, *refleksjon*, og *funksjon*, og disse begrepene kan igjen knyttes til en systemteoretisk forståelse av begrepene *rolle* og *diskurssystem* (Hagen 2006; Qvortrup 2001 og 2004; Rasmussen 2004)<sup>46</sup>.

Med et utgangspunkt i den allmenne systemteorien vil det økonomiske systemet være styrt av mediet penger, og det politiske systemet av makt. Medier i et slikt utgangspunkt forstås som ”symbolsk generaliserte kommunikasjonsmedier”. Medium må forstås som ganske enkelt en bestemt mulighet for løs sammenkobling av forskjellige områder som ikke står i direkte fysisk kontakt. Dermed kan nesten alt gjøres om til kommunikasjonsmedium. Også penger, makt, rett, sannhet, moral osv kan bli medier (Reese-Schäfer 2009). Rasmussen (1998: 45) skriver at mediene uttrykt som ”symbolsk generaliserende” er basert på det enkelte systems selvforståelse og det som bidrar til å gjøre kommunikasjonen i systemet effektiv og rask. Det enkelte systems medium har gyldighet bare innenfor eget system. For eksempel vil verden iakttas med utgangspunkt i penger innenfor det økonomiske systemet. Fokuset vil kunne sies å være på det som kan uttrykkes i dette systemets sentrale kode, nemlig ”betaling/- ikke-

---

<sup>46</sup> Se punkt 3.2 om ”roller og diskurser”.

betaling”. Dette kan sies å være med på å begrense hva som observeres, fordi det som ikke kan beskrives ut fra denne koden, vil være vanskelig å se, ja kanskje også usynlig (Rasmussen 1998: 109-110).

Niklas Luhmann beskriver opprinnelig ”barnet” som *medium* for utdanningssystemet (Reese-Schäfer 2009). Det offentlige utdanningssystemet var utdifferensiert fra familien, der hovedutfordringen gikk på å gjøre barnet dannet. Senere forandrer Luhmann mediumet til utdanningssystemet fra ”barn” til ”livsløp” som kategori (ibid.). Dette må ses i sammenheng med at livslange perspektiver vokser frem, for eksempel beskrivelser rundt begreper som ”livslang læring” og ”kompetanse”. Dermed gjøres utdanning relevant for, i prinsippet, hele livet. Den grunnleggende *koden* for utdanningssystemet blir uttrykt på ulike måter. Qvortrup (2004) foreslår at den grunnleggende koden for utdanningssystemet vil være ”formiddelbar/-ikke-formiddelbar”. Fokuset er her på undervisning, og hva undervisningen kan formidle og ikke kan formidle. Walter Reese-Schäfer (2009: 210) og Roar Hagen (2006: 94-95) foreslår at denne koden fremstilles som ”karakter: god/dårlig”. Karakter som kode vil da som konsekvens bety at det i hovedsak avgrenses til institusjonsbasert utdanning (Haugsbakk 2008). Hagen (2006) beskriver utdanningssystemets funksjon som ”utdannelse/dannelse”, mens Qvortrup (2004) foreslår at primærfunksjon er ”å gjøre mennesker til personer”, som kan sies å ha nær sammenheng med danning. Karriereseleksjon fremmer Qvortrup (2004) som utdanningssystemets sekundærfunksjon.

### **3.1.1 Forholdet mellom funksjonssystemene**

Med et systemteoretisk perspektiv kan utdanningssystemet fremstå som mangfoldig og komplekst, og det kan også fremstå noe utydelig. Haugsbakk (2008) argumenterer for at begrepene i utdanningssystemet er mer diffuse, og slik sett er det vanskeligere å entydig beskrive dette systemet framfor som eksempelet med det økonomiske system nevnt over. Det er heller ikke vår intensjon å prøve å tilnærme oss dette, heller vil vi prøve å se hvordan utdanningssystemet fungerer unikt og forskjellig fra andre funksjonssystemer. Dette danner utgangspunkt for å drøfte og beskrive om meningskonstruksjoner knyttet til utdanningssystemet er lik eller forskjellig fra andre funksjonssystemer. Det vil si at det kan være interessant å se hvordan (og i hvor stor grad) skolen/utdanningssystemet sine meningskonstruksjoner/meningsdannelser kan sies å være påvirket utenfra, i form av andre funksjonssystemer. Funksjonsdifferensiering vil bety at skolen/utdanningssystemet har en



funksjon overfor omverden, skolen har en funksjon i samfunnet, enten den beskrives i form av å danne mennesker til livslangt læringsløp slik Luhmann foreslår, eller å gjøre mennesker til personer som det primære og karriereseleksjon som det sekundære slik Qvortrup vil.

Haugsbakk (2008) refererer til Telhaug og Mediås (2003) som et eksempel der skolehistorikere beskriver hvordan utdanningssystemet i Norge har overtatt perspektiver fra andre funksjonssystemer i samfunnet. Der sies det at det norske utdanningssystemet på 1800-tallet domineres av et teologisk kunnskapsregime, mens det på 1900-tallet avløses av et pedagogiskteoretisk regime. I løpet av 1990-tallet beskrives det en ny overgang, til et regime med fokus økonomisk og administrativ kompetanse (Telhaug og Mediås 2003: 433-435 i Haugsbakk 2008: 78). I systemteoretisk terminologi vil beskrivelsene over tilsi at utdanningssystemet på 1800-tallet domineres av utenfraperspektiver ved religionssystemet, mens det på 1900-tallet avløses av mer innenfraperspektiver der beskrivelsene av utdanningssystemet i større grad forholder seg til sitt eget funksjonssystem. På 1990-tallet blir igjen utenfraperspektiver dominerende på utdanningssystemet, særlig i form av det politiske og økonomiske funksjonssystem.

Et prinsipielt spørsmål som her kommer til syne, er om funksjonssystemene innenfor systemteorien oppfattes som likeverdige, eller om det kan synes at andre systemer som det økonomiske, politiske eller religionssystemet har en mer grunnleggende betydning enn utdanningssystemet. På den ene siden kan en si at alle systemene integrerer de andre og på denne måten gjør samfunnet til en helhet. Politikk og økonomi utgjør delsystemer som er likeverdig de andre systemene. Reese-Schäfer (2009) skriver at Luhmann sitt syn på blant annet miljøproblematikken, som berører og utfordrer samfunnet som helhet, er at mulighetene og begrensningene først og fremst ligger i hvordan de ulike funksjonssystemene håndterer disse utfordringene, og vanskelig kan løses i forhold til samfunnet som en helhet. Kort og enkelt forklart, miljøutfordringene blir en politisk begivenhet først når mediet blir makt. Fordi begrensninger og mulighetene i forlengelsen av dette ligger i måten de enkelte funksjonssystemene håndterer miljøutfordringene.

Begreper som for eksempel "livslang læring" og "kompetanse", kan sies å inneha et sterkt fotfeste også innenfor andre funksjonssystemer, blant annet det økonomiske og det politiske systemet. Fafo sin statusrapport fra 2008 om Kompetansereformen og livslang læring viser dette. Her sies det at initiativet til Kompetansereformen må ses på bakgrunn av de økonomiske rammebetingelsene ved slutten av 80- og i begynnelsen av 90-tallet (Hagen og

Skule 2008: 7-9)<sup>47</sup>. I rapporten står det at begrepet ”livslang læring” virkelig tar form i Norge først på 70-tallet, og at debatten rundt begrepet frem til 2000-tallet hovedsakelig var drevet av politiske og økonomiske interesser (Hagen og Skule 2008: 12-13). Videre påpekes det at EU-kommisjonens dokument *A Memorandum for Lifelong Learning* fra år 2000 uttrykker en endring i oppfatningen om livslang læring som et politisk prosjekt. Der sies det at arbeidslivet har fått en sentral rolle når det gjelder å definere hvilke typer kompetanser det er behov for. Det sies også at tanken om livslang læring har gått fra være et begrep som hovedsakelig skulle hjelpe voksne, til et mål om livslang læring for alle (Hagen og Skule 2008: 13).

Kunnskapsdepartementet sin tilstandsrapport om livslang læring, skriver at begrepet handler om at *”Den enkeltes læring skal få så gode vilkår at den vil fortsette fra barne- og ungdomsårene over i voksen alder og inn i alderdommen, på alle de arenaer der den enkelte er”* (KD 2007b: 7). De såkalte ”overgangene” vektlegges, og dette ser vi at fortsatt er en politisk prioritet i St.meld. nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja*, der livslang læring og kompetanseutvikling gjøres til et sentralt tema<sup>48</sup>. Med disse korte eksemplene ser det ut til at de to begrepene er knyttet nært til hverandre innenfor politiske og økonomiske perspektiver. Når kompetansebegrepet i vårt tekstutvalg forekommer signifikant hyppig i forhold til de pedagogiske kjernebegrepene undervisning og læring, så vil det være interessant å se på om utdanningssystemet utvider sin optikk i forhold til medium slik Luhmann mener. Det vil i så fall bety en overgang fra ”barn” til ”livsløp”, og hva dette kan bety i forhold til lærings- og undervisningsperspektiver.

Haugsbakk (2008) skriver at det også argumenteres for at det økonomiske og det politiske systemet er de to systemene i det moderne samfunnet som har det som sin hovedfunksjon å integrere de andre funksjonssystemene. Alle de andre funksjonssystemene får ressurser fra det økonomiske og det politiske systemet i form økonomi og rettigheter. De to systemene skal likevel ikke forstås som relativt like, fordi det økonomiske systemet i hovedsak genererer ressurser ut i fra egeninteresse og konkurranse uten nødvendigvis en referanse til samfunnet. I det politiske system derimot, er den sentrale referansen samfunnets behov. Det politiske

---

<sup>47</sup> Rapporten mener dette bestod i generell lavkonjunktur, høy arbeidsledighet, samtidig med at ny teknologi og økt internasjonal handel og konkurranse stilte store krav til kompetanse (Hagen og Skule 2008: 7-9).

<sup>48</sup> Kapitlet ”Kompetanseutvikling og livslang læring” er det nest største i omfang. Livslang læring forekommer 21 ganger og kompetanse 467 ganger på enkelt ordsøk. Andre eksempler på stortingsmeldinger som tar for seg samme tema er St.meld. nr. 16 (2006-07) *...og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring* og St.meld. nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*

systemet tildeler slik sett ressurser til de andre systemene, som igjen skal løse de problemer og utfordringer som omhandler sitt system i henhold til samfunnet som helhet.

### 3.1.2 Hvordan påvirkes utdanningssystemet av andre systemer?

Det vil måtte kreve svært grundige analyser, langt utover denne oppgavens omfang og analysemateriell, for å kunne si noe med en form for sikkerhet om hvorvidt og hvordan utdanningssystemets meningskonstruksjoner er påvirket utenfra. Det vil være en for kompleks, mangfoldig og sammensatt problemstilling. Vårt tekstutvalg rettes hovedsakelig til en analyse av utdanningssystemet i samspill med det politiske systemet. Det er ikke lagt opp til en eksplisitt sammenligning av disse to systemene på bakgrunn av det utvalgte tekstmaterialet. Påvirkning vil i større grad ta utgangspunkt i intertekstualitet<sup>49</sup>, der ulike tekster spiller på hverandre. I form av generelle samfunnsendringer, hovedsakelig på bakgrunn av Qvortrup (2001 og 2004) sine analyser og perspektiver om det ”nye” samfunnet, så er det interessant å se hvordan dette setter læring i fokus, for eksempel gjennom begreper som ”livslang læring” og ”kompetanse”, og hva dette kan ha av betydning for lærings- og undervisningsbeskrivelser. På bakgrunn av en systemteoretisk tilnærming, så skal ikke slike påvirkninger i denne sammenhengen tolkes som noe direkte overført eller kausalt. I forlengelsen av dette skal det heller forstås i form av strukturelle koblinger. Med det menes at påvirkninger imellom systemer er en form for ”irritasjon”, der denne irritasjonen/stimulien bearbeides ut fra systemets egne forutsetninger for å operere på (Qvortrup 2004: 122-123). Med begrepet strukturell kobling menes det at forandringer i det ene systemet vil *kunne* skape forandringer i de *forutsetninger* som det andre systemet opererer under<sup>50</sup>.

## 3.2 Roller og diskurser<sup>51</sup>

Som tidligere beskrevet, er begrepene *medium*, *kode*, *refleksjon* og *funksjon* sentrale begreper som utgangspunkt for beskrivelser av de ulike funksjonssystemene. Disse begrepene kan samlet sett også være med på å karakterisere rollebegrepet, der den rollen en innehar knyttes opp mot et diskurssystem. Det vil si at rollen som familiebarn forholder seg til

---

<sup>49</sup> Intertekstualitet behandles nærmere i punkt 5.3.1

<sup>50</sup> Se punkt 2.4 vedrørende strukturelle koblinger.

<sup>51</sup> I kapittel 5 behandles diskursbegrepet med utgangspunkt i diskursanalyse.

familiediskursen, slik som rollen skolebarn, altså elev, forholder seg til skolediskursen (Qvortrup 2004)<sup>52</sup>.

### 3.2.1 Rolle- og diskursbegrepet<sup>53</sup>

Et medie er en form for optikk for iakttakelse og kommunikasjon. I rollen som *familiebarn* er mediet for kommunikasjon kjærlighet, og koden er for foreldrene om barnet blir elsket eller ei, og for barnet om det føler seg elsket. En kode er altså det man setter som fortegn på mediet, det betyr at ethvert medie kan utstyres med et pluss og minus og gjøres dermed til kode. I rollen som *skolebarn* er mediet for kommunikasjon undervisning. Koden kan være spørsmålet om å klare seg til eksamen eller bli hørt. Uansett ligger imidlertid spørsmålet om å forstå eller ikke forstå som den primære koden. Vekselvis rettes elevens, eller skolebarnets, blick mot stoffet, for eksempel matematikk, og mot læreren. Om vi setter oss i lærerens posisjon, vil hans eller hennes blick tilsvarende veksle mellom å rette seg mot pensum og mot eleven. For læreren vil da koden handle om hvorvidt stoffet kan formidles og om det formidles godt nok. Da blir undervisningskommunikasjonens kode for læreren formiddelbar/ikke-formiddelbar. Refleksjon betegner den form for selviakttakelse som pågjeldende medie fremkaller. Man iakttar her sine egne iakttakelseskriterier og overveier om de er hensiktsmessige. I rollen som *familiebarn* handler det om at barn utvikler en selvbevissthet som familiebarn, og dette uttrykker seg i teknikker for å bli elsket. Refleksjon for *skolebarnet* er å utvikle teknikker for å lære, dvs. lære seg å lære, og å fremstå som om det har forstått. Dette kjenner vi igjen ved at man lærer å skjule seg når en ikke har lest lekser og markere seg når en vil høres. Funksjon betegner den effekt det har å handle i overensstemmelse med et gitt medie, hva oppnår en? For *familiebarnet* vil funksjonen være å sikre kjærlighetstilskrivninger, altså bli elsket. *Skolebarnet* sin funksjon kan sies å handle om å tilegne seg ferdigheter og fremstå som kompetent.

Endelig kan man introdusere begrepet diskurssystem. Når man snakker med en eller flere andre igjennom et bestemt medie og ut fra et særlig kodesystem, inngår man i eller etablerer man et særlig diskurssystem (Qvortrup 2004: 182). Dermed blir det klart at hjemmets eller

---

<sup>52</sup> Qvortrup skriver at basert på empiriske iakttakelser vil han foreslå fem ulike roller barnet innehar, og fem ulike diskursformer i skolen (2004: 182-190).

<sup>53</sup> Første avsnitt tar utgangspunkt i Qvortrup 2004. Vi har valgt å ikke legge inn referanser i denne på grunn av en relativt kompleks argumentasjonsrekke. Slik er den ment å bli mer leservennlig.

familiens diskurssystem er annerledes enn skolens diskurssystem. Qvortrup mener at skolen, utover å ta sosiale, kognitive, politiske, etniske og psykiske hensyn, i større grad skal ta hensyn til de mange roller og diskurssystemer som barnet skal identifisere og praktisere, og som det skal være i stand til å skifte mellom<sup>54</sup>. Barnet skal tilegne seg rollekompetanser og transformasjonskompetanser, og skolen skal blant annet ”*hjælpe børnene med en større rollemæssig rummelighed*” (Qvortrup 2004: 183). Det betyr at barn skal være i stand til å gå fra et diskurssystem til et annet, og underveis i disse transformasjoner skifte hele repertoaret av adferdsformer ut; mediet, koden, refleksjonsmåten og funksjonsoverveielsene.

Det innebærer at det er viktig for barnet å lære at skolens kommunikasjon er en annen enn for eksempel hjemmets kommunikasjon, og at forholdet mellom elev og lærer er et annet enn forholdet mellom barn og forelder. På samme måte som dette er viktig for barnet, fremgår det dermed også at dette er viktig å forstå for læreren og foreldre. Qvortrup (2004) kritiserer den danske familieterapeuten Jesper Juul for at det skal etableres ”individuelle” relasjoner mellom barn og lærere i skolen. Det vil, mener Qvortrup, innebære en alt for stor kompleksitetsbelastning, uansett hvor sympatisk det *umiddelbart* høres ut. Qvortrup sier at det er mer hensiktsmessig at man som barn og som lærer tilegner seg de forskjellige situasjoners (diskurssystemers) ulike roller og ikke-ekvivalente relasjonsformer. Å være barn er ikke det samme som å være voksen, det å være elev er ikke det samme som å være lærer. Og så skal man forstå at dette ikke innebærer noen form for undertrykkelse, men heller representerer en hensiktsmessig erkjennelse av at forskjellige situasjoner krever forskjellige måter å forholde seg på (Qvortrup 2004: 186). Dette fordi man som lærer ikke kan elske barna som foreldrene gjør det, og man kan ikke som lærer heller være venn med barna som de er venner med hverandre.

### **3.2.2 Skolens diskurser**

De fleste av samfunnets funksjonssystemer utvikler interne differensieringsformer, dette gjelder også utdanningssystemet som her representeres ved utdanningssystemets dominerende organisasjonsform, nemlig skolen (Qvortrup 2001 og 2004). Basert på Qvortrup sine

---

<sup>54</sup> Utover de to nevnte roller og diskurser, nevner Qvortrup (2004) *gatebarn/gatediskurs*, *vennskapsbarn/vennskapsdiskurs* og *foreningsbarn/foreningsdiskurs*. Disse diskursene må ikke ses som helt uavhengig av hverandre, for eksempel så knyttes *gatebarnet* og den diskurs til bla skolegården.

empiriske iakttagelser identifiseres det i hvert fall fem diskursformer i skolen<sup>55</sup>, og han foreslår også her at man bruker begrepene fra de symbolsk generaliserte medier<sup>56</sup> til å karakterisere disse diskurser. For læreren, lærerrollen, vil vi mene at det er to basale diskursformer i forhold til undervisning og læring, omsorgsdiskursen og profesjonsdiskursen, og det er disse to vi vil beskrive.

Omsorgsdiskursen har barnet, eleven, som medie og dens kode skiller mellom det å trives eller ikke trives. Pedagogikk vil her være refleksjonsmediet og den funksjonelle ytelse vil da være trivselsoptimering. Profesjonsdiskursen har faget som medie. Koden vil da skille mellom om stoffet lar seg formidle eller ei, om barnet forstår eller ikke forstår, og endelig om det faglig sett klarer seg godt eller dårlig. Refleksjonsmediet vil være den faglige viten, ofte knyttet opp mot formidling via fagdidaktikk. Funksjonell ytelse vil være kompetanseoptimering (Qvortrup 2004: 188).

Det betyr at det for læreren, eventuelt lærerrollen, er en sentral oppgave i dens profesjon å hele tiden prioritere og å kombinere mellom disse to basale diskursformer. Dette kan sies å være gjenstand for en skoledebatt som man stadig vender tilbake til (Qvortrup 2004). For klarer barnet seg faglig sett bedre når det trives bedre, eller er det omvendt slik at trivsel kan stå i motsetning til fagoptimering? Ut fra et læringspsykologisk perspektiv kan man hevde at disse to kan kombineres, og kanskje til og med understøtte hverandre. Men ut fra et systemteoretisk perspektiv er det kanskje tydeligere hvorfor dette også kan fremstå som et dilemma. Fordi omsorgsdiskursen setter barnet i sentrum, mens profesjonsdiskursen setter faget i sentrum. Qvortrup (2004) skriver at det å tilegne seg et fag, et pensum, er å underordne seg fagets logikk og pensumets krav. Pensumet kan være kjedelig og den har i seg selv en indre struktur, en indre logikk, som ikke nødvendigvis kan tilpasses barnets egne, umiddelbare trivselsforventninger (Qvortrup 2004: 188). Elevene skal arbeide, de skal gjøre lekser, til og med når sola skinner! Det er altså snakk om en potensiell motsetning som læreren må reflektere over; hva er i sentrum for undervisningen, barnet eller faget?

Selv om disse diskurssystemer eksisterer ved siden av hverandre, er de også innbyrdes strukturelt koblet. Det er fordi de i skolen ivaretas av samme person, nemlig læreren. Man er

---

<sup>55</sup> Disse er omsorgsdiskursen, profesjonsdiskursen, lønsmottakerdiskursen, maktdiskursen og ledelsesdiskursen (Qvortrup 2004:188-190).

<sup>56</sup> Medium, kode, refleksjon og funksjon, jfr. rollebegrepet og henvisningen til Andersen (1999) i starten av kapitlet.

som lærer nødt til skape et samspill mellom trivsel og faglighet. Ekstra interessant blir det når Helge Ole Bergesen, statssekretær under Kristin, i sin bok fra 2006 *Kampen om kunnskapsskolen* kritiserer det han kaller ”trivselsskolen” og mener at progressive pedagoger lot all faglig redelighet i fare for å bekjempe prosjektet rundt dannelsen av LK06. Når da Kristin Clemet svarer på kritikk fra professor i kriminologi, Nils Christie, om at den borgerlige regjering i utarbeidelsen av LK06 la for stor vekt på internasjonale undersøkelser, og da dermed, mener Christie, satt heller faget enn det sosiale i sentrum, så svarer Clemet ”den som trives, lærer, og den som lærer, trives” (Clemet 2008). Det som gjør dette ekstra interessant er at man i forsøket til å skape et samspill mellom trivsel og faglighet etablerer nærmest kausale relasjoner, som tilsynelatende kan virke motstridene. Man kan dermed observere en språkbruk fra to sentrale aktører i utarbeidelsen av LK06, der den ene parten bruker en retorikk lignende ”barn som trives lærer bedre” og den andre ”barn trives, men de lærer ikke noe/nok”.

### **3.3 Samfunnsbeskrivelser og samfunnsutvikling**

Kompleksitetsbegrepet er et helt sentralt begrep innenfor de systemteoretiske samfunnsbeskrivelsene. Begrepet kan sies å inneholde en iboende skepsis til tanker kring determinerende enkeltfaktorer i samfunnsutvikling. Tanken om ”flere sentre” og avvisningen av et ”privilegert sentrum” ut fra hvor verden kan beskrives, kan sies å utgjøre et kjernepunkt innenfor systemteoretiske samfunnsbeskrivelser.

#### **3.3.1 Kompleksitet som betingelse**

Ved å velge systemteoretiske og diskursanalytiske tilnærminger, vil dette innebære en prinsipiell avstand fra at enkeltfaktorer er forutbestemmende for meningskonstruksjon og dermed også samfunnsutvikling. En sentral betingelse for oppgaven er at samfunnsutvikling i hovedsak ses på i form av økende kompleksitet. Kompleksitet vil da være et kjernebegrep som erstatter ulike former for determinisme av enkeltfaktorer. Det innebærer at samfunnsutvikling i hovedsak handler om ”utvidelser av mulige valg, om en uavbrutt multiplisering av alle sosiale forbindelseslinjer” (Rasmussen 1997: 53 i Haugsbakk 2008: 87), og ikke om lineære bevegelser bestående av stegvise forbedringer. Slik sett kan en si at utviklingstendenser, også i forhold til undervisning og læring, ikke *bare* handler om nye

læringsteorier<sup>57</sup>. Det handler heller ikke *bare* om teknologiske nyvinninger, ikke *bare* om globalisering, ikke *bare* om økt individualisering, ikke *bare* om markedsliberalisme også videre. Et slikt mangfold av karakteristikk til å beskrive dagens samfunn kan således også være med å understreke samfunnets kompleksitet. Slike karakteristikk vil da innebære at for eksempel fremveksten av ny teknologi ikke forstås som enkelthovedårsak for samfunnsutviklingen, men i større grad heller betraktes som noe som tas i bruk for å kunne mestre det stadig mer sammensatte samfunnet, og dermed redusere kompleksiteten.

Med et slikt utgangspunkt vil overgangen fra industrisamfunnet til det ”nye” samfunnet som vi kan se konturene av, være noe annet og mer enn bare at det har blitt tilført avanserte IKT-produkter, noe annet og mer enn bare økt individualisering og globalisering også videre. De ulike karakteristikkene forstås som koblet sammen i samfunnsutviklingen, men ikke som dominerende enkelthovedårsaker. Med en tilnærming basert på kompleksitetsøkning som den sentrale faktoren, vil hovedvekten ligge på ”*at vi er ved at forlade et samfund med et centrum til fordel for et samfund med mange centre*” (Qvortrup 1998: 11). En slik forståelse bygger på at samfunnet differensieres i ulike funksjonssystemer, og dermed blir også kjennetegnene ved det ”nye” samfunnet andre enn i industrisamfunnet. Det ”nye” samfunnets grunnstruktur er at det ikke er et forhold mellom ett sentrum av kontroll og rasjonalitet og en omverden av uorden som skal tøyles. Grunnstrukturen handler om at det etableres strukturelle koblinger mellom de ulike komplekse systemene, og at det er selve kompleksiteten i dette system av strukturelle koblinger som skaper en midlertidig stabilitet (Qvortrup 2001: 63). Begrepene ”polysentrisme” og ”antroposentrisme”<sup>58</sup> belyser dette. Det betyr at forestillingen om og troen på et universelt, utenfrakommende prinsipp, som det menneskelige prinsipp, avløses av en aksept om at det ikke lenger kan utpekes ett privilegert sted eller perspektiv, ut fra hvordan verden kan beskrives. Antroposentrismen avløses av polysentrismen, det monosentriske samfunn av et mangesentrert samfunn (Qvortrup 2001 og 2004).

---

<sup>57</sup> Se punkt 2.2

<sup>58</sup> ”Antroposentrisme” er betegnelsen for iakttakelsesoptikken i et samfunn som iakttar seg selv ut fra forutsetningen om at det allmennmenneskelige er samfunnets sentrum. ”Polysentrisme” er betegnelsen for iakttakelsesoptikken i et samfunn som iakttar seg selv ut fra forutsetningen om at det ikke finnes ett overordnet iakttakelsesperspektiv, men at samfunnet iakttar seg selv og dets omverden ut fra en lang rekke iakttakelsessentre. Det er imidlertid et poeng at dette samfunn er ”polysentrisk” og ikke sentrumsløst som i kaotisk (Qvortrup 2001:272).



### 3.3.2 Kompleksitet og kontingens

Kompleksitet henger nøye sammen med kontingens. Som følge samfunnets kompleksitet, kan en si at det ligger en erkjennelse av at vi lever i en verden som er grunnleggende usikker. For å håndtere samfunnets usikkerhet, utvikles det såkalte kontingensformler. I det følgende vises det til hvordan dette gjør seg gjeldende innenfor utdanningssystemet.

#### Kompleksitet og hyperkompleksitet

Rasmussen (2004: 17-18) skriver at kompleksitet er det fenomen som samfunnet og dets delområder konfronteres med og utfordres av. Det er på en og samme tid samfunnets problem og det prinsipp som forklarer samfunnet. Kompleksitetsbegrepet innebærer at det alltid er mer å tenke over enn det som er mulig, og det er alltid mer å kommunisere om enn det lar seg gjøre. Kompleksitet må ikke forveksles med komplisert. En bilmotor, skriver Rasmussen (2004), er komplisert, men ikke kompleks. Når det gjelder en bilmotor trenger man "bare" kjennskap til de enkelte delene og relasjonene mellom delene som inngår i slike mekaniske helheter og som utgjør en endelig mengde, hvis man skal kunne forutsi virkemåten.

Komplekse systemer kan ikke forstås slik, fordi de hele tiden ikke bare øker, men også endrer kompleksitet ved å være omskiftlige og uforutsigelige. Både læring som bevissthetsaktivitet og undervisning som en kommunikativ aktivitet er slike komplekse systemer.

Qvortrup (2004: 44-50) skriver at dette samfunnet er karakterisert ved selvfrembrakt uvisshet og usikkerhet. At et samfunn er komplekst betyr at det inneholder flere muligheter enn man som iakttaker umiddelbart kan tilkoble seg. Men at det er *hyperkomplekst* betegner at det herutover forholder seg til vilkårligheten i sine egne beskrivelser av omverden. Det vil si at det hyperkomplekse samfunn er et stort sosialt samfunn som inneholder et stort antall komplekse systemer (eks det politiske, det økonomiske og utdanningssystemet, jfr. tidligere) med hvert sitt sett av iakttakelseskriterier som iakttar hverandre enkeltvis og som helhet. Det er nemlig ikke lenger slik at noen ut fra grunnleggende og uforanderlige prinsipper iakttar noe komplekst. Samfunnet består av komplekse systemer som ikke alene iakttar kompleksitet i omverden, men også iakttar deres egenkompleksitet ved at man gjør sitt eget systems kompleksitet til tema. Dette vil da kunne si å være et samfunn i andre ordens kompleksitet.

## Kontingens

Om man erkjenner at vi lever i et samfunn uten grunnleggende sikkerhet, det vil si at alt kunne vært annerledes, alt kan forandre seg og man kunne alltid gjort ting annerledes, vil en slik tilstand kunne betegnes som kontingent. Rasmussen (2004: 308) skriver at usikkerhet eller kontingens er en følge av kompleksitet, fordi kompleksitet som et overskudd av muligheter tvinger til seleksjoner, og fordi enhver seleksjon kan være som den er, kunne en annen seleksjon også vært mulig. Kontingens blir da noe som betegner noe innenfor horisonten av mulige varianter, og er dermed et begrep som relaterer seg til en iaktaker som ikke betegner alt som kunne vært mulig, men kun det som er mulig innenfor rammene av en iaktakers horisont. Rasmussen skriver at muligheten til å redusere kontingens ligger i muligheten til å foreta en iakttakelse av grunnlaget for den iakttakelse som allerede er iaktatt, altså oppmerksomheten rettes mot *kriteriet* for den første iakttakelsen av omverden<sup>59</sup>. Dermed blir ikke kontingensbegrepet knyttet til verden som sådan, men til perspektivistiske konstruksjoner av verden (Rasmussen 2004: 51).

## Kontingensformler

En grunnleggende funksjon i et hyperkomplekst samfunn er å utvikle ”kontingensformler”, som er formuler som gjør det mulig å forholde seg til, og å håndtere, samfunnets overskudd av muligheter. *Samfunnets* kontingensformel, det begrep som samfunnet leverer for dets egen selvfrembrakte usikkerhet vil kunne være mange, men en typisk trend kan sies å ha vært det man kan kalle ”post”-trenden. En annen mulighet, som kan sies å være mer presis og som utfyller samme funksjon, er å kalle samfunnet for et ”lærende samfunn”. Nettopp fordi dette begrep tematiserer at det i dag kanskje forholder seg på den og den måten, men at det i morgen kan være annerledes (Qvortrup 2004: 53). Det samme vil gjelde samfunnets enkelte funksjonssystemer, prinsippet om kontingens vil gjelde også disse. Det betyr at det utvikles kontingensformler for hvert funksjonssystem. Vitenskapssystemets kontingensformel vil for eksempel kunne være ”ytterligere forskning må til”. Fordi det vi med sikkerhet vet, er at vi aldri får et endelig svar – at det stadig hersker usikkerhet. Sagt på en annen måte: ”*at vi ved, at vi ikke ved, hva vi ikke ved*” (Qvortrup 2004: 54).

---

<sup>59</sup> Se punkt 4.3 om iakttakelse og iakttakelse av andre orden.

Qvortrup (2004) skriver at allmenndannelse er den formel utdanningssystemet bruker når det ikke er noe i samfunnet som gir et holdepunkt for hva skolen overordnet sett skal levere. Og det er den formel samfunnets borgere bruker når de snakker om utdanningssystemets ”ytelser”. Man hører at i Norge trenger man mer realfaglig kompetanse, IKT-ferdigheter også videre – men i forhold til hva da? Jo, i forhold til allmenndannelsen. Desto mer usikker samfunnet blir på seg selv, desto viktigere er allmenndannelsen, og således blir en kontingensformel et ”kommunikativt trick” (Qvortrup 2004: 286). Som følge av samfunnets kontingens, mener Qvortrup (2004: 55) og Rasmussen (2004: 54) at dannelsesbegrepet har endret karakter. For dem er det ytterst tvilsomt at dannelsesbegrepet kan forstås som en normativ kanontenkning. At man skal mene det og det, ha lest den og den litteraturen også videre. Dannelse må forstås prosessuelt, som et refleksivt begrep, fordi samfunnet ikke kan håndtere kompleksitet ved å forankre seg i fortiden, og håndteringen skjer heller ved å utvikle kontingensformler der kontingens kan håndteres prosessuelt.

Man kan observere to viktige fenomener som symboliserer denne utviklingen i følge både Qvortrup (2004) og Rasmussen (2004). Det ene er ”livslang læring<sup>60</sup>”. Dette forstås som et usikkerhetssvar, fordi det uttrykker at man i stedet for å lære dette og dette, skal tilegne seg læringsevne. Dette er utdanningssystemets usikkerhet på individnivå, forstått som at utdanningssystemet er usikkert på hva elevene *bør* og hva de faktisk *har* lært (Qvortrup 2004: 55). Løsningen vil da være at elevene skal lære seg å lære<sup>61</sup>, for da kan de jo alltid senere og på egen hånd kompensere for usikkerheten. Det andre fenomenet som symboliserer utdanningssystemets usikkerhet, er utdanningssystemets voksende usikkerhet på seg selv. Qvortrup skriver at det eneste utdanningssystemet med sikkerhet vet, er at det er usikkert på sin egen gyldighet og derfor hele tiden skal endre seg. Dette ser man blant ved de hyppige skolereformene de siste 15-20 årene og av alle de komparative undersøkelsene<sup>62</sup>. Rasmussen (2004: 315) skriver at dette innebærer at oppmerksomheten flyttes fra samfunn og kultur til individ og individualitet, og fra innhold til resultater. I forhold til pedagogikkens generaliserte kommunikasjonsmedie, *livsløp*, mener Rasmussen (2004) at fokus i stor grad samler seg om outputsiden fremfor inputsiden. Det vil si synlige resultater og at kvalitet defineres helt

---

<sup>60</sup> Rasmussen (2004:54) opererer med ”lære å lære” som betegnelse, men sier at dette tematiseres først og fremst ved ”livslang læring”.

<sup>61</sup> Qvortrup (2001 og 2004) forstår dette som andre ordens læring, noe som i vitensform/kunnskapsform blir betegnet som ”kompetanse”.

<sup>62</sup> PISA, TIMMS, Nasjonale prøver, elevundersøkelsen også videre, for å nevne noen.

generelt som høyt utbytte, altså at kvaliteten av elevenes læring, lærernes innsats og skolens bestrebelser vurderes som høy når resultatene (outputen) er høy<sup>63</sup>.

## 3.4 Mulige veier inn i analysematerialet

Som vi har sett, så er det flere innenfor det pedagogiske fagfeltet som har påpekt problematiske forhold rundt begrepene undervisning og læring. Systemteoretiske beskrivelser har bidratt til en grunnleggende kritikk av en tendering til dikotomisering av begrepene, der en prøver å gjøre ”enten-eller”-forestillinger til ”både-og”<sup>64</sup>. Kirkegaard (2007) sin analyse av Erling Lars Dale sitt forfatterskap har også vært en inspirasjon. Vi vil fastholde vårt standpunkt om at vi ikke vil betegne noen former for reformpedagogikk, som legger større vekt på læringsperspektiver, på samme måte som noen former for behavioristisk og mer tradisjonell pedagogikk, som heller vektlegger undervisningsperspektiver, for ”ikke-pedagogik”. Slike betegnelser på ulike ”pedagogiske retninger” oppleves heller som et slags supplement til de mer systemteoretiske beskrivelsene og som ”mulige veier inn i analysematerialet”.

### 3.4.1 Viktige referansepunkter kring begrepene undervisning og læring

Det å prøve å definere pedagogiske retninger føles som å kaste seg ut i et minefelt. Likevel vil det være visse prinsipper og tendenser som gjøres gjeldende, og som kan være nyttige å navigere seg etter i analysearbeidet. Når reformpedagogikk skal betegnes kan en si at det er mye som skal gjøres rede for, og vi skal som sagt bare henvise til prinsipper og tendenser. Per Østerud og Jan Johnsen (2005) skriver at reformpedagogikk ikke må forstås som et entydig og statisk begrep. Det samme kommer tydelig frem i Kirkegaard sin avhandling, der han viser til at Dale forkaster ulike reformpedagogiske retninger, for eksempel 1970-tallets versjoner: *”Reformpedagogikkens overlevelsessterke antagelser er kendetegnet ved, at de hovedsakelig bestemmer oppdragelse ved den ene side, nemlig ”indefra”, og afskriver*

---

<sup>63</sup> Et lignende eksempel i Norge vil kunne være St.meld. nr 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*.

<sup>64</sup> Se kapittel 2

*betydningen af stimuli*”udefra”” (2007: 204)<sup>65</sup>. Samtidig kommer det frem i avhandlingen at Dale selv legger de tre reformpedagogene Anna Sethne, Helga Eng og Johs. Sandven<sup>66</sup> til grunn for utvikling og presisering av hva pedagogikk kan og skal være<sup>67</sup>. Likevel skriver Kirkegaard i sin avslutning at:

*”Reformpædagogik giver et væsentligt bidrag til at forstå en videnskabelig pædagogik ved at fokusere på elevens eget initiativ og princippet om selvvirksomhed; men det er ikke en konsistent teori om det særegne ved pædagogisk virksomhed – ifølge Dale”* (Kirkegaard 2007: 378).

Det fremkommer tydelig at reformpedagogikk, på generelt grunnlag, ikke kan sies å ikke ha tilstrekkelig fokus på den ytre påvirkning og den indre selvvirksomheten. Men det fremkommer også at *visse* reformpedagogiske retninger, med referanse til Dale i Kirkegaard sin avhandling, ikke i tilstrekkelig grad ”ser” begge sidene, men sies å fokusere for mye på læringsperspektivenes side<sup>68</sup>. Instrumentalismen og en ”tradisjonell” pedagogikkforståelse avvises ut fra dets grunnleggende antagelser om transformasjon og formbarhet.

Læringssubjektet kan ikke ses som et formbart materiale med anvendelse av teknikk til beherskelse (Kirkegaard 2007: 378-380).

Kirkegaard (2007) mener det er noen sentrale kjennetegn ved reformpedagogikk som en betegnelse. Han fremhever at den er mindre autoritær, mindre tradisjonsbestemt og mindre streng i sine midler og at den må ses på som en reaksjon mot autoritær og skolastisk pedagogikk. Han mener at i spenningen mellom barnets naturlige interesser og kulturens og samfunnets faglige innholds krav, så står den så avgjort på barnets side. Det skjer ved at en søker å oppheve den differensiering det moderne samfunn har skapt mellom de pedagogiske institusjoner og omverden, det vil si det øvrige samfunnsmessige liv, ved å forsøke å bringe ”den virkelige verden” inn i de pedagogiske institusjoner og ved å fokusere på barnets naturlige og umiddelbare erfaringsdannelse (Kirkegaard 2007: 53).

---

<sup>65</sup> Det er dette skillet mellom oppdragelse bestemt innenfra og oppdragelse bestemt utenfra som forekommer som vesentlig for Dale når det skal utvikles pedagogikkforståelse. Det er også dette skillet han bruker når han kritiserer ulike reformpedagogiske retninger og instrumentalismen ved tradisjonell pedagogikk (Kirkegaard 2007:204).

<sup>66</sup> Merk at det Kirkegaard (2007) som mener at Dale betegner disse som reformpedagoger.

<sup>67</sup> ”Disse studier danner baggrund for Dales konstruktion af pædagogik, hvorfor de forekommer væsentligt at frembringe som en baggrundsforståelse for, hvad der er Dales bestræbelser, og som han kan siges at være inspireret af” (Kirkegaard 2007:273). For utdyping se Kirkegaard (2007: 256-273).

<sup>68</sup> Merk at vi ikke velger å følge Dale sine betegnelser som ”pædagogik” eller ”ikke-pædagogik”, og Dale sine referanser til Anna Sethne, Helga Eng og Johs. Sandved.

Rasmussen (2004) er i det store og hele enig med Kirkegaard i sine beskrivelser av reformpedagogikk. Han skriver at kjennetegnet er å ville være det som skolen ikke er, og heller ikke kan være. Det vil si at den ønsker å gi en helt sentral plass til elevenes naturlige behov og egne erfaringer i skolen. Det er særlig reformpedagogisk orientering mot erfaringspedagogikk som Rasmussen er kritisk til<sup>69</sup>. Han mener at slagord som for eksempel ”fra undervisning til læring” ofte har blitt supplert med det reformpedagogiske slagordet ”sette eleven i sentrum”, og således har søkt støtte i hverandre (Rasmussen 2004: 278). En slik pedagogikk ønsker at det er elevens valg av emner og problemstillinger som skal danne grunnlag for undervisningens innhold, og ikke fagets egenart, fordi dette kan da knyttes direkte til elevenes erfaringer som de allerede besitter. Dette betyr at læreprosessen settes i gang *innvendig* og ikke *utvendig* i forhold til eleven, slik det i større grad er i tradisjonell pedagogikk, hvor stoffet fastlegges av læreren og læreplanen (Rasmussen 2004: 279)<sup>70</sup>.

Om situasjonen i skolen i Norge, sier Peder Haug (2004) følgende: ”*Helt siden N39 har noe av det mest sentrale arbeidet i grunnskolen vært å bryte med en formidlingsorientert pedagogikk, og erstatte denne med ulike former for pedagogisk progressivisme*” (Haug 2004: 257). En annen sentral aktør innenfor det pedagogiske miljøet i Norge, Gunn Imsen, kan oppfattes kritisk til at aktivitetspedagogikken har et så klart ideologisk overtak i Norge når hun sier at man ikke har forskning som bygger på at denne er den beste pedagogikken; ”*spørsmålet om hva som er best, formidlingspedagogikken eller det elevaktive klasserommet, blir derfor stående åpent*” (Imsen 2004: 52). I pedagogisk ordbok (Bø og Helle 2005) knyttes betegnelsen formidlingsorientert pedagogikk opp til en lærer- og klassestyrt undervisning, med passive elever som går på bekostning av blant annet elevdeltaking, gruppe- og prosjektarbeid og individualisert undervisning. I samme bok blir betegnelsen pedagogisk progressivisme knyttet opp til aktivitetspedagogikk, reformpedagogikk og barnesentrert pedagogikk. På Store norske leksikon sin nettutgave knyttes barnesentrert og aktivitetsorientert pedagogikk til den pedagogiske progressivismen (Tjeldvoll 2009)<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Tyske Thomas Ziehe`s tidligere arbeid og ”Hannoverskolen” blir satt som representanter. Interessant er det hvordan han mener Ziehe på slutten av 90-tallet går *fra* en reformpedagogisk orientering mot ikke-skolaktig innholdskriterier og omgangsformer, *til* en bestemmelse som i høyere grad aksepterer og respekterer skolens særlige funksjon i et komplekst høydifferensiert samfunn (Rasmussen 2004: 226-227).

<sup>70</sup> Rasmussen mener at dette får som konsekvens en lærerrolle som best kan karakteriseres som en tilrettelegger. Det handler da om å tilrettelegge erfaringssituasjoner og ”læringsmiljøer” på en slik måte at elevene gradvis og i overensstemmelse med deres utvikling kan tilegne seg verden slik at den blir en del av deres personlighet (2004: 279).

<sup>71</sup> Kaare Skagen, en ikke ubetydelig person i det pedagogiske fagfeltet i Norge, står som artikkelansvarlig for denne artikkelen og som fagansvarlig for alle artikler i fagkategorien ”pedagogisk teori”.

Samtidig blir reformpedagogikk her knyttet til de samme nevnte betegnelser. Det sies også at det innenfor reformpedagogikk står sentralt at elevens arbeid bør tillegges større vekt enn læreren og lærestoffet (Redaksjonen 2009). Det er ingen treff på søk som gjelder pedagogisk instrumentalisme, tradisjonell pedagogikk eller formidlingsorientert pedagogikk.

Det oppleves som interessant at Dale, gjennom Kirkegaard sine beskrivelser, ser ut til å vie vesentlig større plass til å kritisere reformpedagogiske retninger i forhold til tradisjonelle pedagogiske retninger. Det er vist til at disse i all hovedsak fordeler seg på hver sin ende av det pedagogiske dilemmaet. Det er også interessant at man i de pedagogiske oppslagsverkene i større grad prøver å betegne reformpedagogiske retninger enn de(n) mer ”tradisjonelle” pedagogiske retning(e). Dette ser ut til å kunne passe med Qvortrup (2001 og 2004) og Haugsbakk (2008) sine beskrivelser om det paradigmatisk skillete og overgangen innenfor læringsteori som beskrevet tidligere. Dette viser også hvor vanskelig det er å finne generelle og allmenne betegnelser, da det ser ut til at disse begrepene tydeligvis glir over i hverandre. Likevel synes det som at det er noen generelle prinsipper og tendenser som gjør at man kan observere en fordeling mot hver sin ende av det pedagogiske dilemmaet.

I forhold til Qvortrup (2004) sine beskrivelser om rollebegrepet og diskurs, danner dette viktige referanserammer for en (av flere) ”mulig vei inn i analyse materialet”<sup>72</sup>. Som det har fremgått over, så kan reformpedagogisk tankegods med blant annet ”eleven i sentrum” og å ”ta utgangspunkt i elevens erfaring”<sup>73</sup> knyttes til ytterpunktet ”læringsperspektiver” i forhold til det pedagogiske dilemma. Når det da er beskrevet at slikt tankegods i stor grad gjør seg gjeldene på bekostning, og i motsetning, av ”fagets egenart”<sup>74</sup> og til ”samfunnets faglige innholds krav”<sup>75</sup>, så kan det sies at dette knyttes opp mot ytterpunktet ”undervisningsperspektiver” i forhold til det pedagogiske dilemma. I så fall gjør det pedagogiske dilemma seg gjeldene også i forhold til det dilemma som Qvortrup (2004) beskriver angående omsorgsdiskursen (med eleven i sentrum) og profesjonsdiskursen (med faget i sentrum)<sup>76</sup>. Dette anses som særlig interessant på bakgrunn av at lærerutdanningen fra

---

<sup>72</sup> Se punkt 3.4

<sup>73</sup> Jfr. Rasmussen (2004)

<sup>74</sup> Jfr. Rasmussen (2004)

<sup>75</sup> Jfr. Kirkegaard (2007)

<sup>76</sup> Se punkt 3.2

høsten 2010 går *fra* en allmennlærerutdanning, *til* en differensiert grunnskolelærerutdanning. Overgangen kan sies å kjennetegnes i en lærerrolle som besitter stor bredde, der læreren, i prinsippet, skal kunne undervise i alle fag i alle grunnskolens trinn. En vesentlig motivasjon bak en slik organisering er blant annet at eleven, særlig i de første trinn, skal kunne ha én lærer å forholde seg til i de aller fleste fag. Den nye grunnskolelærerutdanningen bidrar til endring på dette. For det første er den differensiert ut til to utdanninger (1.-7. trinn og 5.-10. trinn). For det andre skal lærerstudenten i større grad ”velge sine undervisningsfag” med økt spesialisering allerede i skolens laveste trinn<sup>77</sup>. Dette vil da kunne sies, med Qvortrup som referanse, at det kan innebære en endring i det han beskriver som skolens diskurser, *fra* et fokus på omsorgsdiskursen *til* et større fokus på profesjonsdiskursen.

### **3.4.2 Identifisering av undervisning og læring i dokumentutvalget – et supplement**

Som vi tidligere har sett, så kan undervisning forstås som en særlig form for kommunikasjon. Qvortrup sin forståelse av undervisning kan leses som den viktigste faktor for læring<sup>78</sup>. Qvortrup sine beskrivelser om læring og undervisning synes vi er et godt utgangspunkt for å dykke ned i analyse materialet. En sentral utfordring er å identifisere undervisningsperspektiver og læringsperspektiver i nettopp disse tekstene. Derfor finner vi det hensiktsmessig å ytterligere spesifisere kjennetegn ved begrepsperspektivene.

Gundem (1998: 279-284) refererer til Gunnar Handal i sine beskrivelser av undervisning, og skiller mellom syv ulike undervisningsfunksjoner; *gruppering, styring/ledelse, formidling, bearbeiding, tilbakekobling, evaluering og veiledning*. Meningen med en slik inndeling er at disse funksjonene er generelle og karakteristiske trekk ved nesten all undervisning. Inndelingen kan dermed bidra til å gi en forståelse av undervisningens kompleksitet, selv om det i praksis vil være vanskelig å skille de ulike funksjonsdimensjonene fra hverandre. Et eksempel, som også kan sies å ligge nært til Qvortrup (2001 og 2004) sine beskrivelser, er tilkoblingsfunksjonen. Gundem (1998) sier at denne hovedsakelig representerer kommunikasjonsaspektet ved undervisningen. Hun bruker ikke iakttakelsesbegrepet i sine

---

<sup>77</sup> Jfr. St.meld. nr. 11 (2008-09) *Læreren – rollen og utdanningen*

<sup>78</sup> Qvortrup (2001 og 2004) utelukker ikke at individer kan tilegne seg viten på andre måter, som for eksempel gjennom målrettet selvtilegnelse, likevel er undervisning og læring det som betegner den særlige atferd, hvis eksplisitte mål er vitetilegnelse.



beskrivelser, men snakker heller om "feedback" og at læreren må kunne "oppfatte signaler" fra elevene i sin undervisning, på samme måte som elevene "fanger opp signaler" fra læreren om i hvilken grad en har forstått det som har blitt kommunisert. Når læreren hjelper en elev til å finne frem styrker og svakheter ved en besvarelse "gir læreren en tilbakekobling". Men det foregår også andre undervisningsfunksjoner, og helt eksplisitt kan man si at det også foregår bearbeiding, evaluering og veiledning (Gundem 1998: 284). Videre sier hun at bearbeidingsfunksjonen henger sammen med formidlingsfunksjonen. Grunnutdanningen skal ikke bare *formidle* kunnskaper og grunnleggende ferdigheter av teoretisk og praktisk art, men disse bør også *bearbeides* slik at disse faglige og sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger danner gode forutsetninger for varig læring. Gundem mener at bearbeidingsfunksjonen "må knyttes til den enkeltes ansvar for arbeid med egen læring", som da betyr at denne funksjonsdimensjonen for undervisning henger sammen med styringsfunksjonen som blant annet beskrives som "I denne sammenheng er det sentralt om undervisningen er lærerstyrt, elevstyrt eller læremiddelstyrt" (Gundem 1998: 280). Styringsfunksjonen handler også om demokrati og elevenes medansvar og muligheter til å være med å "styre" planleggingen av undervisningen. Grupperingsfunksjonen omhandler den sosiale organiseringen av undervisningen som klasseundervisning, gruppeundervisning eller individuell undervisning. Sistnevnte knyttes hovedsakelig til veiledningsfunksjon, klasseundervisningen knyttes i størst grad til styringsfunksjonen og gruppeundervisning i større grad til problembasert undervisning (Gundem 1998: 321-324). Vi vil presisere at dette er svært generelt og at det er vist til at de ulike funksjonene ikke bare "overlapper" hverandre, men også komplimenterer hverandre.

Med disse beskrivelsene foreligger det ikke en intensjon om å bedrive inngående komparative analyser der det i utstrakt hånd pekes på forskjeller og likheter, og fordeler og ulemper ut fra de to forskjellige perspektivene representert ved Qvortrup (2001 og 2004) og Gundem (1998). Det er likevel beskrevet kort hvordan Qvortrup sin definisjon av undervisningsbegrepet kan passe til Gundem sine beskrivelser av undervisningens funksjonsdimensjoner<sup>79</sup>. Når det skal identifiseres lærings- og undervisningsperspektiver i vårt dokumentutvalg, så vil de ulike funksjonsdimensjonene kunne hjelpe oss til nettopp å identifisere dette, samtidig som de

---

<sup>79</sup> I forhold til Qvortrup (2001 og 2004) sin forståelse av undervisning som en form for kommunikasjon, så vil alle "undervisningsbeskrivelsene" til Gundem kunne falle inn under Qvortrup sin definisjon av undervisning. For eksempel prosjektmetode; for å kalle dette undervisningen må læreren være aktiv i form av at det foreligger en kommunikasjon med elevene. Med en tilbaketrasket og "abdisert" lærer i en slik undervisningssituasjon er det vanskelig å se om det er noe kommunikasjon mellom lærer og elev(er). Dermed blir det legitimt å spørre seg om det da også er snakk om undervisning.

fungerer som et godt supplement til Qvortrup sine mer kommunikative beskrivelser av undervisning. Noen funksjonsdimensjoner virker dog noe mer aktuelle enn andre, både med hensyn til aktualitetsgrad og mulighet til identifikasjon av mer meningsfulle beskrivelser i en slik kontekst og format som dokumentutvalget fremstår i og som. Styrings- og veiledningsfunksjonen vil for eksempel kunne bidra til å identifisere lærer- og elevroller, lærer- og elevansvar, lærer- og elevstyring og lærer- og elevposisjoner. Selv om Qvortrup sier at man bør se begrepene som ”innbyrdes relaterte”, så viser hans beskrivelser at det er en tydelig forskjell mellom undervisning og læring. Det er prinsipielle forskjeller mellom undervisningsbegrepet og læringsbegrepet, der, satt litt på spissen, undervisning ikke kan erstatte læring eller motsatt. Undervisning representerer lærerperspektiv, lærerstyring, og læreransvar, og læring representerer dertil elevperspektiv, elevstyring og elevansvar.

Kapitlet har vist hvordan man kan forstå de ulike funksjonssystemene i samfunnet og hvordan de kan sies å påvirke hverandre. Med fokus på utdanningssystemet har det blitt vist til at læringsbegrepet står sentralt og at dette systems medium kan forstås som *livsløp* ved at livslange perspektiver gjør seg gjeldende. Ved å blant annet dreie beskrivelsene rundt begrepene ”livslang læring” og ”kompetanse” gjøres dette eksplisitt. Det har også blitt vist til at det er mulig å tolke disse begrepene i relasjon til andre funksjonssystemer, særlig det politiske- og økonomiske systemet.

Begreper som ”kompleksitet” og ”kontingens” viser til den generelle usikkerhetstendensen som er et karakteristisk trekk ved beskrivelsene av dagens samfunn. Kompleksitetsbegrepet viser blant annet til at samfunnets vektning av læringsbegrepet framfor undervisningsbegrepet ikke bare bør ses i sammenheng med det paradigmatisk skillet mellom læringsteorier som ble presentert i kapittel 2. Kontingensbegrepet, som en konsekvens av kompleksitet, har vist hvordan utdanningssystemet håndterer usikkerhetsproblematikken ved blant annet utstrakt bruk av såkalte kontingensformler. Avslutningsvis i dette kapitlet kobles de generelle systemteoretiske beskrivelsene, med hovedvekt på kapitlet ”Roller og diskurser”, til kapittel 2 ved å knytte inn hva som kan sies å være ”voksende” elevperspektiver og reformpedagogisk tankegang. Neste kapittel, ”Diskursanalyse og systemteori”, binder sammen de systemteoretiske beskrivelsene i kapittel 2 og 3 med beskrivelsene om diskursanalyse i kapittel 5 ved å peke på fellestrekk.

## 4 Diskursanalyse og systemteori

Med utgangspunkt i Michel Foucault, Reinhart Koselleck, Ernesto Laclau og Niklas Luhmann mener Andersen (1999) å kunne identifisere noen felles trekk som gjør seg gjeldende innenfor både det systemteoretiske og det diskursanalytiske rammeverket. I forhold til hverandre, men også innad, representerer disse tilgangene et mangfold av analysestrategier, teoribetraktninger og metodiske aspekter. Forskjellene kan sies å ha utgangspunkt i en grunnleggende enighet om at de forsøker å beskrive og forstå verden fra et epistemologisk perspektiv – ulikehetene trer frem i kraft av *hvordan* dette kan gjøres. Andersen uttrykker dette ved å si at ”*I min optik er de fælles om det, de er uenige om*” (1999: 19). Han trekker frem antiessensialisme, avvisning av kritikkbegrepet og andre ordens iakttakelse som fellesnevner (Andersen 1999: 19-21).

### 4.1 Antiessensialisme

Det motsatte av antiessensialisme vil kunne være essensialisme, og Platons hulelignelse er en nærliggende assosiasjon. Et antiessensialistisk perspektiv innebærer en holdning om at det er tilnærmet umulig å komme frem til en essens i verden. Det at utsagn og tekst skal ha et opprinnelig budskap, eller at begreper har et egentlig innhold, blir avvist. Teoriene blir på denne måten mer epistemologisk enn ontologisk orienterte, og passer således godt overens med denne oppgavens grunnleggende syn om at mening konstrueres ved hjelp av språket. En slik holdning til språk og meningsdannelse kommer særlig til syne gjennom diskursanalysens sosialkonstruktivistiske tankegods<sup>80</sup>. Erkjennelsen av en gjensidig påvirkning mellom omverden og sosiale praksiser på den ene siden og språket på den andre, og at disse former hverandre, resulterer i at omverdenen gis betydning og således konstitueres gjennom språket. ”*Virkeligheden rummer ingen essens, der beder om at blive iagttaget og undersøgt på en bestemt måde*” (Andersen 1999: 19).

### 4.2 Avvisning av kritikkbegrepet

”*De er [...] kritiske over for enhver retning, der hævder at være kritisk*” (Andersen 1999: 20). Det kan høres paradoksalt ut å skulle være kritiske til noe eller noen som er kritiske, *fordi* de

---

<sup>80</sup> Se punkt 5.2

er kritiske. Det som ligger til grunn for denne holdningen er en grunnleggende skepsis til at det skal være mulig å betrakte verden fra en posisjon hvorfra kritikeren kan beskrive samfunnet i sin helhet. Ved å innta et standpunkt, eller en posisjon, betrakter man også verden i et bestemt lys. Et oppgjør med kritikkforestillingen blir tatt både i systemteorien og innenfor diskursanalysen med utgangspunkt i dette<sup>81</sup>.

### 4.3 Iakttakelse av andre orden

I følge Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste på nett kan det ”å iakttå” forstås som *å betrakte oppmerksomt* eller *å observere*. Menneskets evne til å iakttå verden, menneskene og seg selv er nærmest som en forutsetning å regne for å kunne skape mening og muliggjøre en verdensanskuelse.

Systemteoriens binære toverdilogikk kommer til syne når iakttakelsesbegrepet teoretiseres. Dette innebærer å tenke *forskjell* fremfor *enhet*. I boka *Niklas Luhmann – iagttagelse og paradoks* (1997), er et utvalg av Luhmanns tekster oversatt til dansk. I første kapittel gir Ole Thyssen en innføring i systemteorien ved å ta for seg sentrale begreper. Han skriver at Luhmann definerer iakttakelse som ”*en operation med en forskel med henblik på at angive den ene, og ikke den anden, side av forskellen*” (Thyssen i Luhmann 1997: 16). Iakttakelse blir med dette en forskjellsdannende operasjon hvor noe kan skjernes fra noe annet. Mer presist kan man si ”*at iagttage er at mærke noget inden for rammen af en forskel*” (Andersen 1999: 109). For å forstå denne tankegangen kan det være hensiktsmessig å se til George Spencer Browns distinksjonslogikk, som Luhmann i stor grad bygger sin forståelse av iakttakelse rundt (Thyssen i Luhmann 1997: 22-23). Denne logikken tar utgangspunkt i at en form kan ses som tosidig. Andersen siterer Spencer Brown for å forklare dette: ”*We take as given the idea of distinction and the idea of indication, and we cannot make an indication without drawing a distinction*” (Andersen 1999: 109). Ved å dra en distinksjon kan man betegne/indikere noe. Dette innebærer at man iakttar via en meningsform, som kan sies å være en betingelse for at man skal kunne være i stand til å identifisere det man iakttar. En iakttakelse kan skje i kraft av at det eksisterer/blir valgt en forskjell. Forskjellens ene side kan betegnes, og dermed iakttas. En iakttakelse blir på denne måten betegnelsen av en side innenfor rammen av en forskjell. For eksempel kan man iakttå noe som *ekte*. Noe betegnes

---

<sup>81</sup> Vi tolker ikke denne posisjonen i retning av at kritikk er en umulighet, men mer som en prinsipiell holdning.

som ekte innenfor rammen av en forskjell. Det motsatte kunne være å betegne noe som *falskt*. Forskjellens andre side (falskt) har noe å si for hvordan ekte iakttas, og dermed også for hvordan noe kan fremstå som ekte i det hele tatt for en iaktaker. Men dette betyr også at bare en side av forskjellen kan betegnes av gangen. Vi kan ikke i en og samme iakttakelse iakttå noe som både ekte og falskt.

I lys av en slik forståelse av iakttakelsesbegrepet ligger det implisitt en erkjennelse av at man vil være blind for andre bestemte iakttakelser. Dette fordi det i operasjonen (det å iakttå) ligger et valg om å la betegnelsen av en side innenfor rammen av en forskjell danne grunnlaget for iakttakelsen. ”*Noe gjøres aktuelt, og noe annet står igjen som mulig*”, som Luhmann formulerer det (Rasmussen 1998: 46). Iakttakelse som et valg av en side innenfor rammen av en forskjell, bringer med seg en annen komponent. Det må eksistere et kriterium som bidrar til å markere grensen som gjør det mulig å skille det valgte fra det ikke-valgte. Dette kriteriet er å betrakte som en ”blind flekk” for den som gjør valget (Rasmussen 1998: 47). Iakttakelser vil i så måte være preget av blinde flekker. Andersen skriver at ”*den blinde plet er enheden i den forskel, der danner rammen for iagttagelsen*”, og videre at ”*iagttagelsens blinde plet består ved, at iagttagelsen ikke kan se, at den ikke kan se, hvad den ikke kan se*” (1999: 110-111). Som iaktaker vet man altså ikke at man vil være blind for å gjøre andre bestemte iakttakelser på grunn av den iakttakelsen man gjør. Det er ”*ikke mulig for den som velger, å observere seg selv i form av det kriteriet som legges til grunn for valget, samtidig med at omverdenen observeres*”<sup>82</sup> (Rasmussen 1998: 47). Og det er nettopp i denne sammenheng at andre ordens iakttakelse kommer inn i bildet. Her må iaktakeren (av iaktakeren) kunne skjelne mellom den andre og det som den andre har valgt (Rasmussen 1998 og 2004). Samtidig må den som iakttar også skjelne mellom *hvordan* det valgte er frembrakt, det vil si ”*hvilket kriterium den anden har lagt til grund for sin betegnelse af det valgte*” (Rasmussen 2004: 51). Andre ordens iakttakelse ser ikke bare *hva* den andre ser, men også *hvordan* den andre ser det som ses (Rasmussen 1998 og 2004). Denne iakttakelsen retter seg inn mot iakttakelsen og dens blinde flekk – det er en iakttakelse av iakttakelsen. Et slikt perspektiv innebærer at man ”*spørger [...] til samfundets og samfundssystemernes blinde pletter, til de forskelle der overhodet bestemmer, hvad der kan træde frem i samfundet, og hvordan*” (Andersen 1999: 111).

---

<sup>82</sup> Boka er en norsk oversettelse, og begrepet ”observasjon” brukes i stedet for ”iakttakelse”.

# 5 Diskursanalyse – teoretiske og metodologiske betraktninger

I dette kapitlet begynner vi med å etablere en forståelse for begrepene/fenomenene ”diskurs” og ”diskursanalyse”. Videre gjør vi rede for diskursanalysens sosialkonstruktivistiske forankring for å danne et vitenskapsteoretisk bakgrunnsteppe. Deretter vil Norman Fairclough (1995 og 2005) og Reinhart Koselleck (2004) sine diskursanalytiske bidrag, som er med på å danne begrepsapparatet og rammeverket for den kommende analysen, bli gjennomgått. Avslutningsvis vil vi tydeliggjøre relevansen av disse bidragene og hvordan de hjelper til med å gi retning i de kommende undersøkelsene.

## 5.1 Diskurs og diskursanalyse

*”I vitenskapelige tekster og debatter brukes ordet ”diskurs” i flæng ofte uten noen nærmere bestemmelse av dets innhold”* (Jørgensen og Phillips 1999: 9). Et søk på internett, med ”diskurs” som søkeord, viser at stikkord som ”språk”, ”samtale”, ”tale”, ”drøfting” og lignende hyppig dukker opp. Det ser altså ut til at språk og bruk av språk står sentralt i diskursen på en eller annen måte. Marianne W. Jørgensen og Louise Phillips hevder at ”diskurs” ofte innebærer en forestilling om at språket er strukturert i ulike mønstre (1999: 9). Disse mønstrene fungerer på en måte som den kutymen eller etiketten som språklige handlinger agerer ut fra i gitte sosiale domener. Det handler om å gjenkjenne og/eller produsere mening i ulike diskurser som opererer under ulike forutsetninger. Dette betrakter Jørgensen og Phillips som en slags ”common-sensisk” definisjon av begrepet, og manifesterer seg ofte ved at man i hverdagslivet og i mer ”vitenskapelige” sammenhenger snakker om for eksempel ”medisinsk diskurs”, ”politisk diskurs” eller lignende (1999: 9).

Jørgensen og Phillips (1999) argumenterer for at et dypdykk i begrepene ”diskurs” og ”diskursanalyse” ikke behøver å gjøre en noe klokere i forhold til å finne en definisjon av begrepene. Det ser ut til at mangfoldet og variasjonen i undersøkelser og sosiale felt bidrar til en viss divergens i teoriene og metodene. Dette meningsmangfoldet bidrar i neste rekke til at det utkjempes en kamp mellom ulike grupper om *”at erobre begreberne ”diskurs” og ”diskursanalyse” med netop deres definitioner”* (Jørgensen og Phillips 1999: 9). Dette er et

fenomen som står sentralt i Reinhart Kosellecks tenkning om samfunnets konstitusjon<sup>83</sup>. Denne kan studeres som ”en semantisk kamp om det politiske og sociale, en kamp om at definere, forsvare og besette begrepsmessigt konstruerende positioner” (Andersen 1999: 66). Selv om det kan spores en del ambivalens i forhold til defineringen(e) av begrepene ”diskurs” og ”diskursanalyse”, blir det i denne sammenhengen nødvendig å etablere en forståelse for hva som legges i begrepene. Som et utgangspunkt for de videre betraktningene kan vi si at diskurs ”er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på” (Jørgensen og Phillips 1999: 9).

### 5.1.1 Diskurs som samfunnsfenomen

Frem mot slutten av 1960-tallet ble diskurser først og fremst forstått som grunnlag for lingvistiske tekstanalyser, men med Michel Foucault i spissen vokser det frem en mer samfunnsvitenskapelig oppfatning av diskurs som samfunnsfenomen (Neumann 2001: 21). Jørgensen og Phillips skriver at Foucault definerer en diskurs på følgende måte:

*”Vi vil kalde en gruppe av ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation [... Diskursen] består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for” (1999: 22).*

Foucault interesserte seg i å avdekke reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som sanne og meningsfulle i bestemte historiske epoker (Jørgensen og Phillips 1999). Denne diskursteorien, som er en del av den såkalte arkeologien, skulle vise hvordan kunnskap kan betraktes som et strategisk og politisk felt. Hvordan diskursive prosesser er med på å forme dominerende oppfatninger og språkets sentrale rolle i kunnskapskonstruksjon, var perspektiver som Foucault var særlig opptatt av (Jørgensen og Phillips 1999: 22). Reglene for hva som kan sies eller ikke sies, hva som anses som sant eller ikke sant underkastes et kunnskapsregime, og formålet for Foucault ble således å klarlegge strukturene i disse. Forestillingen om sannhet skapes gjennom diskursive prosesser. På denne måten tar Foucault avstand fra ideologibegrepet forstått som en ”forestilling om at det bakenfor begrepet ligger en ”egentlig” sannhet om hva som er rett og galt” (Lysgård 2001: 8). Diskursen blir i forlengelsen av dette det nærmeste uttrykket for sannhet. Sannhet (i vid forstand) skapes diskursivt (Jørgensen og Phillips 1999: 22). Foucaults syn på sannhet som diskursivt skapt og diskurser som forholdsvis regelbundet og grensesettende for hva som gir mening, har dannet

---

<sup>83</sup> Se punkt 5.4

utgangspunkt og diskusjonsgrunnlag for de fleste diskursanalytiske tilnærminger (Lysgård 2001: 8).

### 5.1.2 Diskurs

Norman Fairclough bruker begrepet ”diskurs” på to forskjellige måter. På den ene siden definerer han ”diskurs” som ”*språkbruk som social praksis*” (Jørgensen og Phillips 1999: 79). Dette gjør seg gjeldende i forbindelse med den abstrakte bruken av navneordet (diskurs). På den andre siden endrer begrepet karakter i det man tar i bruk navneordet med en artikkel foran (en diskurs). Han definerer da en diskurs som ”*en måte at tale på, der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt perspektiv*” (Jørgensen og Phillips 1999: 79). Dette innebærer at man kan begynne å skille diskurser fra hverandre og således identifisere særtrekk ved dem. På denne måten kan man for eksempel snakke om en pedagogisk diskurs, miljødiskurs også videre. En noe mer utdypende definisjon av diskurs blir gitt av Iver B. Neumann:

*”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: 18).*

Neumann (2001) er påpasselig med å fremheve at definisjoner er flyktige og kan/vil endres med tid og rom. Vi synes likevel at denne beskrivelsen av diskurs er fruktbar med tanke på å etablere en oppfatning av hva begrepet omfatter videre i oppgaven. Dessuten betrakter vi Faircloughs og Neumanns definisjoner av ”en diskurs” som rimelig sammenfallende – sistnevntes definisjon oppleves som Faircloughs definisjon ”sagt med flere ord”.

### 5.1.3 Diskursanalyse

I lys av diskursdefinisjonene over, kan man si at diskursanalyse i all enkelhet handler om å analysere ”*en måte at tale på, der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt perspektiv*” (Jørgensen og Phillips 1999: 79). Videre er det begrepet diskursanalyse som hovedsakelig vil bli brukt når det skal dannes et bilde av teorien og metoden. ”*I diskursanalyse er teori og metode [...] kædet sammen*” (Jørgensen og Phillips 1999: 12). Dette betyr at det kan være problematisk å skulle sette et klart skille mellom teoretiske og metodiske aspekter. Neumann (2001) hevder at diskursanalyse ikke setter noe skarpt skille mellom teori og metode. Dette kan være noe av grunnen til at diskursanalytikere har ytt en viss motvilje mot å utvikle



metodelitteratur (Neumann 2001: 13-14). Derfor ser vi det som lite hensiktsmessig å skulle beskrive disse i dedikerte avsnitt. Vi velger i stedet å presentere ”diskursanalyse” som et samlet felt der teoretiske og metodiske betraktninger kan gå om hverandre. I både den ”common-sensiske”, Faircloughs og Neumanns definisjoner av diskursbegrepet ser vi at språket og anvendelsen av det står sentralt. Det blir således rimelig å anta at ”diskurs” og ”diskursanalyse” bygger på et epistemologisk syn om at mening konstrueres ved hjelp av språket. Derfor vil også språkets rolle for den sosiale konstruksjonen av verden stå sentralt. Dette kan sies å være et filosofisk premiss for å bruke diskursanalyse i forbindelse med empiriske undersøkelser (Jørgensen og Phillips 1999: 12).

## 5.2 Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske forankring

Diskursanalyse handler om å undersøke mening i sosiale institusjoner som er meningsbærende (Neumann 2001). I en slik analyse kan en metodisk tilnærming som inkorporerer både språklige og materielle perspektiver bidra til å danne et utvidet perspektiv av diskursen. Forutsetningen blir å forstå diskurs som både et språklig og materielt fenomen. I denne oppgaven blir det ikke forsøkt å avklare betydningen av materielle strukturer for meningskonstruksjonen. En tekstnær tilnærming der det språklige uttrykket blir viet oppmerksomhet, i kombinasjon en bredere samfunnsforståelse som kontekstualiserer utsagnene, har dannet utgangspunktet for:

*” å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller ”setter i spill” en serie sosiale praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene” (Neumann 2001: 83).*

Neumann (2001) fremhever at dette er et sentralt poeng ved diskursanalysen.

Det sosialkonstruktivistiske synliggjøres i diskursanalysen når Mats Alvesson og Kaj Sköldbërg hevder at *”diskursanalys framhåller att människor genom språket sysslar med konstruktioner av den sociala världen”* (2007: 283). Mennesket skaper aktivt utsagn ved å foreta en mer eller mindre bevisst seleksjon ut fra de lingvistiske ressurser de har tilgjengelige. I prinsippet kan man velge mellom et uendelig antall ord og meningskonstruksjoner for å skape meningsfulle utsagn. I praksis må noen velges fremfor andre, det vil altså si at noen blir valgt bort. Dette valget vil i neste rekke kunne ha

konsekvenser i form av for eksempel responser, påvirkning av forestillinger og lignende (Alvesson og Sköldberg 2007). Gjennom språket gir vi mening til fenomener, som for eksempel undervisning og læring, i den sosiale verden. Hvordan disse meningene blir konstruert og fenomenene representert, er viktige spørsmål innenfor diskursanalysen. Implisitt i dette ligger det at diskursanalysen først og fremst setter epistemologiske spørsmål i sentrum, mens det ontologiske nedprioriteres eller skyves vekk (Neumann 2001). *Hvordan og hvorfor* blir de sentrale spørrepronomen fremfor *hva*. Diskursanalysens ambisjon er å kaste lys over betingelser og forutsetninger ved å gjøre dette til en empirisk forskningsoppgave.

Sosialkonstruktivismen<sup>84</sup> er en slags fellesbetegnelse for en rekke teorier om kultur og samfunn (Jørgensen og Phillips 1999: 13). Dette resulterer i at den representerer mange tilganger som på ulike måter skal muliggjøre det å studere kulturelle og samfunnsmessige fenomener i verden. Diskursanalysen er en av disse, og således plasseres diskursanalysen innenfor en sosialkonstruktivistisk ramme. I det følgende vil vi redegjøre for noen generelle filosofiske antakelser som knytter seg an til denne.

Både Hans Kjetil Lysgård (2001) og Jørgensen og Phillips (1999) henviser til Vivien Burrs bok *An introduction to social constructionism*, når det skal skisseres generelle filosofiske antakelser vedrørende sosialkonstruktivismen. Sistnevnte forfatterduo hevder også at disse antakelsene ”*ligger til grunn for de fleste diskursanalytiske tilgange*” (Jørgensen og Phillips 1999: 13). I lys av dette blir de av særlig interesse. Burr (1995: 2-5) presenterer fire punkter som kan sies å binde feltet sammen (oversettelsen av punktene (navngivingen av fellestrekkene) til norsk er i samsvar med Lysgård (2001) og Jørgensen og Phillips (1999)).

### 5.2.1 Kritisk holdning til selvsagt kunnskap

Sosialkonstruktivistiske tilnærminger forholder seg kritisk til en holdning som tilsier at våres kunnskap kan oppfattes som selvsagt. Dette innebærer at vår kunnskap om verden neppe kan betraktes som objektiv kunnskap. Det kan videre argumenteres for at en slik kritisk holdning til objektiv kunnskap, til en viss grad, har sitt utspring fra den språkoppfattelsen som en sosialkonstruktivistisk og diskursanalytisk tilnærming representerer. Språket kan for det første bare generere en delvis tilfeldig variant av ens indre verden (Alvesson og Sköldberg 2007:

---

<sup>84</sup> ”Sosialkonstruktivisme” og ”sosialkonstruksjonisme” blir noen ganger brukt om hverandre (Jørgensen og Phillips 1999: 13 og Burr 1995: 2). ”*constructivism*” is sometimes used to refer to Piagetian theory” (Burr 1995: 2). For å unngå misforståelser, så vil vi understreke at ”sosialkonstruktivisme” ikke må forveksles med Piagets konstruktivistiske teori.

279). Litt enkelt sagt kan man si at man ikke nødvendigvis sier, eller har kapasitet til å uttrykke, akkurat det man tenker. Redegjørelser for oppfatninger om ”virkeligheten” kan således heller ikke med sikkerhet hevdes å være konsistente. To former for kritikk kan anføres mot et realistisk syn på språket i denne sammenhengen. For det første er språket kontekstavhengig for å kunne være begripelig og meningsfullt. ”[...]språket till sin karaktär är metaforisk, figurativt och kontextberoende[...]” (Alvesson og Sköldberg 2007: 280). Dermed blir det problematisk å tenke seg at språket kan avbilde komplekse forhold på en ”korrekt” måte, det kan ”bare” avspeile virkeligheten i et spesielt lys. For det andre er det rimelig å forvente at personer vil beskrive samme hendelse eller handling på ulike måter, samtidig som en og samme person kan beskrive en hendelse eller handling på ulike måter i forskjellige sammenhenger (Alvesson og Sköldberg 2007). I stedet for å anta at beskrivelse og observasjon er konsistente, kan man anta lavere grad av konsistens. Med en slik språkoppfattelse blir det naturlig å ha en kritisk holdning til det som kan karakteriseres som objektiv kunnskap.

## 5.2.2 Historisk og kulturell spesifisitet

En antiessensialistisk holdning til samfunnsfenomener fremhever at den sosiale verden ikke er ”gitt” på forhånd, den konstrueres gjennom menneskers praksis og representasjon. Oppfatninger om oss selv og den verden vi lever i har endret seg (og endrer seg) med tid og rom. Vår egen- og verdensanskuelse har vært (og er) avhengig av hvor og når den finner sted. Hvordan vi mennesker forstår og representerer verden på er historisk og kulturelt spesifikke fordi vi ”er grunnleggende historiske og kulturelle væsner, og vores syn på og viden om verden er alltid kulturelt og historisk indlejret” (Jørgensen og Phillips 1999: 14). Slik sett blir det problematisk å peke tilbake på en universell, objektiv og verdifri sannhet (Lysgård 2001). Våre verdensbilder og identiteter *kunne* ha vært annerledes, og historien viser at de kan endres over tid – og således blir menneskers forståelse og representasjon av verden også historisk og kulturelt kontingente<sup>85</sup> (Jørgensen og Phillips 1999).

---

<sup>85</sup> ”Det som er mulig uten å være nødvendig. Det faller da sammen med det som verken er nødvendig eller umulig” (Tranøy 2009a).

### **5.2.3 Sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser**

Dette innebærer en forståelse av at verden er skapt (skapes) og opprettholdes av sosiale prosesser (Jørgensen og Phillips 1999; Lysgård 2001). På denne måten skapes kunnskap gjennom den sosiale interaksjonen, og i forlengelsen av dette frembringes ”sannheter”. Videre blir den sosiale interaksjonen også utgangspunkt for kampen om hva som kan hevdes å være sant eller falskt.

### **5.2.4 Sammenheng mellom kunnskap og sosial handling**

Det fokuseres på at verdensbildet som mennesker opererer ut fra og handler på grunnlag av vil kunne være med på å legitimere visse handlinger, mens andre vil være utenkelige eller uakseptable (Jørgensen og Phillips 1999; Lysgård 2001). Innenfor de sosialt skapte verdensbildene kan mennesker handle på grunnlag av konstruerte kunnskaper og sannheter. Handlinger og handlingers utfall kan i så måte betraktes som sosiale konsekvenser som må ses i relasjon til det verdensbildet mennesket agerer på grunnlag av.

### **5.2.5 Kritikk av sosialkonstruktivismen**

Noen stiller seg kritiske til sosialkonstruktivismen og hevder den er ubrukelig fordi den ikke kan avgjøre hva som er riktig og hva som er godt eller dårlig (Jørgensen og Phillips 1999). Slik anføres det både en vitenskapelig og en politisk kritikk. Det kan synes som om denne kritikken baseres på et mer prinsipielt enn faktisk grunnlag. Sosialkonstruktivister og diskursanalytikere kan sies i prinsippet å ha et syn på kunnskap som innebærer at den er tilfeldig og kontingent. Jørgensen og Phillips (1999) hevder imidlertid at de fleste innenfor disse områdene oppfatter det sosiale felt som både regulerende og regelbundet.

Diskursanalysen på sin side, kan oppfattes som en kritikk av konvensjonell kvalitativ og kvantitativ metode. Slike analysemetoder forsøker ofte å avspeile virkeligheten gjennom å finne mønstre ved hjelp av data. Dette medfører selektive tolkninger og restriksjoner som reduserer ulikhet, variasjon og tvetydighet som følge av avgrensede svar- eller reaksjonsalternativer (Alvesson og Sköldbberg 2007: 281). Variasjon og kompleksitet blir på denne måten ikke tatt på alvor. Noen er også betenkelige i forhold til hva den diskursanalytiske tilnærmingen fanger opp. Det vil mer konkret si hva den ikke fanger opp, eller hva som faller utenfor diskursene. Det kan for eksempel være menneskers handlinger,

følelser og erfaringer (Jørgensen og Phillips 1999: 163). ”*Det finns en betydande risk för trivialisering av forskningen, om alla andra fokus än ett språkligt lämnas utanför*” (Alvesson og Sköldberg 2007: 285). Vårt prosjekt og våre forskningsspørsmål kan til en viss grad sies å imøtekomme denne kritikken gjennom kombinasjonen av en tekstnær tilnærming med brede samfunnsbeskrivelser. En holdning som tilsier at ytringer, fenomener, handlinger også videre blir virkelige gjennom språkliggjøring, er også utsatt for kritikk. Vi vil i denne sammenhengen presisere at vi tilkjenner språket en sentral rolle med tanke på konstitueringen av samfunnet og dets betydning for en virkelighetsanskuelse eller virkelighetsoppfatningen, men dette innebærer ingen avvisning av en fysisk verden eller et standpunkt om at ”anything goes”.

### 5.3 Kritisk diskursanalyse

Norman Fairclough bruker betegnelsen ”kritisk diskursanalyse” på to måter. På den ene siden betegner den en bredere retning innenfor diskursanalysen, og på den andre siden betegner ”kritisk diskursanalyse” innfallsvinkelen til diskursanalyse som Fairclough representerer (Jørgensen og Phillips 1999). I vår oppgave er det Faircloughs tilnærming som ligger til grunn for de påfølgende teoretiske betraktninger. Ved å sette ”kritisk” i forbindelse med diskursanalyse signaliserer han at han har en agenda, et mål, om å avsløre sammenhenger som ”tradisjonell” diskursanalyse ikke avdekker. Han skriver selv at kritisk diskursanalyse er:

*”[...]discourse analysis which aims to systematically explore often opaque relationships of causality and determination between (a) discursive practices, events and texts, and (b) wider social and cultural structures, relations and processes[...]*” (Fairclough 1995: 132).

Altså handler det om teorier og metoder som systematisk kan brukes for å problematisere og undersøke forholdet mellom diskursive praksiser og sosiale og kulturelle forhold. Ideologikritikken har vært en viktig side ved hans diskursanalytiske perspektiver. Ved å rette oppmerksomheten mot skjulte ideologiske mønstre, kan man skape en bevissthet omkring sammenhengen mellom maktforhold og hegemoniske diskurser. Den kritiske diskursanalysen skal kunne bidra til å:

*"[...]to investigate how such practices, events and texts arise out of and are ideologically shaped by relations of power and struggles over power; and to explore how the opacity of these relationships between discourse and society is itself a factor securing power and hegemony[...]"* (Fairclough 1995: 132-133).

For denne oppgaven er ikke den ideologikritiske linjen særlig aktuell å følge<sup>86</sup>. Derimot kan hegemoniske former for meningsdanning kunne spores ved hjelp av Faircloughs kritiske perspektiv. Det kan vurderes om begrepsbruken og argumentasjonen i analyse materialet kan karakteriseres som unik for den diskursen det tilhører, eller om den kan anses som mer typiske for andre, eksterne, diskurser. For å undersøke dette vil "intertekstualitet", "interdiskursivitet" og "rekontekstualisering", slik de brukes av Fairclough, være viktige begreper som skal bidra til å danne et bilde av hvordan diskurser og tekster påvirker hverandre, og på hvilken måte dokumentutvalget kan sies å stå i et dialektisk forhold til sosiale og kulturelle dimensjoner – relasjonen mellom diskurs og samfunn.

### **5.3.1 Interdiskursivitet og intertekstualitet**

Interdiskursivitet kan ses som en form for intertekstualitet (Jørgensen og Phillips 1999: 84). Det handler om å sette fokus på relasjonen mellom diskurser, hvordan de henter impulser fra hverandre og således påvirker og påvirkes – det handler om slektskapet mellom ulike diskurser. Teksters heterogenitet kan på denne måten synliggjøres, og slik kan også en del teksters ambivalens tre frem i lys av dette. Interdiskursivitet og intertekstualitet er vanskelige å skille fra hverandre, og muligens er det ikke så viktig å skille de fra hverandre heller.

*"The concept of interdiscursivity is modelled upon and closely related to intertextuality (Kristeva, 1980), and like intertextuality it highlights a historical view of texts as transforming the past – existing conventions, or prior texts – into the present"* (Fairclough 1995: 134).

Fairclough velger selv å bruke "intertekstualitet" som den allmenne, overordnede termen (Haugsbakk 2008: 70).

"Tekst" ("text") blir som regel forbundet og assosiert med "skrevet tekst". Fairclough opererer med et utvidet tekstbegrep som omfatter muntlige så vel som skriftlige utvekslinger av meningsbærende og meningsskapende utsagn. For eksempel vil intervjuer og møter

---

<sup>86</sup> Se punkt 5.3.3. Den ideologikritiske linjen er ikke aktuell å følge med tanke på iakttakelsesposisjonen som er valgt for denne oppgaven. Dessuten er det, i den grad det er mulig, lagt opp til en deskriptiv fremfor normativ tilnærming. Dermed blir det problematisk å skulle legge en ideologikritisk føring på arbeidet.

innlemmes i Faircloughs tekstbegrep (Fairclough 2005: 77). Intertekstualiteten kan kanskje hevdes å være mer tekstnær og tekstfokusert i tradisjonell forstand enn interdiskursiviteten, som kan sies å representere et bredere nedslagsfelt hvor den skrevne teksten er en del av dette. Vi ser det som hensiktsmessig å gjennomgående bruke intertekstualitet som begrep i forhold til de kommende undersøkelsene, men med Fairclough som optikk. På denne måten ønsker vi å avdekke eventuelle referanser i analyse materialet som peker både på slektskapet mellom de utvalgte tekstene og utover utdanningssystemet.

Som det fremgår av sitatet over, så blir intertekstualiteten et utgangspunkt for å studere historisk endring. Tidligere kommunikative begivenheter blir således formende for eksisterende og kommende begivenheter. Fairclough ser intertekstualitet som uttrykk for både stabilitet og ustabilitet, kontinuitet og forandring (Jørgensen og Phillips 1999: 85). Forandring skapes ved å trekke på tidligere og/eller eksisterende diskurser på nye måter. Dette kan føre til *”an endless combination and recombinations of genres and discourses”* (Fairclough 1995: 134). Intertekstualiteten kan i så måte bidra til et uendelig antall muligheter når det kommer til generering av nye tekster, men *”are in practice limited and constrained by the state of hegemonic relations and hegemonic struggle”* (Fairclough 1995: 134). Mulighetene for forandring kan altså begrenses av maktrelasjoner.

En fremtredende form for intertekstualitet er såkalt *”manifest intertekstualitet”* (Jørgensen og Phillips 1999: 84). I slike tilfeller er det mer åpenlyst at en gitt tekst trekker på andre tekster. Dette kan for eksempel åpenbare seg gjennom direkte siteringer og kildehenvisninger. Denne typen intertekstualitet vil også bli aktualisert gjennom analysene.

### 5.3.2 Rekontekstualisering

Intertekstualitet og forandring har stått sentralt i mye av Faircloughs arbeid (Haugsbakk 2008: 69-70). Rekontekstualisering kan ses som en videreutvikling av disse temaene, men med et større fokus på endringsmekanismer og hvordan diskurser kan påvirke hverandre. *”This is often manifested in the interdiscursive hybridity of texts, the mixing of «external» with «internal» discursive elements”* (Fairclough 2005: 87). Fenomenet i seg selv, å blande *”eksterne”* og *”interne”* diskursive elementer for å skape en ny diskurs, har klare likhetstrekk med interdiskursivitet/intertekstualitet slik det er beskrevet over. Forskjellen er at man er mer opptatt av å klarlegge prinsippene for *hvordan* *”eksterne”* diskurser blir internalisert inn i nye kontekster.

”[.]recontextualization is a colonization-appropriation dialectic” (Fairclough 2005: 87).

Dette innebærer at eksterne diskurser kan kolonisere nye områder. En type meningskonstruksjon utviklet innenfor en gitt kontekst kan kolonisere meningsdannelsen i en annen kontekst. Denne prosessen vil være avhengig av hvilken hegemonisk posisjon den eksterne diskursen i utgangspunktet har – altså vil maktrelasjoner kunne ha noe å si for hvilke områder den eksterne diskursen kan kolonisere. Samtidig foregår det en tilpasning i den diskursen som koloniseres. Det innebærer at det nye (eksterne) blir forsøkt internalisert i forhold til det etablerte. ”In principle one can claim that there is no colonisation without appropriation – recontextualization is always an active process” (Fairclough 2005: 87). Det er med andre ord ikke bare snakk om en tilpasning, men en *aktiv* tilpasning som står i et gjensidig påvirkningsforhold til koloniseringen. Altså er begge deler nødvendige elementer i en rekontekstualiseringsprosess, og kan lede til uventede forandringer og utfall.

### **5.3.3 Antiessensialisme, avvisning av kritikkbegrepet og andreordens iakttakelse hos Norman Fairclough**

Fairclough er ikke tatt med i Andersen (1999) sine refleksjoner over antiessensialisme, avvisning av kritikkbegrepet og andreordens iakttakelse som felles karakteristika for diskursanalysen og systemteorien<sup>87</sup>. Derfor vil vi tydeliggjøre på hvilken måte disse gir seg til kjenne i de teoretiske perspektivene som kan tilskrives Fairclough i denne oppgaven.

Det mest åpenbare stedet å starte, er ved betegnelsen som Fairclough selv gir sin retning innenfor diskursanalyse – nemlig ”kritisk diskursanalyse”. Denne karakteristikken gir han seg selv fordi han er opptatt av å systematisk avdekke maktrelasjoner og hegemoniske diskurser. Fairclough velger seg dermed en posisjon hvor han skal betrakte verden (diskurser) fra, og i tillegg skal den betraktes kritisk. Dette har sitt utspring i at han legger seg på en ideologikritisk linje, han har en agenda og han vil avsløre noe gjennom sine betraktninger. I lys av dette synes Fairclough å være på kollisjonskurs med i hvert fall avvisningen av kritikkbegrepet og andre ordens iakttakelse. Allikevel oppleves Faircloughs begreper om intertekstualitet og rekontekstualisering å være relevante for denne oppgavens perspektiver. I tillegg er hans kritiske blikk interessant for å kunne spore hegemoniske former for meningsdanning, dog i et mer deskriptivt enn normativt henseende. Intertekstualitet og

---

<sup>87</sup> Se kapittel 4



rekontekstualisering blir uttrykk for at diskurser er bevegelige, i den forstand at de påvirker og påvirkes i relasjonen de har til andre diskurser. Begreper som er sentrale innenfor ulike diskurser kan bli forsøkt sporet opp og kartlagt. Slik kan Faircloughs teoretiske blikk bidra i prosessen med å beskrive og forklare fremfor å slå fast. Brukt på denne måten vil antiessensialisme og avvisning av kritikkbegrepet likevel kunne være passende beskrivelser av Faircloughs bidrag i denne oppgaven – det handler om *hvordan* de blir brukt i analysen<sup>88</sup>. Til slutt gjenstår bare iakttakelse av andre orden. Ved å ikke følge Faircloughs ideologikritiske linje unngår vi å iakttas fra en gitt posisjon/et gitt ståsted<sup>89</sup>. Slik frigjør vi oss selv til å kunne iakttas iakttakelsen og dens blinde flekk – noe som vi anser som viktig i studier av meningskonstruksjon.

## 5.4 Begrepshistorie

Begreper er sentrale for konstitueringen av samfunnet – dette kan sies å være utgangspunktet for begrepshistorien (Andersen 1999: 66). Begreper får dermed en sentral og grunnleggende rolle i etableringen og utviklingen av samfunn. For Reinhart Koselleck er begreper ”*selve indgangen til afdækning af det betydningsrym som erfaringer og forventninger indskriver sig i*” (Andersen 1999: 68). I forlængelsen av dette blir det nødvendig å klargjøre hva som legges i ”begrep”, eller begrepsbegrepet som Andersen kaller det. En måte å betrakte dette på er å sammenligne begrep med ord. Ord kan i større grad være presist definerte og slik sett oppfattes mer entydige når de brukes. Begreper derimot har alltid et tolkningspotensial og vil således også være flertydige. I lys av Kosellecks sterke fremhevelse av begrepenes betydning for samfunn og utvikling av samfunn, er det også naturlig at behovet for fortolkning og omfortolkning av begreper vil endre seg når samfunn endrer seg.

### 5.4.1 Begrep og motbegrep

I tillegg til å se på hvordan begreper utvikles over tid, er det i følge Koselleck nødvendig å se på hvordan begreper forholder seg til andre begreper. Et diakront perspektiv bør suppleres med et synkront perspektiv der man analyserer begrepsrelasjoner innenfor det han kaller et semantisk felt (Andersen 1999: 71). Motbegrep blir i denne sammenhengen et analytisk

---

<sup>88</sup> Se punktene 4.1, 4.2 og 5.5

<sup>89</sup> Se punkt 4.3

begrep som kan brukes for å studere disse relasjonene. Et motbegrep er et begrep som står i konstitutiv motsetning til et annet begrep (Andersen 1999: 72). Eksempler kan være mann/kvinne, god/ond, kompetent/inkompetent også videre. Det blir dermed sentralt å se på hvordan et begrep forholder seg til et motbegrep. Ved å studere begrepsdannelse i sammenheng med dannelsen av motbegreper, kan man se på hvordan begreper tar/får betydning i forhold til sine motbegreper.

Dette er blant annet interessant å se i sammenheng med konstruksjonen av kollektive identiteter. Koselleck hevder at konstruksjonen av disse alltid involverer asymmetriske klassifikasjoner (Andersen 1999: 72). Begreper er nødvendige for at en gruppe kan definere og gjenkjenne seg selv som fungerende subjekt (Andersen 1999: 73). Slik kan kollektive identiteter oppstå og utvikle seg, men dette skjer også i en "oss-dem"-relasjon der motbegrepene vil kunne karakterisere en kollektiv identitet man vil/ønsker å ta avstand fra (dem) (Koselleck 2004: 155). Eksklusjonen av "dem" fra "oss", som er med på å skape det asymmetriske forholdet, vil samtidig fungere konstituerende for identiteten. Sagt på en annen måte; kollektive identiteter dannes blant annet gjennom å definere hva man *er*, og hva man *ikke er*.

#### **5.4.2 Generalisering og singularisering**

Kollektiv identitetsdannelse gjennom begrep/motbegrep-distinksjoner er ikke tilstrekkelig. En spenning mellom det som Koselleck kaller generalitet og singularitet er også nødvendig (Andersen 1999). Begreper som er allmenngjorte og således mindre spesifikke innehar en nødvendig flertydighet og representerer en totalitet av meninger. Det er dette generaliteten står for. For eksempel kan "parti" og "interesseorganisasjon" tas i bruk og forstås på mange ulike måter av forskjellige grupper. Både høyresiden og venstresiden i norsk politikk kan betegne seg som partier til tross for at de på mange områder representerer og står for ulike verdier og interesser. Begge sider kan ta i bruk begrepet "parti" for å konstituere sin egen identitet til tross for at de er forskjellige. Koselleck mener at det uten tvil er en tendens til at det generelle underkastes det enkle – at det alltid er en tendens til singularisering (Andersen 1999: 74). Dette innebærer at man forsøker å gjøre krav på begreper basert på sin egen forståelse og fortolkning av dem – det allmenne og flertydige blir forsøkt singularisert. Koselleck (2004: 156) sier at "[...] *historical agencies tend to establish their singularity by means of general concepts, claiming them as their own*". Motivasjonen for en slik

singularisering av begreper kan være at ulike aktører ser det som hensiktsmessig å bli assosiert med sentrale begreper. For eksempel skriver Haugsbakk (2008) at det for mange er spesielt viktig å bli forbundet med begreper som ”demokrati” og ”frihet”.

## 5.5 Relevante begrepskategorier og perspektiver

Endringsprosesser står sentralt hos både Fairclough (1995 og 2005) og Koselleck (2004). Språk og samfunn blir i denne sammenhengen nærmest uadskillelige, og må således ses i forhold til hverandre. Endring er tett forbundet med en tidsdimensjon – endringer skjer gradvis. Som det fremgår over, så er både prosesser over tid og ”øyeblikksperspektiver” av relevans. Dette gjenspeiles i henholdsvis diakrone og synkrone perspektiver. Videre ser vi det som hensiktsmessig å aktualisere begrepskategoriene og perspektivene langs disse dimensjonene.

I et diakront perspektiv vil det være interessant å se om språket og meningskonstruksjoner der undervisnings- og læringsaspekter gjør seg gjeldende, kan ses i relasjon til samfunnsbeskrivelser og samfunnsoverganger. Faircloughs begreper om rekontekstualisering og intertekstualitet og Kosellecks tanker om generalisering og singularisering, danner utgangspunktet for å analysere begrepsbruk og begrepers innhold i lys av generelle utviklingstendenser i samfunnet. Tidligere redegjørelser for debatten rundt lærings- og undervisningsbegrepene og perspektivene som disse representerer/blir tillagt, i kombinasjon med beskrivelser rundt det ”nye” samfunnet, danner et interessant utgangspunkt for å undersøke singulariseringstendenser i forhold til disse begrepene. Dette gjelder både i forhold til beskrivelsene av dem og vektingen mellom dem. I forlengelsen av dette vil det også være aktuelt å se på andre relevante begreper som har gjort seg bemerket i arbeidet med dokumentene. Tidligere har vi skrevet at kompetanse og opplæring ser ut til å ha blitt toneangivende begreper innenfor utdanningsdiskursen. I forhold til den ”semantiske” kampen om begrepene, vil det være interessant å forsøke å spore lærings- og undervisningsaspekter i forhold til disse, om de for eksempel defineres og gjøres krav på ved hjelp av et ”læringspråk”. I forbindelse med disse sistnevnte begrepene, og undervisning og læring, vil intertekstualitet og rekontekstualisering kunne bidra til å spore hvor impulsene til nyorientering kommer fra. Tidligere i oppgaven er for eksempel økonomiske og politiske systemer trukket frem som mulige funksjonssystemer av særlig betydning. Diskursenes

gjensidige påvirkning vil kunne belyses ved hjelp av disse begrepskategoriene og perspektivene.

Studier av intertekstualitet og rekontekstualisering kan også gjøres i et synkront perspektiv. Dette kan være med på å kaste lys over hvordan og i hvilken grad ulike diskurser har visse likhetstrekk. For oss fortøner dette seg ved å se på sammenhengen mellom forskjellige dokumenttyper som er vertikalt organisert i forhold til de ulike rammeplanene for lærerutdanning, for eksempel Rammeplan for Allmennlærerutdanning med tilhørende grunnlagsdokumenter. Bruken, utbredelsen og forståelsen av begreper som står sentralt i denne oppgaven vil det være interessant å se hvordan blir kommunisert i de ulike dokumentene. Ellers er Kosellecks begrep/motbegrep-distinksjon relevant i et synkront perspektiv. Et begrep kan bidra til å skape og markere en enhet som er med på å definere en identitet eller tilhørighet, samtidig som man er avhengig av et motbegrep som kjennetegner en annen identitet man tar avstand fra. Sett i lys av debatten som er redegjort for tidligere, der undervisning og læring kan oppleves som dikotomiserte, kan forholdet mellom disse betraktes som en begrep/motbegrep-relasjon. Systemteorien bidrar i denne sammenhengen med et mer nøkternt blikk der skillet opprettholdes, men hvor man gjennom tydelige begrepsdefinisjoner tydeliggjør nødvendigheten av dem begge. Andersen (1999) hevder det er uklart om Koselleck mener at alle begrepsrelasjoner har karakteren begrep/motbegrep, eller om motbegrepet bare er et av mange mulige analytiske begreper som kan tas i bruk når begreper skal analyseres i deres semantiske felter. I vårt arbeid har vi selv erfart at vi kommer over begreper som umiddelbart ikke synes å ha noe klart motbegrep knyttet til seg<sup>90</sup>, og således kan denne relasjonskarakteristikken synes inkonsistent. Allikevel synes vi den fungerer som et godt analyseredskap når begrep/motbegrep-distinksjonen synes klar, og som et fruktbart utgangspunkt for refleksjon der distinksjonen virker mindre innlysende.

Kapitlet har beskrevet hvordan man kan forstå diskursanalyse både teoretisk og metodisk. Med utgangspunkt i Fairclough og Koselleck sine sentrale begreper vises det til hvordan disse diskursanalytiske tilnærminger passer godt til de systemteoretiske beskrivelsene som tidligere anført. Dette er særlig knyttet til perspektiver rundt undervisnings- og læringsbegrepets relasjon til språkbruk og samfunnsutvikling. Som redegjort for innledningsvis, i punkt 1.4, så vurderes det ut fra de formulerte forskningsspørsmålene som mest hensiktsmessig å disponere

---

<sup>90</sup> For eksempel opplæring og kompetanse.

analysen ved å utvikle egne figurer og tabeller. Dette begrepsapparatet presenteres i det neste kapitlet, og representerer de foreliggende teoretiske refleksjonene oppsummert og sett samlet.

# 6 Begrepsdistinksjoner, begrepskategorier og perspektiver – en oppsummering

I dette kapitlet ønsker vi å gi en forenklet fremstilling av de begrepsdistinksjoner, perspektiver og begrepskategorier som danner utgangspunktet for den kommende analysen. Vi opplever selv det teoretiske rammeverket som relativt komplekst. Med blant annet tabeller og figurer er vår hensikt å gi en forholdsvis enkel oppsummering av de redegjørelser som så langt foreligger.

## 6.1 Teoretisk overveide begrepsdistinksjoner

Et overordnet formål for oppgaven er, ved hjelp av diskursanalytiske og systemteoretiske tilnærminger, å kunne si noe betydningsfullt om lærings- og undervisningsperspektiver i utdanningssystemet. Det innebærer at analyse og drøfting rundt begreper og meningsfulle utsagn i ulike kontekster står sentralt. Begrepsgjennomgangen i de foregående kapitlene danner et avgjørende grunnlag for den kommende analysen. Begrepene er således hovedsakelig fundert i teoretiske refleksjoner. Det har vært et mål for oss å sette opp disse sentrale begrepene systematisk i form av enkle og skjematiske tabeller. Det understrekes at disse tabellene skal ses i sammenheng med figur 1, som er en skjematisk fremstilling av dokumentene og de diskursanalytiske begrepskategoriene. Tabellene er inspirert av Qvortrup (2001 og 2004) og Haugsbakk (2008). Det betyr at det er likhetstrekk, men de er ikke identiske da de tar utgangspunkt i ulike forskningsspørsmål.

### 6.1.1 Undervisning og læring

Undervisning	Læring
Behavioristisk tankegods	Konstruktivistisk tankegods
Måltrettethet og kausalitet	Selvforandring og individuell frihet
Tydelig lærerrolle	Tilbaketrukket lærerrolle
Autoritet	Veiledende
Lærerrollen	Elevrollen
Passiv elev, mottaende	Aktiv elev, produserende
Faget i sentrum	Eleven i sentrum
Formidle kunnskap	Søke kunnskap

Tabell 1: Idealtypisk fremstilling av forskjeller ved undervisning og læring.

Motsetningen mellom undervisning og læring har i senere tid blitt uttrykt på forskjellig vis, blant annet ved at lærerrollen som autoritet settes opp mot læreren som veileder og at den passive mottaende eleven settes opp mot den aktive og produserende eleven (Haugsbakk 2008: 94-96). Tabellen med begrepsdistinksjonene skal leses som en idealtypisk fremstilling av forskjellene ved begrepene, og disse er sentrale referansepunkter for analysen. Samtidig skal ikke begrepsparene forstås som dikotomiske. Som det har fremgått tidligere, så vil en systemteoretisk tilnærming bety en ”både-og”-tilnærming, og ikke en ”enten-eller”-tilnærming.

En fare ved dette er selvsagt at nyanseringer kan gå tapt på grunn av at undervisning og læring blir fremstilt som mer entydige kategorier enn det kan være grunnlag for. Både Britt Ulstrup Engelsen (2006) og Bjørg Brandtzæg Gudem (1998) viser til at undervisningsbeskrivelser i Normalplanen av 1939 (N39) og Mønsterplanen av 1974 (M74) i stor grad er elevorienterte og kan oppfattes som en tydelig motsetning til oppfattelser av ”tradisjonell undervisning”. Det vil bety at med nye perspektiver rundt læring, følger nye perspektiver rundt undervisning. Slike nyanseringer må likevel ikke gå på bekostning av det å ta hensyn til de prinsipielle forskjellene mellom begrepene. Som det har fremgått tidligere, så kan ikke læring erstatte undervisning, eller omvendt. Derfor skal tabellen med begrepsparene i første rekke forstås som *indikasjoner* for hvor man oppholder seg på en skala med full fokus på undervisning på den ene siden og tilsvarende med læring på den andre.

## 6.1.2 Industrisamfunnet og det ”nye” samfunnet

Industrisamfunn	Det ”nye” samfunn
Måltrettethet og kausalitet	Selvforandring og individuell frihet
Samfunn med ett sentrum	Samfunn med flere sentrum
Sikkerhet	Usikkerhet
Statisk og byråkratisk	Dynamisk og fleksibelt
Lineær utvikling, stegvise forbedringer	Kompleksitetshåndtering
Ontologisk tilnærming	Epistemologisk tilnærming
Objektive sannheter	Retoriske og perspektivistiske sannheter
Mening som essens bak det språklige	Mening som språklige konstruksjoner

Tabell 2: Idealtypisk fremstilling av forskjeller ved industrisamfunnet og det ”nye” samfunnet.

Tabellen tar utgangspunkt i de diskursanalytiske og systemteoretiske perspektivene som er redegjort for tidligere. Kjernen i beskrivelser av industrisamfunnet, mener Haugsbakk (2008), er forestillingen om ett sentrum og troen på sentral styring. Det innebærer en utpreget framskrittstro som forholder seg mer eller mindre som en lineær utvikling med stadige forbedringer. Slike perspektiver bygger på ”ontologiske tilnærminger” som forutsetter at det finnes objektive og vitenskapelige sannheter og at det kan avsløres en ”egentlig” mening bak de språklige uttrykkene. Mot dette settes beskrivelser av et samfunn med flere sentre og en utpreget funksjonsdifferensiering. Det innebærer en utvidelse av muligheter der kompleksitet står sterkt. Slike beskrivelser bygger på ”epistemologiske tilnærminger” som setter fokus på *hvordan* sannheter har blitt, og blir, etablerte, og som anser at det i stor grad er retoriske forhandlinger som resulterer i sannheter, og at meninger forstås som språklige konstruksjoner.

## 6.2 Perspektiver og begrepskategorier

I figuren nedenfor er dokumentene og de diskursanalytiske begrepskategoriene ”smeltet sammen”. Dokumentenes status og funksjon<sup>91</sup> og begrepskategoriene<sup>92</sup> er redegjort for i egne kapitler. Skissen er ikke nødvendigvis bestemmende, den er først og fremst retningsgivende. Pilene som er satt i forbindelse med de synkrone og diakrone perspektivene indikerer at vi hele tiden beveger oss *mellom* dokumentene. Dette innebærer at tekstene ikke nødvendigvis

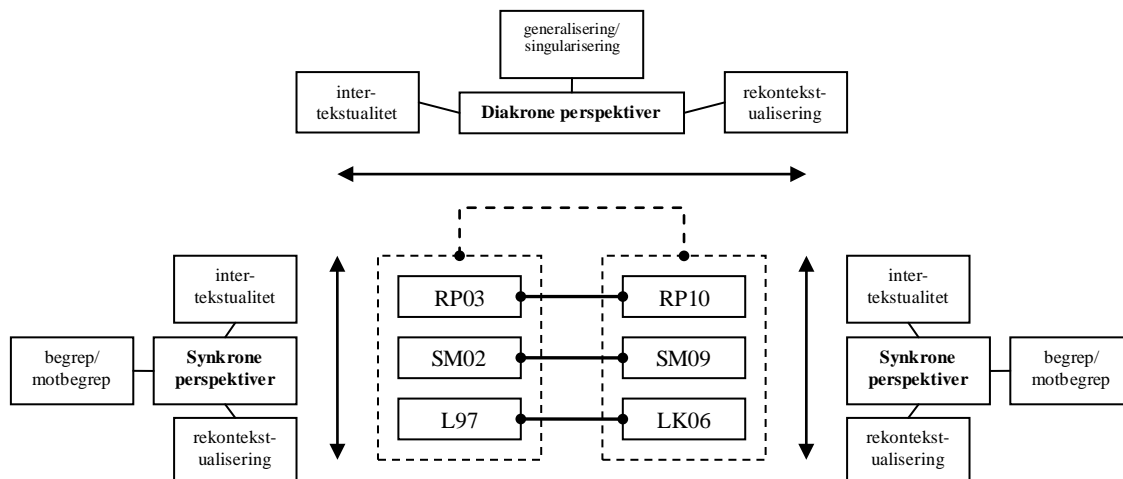
---

<sup>91</sup> Se punkt 7.1

<sup>92</sup> Se punktene 5.3.1, 5.3.2, 5.4.1 og 5.4.2



vil bli lest i en viss rekkefølge, men behandles parallelt. De helstrukkede forbindelseslinjene mellom dokumentene illustrerer at relasjonene mellom de enkelte dokumenttypene er gjenstand for undersøkelser, mens de stiplede linjene angir at også rammeplaner med tilhørende grunnlagsdokumenter kan ses samlet opp mot hverandre. På denne måten blir analysen nivå delt, hvor vekslingen mellom ”deler” og ”helheter” kan bidra med interessante og relevante perspektiver.



Figur 1: Skjematisk fremstilling av dokumentene og de diskursanalytiske begrepskategoriene som bidrar til å danne grunnlag for analysen.

Med disse idealtypiske fremstillingene, så er føringer og disponering av analysen i kapitel 8 dannet. Det er dermed fremlagt en generalisert teoretisk oppsummering og oversikt av de foregående kapitler. Før analysen presenteres analysematerialets status og funksjon, samt oppgavens grunnleggende metoder. Kapittel 7 vil blant annet fokusere på hvordan kvalitativ og kvantitativ tilnærming kan komplimenteres samt mer generelle kriterier for forskningskvalitet.

# 7 Betraktninger rundt dokumentutvalg og metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for og drøfte dokumentenes status og funksjon. Dette gjøres for å kontekstualisere, og å danne en forståelse for, de ulike dokumenttypene. Redegjørelser og refleksjoner av metodisk karakter anser vi også som nødvendig i lys av diskursanalysens mangel på metodiske anvisninger. Dermed blir de også relativt utførlige. Meningen er at disse betraktningene skal fungere klargjørende i et metodisk landskap hvor det er vanskelig å finne ”oppskrifter” på hvordan man skal gå frem.

## 7.1 Dokumentenes status og funksjon

De kommende betraktningene er ikke et bevisst forsøk på å forme vår forforståelse – det ville ikke vært rettferdig overfor analysen eller den iakttakelsesposisjonen som er valgt i kraft av teoritilfanget som denne oppgaven bygger på. Poenget er at en viss refleksjon rundt blant annet perspektiver, styringsmekanismer og forankringer som dokumentene representerer, kan bidra til å forstå konteksten de inngår i. Samtidig har vi hatt en bevissthet i forhold til det å la tekstene tale for seg når det kommer til å utlede meningskonstruksjoner i tilknytning til disse.

### 7.1.1 Rammeplan, forskrift og nasjonale retningslinjer

En rammeplan setter ikke opp minstekrav eller minsterettigheter for hva som skal læres (Engelsen 2003: 23; Gudem 2008: 41). Slike planer blir også betegnet som ”maksimumsplaner” (Engelsen 2003; Gudem 1998 og 2008). Dette innebærer at de kan oppfattes som mer retningsgivende enn bindende. De åpner for at lærere, skole og elever/studenter skal kunne være aktive bidragsytere i prosessen med å velge ut lærestoff, arbeidsmåter også videre – man får frihet innenfor gitte rammer. Innenfor grunnskolen blir Mønsterplanen av 1974 (M74) og Mønsterplanen av 1987 (M87) regnet som rammeplaner. Et par argumenter kan anføres som mulige årsaker til at man etter hvert har tatt i bruk betegnelsen læreplan fremfor rammeplan. For det første ble det i tilknytning til en rapport om norsk utdanningspolitikk, som en ekspertgruppe i OECD la frem i 1988, reist en hel del spørsmål vedrørende nasjonal vurdering (Gudem 1998: 348). Her ble det påpekt at rammeplanen gjorde det vanskelig å finne ut av hvorvidt undervisning og læring stemte

overens med planens mål og andre utdanningspolitiske retningslinjer (ibid.). For det andre poengterer Gudem at ordet *rammeplan* forsvinner i forbindelse med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets igangsettelse av arbeid med læreplaner i 1992 (1998: 204). Hun antyder videre at dette kan ses i sammenheng med at læreplanen har fått status som forskrift, som ”*understreker ansvars- og forpliktelsesaspektet knyttet til læreplanen*” (ibid.).

Begrepet ”forskrift” er definert som ”*forskrift, et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til et ubestemt antall eller ubestemt krets av personer*” (JD 2002). Videre blir det klargjort at et ”vedtak” er ”*en avgjørelse som treffes under utøving av offentlig myndighet og som generelt eller konkret er bestemmende for rettigheter eller plikter til private personer*” (ibid.). Altså handler forskrifter om generelle bestemmelser om privates plikter og rettigheter, noe som gjør at Gudem (1998) sin understreking av ansvars- og forpliktelsesaspektet ser ut til å passe godt. En følge av at man må forholde seg til forpliktende og forskriftsfestede retningslinjer, er at det kan få stor betydning for de som blir berørt.

Vi opplever det som utfordrende å skulle tolke den nye rammeplanens status og funksjon da tilsynelatende motstridende begreper tas i bruk for å betegne en og samme plan. Særlig synlig blir dette når man skal forsøke å tolke/forstå i hvor stor grad rammeplanen fremstår som forpliktende og/eller retningsgivende. I tillegg dukker begrepet/uttrykket ”*nasjonale retningslinjer*” opp. Disse skal i kombinasjon med forskriften danne grunnlaget for at den enkelte institusjon skal ”*utarbeide programplaner for grunnskolelærerutdanningene med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger*” (RP10 F: 5). I lys av dette kan en mulig tolkning av de nasjonale retningslinjene være at de er ment å skulle være relativt styrende, men ikke i like stor grad som den delen av rammeplanen som er forskriftsfestet.

### **7.1.2 Læreplaner**

Gudem (1993) identifiserer fire funksjoner som læreplanen har i forhold til samfunnet. Det er snakk om læreplanens *begrunnelsesfunksjon* og en *avspeilende*, en *formidlende/informerende* og en *styrende* funksjon (Gudem 1993). Styringsfunksjonen kan sies å være overordnet de andre funksjonene da det ”*ligger implisitte krav om «avspeiling», informasjon og formidling og om grunngiing som forutsetninger for styring*” (Gudem 1998: 115). Vi ser det derfor som hensiktsmessig å legge vekt på læreplanens styrende funksjon i sammenheng med refleksjoner rundt læreplanenes status og funksjon.

*”I vårt land er sentralt utformede læreplaner et viktig utgangspunkt for læreres opplæringsvirksomhet”* (Engelsen 2006: 15). Staten har et ansvar for at skolen ivaretar viktige samfunnsmessige oppgaver, og i denne forbindelse blir læreplanen *”et av de viktigste styreredskapene staten har overfor skolen”* (Imsen 2006: 198). På denne måten blir læreplanen en vesentlig styringsfaktor i skolen der sentrale myndigheter har en tungtveiende stemme. Gudem (1998) knytter utviklingen av masseutdanningssystemet opp til læreplaner som styringsinstrumenter og som foreskriving. Læreplanen blir i så måte et uttrykk for utdanningsmyndighetenes intensjoner og målsettinger som skal fungere mer eller mindre retningsgivende for skole og lærere i deres planlegging og gjennomføring av virksomheten.

En mye brukt definisjon av læreplanbegrepet stammer fra Lawrence Stenhouse, og sier at:

*”A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice”* (Stenhouse 1975: 4).

Muligheten for kunne gjennomføre de forslag til skole og undervisning, som læreplanen forsøker å kommunisere de vesentlige prinsipper og trekk ved, legges det stor vekt på. Samtidig signaliserer denne definisjonen at læreplanen må gi mulighet eller rom for en kritisk og granskende holdning til de forslagene den presenterer. En annen definisjon som også går igjen i læreplanlitteraturen stammer fra en nordisk utredning<sup>93</sup>. Engelsen (2003) hevder at det er denne definisjonen som oftest blir brukt i norske lærebøker. Engelsen (2003) og Gudem (1998) presenterer den i en noe omskrevet form, men her ønsker vi å gjengi den slik den står i utredningen:

*”Læreplanene er sentrale virkemidler i de nordiske landene. De gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen og de gir bestemmelser om timeplaner, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering”* (NU 1977:5: 26).

I denne definisjonen blir læreplanens styringsfunksjon spesielt tydelig. I tillegg til å vise *at* læreplanen er ment å skulle være styrende, viser definisjonen også *hva* den skal styre. I lys av at læreplanen skal gi bestemmelser for alle de områdene som står oppgitt over, så innebærer dette at planen får innvirkning på skolens innhold og hva som skal prioriteres (Gudem 1998: 119).

---

<sup>93</sup> Se for eksempel Engelsen (2003) og Gudem (1998).

Med utgangspunkt i læreplanens styringsfunksjon, så betrakter vi dokumentets status og funksjon som to sider av samme sak. Det ligger implisitt (på grensen til eksplisitt) i planens styrende funksjon at den også får en relativt høy status i kraft av sin betydning for skolen og dens virksomhet. Det at læreplanene etter hvert også har fått forskriftsstatus er med på å forsterke dette.

### 7.1.3 Stortingsmeldinger

En stortingsmelding<sup>94</sup> har i utgangspunktet en annen status og funksjon enn rammeplaner og læreplaner. I følge Stortingets ordbok på nett er det *”en orientering fra regjeringen til Stortinget om ulike saker som regjeringen ønsker å få drøftet i Stortinget. Melding til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak”*. På denne måten fremstår stortingsmeldingene som mindre forpliktende styringsdokumenter enn læreplanene og rammeplanene. Det er de respektive departementene som utarbeider dokumentene på vegne av regjeringen. Målgruppen er først og fremst Stortinget hvor meldingens saksanliggende skal drøftes. Dette gir stortingsmeldingene en tydeligere politisk forankring enn de andre dokumentene som inngår i utvalget. Vi vil også hevde at denne typen dokumenter i mindre grad forholder seg til etablerte tradisjoner. Rammeplaner og læreplaner spesielt, har en historie som gjør at de til en viss grad presenterer en slags kontinuitet. Revisjoner og reformer gjør at de lettere kan ses i et utviklingsperspektiv. Stortingsmeldingene gjentas ikke systematisk og representerer i større grad punktnedslag.

I denne oppgaven fungerer stortingsmeldingene som en slags politisk stemme, som i første rekke skulle tas hensyn til i utarbeidelsen av rammeplaner for allmennlærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningene. Dens status vil være vanskelig og lite hensiktsmessig å skulle determinere. Dette fordi den formelt sett fungerer som et grunnlagsdokument, og ikke som et uttalt styringsinstrument. Dermed har det i større grad vært opp til forfatterne av rammeplanene å finne ut hvor sterk dens stemme skal være.

---

<sup>94</sup> I Stortingets ordbok på nett står det at betegnelsen ”stortingsmelding” ble avløst med ”melding til Stortinget” (Meld. St.) den 1. oktober 2009. I denne oppgaven vil vi bruke betegnelsen ”stortingsmelding” når dokumentene omtales fordi det var denne som var i bruk da de ble publisert.

#### 7.1.4 Pleide tekster – en fellesnevner

Det er en utfordring å skulle ”bestemme” hvilke dokumenter, og omfanget av dokumenter, som er tilstrekkelig for å belyse en gitt problemstilling. Forskningsspørsmålet vil selvfølgelig gi en rettesnor, men man oppdager underveis i arbeidet at flere kilder kunne bidratt på en eller annen måte. Den største utfordringen er kanskje å gjøre et utvalg som står i forhold til rammer som tid, disponibelt oppgaveomfang og ressurser.

Innenfor diskursanalysen eksisterer det også ulike synspunkter for hva som bør tas med når en diskurs skal bli forsøkt kartlagt og analysert. Michel Foucault stiller et ideelt krav om at ”alt” som er tilgjengelig skal leses og studeres (Andersen 1999: 157). Det er flere grunner til at Foucault fremmer en slik fordring. Temaer kan i tekstene være bundet sammen på en uforutsett måte, og derfor er det problematisk å skulle tematisk avgrense det man leser. Det å fokusere på kanontekster kan gjøre at man går glipp av andre relevante stemmer. Foucault er heller ikke opptatt av å skulle sette et skille mellom offentlige og private kilder (Andersen 1999: 47-48). Reinhart Koselleck posisjonerer seg annerledes i sine begrepsstudier. Han konsentrerer seg om ”*skrifter som er sprogligt gennearbejdede og derfor anvender begreber med omhu*” (Andersen 1999: 157). Han prioriterer og forholder seg til det som kan kalles ”pleide” tekster (Koselleck 2004). Kosellecks mer avgrensede holdning til valg av analysemateriale er i tråd med tilnærmingen i denne oppgaven. Dette er et valg som også er fattet i lys av de utfordringene som er skissert over.

Når det skal utformes dokumenter som har et nasjonalt nedslagsfelt, så vil det i et demokratisk samfunn være forskjellige interessegrupper av politisk og ikke-politisk karakter som har en legitim rett til å kunne fremme sine meninger og standpunkter. Dette kan for eksempel komme til uttrykk i sammenheng med høringsuttalelser. Særlig aktuelt er dette i forbindelse med rammeplanene og læreplanene. Stortingsmeldingene skiller seg noe ut da de er orienteringer fra regjering til Storting, men det kan være verdt å merke seg at dette er dokumenter som legges frem for en gruppe mennesker med ulik politisk tilhørighet og forskjellige verdi- og interessegrunnlag. Poenget er at alle tekstene som inngår i analyse materialet kan sies, om dog i varierende grad, å skulle ta hensyn til en rekke aktører og interesser som representerer ulike oppfatninger. Dette kan være med på å forsterke behovet for at dokumentene er språklig gjennomarbeidede. Slik sett ser vårt dokumentutvalg ut til å kunne betegnes som ”pleide” tekster. Et perspektiv å ha med seg når man skal analysere og

forholde seg til slike dokumenter kommer til syne når Engelsen (2003) snakker om pluralistiske kompromissformuleringer i læreplanene. I forbindelse med det hun kaller slagordpregede formuleringer, skriver hun at ”*hvis vi prøver å analysere, tolke og presisere slike formuleringer, oppdager vi at de dekker over uenighet i vesentlige spørsmål som har med utdanning, skole og undervisning å gjøre. De skjuler viktige verdikonflikter når det gjelder skolens innhold og utforming*” (Engelsen 2003: 26).

## 7.2 Metodiske betraktninger

I kapitlet ”Diskursanalyse – teoretiske og metodologiske betraktninger” presenteres mye av rammeverket for de kommende analysene. Her kommer det blant annet frem at teori og metode er vanskelig å skille fra hverandre. Innledningsvis vil vi gjøre oppmerksom på at de kommende betraktninger først og fremst relaterer seg til diskursanalysen. Systemteorien vil ikke bli behandlet metodologisk. Denne er først og fremst et teoretisk bidrag som bringer med seg en systematikk og logikk som oppleves som supplerende og utfyllende i forhold til diskursanalysen. De ”systemteoretiske blikkene” har vært særlig verdifulle i arbeidet med analysen og tolkningen av tekstene. Til slutt i dette kapitlet vil vi, i lys av de metodiske betraktningene, redegjøre for og drøfte forskerrollen og generelle kvalitetskriterier for forskning.

### 7.2.1 Fra metode til forskningsstrategi

Som vi tidligere har vært inne på, så har det vist seg at diskursanalytikere har ytt en viss motvilje mot å utvikle metodelitteratur. Neumann (2001) trekker frem Foucaults *The Archaeology of knowledge* som mulig metodelitteratur, men mener at den neppe egner seg som innføringslitteratur. Videre hevder han at heller ikke ”*de mange arbeidene som finnes om diskursanalysens grunnlagsproblemer er spesielt egnet som veiviser for den som selv vil utføre en diskursanalyse*” (Neumann 2001: 13). Mye av grunnlaget for denne prinsipielle metodemotstanden har sitt utspring i de sosialkonstruktivistiske, antiessensialistiske og epistemologiske perspektivene som diskursanalysen kan sies å ha mye av sin forankring i.

Metode kan i sin enkleste form forstås som en planmessig fremgangsmåte som gjerne er grunnet på regler og prinsipper (Tranøy 2009b). ”*Metodelæren dreier seg blant annet om hvordan vi kan gå fram for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i*

overensstemmelse med virkeligheten eller ikke” (Johannessen et al. 2006: 33). Med bakgrunn i dette synes påstanden om at ”Metode forstås ofte som en fremgangsmåte for å representere noe gitt fra et eksternt ståsted” (Neumann 2001: 15), som legitim. På denne måten blir også metode noe som knyttes opp til ontologien, læren om det værende eller hva verden består av. Diskursanalysen er først og fremst opptatt av *hvordan* og *hvorfor* fenomener i verden fremtrer som de gjør. Det er med andre ord spørsmål av epistemologisk karakter som står i fokus, og som retter seg mot *hvordan* vi kan ha kunnskap om verden. Språket står her sentralt fordi mening konstrueres ved hjelp av nettopp språket. I dette ligger det en erkjennelse av at omverdenen får betydning og således konstitueres gjennom språket. Som Koselleck også poengterer, så medfører dette en vekselvirkning<sup>95</sup>. Språket er med på å forme omverdenen, men det påvirkes også av den sammenhengen det brukes i. Gjennom denne språklige erkjennelsen blir både det sosialkonstruktivistiske og antiessensialistiske perspektivet synlig. Sistnevnte understøtter antakelsen om at det er språket som etablerer mening gjennom å avvise at ord skal ha et egentlig innhold (en essens), eller at det skal være mulig å avdekke et opprinnelig budskap i tekster eller utsagn.

Som følge av dette vil det være problematisk for en diskursanalytiker å skulle finne et ståsted utenfor det sosiale. Med utgangspunkt i beskrivelsen av metode, slik den fremkommer over, så passer den ikke i forhold til diskursanalyse, eller som Neumann skriver: ”Den fremstår som generelt upassende, fordi den er urealiserbar” (Neumann 2001: 15).

### **Analysestrategi fremfor metode?**

Med utgangspunkt i hva slags type forskningsspørsmål som i grove trekk er med på å identifisere henholdsvis ontologisk og epistemologisk orienterte vitenskapsteorier, bidrar Andersen (1999) ytterligere til å befeste diskursanalysens, og konstruktivismens generelle, metodeskepsis (Andersen 1999: 13-15). Innenfor den ontologisk orienterte vitenskapsteorien blir spørsmål rundt prosedyrer og/eller regler for frembringelse av vitenskapelig erkjennelse avgjørende for ”*hvad der eksisterer, eller hvori virkeligheden består*” (Andersen 1999: 13). Den er opptatt av å ontologisere sin gjenstand, mens epistemologien av å deontologisere sin (Andersen 1999: 14). Den epistemologisk orienterte vitenskapsteorien er med andre ord opptatt av å spørre *hvordan*, ikke *hva*. Dermed stiller spørsmålet om vitenskapelighet i

---

<sup>95</sup> Se punkt 5.4



forskningen seg ulikt i de to. Og det er i denne forbindelse Andersen inviterer til en analysestrategisk diskusjon om:

*”hvordan man på forskjellig vis kan gestandgøre samfundet som kommunikation, hvilke iagttagelsesmuligheder, der kan udvikles, når interessen ikke er givne objekter, men netop er, hvordan problemer, aktører, interesser, alle former for samfunsmæssige identiteter bliver til i kommunikationen” (Andersen 1999: 18).*

Andersen skisserer forskjellen på metode og analysestrategi slik:

<b>Metode</b>	<b>Analysestrategi</b>
Iagttagelse af et objekt	Iagttagelser av iagttagelser som iagttagelser
Det gælder om at producere sand viden om en given genstand	Det gælder om at problematisere selvfølgeligheder, om at deontologisere
Hvilke procedureregler skal anvendes for frembringelse af videnskabelig erkendelse?	Ved hjælp av hvilke analysestrategier kan vi opnå en erkendelse, der er kritisk annerledes end den allerede givne meningsfuldhed?

Tabell 3: Forskjellen mellom metode og analysestrategi (Andersen 1999: 15)

Neumann (2001) er skeptisk til å skulle distansere seg fra ”metode” som et begrep og et prosjekt ved å diskutere utfordringene ved de(n) diskursanalytiske fremgangsmåten(e) som strategiske problemer fremfor metodiske problemer. Dette kan innebære at man avskjærer seg fra en maktressurs<sup>96</sup> og samtidig ”stiller seg lagelig til for hogg” av metodikere i kraft av mangelen på metode. I stedet foreslår Neumann å arbeide på innsiden av den pluralistiske vitenskapspraksis med *”henblikk på utvidelse og forandring”* (Neumann 2001: 15).

### **Metode som verktøy**

Den kunnskapen som etableres gjennom forskjellige vitenskapsdisipliners undersøkelser bør i størst mulig grad kunne etterprøves og diskuteres av andre. For at dette skal være mulig, må forskeren kunne redegjøre for blant annet informasjonsinnhenting og hvordan informasjonen er prosessert og analysert. I denne sammenhengen blir metoden et verktøy som kan bidra til å kvalitetssikre forskningen. *”Have the researchers demonstrated successfully why we should*

<sup>96</sup> Metodediskursen er gjennomsyret av makt (Neumann 2001: 15).

*belive them?*” (Silverman 2001: 189). David Silverman stiller dette spørsmålet i forbindelse med hva som kan betraktes som god forskningsstandard, uansett hva slags forskning det er snakk om. Et slikt spørsmål bringer med seg en del kriterier som kan formuleres gjennom nye spørsmål, som for eksempel; Er problemstillingen besvart? Begrunner forskeren sitt svar, sine påstander og argumenter? Er forskeren bevisst sin egen posisjon? Slike og lignende utfordringer, som man står overfor i et forskningsarbeid, er det meningen at metoden skal bidra til å kunne imøtekomme på en hensiktsmessig måte. De viktigste kjennetegnene ved denne er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen et al. 2006: 33).

Med bakgrunn i diskursanalysens prinsipielle metodemotstand hevder Andersen at det er en mangel på ”analysestrategisk selvdisciplinering” innenfor feltet (Andersen 1999: 15). Dette har medført at tilnærmingen til empiri har blitt lite systematisk. Dette kan sies å være problematisk i lys av kjennetegnene på metode som beskrives over. Følgelig blir det derfor viktig og nødvendig å redegjøre for metodiske perspektiver som gjør seg gjeldende for denne oppgaven og de kommende analysene. På grunn av vår diskursanalytiske tilhørighet, er det ikke lett å skulle sette en betegnelse for hva de videre betraktningene kan betraktes som. Som vist over er både ”metode” og ”analysestrategi” ambivalente begreper innenfor diskursanalysen. Vi velger å ta utgangspunkt i at de videre redegjørelsene tar sikte på å legge opp en forskningsstrategi ved hjelp av metodiske grep og anvisninger.

## **7.2.2 Kvalitative og kvantitative komponenter**

Innenfor metodelitteraturen skilles det gjerne mellom kvalitative og kvantitative metoder. Meget forenklet kan man si at ”*kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkning av dataene*”, mens innenfor kvantitative metoder forholder man seg til ”*data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene*” (Johannessen et al. 2006: 101). Videre kan det hevdes at kvalitet innebærer beskaffenhet og viser til egenskaper ved fenomener, mens kvantitet viser til mengde eller antall (Johannessen et al. 2006: 313). Selv om dette knapt nok kan regnes som en grovskisse av to omfangsrrike tradisjoner, så presenterer den allikevel noen grunnleggende perspektiver som er med på å identifisere retningene og skille de fra hverandre. Nedenfor vil vi gjøre rede for bidrag som har tilhørighet i begge disse leire, og som er med på å danne vårt metodiske utgangspunkt.

## Den kvalitative komponenten

Den kvalitative metoden kjennetegnes ved fraværet av en bestemt analytisk hovedretning, og det finnes mange forskjellige måter å gå frem på når en kvalitativ undersøkelse skal gjennomføres (Johannessen et al. 2006: 80). Diskursanalysen representerer i denne sammenhengen en av flere mulige retninger. For vårt prosjekt var det særlig to ting som gjorde at diskursanalysen utpekte seg som en aktuell tilnærming. Meningsdannelse eller meningskonstruksjon i relasjon til utvalgte kjernebegreper står sentralt i forskningsspørsmålene. Dessuten var vi interessert i hvordan dette kan ses i sammenheng med sentrale aktørers<sup>97</sup> optikk på samfunnet og dets værende og endring. Koselleck og Fairclough har i denne forbindelse det fellestrekket at de representerer tekstnære tilnærminger, samtidig som de er opptatt av å kontekstualisere analysematerialet inn i en større samfunnsmessig sammenheng. Slik vi ser det, er dette med på å berike analysen som helhet. Videre bidrar disse med spesifikke kategorier og perspektiver i tekstanalysene. Kosellecks ”begrep-motbegrep”-distinksjon kombinert med det han betegner som tendenser til generalisering og singularisering, er et fruktbart bidrag i arbeidet med å karakterisere begrepsdannelser. Faircloughs optikk i forhold til intertekstualitet og rekontekstualisering er også til hjelp når prosesser som meningsdannelse og meningskonstruksjon kan betraktes som et påvirkningsforhold mellom ulike diskurser. Et siste metodisk grep, som kan sies å være i samsvar med overnevnte diskursanalytikerens ambisjoner, er at vi tar utgangspunkt i pleide tekster<sup>98</sup>. Dette innebærer at vi forholder oss til et begrenset utvalg av tekster i analysen. De eksisterer uavhengig våres eller andre forskeres aktivitet og initiativ fordi de ikke er data som er samlet inn i forbindelse med en konkret undersøkelse. De er, i en eller annen form, utdanningspolitiske dokumenter som ville hatt sin rettmessige eksistens uavhengig av om de skal forskes på eller ikke. Det å begrense analysematerialet gjennom å gjøre et utvalg av pleide tekster, har gjort det lettere å kunne foreta mer detaljerte tekstanalyser.

---

<sup>97</sup> Qvortrup (1998, 2001 og 2004), Rasmussen (1998 og 2004) og Kirkegaard (2007).

<sup>98</sup> Se punkt 7.1.4

## Den kvantitative komponenten

Den kvantitative delen av forskningsarbeidet består i begrepstillinger og statistiske oversikter over disse<sup>99</sup>. Motivasjonen for å supplere den kvalitative analysen med et slikt element, var at vi ønsket å få en oversikt over hyppigheten og utbredelsen av visse begreper i analysematerialet. Dette skulle videre gi oss et todelt fortrinn. For det første kunne tellingene bidra med nye innfallsvinkler av relevans for besvarelsen av forskningsspørsmålene, og således også gi retning i arbeidet med en analyseform som mangler metodelitteratur og metodiske anvisninger. For det andre kunne registreringene fungere som korrigerende og/eller utfyllende i forhold til de kvalitative analysene.

Tellingene er blitt utført ved hjelp av søkefunksjonen i Adobe Reader<sup>100</sup>. Her er det mulig å ”isolere” søkene i den forstand at man kan søke på ”ordet stående alene”. I tillegg har det vært nødvendig å søke på begreper der de inngår som første eller andre ledd i sammensetninger. Et slikt søk kan gi veldig mange treff. Adobe Reader har i denne sammenhengen en innebygd funksjon som er behjelpelig. I tillegg til å oppgi antallet treff på begrepet/ordet, så angir den hvor i teksten de er ved å liste opp treffene i form av små tekstutdrag der disse inngår<sup>101</sup>. Disse ble så gjennomgått manuelt. I tillegg har tellinger blitt gjort ved manuell gjennomlesing av utskrifter av dokumentene.

## Tverrvitenskapelig tilnærming

De kvalitative og kvantitative komponentene representerer forskjellige veier inn i materialet. På denne måten er de ment å støtte og påvirke hverandre, samtidig som de representerer to ulike metoder for å belyse ett og samme fenomen. Kombinasjonen av kvalitative og kvantitative komponenter er derfor også ment å skulle representere en form for metodetriangulering<sup>102</sup>. Det kan skilles mellom fire typer av triangulering: ”*data, investigator,*

---

<sup>99</sup> Se vedlegg 1-6. Begrepene læring, undervisning, opplæring og kompetanse er telt. De to sistnevnte er tatt med fordi de i vårt analysemateriale har utmerket seg som sentrale, og slik sett oppleves som relevante i forhold til forskningsspørsmålene, særlig spørsmål to.

<sup>100</sup> Adobe Reader 9, versjon 9.3.3

<sup>101</sup> Vi vil presisere at gjennomføringen av søkene har tatt høyde for variasjoner i målform (bokmål og nynorsk), entalls- og flertallsbøyninger i bestemt og ubestemt form og sammensetninger (f. eks. har ”lærings- og erkjennelsesform” blitt registrert som treff på ”læringsform”) selv om ikke dette eksplisitt kommer til uttrykk gjennom dataene som presenteres i vedleggene.

<sup>102</sup> ”Triangulering” forutsetter ofte/tradisjonelt et mer realistisk perspektiv. Derfor er vi påpasselige med å kalle dette ”en form for metodetriangulering”. Bruken av trianguleringsbegrepet er i tråd med Østerud (1998) og Haugsbakk (2008).

*theory and methodological forms of triangulation*” (Layder 1993: 121). Disse referer til ulike aspekter ved forskningen, men har alle den samme funksjonen i forhold til å teste reliabiliteten, validiteten og generaliserbarheten til funn (ibid.). Dette er begreper som berører kvalitetskriterier for forskningen, og disse vil vi komme tilbake til senere.

Historisk sett har en slik kombinasjon av metoder ikke blitt sett på som uproblematisk. Med utgangspunkt i diskusjoner rundt skillet mellom god og dårlig vitenskapelig argumentasjon, så har man innenfor samfunnsvitenskapelig forskning tradisjonelt fremstilt et hovedskille mellom en hermeneutisk og en positivistisk posisjon (Johannessen et al. 2006: 311). Hver av disse posisjonene har i grove trekk sin tilhørighet i henholdsvis kvalitativ og kvantitativ metode. Positivismedebatten, som i Norge startet på 1950-tallet, vokste frem som resultat av at den kvalitative forskningen fikk økt utbredelse innenfor samfunnsvitenskapen. Et av hovedargumentene i denne debatten har vært at all menneskelig handling har en meningsdimensjon, og den kvalitative metoden egner seg bedre til å få frem slike meningsaspekter (Johannessen et al. 2006: 312). I senere tid har man derimot kunnet spore en ”stille metodisk revolusjon”. ”*A blurring of disciplinary boundaries has occurred*” (Denzin and Lincoln 2003: vii). Skillelinjene mellom disipliner ser med andre ord ut til å ha blitt utydeligere. Noe av årsaken til dette kan være at man har oppdaget fordeler ved å kombinere metoder. Gjennom metodetriangulering kan man for eksempel ”*teste om ulike tilnærminger fører til noenlunde samme konklusjoner*” (Johannessen et al. 2006: 317). Slik kan tilliten til resultatene styrkes. Dersom resultatene skulle vise seg å være avvikende i forhold til hverandre, så kan dette ”*stimulere til nye tolkninger, en mer nyansert beskrivelse og en mer helhetlig forklaring av de aktuelle forskningsspørsmålene*” (ibid.).

”*A number of writers have noted that elementary forms of counting can add to the accuracy and strength of findings based on qualitative data and analysis*” (Layder 1993: 110-111). Dette skriver Derek Layder i sin bok *New strategies in social research*. Han henviser blant annet til David Silverman sin forskning som omhandler forholdet og relasjonen mellom lege og pasient innenfor den britiske, offentlige og private, helsesektoren. Silverman skriver selv at ”*Simple counting techniques[...] can offer a means to survey the whole corpus of data ordinarily lost in intensive, qualitative research*” (Silverman 2001: 37). På denne måten kan kvantitative komponenter, som tellinger, bidra til å utdype og utvide de kvalitative analysene.

### 7.2.3 Forskerrollen

Diskursanalytikerens utgangspunkt er at ”*man aldrig kan nå virkeligheden udenom diskurserne, og det er derfor diskursen i sig selv, der udgør genstanden for analysen*” (Jørgensen og Phillips 1999: 31). Dette innebærer at man forholder seg til det som faktisk blir skrevet og/eller sagt, uten å determinere om utsagnene er sanne eller ikke. Det fokuseres heller på mønstre i språket og hvordan mening skapes – man undersøker diskursive fremstillinger av virkeligheten.

#### Refleksivitet

Det er et innbakt problem i alle sosialkonstruktivistiske tilganger at det er vanskelig å argumentere for at ens egen representasjon av verden er bedre eller mer riktige enn andre mulige representasjoner. Dette bygger på en aksept om at virkeligheten er sosialt skapt og at sannheter er diskursivt produserte effekter (Jørgensen og Phillips 1999: 32). Uansett om forskeren befinner seg ”innenfor” eller ”utenfor” diskursen som er gjenstand for undersøkelsen, så vil den alltid inneha en posisjon som er med på å påvirke hva han eller hun kan se, som igjen influerer resultatene som legges frem. Det vil finnes andre posisjoner hvorfra virkeligheten kan fortone seg annerledes (Jørgensen og Phillips 1999: 32-33). For vår del blir det i denne sammenhengen viktig å reflektere rundt denne problemstillingen, og ikke minst vise at vi er klar over den. For at våre resultater og konklusjoner skal få en viss gyldighet ser vi det som hensiktsmessig å redegjøre nærmere for refleksivitetsproblematikken<sup>103</sup>.

Mange sosialkonstruktivister og diskursanalytikere betrakter egne arbeider som diskursive konstruksjoner, og dermed representerer disse bare en av mange mulige fremstillinger om verden og fenomener i den. ”*Lige som al anden diskurs producerer videnskabelig diskurs viden, sociale relationer og identiteter*” (Jørgensen og Phillips 1999: 120). Vitenskapelig viten ses dermed på som produktiv, og ikke som en slags objektiv avspeiling av virkeligheten. Som følge av dette legger sosialkonstruktivister vekt på refleksivitet, som innebærer at ”*de forsøker at anvende deres teorier på deres egen forskningspraksis*” (Jørgensen og Phillips 1999: 120). Burr (1995) hevder på sin side at refleksivitet er et begrep som brukes på mange

---

<sup>103</sup> Dette henviser til utfordringen/problemset med forskerens rolle når man arbeider ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Jørgensen og Phillips 1999: 32).

forskjellige måter, og som dermed også kan ta ulike betydninger. Det kan blant annet dreie seg om at en redegjørelse for et fenomen både er en beskrivelse av og en del av fenomenet, og refleksivitet kan innebære en anerkjennelse av at sosialkonstruktivismen i seg selv ikke er fritatt fra den kritiske holdningen den har overfor andre teorier (Burr 1995: 161). Det blir i forlengelsen av dette en nødvendighet å skulle etablere en forståelse for refleksivitet som synes fruktbar for denne oppgaven og våres rolle som forskere.

I følge Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste på nett handler refleksivitet om *det å være refleksiv*, som i neste rekke kan bety *tilbakevirkende* eller *tilbakevisende*. Når det da er snakk om å være refleksiv i sin rolle som forsker, innebærer dette at man gjennom sine observasjoner og tolkninger frembringer disse med referanse til seg selv. Det handler om å være bevisst sin rolle og posisjon i forskningsprosessen og det diskursive felt. ”*Mennesker observerer og beskriver med referanse til seg selv*” (Rasmussen 1998: 68). Tilbakevirkende kan på engelsk oversettes til ”retrospective”. Retrospektiv teknikk er et vanlig forfatterteknisk grep som handler om at leseren får små glimt underveis i en fortelling, og som skal si noe om bakgrunnen for historien som utspiller seg. Dette er egentlig et ganske godt bilde på hva refleksivitet omhandler i forbindelse med et forskningsarbeid. Forskeren må opparbeide en bevissthet i forhold til egen posisjon og denne må kommuniseres til leseren. Dette danner bakgrunnen for de observasjoner, tolkninger, drøftinger, konklusjoner også videre som utledes gjennom forskningen. For oss fortoner dette seg gjennom blant annet forforståelse og teoretiske valg som er retningsgivende for analysen<sup>104</sup>. Både systemteorien og teoriene som relaterer seg til diskursanalytiske perspektiver, representerer verktøy som kan tilgjengeliggjøre nye forståelser og bidra til høyere grad av refleksivitet. Slik sett blir det vanskelig, om ikke umulig, å gjennomføre lesing, analyse og tolkning som ikke er preget av hensikter eller forforståelser. Samtidig ville man uten disse verktøyene kunnet risikere at lesingen ville blitt tilfeldig og overflatisk. Slik vi ser det, er dette et spørsmål om balansekunst hvor det er snakk om å finne et utgangspunkt for analysen som befinner seg et sted mellom ”påvirket” og ”upåvirket”. Refleksiviteten blir her et hjelpemiddel som skal hjelpe en til å finne denne posisjon, være bevisst den og få den kommunisert. Neumann fremhever viktigheten av dette: ”*Alt diskursen består av er situert, også diskursanalytikeren, og det er en*

---

<sup>104</sup> Innledningsvis i denne oppgaven danner blant annet beskrivelser av egen bakgrunn og motivasjon for tema og problemstilling et tentativt bilde av vår kulturelle kompetanse og allerede eksisterende innsikter i feltet, og utgjør således en del av vår forforståelse.

*diskursanalytisk dyd å være mest mulig eksplisitt hva angår egen situering og hvorledes den påvirker analysen*” (Neumann 2001: 178).

Refleksivitet forstår vi som nær forbundet med en særlig form for iakttakelse, nærmere bestemt selviakttakelse. Iakttakerens selviakttakelse kan betegnes som refleksjon, ifølge Luhmann (Reese-Schäfer 2009: 44-45). For oss vil dette handle om at vi iakttar vår egen iakttakelse og de kriterier som ligger til grunn for denne iakttakelsen. Dette gjør forbindelsen til refleksivitet tydelig da begrepet henviser til forskerens refleksjon og bevissthet rundt egen posisjon og rolle. *”En iagttager, der iagttager en iagttager, kan imidlertid ikke samtidig iakttage sig selv som iagttager”* (Andersen 1999: 114). Det som her sies er at det ikke er mulig å utføre to iakttakelsesoperasjoner samtidig. For forskeren (og oss) innebærer dette at arbeidet vil være preget av en stadig veksling mellom iakttakelser som retter seg mot henholdsvis fenomenet eller en selv.

Vi er bevisst på at våres fremgangsmåte kunne vært beskrevet eller gjort på forskjellige måter og med forskjellige perspektiver, enn valgte systemteori og diskursanalyse. Med dette signaliserer vi at forskning ikke kan foretas fra en ekstern (objektiv) iakttakers posisjon, og dermed heller ikke kan opptre som bedrevitende, som i utsagnet *”sånn er det”*. *”Virkeligheten”* er alltid *”iakttatt virkelighet”*. Verden er som den er, og har med dette ingen sann eller falsk verdi. Det er ikke verden i seg selv som har en sannhetsverdi, men setningene og språket som brukes for å beskrive den. Som iakttaker (og forsker) kan man bestemme seg for hva man vil være oppmerksom på, men ikke hva man vil se. (Luhmann 1997).

#### **7.2.4 Kvalitetskriterier – reliabilitet og validitet**

*”Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitative analyser”* (Johannessen et al. 2006: 317). Dette handler blant annet om å sette ting i en sammenheng, som kan bidra til at man forstår hvilken betydning som kan tillegges det som er gjenstand for en undersøkelse. For oss vil dette kunne fortone seg ved at delene i tekstmaterialet ses i lys av andre deler og helheten som kommer til uttrykk gjennom tekstmaterialet. Diskursanalysen, i likhet med mange andre kvalitative tilnæringer, kjennetegnes derfor også av et tolkningsmangfold. Med utgangspunkt i et pluralistisk vitenskapssyn der blant annet *”sannheter”* blir en flytende betegnelse, vil det å ha gjennomtenkte og velbegrunnede analyser fungere som kvalitetssikring av forskningsprosess og resultater. Det å gi påstander og argumenter legitimitet kan vel neppe sies å være unikt for diskursanalysen eller kvalitativ metode generelt. *”Forskerens*



*autoritetsambisjoner på tekstens vegne må [...] forstås som en streben etter å frembringe sannsynlig eller troverdig kunnskap*” (Østerud 1998: 125). Det dreier seg om at en relevant gruppe av forskere (eller andre som kan betraktes som tekstens målgruppe) vurderer teksten som sannsynlig eller troverdig.

Svein Østerud hevder at samfunnsvitenskapene har opplevd en metodologisk revolusjon de siste tjue-tretti årene, og beskriver dette som et paradigmeskifte fra et positivistisk paradigme til det han betegner som et konstruktivistisk paradigme (Østerud 1998: 119-120)<sup>105</sup>.

Paradigmeskiftet faller til dels sammen med en endring i metodisk tilnærming til forskningsoppgavene (ibid.). Østerud (1998) henviser her til at kvalitative forskningsmetoder etter hvert har fått større utbredelse og anerkjennelse enn tidligere. Han er samtidig påpasselig med å ikke knytte den ene eller andre metoden til det ene eller andre paradigmet, de opptrer parallelt (metodene). En betydelig forskjell ved disse forskningsmetodene har vært formuleringen av kvalitetskriterier.

Innenfor den kvantitative forskningen danner begreper som ”validitet” og ”reliabilitet” et utgangspunkt for vurderingen av kvaliteten ved et forskningsopplegg. I forhold til kvalitative undersøkelser er disse kriteriene brukt i mindre grad. Årsaken til dette kan være at kriteriene er utviklet innenfor rammen av et positivistisk paradigme, og dermed er det problematisk å tolke og anvende disse i kvalitativ forskning (Østerud 1998). Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln skriver at ”*terms such as credibility, transferability, dependability, and confirmability replace the usual positivist criteria of internal and external validity, reliability, and objectivity*” (2003: 35). Denne tendensen til å innføre nye begreper, som kvalitetskriterier for forskningen, finner man også igjen i norsk metodelitteratur. Begreper som ”troverdighet” og ”overførbarhet” blir brukt for validitet og ”pålitelighet” for reliabilitet (Johannessen et al. 2006: 198-201). Østerud (1998) mener på sin side at det kan være nødvendig å rekonstruere begrepene validitet og reliabilitet innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Nedenfor vil vi redegjøre for hvordan vi mener reliabilitet og validitet gjør seg gjeldende i forbindelse med vårt forskningsarbeid.

---

<sup>105</sup> Siden det nå er tolv år siden denne artikkelen ble skrevet, så tilsier kjapp hoderegning at den metodologiske revolusjonen nærmer seg førti år.

## Reliabilitet

Reliabilitet handler i tradisjonell forstand<sup>106</sup> om hvorvidt funnene kan bli gjentatt eller reproduisert av en annen forsker. Dette vil innebære at man er avhengig av et instrument (en metode) som muliggjør det å repetere observasjonen under bortimot identiske omstendigheter. Reliabilitetskravet lar seg lettest oppfylle i et kvantitativt forskningsdesign. Reliabilitet skal kunne bidra til å styrke, og være en indikator på, funnenes validitet, men denne kan neppe brukes på samme måte i kvalitativ forskning (Østerud 1998). Med utgangspunkt i de redegjørelser som blant annet er gjort for diskursanalysens (og delvis systemteoriens) sosialkonstruktivistiske tilhørighet og vitenskapsteoretiske ståsted, fremstår reliabilitetskriteriet i utgangspunktet som lite relevant for de kvalitative undersøkelsene. Imidlertid melder reliabilitetsproblematikken seg til en viss grad da vi bringer inn en kvantitativ komponent som en del av metodetrianguleringen<sup>107</sup>. Disse ordteilingene er beskrevet på en slik måte at de bør være mulige å etterprøve<sup>108</sup>. Slik sett imøtekommes reliabilitetskravet i en viss forstand, men spiller en begrensende rolle med tanke på at det kvantitative elementet forholder seg til en kvalitativ tilnærming.

## Validitet

Silverman støtter seg til Martyn Hammersley når han skal beskrive hva han legger i begrepet validitet. *”By validity, I mean truth: interpreted as the extent to which an account accurately represents the social phenomena to which it refers”* (Silvermann 2001: 232). Altså handler validitet om hvorvidt, og i hvilken grad, undersøkelsens funn kartlegger det fenomenet den er ute etter å kartlegge. Denne forståelsen av validitet ser i utgangspunktet ut til å først og fremst referere til den ”indre validiteten”, slik vi kjenner den fra kvantitativ forskning. Man opererer ofte også med en ”ytre validitet”, som dreier seg om i hvor stor grad funnene kan generaliseres til andre, lignende, omgivelser. Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske tilhørighet, som blant annet peker på språkets kontekstavhengighet, begrenser analysens generaliserbarhet eller overførbarhet. Derfor ser vi det som mer relevant å skulle reflektere

---

<sup>106</sup> Med utgangspunkt i Østerud (1998) antar vi at det er rimelig å foreslå at ”i tradisjonell forstand” kan forstås som innenfor det positivistiske paradigmet.

<sup>107</sup> Se punkt 7.2.2 om ”tverrvitenskapelig tilnærming”.

<sup>108</sup> Se punkt 7.2.2 om ”den kvantitative komponenten”.

over validitet, og hva som kan bidra til å gi vår oppgave troverdighet, i lys av Silverman sin beskrivelse av begrepet.

Vi har allerede omtalt en del elementer som skal kunne bidra til å gi oppgaven, og oppgavens funn, validitet. Det handler blant annet om å besvare forskningsspørsmålet og legitimere de argumenter og påstander som leder frem til dette. Slike aspekter kan sies å være en generell dyd innenfor det forskningsmessige håndverket. Refleksiviteten vil også være med på å styrke oppgavens og analysens validitet. Ellers har det vært vår hensikt at etableringen av forskjellige innfallsvinkler til materialet skal bidra til troverdigheten. Dette er over omtalt som (en form for) metodetriangulering. Silverman skriver at triangulering er en form for validering som *”have been suggested as particularly appropriate to the logic of qualitative research”* (2001: 233). Klaus Bruhn Jensen utdyper dette ved å si at *“triangulation is a general strategy for gaining several perspectives on the same phenomenon. In attempting to verify and validate findings, the strategy addresses aspects of both reliability and validity”* (2002: 272). Som Jensen her påpeker, så er triangulering en generell strategi. I tillegg til metodetriangulering, kan det blant annet være snakk om observatørtiangulering (investigator triangulation) (Layder 1993; Janesick 2003). Dette kan realiseres gjennom at ulike perspektiver på ett og samme fenomen bringes inn i forskningsarbeidet ved hjelp av to eller flere observatører. På denne måten kan man oppnå et mer komplett helhetsbilde (Østerud 1998: 123). Vårt forskningssamarbeid har vært, og er i skrivende stund, preget av diskusjoner og felles refleksjoner rundt teori og analyse. Ideer blir skapt, mens andre forkastes. Vi korrigerer og veileder hverandre. Alt for å skape noe sammen og gi retning i arbeidet, slik at vi til slutt kan presentere et forskningsarbeid vi begge er tilfredse med. I lys av dette synes det rimelig å hevde at vårt forskningssamarbeid bærer frukter på ulike måter – det *kan* blant annet bidra til å øke validiteten.

## 8 Analyse og drøfting

Med utgangspunkt i begrepene undervisning og læring har vi vist at begrepene spiller en viktig rolle i forhold til å utlede forestillinger om hva slags pedagogiske aktiviteter disse representerer. De foregående redegjørelser og beskrivelser er i seg selv viktige bidrag for å kaste lys over denne oppgavens problemformuleringer. Videre vil disse begrepskategorier, perspektiver og begrepsdistinksjoner danne utgangspunktet og grunnlaget for analysene og refleksjonene<sup>109</sup>. Bruken av pedagogiske kjernebegreper i valgte tekstmateriale står sentralt i dette kapitlet. I arbeidet med å analysere dokumentene har undervisning og læring representert et viktig omdreiningspunkt. Andre begreper, som kan tolkes som uttrykk for pedagogiske aktiviteter der lærings- og undervisningsperspektiver gjør seg gjeldende, har markert seg som sentrale. Opplæring og kompetanse har i denne sammenhengen skilt seg spesielt ut, og i flere av dokumentene fremstår de totalt sett som mer dominerende enn læring og undervisning<sup>110</sup>.

I hovedsak vil analysen av dokumentene presenteres kronologisk, med *tid* som den strukturerende dimensjonen. Strategien i arbeidet med materialet har vært å ha fleksibilitet ved blant annet å kunne veksle mellom deler og helhet, og mellom de ulike dokumentene<sup>111</sup>. Valget av struktur i dette kapitlet er først og fremst betinget av et ønske om å gjøre det mest mulig oversiktelig for leseren. Materialet har vist seg å ha et stort potensial i forhold til å utlede meningsinnhold og meningskonstruksjoner. Med utgangspunkt i dette har vi forsøkt å tematisere de observasjonene vi mener kaster lys over våre forskningsspørsmål. Derfor har vi også valgt å bruke tematiske overskrifter.

### 8.1 Læring og undervisning i L97

Haugsbakk (2008) sine tellinger i læreplaner, viser at den mest dramatiske omveltningen i forhold til bruken av lærings- og undervisningsbegrepet skjer i overgangen fra 1980-1990-

---

<sup>109</sup> Se oppsummering, kapittel 6.

<sup>110</sup> Forskningsspørsmål 2 fokuserer på sentrale begreper og argumentasjoner. Opplæring og kompetanse har i arbeidet med analyse materialet utmerket seg som sentrale begreper i kraft av å være hyppig representert. De er i tillegg interessante ut fra valgte teoretiske perspektiver. I en systemteoretisk optikk kan de blant annet forstås som mulige kontingensformler. De diskursanalytiske perspektivene aktualiserer begrepene (på generelt grunnlag) ved å gi disse en sentral rolle i etableringen og utviklingen av samfunn.

<sup>111</sup> Se for eksempel kapittel 6.

tallet<sup>112</sup>. Han viser at læringsbegrepet styrkes sammenlignet med undervisning. Vårt eneste 90-tallsdokument, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), korresponderer godt med denne observasjonen, og vedlegg 1 viser at vektningen mellom dem er relativt skjevt fordelt. I forhold til å beskrive sentrale pedagogiske aktiviteter, indikerer antall forekomster at læring vinner terreng sammenlignet med undervisning.

I læreplanens generelle del blir læring og undervisning beskrevet som atskilte prosesser, der *”læring er noe som skjer med og i eleven”* og *”undervisning er noe som blir gjort av en annen”* (L97: 28)<sup>113</sup>. Det sies eksplisitt at *”læring og undervisning er ikke det samme”* (L97: 28). Slik sett kan læring og undervisning oppfattes som en begrep/motbegrep-distinksjon i kraft av idealtypiske beskrivelser som henholdsvis fokuserer på læringens selvvalgte selvforandring og undervisningens ytre fremmedpåvirkning. Dermed ser det ut til at planen forsøker å formidle at dette er to grunnleggende ulike pedagogiske aktiviteter. Dette ligger nært det systemteoretiske perspektivet på begrepene/fenomenene. Læring kan knyttes til den aktive eleven/individet med selvforandring som siktemål, mens undervisning bærer bud om påvirkning utenfra og målrettethet. I tillegg hevdes det at (god) undervisning *”setter læring i gang”* (L97: 28), og kan således forstås som en avgjørende forutsetning for læring. *”Målrettet og systematisk læring”* (L97: 28) er et hovedanliggende for skolen som er en spesialisert institusjon med *”undervisning som oppgave”* (L97: 35). På denne måten synes det som om Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet antyder en sammenheng mellom skolens oppgave og anliggende på den ene siden, og hva som er målet med denne på den andre. Undervisning og læring fremstår som innbyrdes relaterte, samtidig som de er klart atskilte aktiviteter. Dette kan forstås som et perspektiv der undervisning er en sentral aktivitet som skal sannsynliggjøre læring, og dermed antydes det også et *”både og”*-perspektiv. Ut fra et slikt resonnement blir det, med utgangspunkt i tellingene, et tankekors at undervisning og læring blir så forskjellig vektlagt, der sistnevnte begrep/fenomen er dominerende. En slik tendens kan i større grad forstås i lys av endringsprosesser i samfunnet. *”Selvforandring”* og *”individuell frihet”* erstatter *”målrettethet”* og *”kausaltet”*, og de individuelt rettede løsningene tar over for de kollektive (Haugsbakk 2008: 189). Læring blir det sentrale omdreiningspunkt i det man skal bevege seg fra det *”gamle”* til det *”nye”*, fra

---

<sup>112</sup> Hans forskningsprosjekt bidrar med perspektiver, redegjørelser og funn som strekker seg fra Normalplanen av 1939 til Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

<sup>113</sup> Beskrivelser i forhold til den generelle delen vil i utgangspunktet også gjelde LK06 da denne delen av læreplanverket er videreført i sin helhet fra L97 til LK06.

industri-samfunnet til det ”nye” samfunnet. Dette bildet forsterkes av det generelle inntrykket læreplanen gir i forhold til grad av elevorientering. Læring kan i større grad forstås som prosess enn resultat, og elevstyring ser i stor grad ut til å erstatte lærerstyring. Beskrivelser av prosjektarbeid som arbeidsmetode kan være med på å illustrere dette. Her skal elevene, med utgangspunkt i en problemstilling eller lignende, definere og gjennomføre et målrettet arbeid fra idé til produkt. Lærerne skal ha rollen som ”*retteiarar og rådgivarar*” (L97: 77). Pålegget om prosjektarbeid og læringsbegrepets dominerende stilling synes å være en mulig indikasjon på økende elevorientering og elevstyring.

Haugsbakk (2008: 225) betegner læreren som en ”samarbeidspartner” i sine betraktninger rundt lærerens posisjon i L97. Han skriver også at det i læreplanene frem til L97 tegnes et bilde av læreren som ”*aktivt handlende og som autoritet*” (Haugsbakk 2008: 224). Samarbeid mellom lærer og elev, om for eksempel innhold i temaområder, kriterier for vurdering og vurdering av rammebetingelser, ser ut til å prege beskrivelsene i L97. På denne måten fremstår læreren i mindre grad som ansvarlig og leder (Haugsbakk 2008: 225-226). Vårt eksempel med beskrivelsen av lærerens rolle som ”rettleder og rådgiver” i forbindelse med prosjektarbeid, ser ut til å stemme med Haugsbakk sin observasjon. Økt grad av elevorientering i L97 kan dermed ha sammenheng med at ”*Læreren er mindre synlig i teksten*” (Haugsbakk 2008: 225). Slik sett ser våre observasjoner ut til å komplimentere hverandre. Økt elevorientering og svekket lærerorientering kan tolkes som to sider av samme sak.

### **8.1.1 Læring og undervisning erstattes av opplæring**

Selv om vektingen mellom undervisning og læring synes relativt skjev, så blir disse begrepene totalt sett underordnet opplæringsbegrepet i L97 (se vedlegg 1). Dette bidrar til å komplisere bildet når man skal forsøke å beskrive pedagogiske aktiviteter og utfordringene disse bringer med seg. En vesentlig del av treffene skyldes at målformuleringene i fagplanene starter med ”I opplæringen skal elevene...”. Til gjengjeld ser man at opplæringsbegrepet spiller en overordnet rolle i forordet, den generelle delen og ”broen” sammenlignet med undervisning og læring. Dette bidrar til å befeste opplæringsbegrepets dominans, til tross for begrepsvalget som er gjort i forbindelse med målformuleringene i fagplanene. Opplæring kan i noen tilfeller forstås som en ekvivalent til undervisning. I den generelle delen følges opplæringsbegrepet opp med formuleringer som for eksempel ”må formidle”, ”skal gi elever”

og ”skal formidle kunnskaper og ferdigheter”. Det oppleves som om opplæringsbegrepet brukes for å betegne planlagte og lærerstyrte aktiviteter, der formidling vektlegges i forbindelse med opplæringen. Opplæringsbegrepets kobling til undervisning blir nærmest eksplisitt når det sies at opplæringen må ”*gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur*”, som i neste setning følges opp med ”*Undervisningen må kople solid innsikt om naturens stoffer, krefter og arter med forståelse av hvordan sosial organisasjon og teknologi både løser problemer og virker inn på biosfæren*” (L97: 47-48)<sup>114</sup>. Andre ganger ser opplæring ut til å betegne elevstyrte læringsaktiviteter. I formuleringene av opplæringsmål<sup>115</sup> knyttes opplæringen i en del tilfeller til egenaktiviteter og læringsprosesser av individuell karakter. Ved at standardformuleringen ”I opplæringen skal elevene..” blant annet følges opp med ”utforske og erfare”, ”legge frem egne tanker”, ”lære gjennom lek”, ”granske” og ”finne ut noe”<sup>116</sup>, blir elevenes egenaktivitet av stor betydning i forbindelse med opplæringen, og synliggjør læringsperspektivet i relasjon til opplæringsbegrepet. I lys av den dominerende elevorienteringen som er vist til over, så fremstår opplæringsbegrepet totalt sett som mer lærings- enn undervisningsorientert. Men begrepet ser altså ut til å henvise til perspektiver som tradisjonelt sett viser til både lærings- og undervisningsaktiviteter. I tillegg kan opplæring i visse tilfeller forstås som utdanning, men dette er et perspektiv som vi ikke vil gå inn i siden det faller på utsiden av denne oppgavens problemformuleringer.

Opplæringsbegrepet kan tolkes som en kontingensformel, og blir således et uttrykk for utdanningssystemets egen usikkerhet. I stedet for å ta et oppgjør med begrepene undervisning og læring, der lærer- og elevroller og lærer- og elevansvar tydeliggjøres gjennom begrepsbruken og begrepsforståelsen, tar man i bruk et begrep som inkorporerer i utgangspunktet motstridende og uforenelige perspektiver. Dette kan tolkes som et

---

<sup>114</sup> Bror Just Andersen (2002: 37-38) problematiserer i sin hovedoppgave bruken av opplæring og undervisning i ulike offentlige (politiske) og vitenskapelige dokumenter. Han registrerer også at de brukes til å beskrive både like og ulike prosesser. Han mener i tillegg å kunne registrere at det er tilfeller der opplæringsbegrepet benyttes som en underkategori i forhold til undervisningsbegrepet. Dette perspektivet oppleves ikke som særs relevant for å få frem at opplæringsbegrepet innehar både lærings- og undervisningsperspektiver, men er en interessant observasjon i kraft av at den bidrar til å kaste lys over opplæringsbegrepets kompleksitet og flertydige meningsinnhold. Dette kan ytterligere poengteres ved å henvise til RP10 5-10, der det under læringsutbytteformuleringene i norsk 2 står at studentene skal kunne ”*sjå faget i eit større danningperspektiv og undervisninga som ein del av opplæringa i eit aktivt deltakardemokrati*” (RP10 5-10: 33). I motsetning til Andersen (2002) oppleves her undervisningsbegrepet som en underkategori i forhold til opplæringsbegrepet.

<sup>115</sup> Henviser til målformuleringen ”I opplæringen skal elevene...”

<sup>116</sup> Formuleringene er her giitt på bokmål. I L97 står noen av disse på nynorsk. Dette er gjort for å slippe og ta hensyn til ulike målformer der det ikke er nødvendig med direkte siteringer for å få frem poenget, jfr. at vi har valgt å gjengi standard målformulering som ”I opplæringen skal elevene...”, der det i planen også står ”I opplæringa skal elevane...”.

”kommunikativt trick” der en grunnleggende pedagogisk debatt oppløses ved hjelp av retoriske grep<sup>117</sup>. På denne måten unngår man en utfordrende problemstilling på et språklig plan, men faren er at brukerne (hovedsakelig skole og lærere) kan forvirres av en begrepsbruk som ikke tydeliggjør ansvars- og styringsforhold i utøvelsen og gjennomføringen av pedagogiske aktiviteter.

## 8.2 Læring og undervisning i RP03

Med utgangspunkt i tellingene virker det som om begrepsbruken i Rammeplan for allmennlærerutdanningen (RP03) gjenspeiler nokså godt den tendensen vi har funnet i L97. Små forskjeller er det, men opplæring er fortsatt dominerende som betegnelse for de pedagogiske aktivitetene (se vedlegg 5). Selv om planene (L97 og RP03) virker tilsynelatende ”like” i et slikt perspektiv, så er likevel dette en interessant observasjon dersom dokumentenes status og funksjon tas med i betraktningen. Læreplanen er et sentralt utgangspunkt i planleggingen og gjennomføringen av den pedagogiske aktiviteten som skal lede til måloppnåelse, der elevene skal lære *noe*. Rammeplanen skal danne grunnlag for ”*undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid*” i lærerutdanningen, som videre skal ”*gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse*” (lov om universiteter og høyskoler § 54a i RP03: 5). Rammeplanen skiller seg dermed fra L97 ved at den inkorporerer målsettinger som ikke nødvendigvis bare har fokus på å lære studentene *noe*, men også på at de skal lære seg å lære bort. Studentene skal lære seg å undervise, de skal ”*tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger*” som skal ”*fungere som redskaper i yrkesutøvelsen*” (RP03: 7). I lys av dette synes det noe bemerkelsesverdig at tellingene i henholdsvis L97 og RP03 ikke skiller seg mer fra hverandre. I utgangspunktet ville vi forventet en begrepsbruk der undervisning ble lagt mer vekt på i RP03 enn i L97.

### 8.2.1 Opplæring – et komplekst begrep

I forhold til L97 har vi kommentert at opplæringsbegrepet er med på å gjøre bildet enda mer komplekst og usikkert. Det er vanskelig å skulle forstå dette begrepet da det tilsynelatende kan tolkes som både lærings- og undervisningsrettet. I tillegg er det pekt på at graden av

---

<sup>117</sup> Se punkt 3.3.2



elevorientering bidrar til å kunne se opplæringsbegrepet som mer lærings- enn undervisningsorientert. Disse tendensene videreføres i rammeplanen.

Under overskriften "Å bli lærer", står det blant annet at "*Studentene skal lære å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring*" (RP03: 7). Denne formuleringen blir hyppig brukt i målformuleringer for ulike fag under punktet "Å være lærer i...", fulgt opp av respektive fag det er snakk om (for eksempel matematikk eller engelsk). Formuleringen "planlegge, gjennomføre og vurdere" synes å være systematisk brukt, og ser ut til å stamme fra lov om høyskoler og universiteter som er sitert i forrige avsnitt. Den store forskjellen, og som kan være noe av forklaringen til opplæringsbegreps dominans, er at der det i lovteksten står "undervisning, læring og oppdragelse", så står det i RP03 "opplæring". Opplæringsbegrepet fremstår som følge av dette som muligens enda mer komplekst og diffust enn i L97. Lovtekstens formuleringer, som er vist til over, blir tilsynelatende systematisk brukt, og intertekstualiteten trer frem i lys av dette. Men Utdannings- og forskningsdepartementets begrepsvalg når det kommer til hva slags pedagogisk aktivitet som skal planlegges, gjennomføres og vurderes, blir forvirrende når opplæringsbegrepet "erstattet" undervisning, læring og oppdragelse.

### 8.2.2 Fokus på læreren (og undervisning)?

"*Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i barnehage og skole enn læreren*" (RP03: 6). Dette hevdes tidlig i dokumentet, og er det første som sies under overskriften "Å være lærer". Med et så uttalt fokus på læreren, dens ansvar og posisjon, kan det være naturlig å forvente en undervisningsorientert retorikk. Påstanden følges opp med å si at "*læreren skal ha en allsidig kompetanse*" og at "*læreren trenger metoder til å hente inn og oppdatere sin kunnskap hele livet*". Dette begrunnes blant annet i at "*samfunnet bygger på at ny kunnskap blir utviklet, og at kjent kunnskap blir omformet*" (RP03: 6). Den "allsidige kompetansen" kan videre forstås som bestående av fem kompetanser. Det er snakk om "faglig kompetanse", "didaktisk kompetanse", "sosial kompetanse", "endrings- og utviklingskompetanse" og "yrkesetisk kompetanse". Vi noterer oss at undervisning ikke blir nevnt en eneste gang i beskrivelsene av de ulike kompetansene. Derimot beskrives det "å være lærer" som å kunne "*velge og grunngi læringsinnhold*", "*ha kunnskap om ulike læringsstrategier*", å kunne "*legge til rette for gode læringsmiljøer*", "*å være åpne for endring og nytenkning når det gjelder kunnskapsinnhold og læringsformer*", å kunne "*se barn og unges utvikling, læring og danning*".

*i sammenheng med endringer i samfunnet*” som innebærer ”*kreativitet og læringsstrategier som fremmer entrepenørskap*” (RP03: 6-7). Det er en læringsorientert retorikk som preger beskrivelsene. Den lærerorienteringen som det innledningsvis legges opp til kommer til en viss grad til syne da det sies at læreren skal ”*være en tydelig leder*” (RP03: 6). Dette kan tolkes i retning av å tydeliggjøre lærerrollen og gi den autoritet, og således ligger det implisitt idealtypiske undervisningsperspektiver innbakt i beskrivelsene. Men dette overskygges av et mer eksplisitt læringspråk. Slik sett virker teksten til å dobbeltkommunisere. Læreren fremheves som viktig, men drukner i beskrivelser med en iboende elevorientering<sup>118</sup>.

### 8.2.3 Undervisning – å legge til rette for læring

Til grunn for ”den allsidige kompetansen” legges en beskrivelse av samfunnet som bærer bud om dynamikk, fleksibilitet og usikkerhet. Dette kjenner man igjen fra beskrivelsene av det ”nye” samfunnet. Dette samfunnet kjennetegnes blant annet av en økende kompleksitet der læring skal bidra til å håndtere denne. I lys av dette kan læringsfokuset forstås som en konsekvens av samfunnsutviklingen. Faren er at fremstillingene blir lite nyanserte og mangler relevante perspektiver som er av betydning for de pedagogiske aktivitetene i skolen og utdanningssystemet generelt. For eksempel kan man se at det å kunne ”*legge til rette lærings- og utviklingsprosesser for alle elever*” er en del av den ”*didaktiske kompetansen*” som studentene skal utvikle gjennom utdanningen (RP03: 13). Dette perspektivet kommer også til syne gjennom beskrivelser av fag og målområder i fagplanene for de respektive fag. I pedagogikk skal studentene kunne ”*legge til rette for enkeltelevers læring*”, i engelsk kunne ”*legge til rette for et trygt læringsmiljø*”, i heimkunnskap ”*legge til rette for læringsaktiviteter*” og i natur- og miljøfag ”*legge til rette for læring ute i naturen*”. I lys av en systemteoretisk forståelse av undervisning, der denne kan ses som en spesiell form for kommunikasjon som i en eller annen grad kan sannsynliggjøre den selvvalgte selvforandringen – det vil si læringen, så ser det ut til at det å ”legge til rette for læring” kan forstås som undervisning. Det er liten tvil om at det er læreren (eller studenten – den kommende læreren) som gis ansvaret for denne tilretteleggingen, og dermed forsterkes inntrykket av at det her egentlig er snakk om undervisning. Det vi ser er at læring blir brukt

---

<sup>118</sup> Didaktikk (og didaktisk kompetanse) opplever vi som nær forbundet med perspektiver på undervisning. Vi vil derfor påpeke at begrepsbruken ikke nødvendigvis skal forstås som et utelukkende læringspråk. Samtidig er det interessant/bemerkelsesverdig at ”undervisning” ikke blir nevnt i forbindelse med beskrivelsene av den didaktiske kompetansen.

for å beskrive undervisning. På denne måten gir ikke tellingene nødvendigvis et fullstendig bilde av de begrepene som tas i bruk for å beskrive de pedagogiske aktivitetene. Utfordringen er kanskje at perspektivene er vanskeligere å oppdage og avdekke på grunn av retoriske grep som blant annet tar i bruk et ”læringspråk” for å snakke om undervisning.

#### **8.2.4 Undervisning – mindre pluralistisk enn læring**

I den generelle delen fra læreplanene (L97 og LK06) blir læring og undervisning forsøkt definert og satt i sammenheng med hverandre. Et slikt forsøk på å gi læring og undervisning et innhold finner man ikke i rammeplanen<sup>119</sup>. Som det fremgår av sitatene over, så brukes læringsbegrepet på mange forskjellige måter og har i så måte et stort tolkningspotensial. Undervisning derimot, opptrer som mindre flertydig. Det kan tenkes at dette har sammenheng med at begrepet brukes i mindre grad (jfr. tellingene), og dermed er det rett og slett færre kontekstuelle relasjoner som må bli forsøkt forstått for å kunne gi begrepet et meningsinnhold. Det er hovedsakelig to mulige betydninger som går igjen. Den første er der det er snakk om ”spesialundervisning”, som knyttes til et særskilt behov hos noen elever i forbindelse med tilpasset opplæring. Den andre, og mest brukte, er når undervisning kan forstås som den handlingen studentene skal lære seg å utøve i senere yrkespraksis. Begrepet settes i sammenheng med blant annet planlegging, vurdering, refleksjon og drøfting som er med på å utvide innholdet og kompleksiteten som knytter seg an til undervisning. Men overordnet kan undervisning som oftest forstås som ”det man gjør”. Ett unntak er det imidlertid, og det finner man under fagplanen for ”Religion, livssyn og etikk” (RLE). Her skrives det, med henvisning til opplæringsloven og menneskerettighetene, at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Den skal videre være saklig og upartisk. Det er selvfølgelig en mulighet for at disse beskrivelsene er spesifikke i forhold til undervisningen i dette faget, men teksten antyder at dette er en standard for all undervisning i grunnskolen da den sier at ”*Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen i grunnskolen ut fra menneskerettighetene skal være...*” (RP03: 26). Beskrivelsene av undervisning er i hvert fall generalisert til å gjelde hele grunnskolen. Det vil være skjønn som avgjør hvordan man vil forstå undervisning i lys av dette. Mangelen på beskrivelser som ”engasjerende”, ”motiverende” også videre i relasjon til undervisningsbegrepet, altså mer positivt ladede ord, kan være med å antyde en mer ”gammeldags” og formidlingsorientert forståelse av begrepet.

---

<sup>119</sup> Det samme gjelder for RP10.

Elevene skal fortelles noe, noe skal formidles. Det kan tenkes at fagets religiøse perspektiver og ambivalente historie innenfor grunnskolen bidrar til at man er forsiktig med å si at elevene skal "lære" religion, livssyn og etikk. Det som derimot virker mer åpenbart er at undervisningsbegrepet i denne planen får familiære bånd til opplæringsloven og menneskerettighetene, og at denne intertekstualiteten får betydning for hvordan undervisning kan tolkes og forstås.

## 8.3 Roller og diskurser i stortingsmeldingene

Begge stortingsmeldingene skriver at de fremmer en *fagsentrert* reform i beskrivelsene av sine respektive lærerutdanninger. Men det er med St.meld. nr. 11 (2008-09) *Læreren – rollen og utdanningen* (SM09) at man tar skrittet helt ut og velger å skifte navn fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning. Det er SM09 som velger å fokusere på *lærerrollen*, og denne meldingen beskriver lærerstudenten i betydelig grad som en fremtidig lærer, mens St.meld. nr. 16 (2001-02) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* (SM02) beskriver lærerstudenten mer som en student under utdanning. Det innebærer at beskrivelsene i SM02 i større grad enn SM09 omhandler relasjonen mellom lærerstudent og lærerutdanner, og SM09 i større grad enn SM02 mellom læreren og grunnskoleeleven, i forhold til det pedagogiske dilemmaet.

### 8.3.1 Lærerrollen

SM02 sine beskrivelser av lærerrollen opplever vi som svært influert av konstruktivistisk læringsteori med særlig Piaget som inspirasjon. Her sies det at "*lærerrollen springer ut av den forståelsen lærerne har av hvordan barn og unge lærer og utvikler seg*". Elementer for hva som er viktig i "all læring" sies å være "skapende aktiviteter", "egenutfoldelse" og "initiativ", der utgangspunktet er "det naturlige vitebegjæret" som det sies at "*finnes hos alle uansett evner og bakgrunn*". Det sies videre at elevene skal få ansvar for egen læring når de bli eldre, slik at de kan utvikle læringsstrategier (SM02: 23). I kapittel 8, under overskriften "Kompetansekrav for lærerne", karakteriseres en ønsket lærerrolle som en som er "*dyktig tilrettelegger, veileder og inspirator for barn og ungdom*" som også må "*vite noe om læringsstrategier og metoder i forhold til hvordan barn, unge og voksne tilegner seg kunnskaper og ferdigheter*" (SM02: 71). Det blir dermed relativt enkelt å tolke lærerrollen som noe tilbaketrukket i sin rolleutøvelse, som ikke skal forsere elevenes utvikling og læring,

men heller opptre som støttende der det asymmetriske forholdet forsøkes minimert. Det er vanskelig å skille disse beskrivelsene, som er en beskrivelse av relasjonen mellom lærer og grunnskoleelev, og meldingens beskrivelse av relasjonen mellom lærerutdanner og lærerstudent. Lærerutdannernes utfordring *”er å vekke trangten til kunnskap hos studentene”* og at studentene oppfordres til *”selvstendig arbeid, slik at det læringspotensialet som finnes blir utnyttet bedre”* (SM02: 3). Begge relasjonsbeskrivelsene oppleves som svært læringsorienterte.

Beskrivelser av lærerrollen er i stor grad prioritert i SM09. Det innebærer et større omfang i beskrivelsene i forhold til SM02, og beskrivelsene blir på mange måter komplekse i form av at de oppleves som å dekke en stor utstrekning av det pedagogiske dilemmaet<sup>120</sup>. Det er også tydelig at SM09 sine beskrivelser av lærerrollen er sterkt påvirket av nasjonal og internasjonal forskning. Basert på denne forskningen mener meldingen at man på et overordnet plan kan utlede fire kompetanser som alle lærere bør beherske; ”fagkompetanse”, ”didaktisk kompetanse”, ”ledelseskompetanse” og ”relasjonskompetanse” (SM09: 49). Det er dermed naturlig når meldingen tar et oppgjør med oppfatninger som at *”idealet er at læreren skal være mer tilbaketrukket og distansert, og at læringsarenaen i større grad blir overlatt til elevene”*, og viser til forskning ved lærerrollen som er med på å avgjøre om undervisningen virker godt for elevene eller ikke, der stikkordene er ”formidler”, ”forteller”, ”kontrollerer”, ”repeterer” og ”sanksjonerer” og at gode lærere innehar ”instrumentelle ferdigheter”(SM09: 44). Meldingens kapittel 4 ”Kunnskapsgrunnlaget om lærerrollen”, der forskningsresultatene fremlegges, oppleves som et kjernekapittel for store deler av meldingens øvrige beskrivelser. Dette kapitlet ivaretar ”både-og”-perspektivet i forhold til det pedagogiske dilemma når man i beskrivelsene av læreren ønsker å fokusere på fagkompetanse og relasjonskompetanse<sup>121</sup>, didaktisk<sup>122</sup> kompetanse og ledelseskompetanse<sup>123</sup>. Felles for begge stortingsmeldingene er et generelt sterkt elevfokus, også i beskrivelser av læreren og dens rolleforståelse. SM09 skiller seg fra SM02 på et vesentlig punkt. Når SM02 bruker beskrivelser som *”Læreren skal legge*

---

<sup>120</sup> Se punkt 2.3. Vi henviser til Reidar Myhre (1996) som i sin gjennomgang av ulike pedagogiske retninger plasserer læring og undervisning som ytterpunktene på en skala, med full fokus på læring på den ene enden og med tilsvarende vektning av undervisning på den andre enden.

<sup>121</sup> Jfr. punkt 3.2 (roller og diskurser), omsorgs- og profesjonsdiskurs med henholdsvis eleven eller faget i sentrum.

<sup>122</sup> Forstås i meldingen som *”kompetanse i å planlegge, organisere, gjennomføre og vurderer undervisning og læring”* (SM09: 48-49).

<sup>123</sup> Forstås i meldingen som *”å kunne lede læring i en mangfoldig elevgruppe, holde ro og orden og etablere gode systemer og rutiner for elevenes læringsmiljø”* (SM09: 48-49).

*til rette for elevenes læring og utvikling ved å være inspirator*” (SM02: 24), så er SM09 sine beskrivelser *”Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for læring og lede elevenes læring”* (SM09: 12) et godt eksempel på hvordan regjeringen ønsker en dreining av lærerrollen fra *”tilbaketrukket”* til mer som *”leder”*. Det er vanskelig å finne beskrivelser av elevrollen i stortingsmeldingene, hvordan elevene bør og skal forholde seg til resten av elevgruppa, lærere, annet skolerelatert personell og de ulike fagenes undervisning. Slike beskrivelser av elevrollen blir således i stor grad bare implisitte ved at de tolkes gjennom beskrivelser av lærerrollen. Beskrivelsene setter store krav til lærerne, mens kravene til elevene i liten grad er synlige. SM09 er tydeligere på dette enn SM02, der man kan se antydninger om krav til elevene gjennom beskrivelser av lærerrollen som skal *”ha autoritet”* og etablere *”regler og rutiner for gruppen og klassens arbeide”* (SM09: 15).

Når det gjelder relasjonen mellom lærerutdanner og lærerstudent i SM09, så er denne i betydelig mindre grad til stede enn relasjonen mellom lærer og grunnskoleelev som beskrevet over. Mens det ser ut til at beskrivelsene av relasjonen mellom lærer og grunnskoleelev innehar et til relativt tydelig *”både-og”*-perspektiv i forhold til det pedagogiske dilemma, så opplever vi at dette stiller seg annerledes i meldingens beskrivelser av relasjonen mellom lærerutdanner og lærerstudent. Her understreker man målene ved Kvalitetsreformen for høyere utdanning ved at det *”må arbeides for en mer aktiviserende og krevende læringskultur”* og at oppmerksomheten må rettes mot *”studentenes egen innsats, arbeidsmåter og læringsstrategier”* (SM09: 23-24). Et annet eksempel på relasjonen mellom lærerutdanner og lærerstudent er når det sies at *”mange forhold bidrar til høy kvalitet i utdanningen, men i siste instans er det studentenes egen innsats, motivasjon og studiestrategi som er avgjørende for læringsutbyttet”* (SM09: 22), noe som kan tolkes i retning av slagordet *”ansvar for egen læring”*. Slik sett oppleves SM09 som læringsorientert, men ikke i like stor grad som SM02. SM09 ser ut til å inneha et mer *”både-og”*-perspektiv i forhold til undervisnings- og læringsperspektiver.

### **8.3.2 Faglig bredde - faglig dybde**

I SM02 er det vanskelig å spore beskrivelser som tar opp dilemmaet mellom faglig bredde og faglig dybde i betydelig grad. Problematikken nevnes i forbindelse med at elevene vil få mange forskjellige lærere å forholde seg til dersom lærerne er utdannet i få undervisningsfag, og vice versa. Det sies at det er ønskelig å styrke opplæringens faglige forankring, og

innslaget av lærere med høy kompetanse i færre fag kan medvirke til dette. Samtidig sies det at en allmennlærer trenger bredde i sin fagkrets, men at dette avhenger av hvilke trinn vedkommende underviser på. Det fremkommer at omsorgsdiskursen, der elevrollen kan sies å være i fokus i forhold til fagkunnskap, er fremtredende når det sies at det i de første årene i grunnskolen er viktig at *”klasselæreren har flere fag i klassen”* for dermed å få *”tid nok til å ivareta de sosiale og menneskelige relasjonene til elevene”* (SM02: 95). Dilemmaet mellom det å ha eleven i sentrum kontra det å ha faget i sentrum problematiseres ikke. Det er et gjennomgående trekk ved beskrivelsene at det opprettes kausale forbindelser. Ved å ta utgangspunkt i elevenes *”naturlige vitebegjær”, ”interesser”* og *”forutsetninger”*, så dannes forutsetninger for *”all læring”* og *”gode læringsmuligheter”*. Eksempler på dette er i meldingens beskrivelser av *”Barn og unges oppvekstmiljø”* der *”gode lekemiljøer og fritidsaktiviteter”*, betegnet som *”sentrale trekk ved barn og unges oppvekstmiljø”*, er nødvendig for å skape grunnlag for gode *”utviklings- og læringsmuligheter”*, og beskrivelser av *”livslang læring”* der det sies at *”Realiseringen av livslang læring er i høy grad avhengig av det enkelte individs motivasjon og evne til å søke og nyttiggjøre seg kunnskaper og ferdigheter”* (SM02: 10-11). Det er ikke vanskelig å være enig i slike beskrivelser, men når disse er gjennomgående så kan det lett dannes forståelser som for eksempel *”eleven i sentrum”*, og at slike utsagn er uproblematisk<sup>124</sup>. Med denne oppgavens teoretiske ståsted oppfattes dette som læringsorientert.

SM09 skriver at forholdet mellom *”klasselærerfunksjonen og faglærerfunksjonen”* tradisjonelt kommer opp i tider da nye skolereformer stiller nye faglige krav til lærerne og lærerutdanningen. Meldingen påpeker, på bakgrunn av presentasjonen av forskningsresultater i kapitlet *”Kunnskapsgrunnlaget om lærerrollen”*, behovet for solid fagkompetanse hos lærerne, men sier samtidig at *”faglig trygghet er en forutsetning, men i seg selv ikke tilstrekkelig”*. Argumentet lyder, og igjen refereres det til forskning og nevnte kapittel: *”det er kombinasjonen av faglig kunnskap og innsikt i hvordan denne kunnskapen skal formidles, som fører til læring hos eleven”* (SM09: 63-64). I meldingens andre kapittel, *”Vurderinger og tiltak”*, sies det at *”til tross for at elever og grupper av elever er ulike og har forskjellige behov, kan man si at gode lærere kan sine fag og vet hvordan de skal undervise”* (SM09: 12-13). Dette er beskrivelser som på et generelt grunnlag kan leses som et *”både-og”* i forhold til å ha faget i sentrum og eleven i sentrum. Lignende tendenser ser man også i

---

<sup>124</sup> Se punkt 3.2

innledningskapitlet som påpeker at opplæringen skal være ”tilpasset til elever og fag” (SM09: 9). Angående differensieringen av barne- og ungdomstrinnet skrives det at det stilles ulike krav til læreren både når det gjelder ”krav til tilrettelegging og gjennomføring, vurdering og kunnskap om elevenes individuelle, emosjonelle og sosiale utvikling”. Det innebærer at man ser for seg at lærere på barnetrinnet ”bør kunne undervise i flere fag” fordi det på de laveste trinnene ”er vesentlig å ikke ha for mange voksne å forholde seg til”, og at ”begynneropplæringen og den sosiale læringen er viktig”. Når det gjelder ungdomstrinnet, så sies det at når ”elevene blir eldre øker kravene til faglig fordypning” og fortsetter med at ”selv om den sosiale dimensjonen også er viktig for disse elevene, er det behov for faglærere med fordypning i fag” (SM09: 13). Ut fra slike utsagn, så understrekes ”både-og”-perspektiver på både barne- og ungdomstrinnet, men at omsorgsdiskursen med eleven i sentrum står sterkere på barnetrinnet i forhold til profesjonsdiskursen med faget i sentrum på ungdomstrinnet<sup>125</sup>.

## 8.4 Kompetanse – et sentralt begrep

Begrepet kompetanse er forsøkt definert på ulike måter, men det er tilsynelatende ikke en universell forståelse av begrepet. Flere har påpekt at begrepet kan forstås og brukes ulikt (Engelsen 2008; Hårstad 2006; Kompetanseberetningen 2003; Mausestagen 2007 m.fl.). Qvortrup (2001 og 2004) og Rasmussen (2004) mener at kompetansebegrepet handler om det ”å lære å lære” og kan forstås som en kontingensformel. Det er forholdsvis nytt å bruke kompetansebegrepet i grunnopplæringen, men det kan nå se ut til at begrepet preger hele utdanningssystemet og ”utdanningslinja”<sup>126</sup>. Det er tidligere henvist til hvordan kompetansebegrepet og livslang læring henger tett sammen, og som historisk har et utgangspunkt i arbeids- og næringsliv. Nå har kompetansebegrepet også kommet for fullt inn i utdanningssystemet, og det på alle nivåer – fra ”vugge til disputas”. Det vil ikke foreligge noen inngående analyser av kompetansebegrepet i seg selv, men med denne oppgavens teoretiske ståsted er begrepet tett knyttet til læringsbegrepet. Når det i analyse materialet fremkommer at begrepet får en helt sentral plass innenfor det politiske systems beskrivelser av utdanningssystemet, så blir også kompetansebegrepet viet betydelig plass i denne oppgaven. Ut fra begrepstillingene er det Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), SM02 og SM09 som opererer med hyppigst bruk av begrepet, og som dermed settes i fokus av

---

<sup>125</sup> Om omsorgsdiskurs og profesjonsdiskurs, se punkt 3.2

<sup>126</sup> Jfr. St.meld. nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja*



utvalgte analysemateriell. Det er interessant at kompetansebegrepet, i likhet med læringsbegrepet, i analyse materialet er preget av ”ordsammensettinger” i forholdsvis stor skala sett opp til de andre begrepene som er valgt ut for telling.

### 8.4.1 Kompetansebegrepets relasjon til læring

Et tydelig endringstrekk ved LK06 i forhold til L97 er innholdsmomentet. Dette blir særlig fremtredene ved målbeskrivelsene, der L97 opererte med ”I opplæringen skal elevene...” som var formuleringer rundt det å lære *om*, arbeide *med* og *undersøke*. LK06 har erstattet innholdsmål med kompetansemål. Her handler det mer om å *kunne gjøre*, *kunne beskrive*, *gjøre rede for*, *kunne forklare*, *kunne finne*. LK06 har blitt mer ferdighetsorientert og i mindre grad orientert mot undervisningsinnhold og undervisningsmetoder (Bachmann og Sivesind 2008). Når det i tillegg fokuseres på såkalte *grunnleggende ferdigheter*, og ferdighetsbegrepet i de fleste forståelser ses som en del av eller tett knyttet til kompetansebegrepet (Bergesen 2006: 43-44), så kommer læringsorienteringen også enda sterkere til syne. Det blir tydelig i LK06, der det sies i alle fagplanenes beskrivelser av de grunnleggende ferdighetene at ”*Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen*”. I grove trekk ser tankegangen ut til å ligge nært opptil det at å mestre de grunnleggende ferdighetene gjør eleven i stand til å kunne tilegne seg blant annet nye kunnskaper og nye ferdigheter, ikke nødvendigvis ved hjelp av en lærer eller i form av undervisning, altså det å lære å lære. I SM09 sies det at grunnutdanningen skal gi et grunnlag for oppdatering av kompetanse, ved at man blant annet kan ”*analysere sin egen læring, til å endre og fornye praksis og læringsformer og utvikle og fornye det faglige innholdet i undervisningen gjennom hele lærerkarrieren*” (SM09: 25). Videre sies det at ”*elevene skal utvikle grunnleggende kompetanser*” da dette ”*kan danne grunnlag for deres egen utvikling i et samfunn som endrer seg raskt*”, og at kompetanser er viktige fordi ”*forventningene om at kunnskapen skal være oppdatert, stiller særlige krav i et samfunn i sterk utvikling*” (SM09: 42-43). Lignende samfunnsbeskrivelser finner man igjen i SM02. Under overskriften ”Et komplekst samfunn” kan man blant annet lese at utvikling av kompetanser forstås som et sentralt element i et samfunn som beskrives som ”*i kontinuerlig og rask utvikling*” (SM02: 12). Under overskriften ”Livslang læring” blir kompetansebegrepet nært knyttet til læring ved at ”*realiseringen av livslang læring er i høy grad avhengig av det enkelte individs motivasjon og evne til å søke og nyttiggjøre seg kunnskaper og ferdigheter*” (SM02: 11). Med oppgavens teoretiske ståsted og disse beskrivelser, forstås kompetansebegrepet, i generalisert form, som

et begrep i betydelig grad rettet mot læring heller enn undervisning. Kompetanseidealet ser ut til å være at det er den selvlærende og selvutviklende lærer og elev man skal strekke seg etter. Det overordna målet kan dermed forstås i retning av at det handler om å sette seg i stand til ”å lære å lære” – og det i et livslangt perspektiv.

#### 8.4.2 Påvirkning fra det økonomiske system

De siste tjue årene har kompetansepoltikken vært preget av markedsorientering, nyliberal<sup>127</sup> politikk og forventninger om økt effektivitet, og kompetanse er vår tids mest brukte kunnskapsbegrep fordi det handler om å være i stand til å møte endringer og utfordringer i samfunnet (Lillejord og Tolo 2009). Kunnskap blir i et slikt regime oppfattet som et produkt som kan utnyttes økonomisk. Det samme vil gjelde læring, da tankegangen er at den enkelte arbeidstakers læring skal bidra til økt profitt for bedriften eller organisasjonen (ibid.).

Asle Gire Dahl (2004) skriver at kompetanse er et nøkkelbegrep i utdanningssystemet siden 90-tallenes reformer. Begrepet er overtatt fra yrkeslivet og den bakenforliggende intensjonen til begrepet er å øke produktivitet og sikre vekst i norsk økonomi (ibid.). Flere<sup>128</sup> mener at OECD har fungert som en premissleverandør for medlemslandenes utdanningspolitikk i flere tiår. Det innebærer en tanke om at utdanning er en investering som er lønnsom, både for enkeltpersoner, bedrifter, organisasjoner og nasjoner, og er dominerende innenfor det utdanningspolitiske området i mange land. Det innebærer en økende oppfatning av utdanning som en vare som kan omsettes på markedet. Hvordan eller hvorvidt dette gjør seg gjeldende i vårt analysematerial belyses best ved også å peke til intertekstualitet i form av andre stemmer og en rask historisk gjennomgang av begrepet.

---

<sup>127</sup> Harald Thuen (2010) påpeker at nyliberalisme ikke er enkelt å definere. Det fremste kjennetegnet er ”*ønsket om en stat som bare vil gripe inn i markedet dersom det er nødvendig for å sikre markedsøkonomien*” (Thuen 2010: 282). I grove trekk handler nyliberalisme om at statens legitime rolle begrenses og at individet er ansvarlig for de valg og avgjørelser det tar (Thuen 2010). Han mener vi står langt fra en slik politisk situasjon i Norge i dag, og oppfordrer til varsomhet i forhold til bruken av begrepet. Men likevel sier han at det er ”*trekk i utdanningspolitikken som peker i retning av en nyliberalistisk vending*” (Thuen 2010: 282).

<sup>128</sup> Karlsen (2006 og 2009), Sjøberg (2008) og Lillejord og Tolo (2009)

### 8.4.3 Hvordan kompetansebegrepet kan forstås i markedsøkonomiske perspektiver

Professor i pedagogikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Gustav E. Karlsen (2006 og 2009), er opptatt av at utdanningssystemet blir stadig mer underlagt markedsøkonomiske hensyn. Han mener at de ”*mange nyliberale styrings- og utdanningsreformene de siste 15 årene*” har hatt en styringslogikk og tro på at markedet vil fungere også på utdanningsområdet, og at begreper med forankring i økonomi ukritisk også anvendes på utdanning (Karlsen 2006). I en annen kronikk fra 2009, skriver han at selv om St.meld. nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja* omtaler kunnskap og utdanning som et velferdsgode i seg selv, så ”*legges hovedvekten på betydningen av grunnleggende ferdigheter og utdanningens betydning for det som omtales som arbeidslinja*”, og fortsetter med å si at kunnskapsnasjonen Norge er ”*nært knyttet til konkurransevne i den globaliserte økonomien*” (Karlsen 2009). Felles for begge kronikkene er også at Karlsen peker til Kvalitetsreformen<sup>129</sup> og den globaliserte økonomien, hovedsakelig representert ved OECD<sup>130</sup> og EU<sup>131</sup>, som premissleverandører for dette synet. Det er liten tvil om at internasjonale studier preger norsk skole. Statssekretær Helge Ole Bergesen, som var sentral i utarbeidelsen til LK06, skriver i *Kampen om kunnskapsskolen* at ”*For oss som akkurat hadde overtatt den politiske ledelsen i Utdannings- og forskningsdepartementet ble PISA-resultatene en flyving start*” (Bergesen 2006: 42). Svein Sjøberg (2008) skriver i en kronikk at PISA i første rekke ikke er drevet av pedagogiske problemstillinger, men må ses som en del av OECDs overordna mandat, og siterer OECDs formålsparagraf der det slås fast at ”*de skal fremme økonomisk vekst i en global, fri markedsøkonomi*” og fortsetter med å si at ”*man bør jo huske at E-en i OECD står for Economy og ikke for Education*”. I St.meld. nr 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* blir det helt klart at både nasjonale og internasjonale undersøkelser er sentrale i å være premissleverandører for hva som defineres som kvalitet i det norske utdanningssystemet. Her blir nemlig PISA, PIRLS og nasjonale undersøkelser gjort til målestokker som indikasjon på kvaliteten til norsk skole.

NOU 1988: 28 *Med viten og vilje* (Hernes-utvalget) åpner med å si at kunnskapspolitikken i Norge preges av at vi ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent ved å påstå at de

---

<sup>129</sup> Iverksatt 2003.

<sup>130</sup> Innebefatter blant annet PISA og DeSeCo.

<sup>131</sup> Innebefatter blant annet Bologna- og Lisboa-erklæringene. Jfr. perspektivene rundt ”livslang læring”.

resultater vi når ikke er på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. I St. meld. nr 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere* sies det at kompetanseutvikling er en forutsetning for å styrke norsk økonomi og at utvikling av kompetanser skal sikre full sysselsetting, få til effektive omstillinger og skape grunnlag for ny virksomhet i arbeidslivet. Det synes at gjennom NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*, så blir forbindelsen mellom samfunnets kompetansebehov og forventninger til at skolen skal hjelpe elever med å utvikle en kompetanseplattform tydelig ved at kompetansebegrepet prioriteres også for skolen og utdanningssystemet. NOU 1997: 25 *Ny kompetanse* (Buerutvalget) hadde som mål å utrede grunnlaget for en nasjonal handlingsplan for et tilpasset, målrettet og helhetlig system for voksenopplæringen og kompetanseutvikling i arbeids- og samfunnsliv. Fokuset var på læring og utvikling av kompetanser for arbeidslivet (Hagen og Sveinung 2008: 23). I juni 1998 la regjeringen frem St.meld. nr 42 (1997-98) *Kompetansereformen*. Reformen har hatt betydning når det gjelder å utvide forståelsen, særlig i utdanningssystemet, for at kompetanse og læring handler om langt mer enn å sitte på skolebenken, og bevisstgjøre det uutnyttede potensialet som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena (Hagen og Sveinung 2008: 61). NOU 2003: 16 *I første rekke* (Kvalitetsutvalget) anbefaler at læreplanene blir kompetansebaserte. Engelsen (2008: 84-85) sitter igjen med et inntrykk av at dette utvalget har kastet seg over et moteord uten å bruke altfor mye refleksjon rundt begrepets innhold<sup>132</sup>. Det er ellers interessant at utredningen fremhever konstruktivistisk læringsteori og Piaget og Vygotsky som teoretisk bakgrunn for sine beskrivelser av viktigheten med kompetanser (Engelsen 2008: 122). Læringsstrategier ser ut til å være et viktig stikkord, og det refereres til internasjonale undersøkelser som viser at norske elevers læringsstrategier ikke holder mål. Utvalget knytter læringsstrategier til ”selvregulert læring” (NOU 2003: 16: 77)<sup>133</sup>. St.meld. nr 30 (2003-04) *Kultur for læring* fortsetter denne retorikken og tematikken, som i sin helhet vektlegger kompetanse for hva skolen skal tilegne seg for å møte utfordringer (Dahl 2004; Engelsen 2008). På side 30-31 henvises det til DeSeCo<sup>134</sup> og Kompetanseberetningen (2003) i begrunnelsen for hvorfor og hvordan kompetansebegrepet velges som uttrykk for

---

<sup>132</sup> Hun peker blant annet til at det blir i betydelig grad tatt i bruk av ordsammensettinger (Engelsen (2008) kaller dette beslektede betegnelser) som eks ”basiskompetanse”, ”kompetansebaserte læreplaner” og ”kompetansemål”. Ellers spør hun om det egentlig handler om en ideologisk refrasering; mener de kvalifikasjoner når de snakker om kompetanse, mener de kunnskap når de snakker om kompetanse?

<sup>133</sup> Som vi tidligere har sett, så knyttes Piaget i retning av læringsbegrepet i forhold til det pedagogiske dilemma. Det har også blitt vist til hvordan Vygotsky forstås ulikt i forhold til dette. Men med utredningens vekt på kompetansebegrepet og læringsstrategier, der sistnevnte knyttes til ”selvregulert læring”, så oppleves dette som en relativt sterk læringsorientering.

<sup>134</sup> Definition and Selection of Competencies. Dette er et prosjekt underlagt OECD.

elevenes læring. St.meld. nr 16 (2006-07) ...og ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring er interessant fordi kompetansebegrepet denne gangen knyttes så eksplisitt også til de aller yngste innenfor utdanningssystemet ved fokusering på ”tidlig innsats” og ”stimulerende tiltak” i forbindelse med blant annet språkutvikling i barnehagen og på småskoletrinnet. Dermed kan man se at kompetansebegrepet, med røtter i arbeidsliv og markedsøkonomisk tankegang, også har fått et skikkelig rotfeste i *hele* utdanningssystemet, fra ”vugge til disputas”.

## 8.5 Hvordan kompetansebegrepet forholder seg til vårt analysemateriale

Med utgangspunkt i tellinger av kompetansebegrepet i LK06, SM02 og SM09<sup>135</sup>, er det et interessant funn at begrepet i vesentlig grad fremkommer i ordsammensettinger. Alle disse ordsammensettingene er sjekket opp mot de siste fem nevnte utdanningspolitiske dokumentene som er presentert over. De eldste dokumentene er det ikke gjort begrepssjekker til fordi de ikke foreligger digitalt på regjeringen sin hjemmeside. Dette er gjort for å danne et bilde av hvordan det kan spores en form for kreativitet når det kommer til å knytte kompetansebegrepet an til andre (og nye) begreper. På denne måten formes det et inntrykk av hvorvidt bruken av kompetansebegrepet, som første eller andre ledd i en sammensetning, kan synes å være regelbundet på noen måte eller om det regjerer en slags ”frihet” i forhold til å danne nye sammensetninger og begreper.

### 8.5.1 LK06

LK06 har som helhet 305 forekomster av begrepet kompetanse stående for seg selv eller som ledd i en ordsammensetting (se vedlegg 2). Over halvparten av disse er gjennom ”kompetansemål”. Det er 15 ulike ordsammensettinger av kompetansebegrepet. I 12 av disse ordsammensettingene forekommer kompetanse som siste ledd. Om en ser bort fra begrepet kompetansemål, så er resten av ordsammensettingene preget av et funksjonelt ferdighetsaspekt ved eksempelvis språkkompetanse, skrivekompetanse, tekstkompetanse og fagkompetanse. I forhold til de 15 ordsammensettingene som man finner i LK06, så er 9 av disse ikke tilstede i Buerutvalget, 12 som ikke er med i *Kompetansereformen*, 7 er ikke

---

<sup>135</sup> Vi har valgt å fokusere på disse tre dokumentene i forbindelse med kompetansebegrepet på grunn av at de skiller seg vesentlig fra de andre med tanke på antall treff (se vedlegg 1-6).

tilstede i Kvalitetsutvalget, 8 finner man ikke i *Kultur for læring* og til slutt er det 10 av ordsammensettingene i LK06 som det ikke foreligger treff på i *...og ingen sto igjen*.

Når det gjelder nærlesingen av LK06 og dens bruk av kompetansebegrepet, så er det vanskelig å finne eksplisitte utsagn som knytter begrepet til markedsøkonomisk tankegang i ren forstand. I innledningen av læreplanverket blir kompetanse knyttet til arbeidsliv og ”omspesialisering senere i livet”, og at utdanningen ”skal gi kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap” (LK06). Ellers er det i læreplanens generelle del hovedsakelig opplæringsbegrepet og til dels læringsbegrepet som hefter seg til beskrivelser av arbeids- og næringsliv. I *prinsipper for opplæringen* er det igjen opplæringsbegrepet som er tydeligst i forhold til markedsøkonomisk tenking. Her brukes både kompetanse- og opplæringsbegrepet når det sies at ”skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner” ved å lære av hverandre gjennom samarbeid om opplæringen, og lærere skal ”oppdatere og fornye sin kompetanse [...] gjennom blant annet kompetanseutvikling” (LK06). Under overskriften ”Samarbeid og lokalsamfunnet” kan man i sterkere grad se referanser til arbeids- og næringsliv, men igjen er det opplærings- og læringsbegrepet som brukes når det sies at samspill med lokalt næringsliv kan ”gjøre opplæringen mer konkret- og virkelighetsnær, og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære” (LK06). Videre i beskrivelsene av arbeids- og næringsliv er det gjennomgående opplæringsbegrepet som brukes, men begrepet kan sies å være læringsorientert i den forstand at det er elevperspektiver som er mest fremtredende. I LK06 sine fagplaner blir kompetansebegrepet tydelig gjennom beskrivelser av kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, men det er igjen vanskelig å knytte begrepet til markedsøkonomisk tankegang foruten faget ”utdanningsvalg”. I dette faget er også opplæringsbegrepet fremtredende, og her fremstår det som noe diffust. Det oppleves undervisningsorientert når det sies under formål for faget at ”Opplæringen skal gi elevene...”, ved at formuleringen *skal gi* gir assosiasjoner til noe som er overførbart og et behavioristisk influert læringssyn. Når man i neste setning skriver at ”opplæringen i faget skal legge til rette for at den enkelte elev skal kunne prøve ut...” (LK06), så oppleves dette som en læringsorientert bruk av opplæringsbegrepet. I resten av fagplanene blir arbeids- og næringsliv viet mest plass i samfunnsfag, men berøres også i norsk, engelsk og matte. Men beskrivelsene fremstår i mer nøytral form, ved at det beskrives som ”kunnskap om arbeidsliv og økonomi” (LK06). Dermed er inntrykket at sammenhengen mellom kompetanse og markedsøkonomisk påvirkning i LK06 først blir signifikant når intertekstualiteten, som vist over, også tas i betraktning.

## 8.5.2 SM02

SM02 har 362 treff på kompetanse og totalt er det 42 forekomster av kompetanse i ordsammensettinger (se vedlegg 3). I ordsammensettingene fordeler kompetanse seg relativt jevnt som første eller siste ledd. Kompetanseutvikling fremstår som den klart hyppigst brukte ordsammensettingen, og i sum er kompetanse som første ledd i relativ klar overvekt i forhold til når begrepet forekommer som siste ledd. I forhold til de 42 sammensettingene i SM02 er 19 av disse ikke tilstede i Buerutvalget, 29 som det ikke foreligger treff på i *Kompetansereformen*, 22 som ikke er med Kvalitetsutvalget, 23 som ikke er tilstede i *Kultur for læring* og det er 23 sammensettinger som ikke finnes i ...og ingen sto igjen.

Allerede på første side, under regjeringens visjoner for fremtidens lærerutdanning, sies det at det skal ”samhandles nært med barnehage, skole og arbeids- og næringsliv” (SM02: 02). I kapittel 2, ”Endringer og utfordringer i samfunnet og opplæringsystemet”, knyttes arbeidslivets behov for kompetanse med en gang til opplæringsystemet og at dette ”krever interaksjon mellom opplæringsystemet og samfunns- og næringsliv”, og at ”barn og unge må forberedes på livslang læring og framtidig endring” (SM02: 10). Senere i samme kapittel sies det at ”det er en sammenheng mellom læringen i barnehagen, skolen og voksenopplæringen” (SM02: 12). Ellers er det i dette kapitlet, som er det kapitlet i stortingsmeldingen som berører markedsøkonomiske perspektiver mest, også tydelig at opplæringsbegrepet brukes i slike beskrivelser: ”Innholdet i opplæringen skal være tilpasset behovene i et samfunn og arbeidsliv”, og videre at ”Organisering, tilrettelegging og arbeidsmåter i opplæringen skal være tilpasset individ, arbeidsliv og samfunn” (SM02: 15). Kompetansebegrepets kobling til markedsøkonomisk påvirkning blir igjen eksplisitt når det skrives at for å kunne forberede seg på de utfordringene Kompetansereformen gir, så må utdanningsinstitusjonene ”ha nærmere kontakt med arbeidsliv og næringsliv” (SM02: 28). Læringsorienteringen kommer til syne da man underbygger disse beskrivelser med å mene at institusjonene må ta hensyn til livslang læring ved at lærerutdanningene forbereder ”hele spennet fra barnehage til voksenopplæring og etter- og videreutdanning” (SM02: 28). Det er ellers interessant at realfagene i denne stortingsmeldingen er et så tydelig prioritert fagområde, og at kompetansebegrepets påvirkning fra markedskrefter er såpass eksplisitt i beskrivelsene. Først sies det at grunnen til å satse på realfag er svake elevresultater fra PISA og TIMMS, og argumentasjonen knyttes til kompetansebegrepet ved at det sies at ”kompetanse innen realfag er en nødvendig del av allmenndannelsen og er i økende grad påkrevet for samfunns- og næringsliv” (SM02: 46).

Beskrivelsene oppleves som læringsorienterte ved at det sies at lærerne skal ha ”god og variert kompetanse i realfag og som også har kompetanse i gode og varierte arbeidsmåter og læringsstrategier” og at de ”må bevisst arbeide med strategier for at elevene opparbeider en mer positiv holdning til faget” (SM02: 45-47). Stortingsmeldingen foreslår å rekruttere realfagslærere ved at det gis økonomiske insentiver i form av avskrivning av studielån. Den markedsøkonomiske retorikken manifesterer seg når det sies at en slik støtte ”kan være en god investering dersom denne setter i gang en prosess med refleksjon over teori og praksis og fører til ønske om stadig å lære mer” (SM02: 52).

### 8.5.3 SM09

I SM09 foreligger det totalt sett 298 treff på kompetanse og det er 39 forskjellige ordsammensettinger av begrepet (se vedlegg 4). I likhet med SM02 fordeler disse 39 ordsammensettingene seg relativt jevnt mellom første og siste ledd. I motsetning til SM02, så er det ikke en sammensetting som skiller seg ut i omfang, og at de i sum også er relativt jevnt fordelt som første og siste ledd. I forhold til de 39 sammensettingene er det 19 som ikke finnes i Buerutvalget, 29 som ikke er tilstede i *Kompetansereformen*, 24 som ikke er med i Kvalitetsutvalget, 25 som det ikke foreligger treff på i *Kultur for læring* og det er 26 sammensettinger som ikke finnes i ...og ingen sto igjen.

I overskriften ”Regjeringen satser på læreren”, henvises det til internasjonale undersøkelser som ”viser at elevenes faglige kompetanse må styrkes” (SM09: 10). Det sies at lærernes faglige og didaktiske kompetanse har en positiv sammenheng med elevenes læringsutbytte, og at lærerne bør ha ”en læringsorientert vurderingspraksis” (SM09: 13). På meldingens side 47 knyttes kompetansebegrepet til OECD eksplisitt ved at det sies at ”Når vi her snakker om lærernes kompetanse, legger vi OECDs forståelse av begrepet til grunn”. Videre sies det at ”den formelle kompetansen ikke er nok i seg selv”, men at kompetanse må manifesteres for å danne grunnlag for individenes grunnlag for utførelse av oppgavene. Slik sett underbygger dette beskrivelser av kompetanse fra andre som påpeker begrepets individuelle og funksjonelle vektlegging<sup>136</sup>. Det er ellers interessant at meldingen viderefører SM02 sitt fokus på realfagene gjennom beskrivelser som ”Det er behov for flere lærere med høy fagkompetanse i språk og realfag” og ”Fra 2009 opprettes det en ordning med delvis

---

<sup>136</sup> For eksempel Bachman og Sivesind (2008), Hårstad (2006), Mausethagen (2007).



*ettergivelse av utdanningsgjeld for studenter som fullfører lærerutdanning i realfag og fremmedspråk*” (SM09: 32-33). Ellers er koblingen mellom kompetanse og markedsøkonomisk tankegang relativt tydelig når det flere steder i meldingen (særlig i kapittel 3 ”Økonomiske og administrative konsekvenser”) refereres til ulike rekrutteringstiltak for kompetanseutvikling/heving som regjeringen og departementet har iverksatt og hvor store de økonomiske rammene for bevilgningene er. En gjennomgående forklaring meldingen bruker for å begrunne alle disse kompetansehevende tiltakene, tar utgangspunkt i at ”Arbeidslivet stiller økte krav til arbeidstakeres kompetanse” (SM09: 42), og ved å fokusere på at ”kompetanse kan bidra til at flere velger å bli i yrket” (SM09: 34). På side 58 påpeker meldingen også den betydning som ”tilbud innenfor høyere utdanning har for kompetanseoppbygging” der meldingens retorikk oppleves i retning av at det å gi tilbud om kompetanse vil sannsynliggjøre økt vekst i kompetanse, ikke bare innad i utdanningssystemet, men også i samfunnet og arbeidslivet på et mer generelt grunnlag.

#### **8.5.4 Kompetansebegrepet – i en rekontekstualiseringsprosess?**

I forhold til det pedagogiske dilemma, så er det gjennom teoretiske betraktninger og analyse materialet vist til at kompetansebegrepet kan sies å være et læringsorientert begrep. Det fremkommer forholdsvis bred enighet om at begrepet også er et funksjonelt og individuelt rettet begrep. Med utgangspunkt i kompetansebegrepet kan man spore påvirkning fra en markedsøkonomisk orientert tankegang. Dette kommer dog i noe begrenset grad til syne i beskrivelsene av dokumentene *i seg selv*. Det er nok flere grunner til det, blant annet har ikke læreplanene kildehenvisninger, noe som gjør at intertekstualiteten gjøres betydelig mindre eksplisitt. Når det gjelder stortingsmeldingene, så kan nok en vesentlig årsak ligge i at høyere utdanning på ulike utdanningsområder, tradisjonelt sett, har vært drevet fram av forhold som mobilitet, internasjonalisering og konkurranse. Slike motiver har ikke gjort seg like sterkt gjeldende på lærerutdanningsområdet (SM09: 80). Det har dermed blitt ansett som nødvendig å vise til andre stemmer og sentrale utdanningspolitiske dokumenter for å vise *hvordan* kompetansebegrepet kan spores til andre funksjonssystemer enn utdanningssystemet. For OECD, som en organisasjon for økonomisk utvikling og samarbeid, kan utdanningens kvalitet først og fremst knyttes til dens betydning for økonomisk vekst og utvikling. Global markedsøkonomi krever endringsdyktige elever, studenter og arbeidstakere. For å kunne imøtekomme slike utfordringer ligger det en erkjennelse av at grunnleggende ferdigheter og kompetanser er av avgjørende betydning. Nasjonale og internasjonale prøver kan i så

henseende oppfattes som noe som harmoniserer, og en standardisering av lavere utdanningsnivå for å kunne forberede til høyere utdanning og senere arbeidsliv. I SM02 er det referert til OECD 9 ganger og PISA 3 ganger. I SM09 blir det referert til OECD hele 21 ganger, DeSeCo 2 ganger og EU 4 ganger.

Et trekk i vårt analysemateriell er en hyppig bruk av ordsammensettinger. Dette kan være en indikasjon på at et begrep er på mote og gjør seg gjeldende på mange områder i stor skala. Disse ordsammensettingene er sjekket opp med andre sentrale utdanningspolitiske dokumenter som kan sies å sette kompetansebegrepet som det mest sentrale, eller som ett av flere sentrale begreper i beskrivelser av utdanningspolitikk. Det viser seg at i så å si alle kryssjekkene, så er over halvparten av ordsammensettingene i vårt analysemateriell ikke tilstede i de andre dokumentene. Det er ikke gjort ”motsatte” søk, nettopp fordi dette viser hvordan det hele veien, fra Buerutvalget til SM09, har blitt skapt ”nye”, og i signifikant omfang, begrepsammensettinger der kompetanse inngår som enten første eller andre ledd. I vårt analysemateriell er det hele 81 forskjellige ordsammensettinger der kompetanse utgjør enten første eller siste leddet i sammensettingene. En form for konklusjon blir dermed, med utgangspunkt i at kompetansebegrepet kan spores tilbake til systemer utenfor det utdanningsmessige, og hvordan kompetanse brukes og kan forstås innenfor utdanningssystemet, at det er legitimt å spørre seg om begrepet befinner seg i en slags rekontekstualiseringprosess. Selv om det henvises til blant annet DeSeCo (OECD) og Kompetanseberetningen (2003) for hvordan man skal forstå begrepet, så ser vi også at det foreligger vesentlig begrepsforvirring rundt kompetanse knyttet til nært beslektede begreper<sup>137</sup>. Fraværet av en noenlunde konsensus rundt begrepsinnholdet innenfor utdanningsdiskursen kan være en indikasjon på dette. Stor og voksende bruk av ordsammensettinger gir inntrykk av at ”kompetanse” er noe spres som ild i tørt gress, og som tilsynelatende fremkommer over alt, gjelder alle og det til nesten enhver tid. Det kan se ut som om begrepet er singularisert innenfor andre funksjonssystemer/diskurser, og at denne forståelsen og bruken av det er mer eller mindre overtatt av utdanningsdiskursen. Slik sett kan det stilles spørsmålsteget ved bruken av begrepet innenfor utdanningssystemet, da det kan se ut til å bli brukt med utgangspunkt i et annet systems forutsetninger.

---

<sup>137</sup> Se for eksempel punktene 8.4 og 8.6.1

## 8.6 Læring og undervisning i RP10

Med unntak av SM02 og SM09, der vektingen mellom undervisning og læring i tellingene er nokså jevn (se vedlegg 3 og 4), føyer Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (RP10) seg inn i rekken av dokumenter som ser ut til å vektlegge læring mer enn undervisning. I forhold til tellingene skiller likevel denne rammeplanen seg vesentlig ut i forhold til det øvrige materialet. Dette er det eneste dokumentet der læring og undervisning samlet sett utgjør en større andel enn opplæring og kompetanse (se vedlegg 6). Som vi tidligere har vært inne på, oppleves det som utfordrende å danne seg konkrete og nyanserte formeninger om hva slags pedagogiske aktiviteter opplæring og kompetanse signaliserer. Blant annet på grunn av diffuse lærer- og elevrelasjoner og ansvarsforhold. Vi har antydnet at de kan oppleves som retoriske tilsløringer av motstridende perspektiver. Tellingene kan imidlertid være en indikasjon på at man i denne planen forsøker å bevege seg vekk fra en retorikk som kan oppleves som problemfylt og utfordrende å skulle omsette i praksis. Det at læring og undervisning vies såpass oppmerksomhet kan tolkes som et signal om at man tar et oppgjør med begrepene og således forsøker å kommunisere ”tydeligere” enn før. For oss som har lagt stor vekt på den systemteoretiske optikken representerer dette en interessant dreining. Noe av dens agenda har nemlig vært å ta et oppgjør med begrepene i stedet for å tilsløre deres konfliktfylte perspektiver ved å konstruere nye eller ta i bruk andre begreper. Tellingene antyder at Kunnskapsdepartementet har ”turt” å ta tak i og bruke de grunnleggende begrepene som beskriver de pedagogiske aktivitetene, og dette på bekostning av begreper som har vært dominerende i utdanningsdiskursen de siste 10-20 årene<sup>138</sup>.

### 8.6.1 Fra kompetansemål til læringsutbytte

Læringsutbytte er den sammensetningen, hvor læring utgjør første eller andre ledd, som er hyppigst representert i planen (se vedlegg 6). En vesentlig årsak til dette er at det i retningslinjene for hvert fag er formulert forventet læringsutbytte som ”*beskriver hva studentene skal kunne og være i stand til etter gjennomført emne*” (RP10 1-7: 6; RP10 5-10: 6). I likhet med LK06 ser rammeplanen ut til å ha resultatfokuserede målformuleringer<sup>139</sup>. I lys av dette kan læringsutbytte og kompetansemål umiddelbart oppleves som nært beslektet da

---

<sup>138</sup> Nærlesningen utdyper og eksemplifiserer dette, se punkt 8.6.2 ”Et ”både-og”-perspektiv”.

<sup>139</sup> Om målformuleringene i LK06, se punkt 8.4.1

begge begrepene ser ut til å beskrive målsettinger som fokuserer på hva som er lært eller hva som skal kunne prestes etter en læringssekvens. Men slektskapet synes mer komplekst når det videre står at *”Læringsutbytte er formulert med utgangspunkt i de overordnede beskrivelsene i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, som beskriver hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse en kandidat skal ha på ulike nivå i utdanningsløpet”* (RP10 1-7: 6; RP10 5-10: 6)<sup>140</sup>. Følgelig er også beskrivelsene av det forventede læringsutbyttet i de forskjellige fagene organisert som punkter under overskriftene ”Kunnskap”, ”Ferdigheter” og ”Generell kompetanse”. Det er interessant at det her skilles mellom ”ferdigheter” og ”generell kompetanse”. I LK06 skrives det at *”Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen”* (LK06). Dette gjentas for hvert av fagene under overskriften ”Grunnleggende ferdigheter i faget”. Her gjøres ferdighetene til en del av kompetansen, mens de i rammeplanen fremstår som adskilte. Dette skillet blir likevel utydelig når det i RP10 5-10 skrives at en ”generell kompetanse” i fremmedspråk 2 er at *”Studenten kan bruke digitale verktøy i arbeidet med tekstlige uttrykk og generelt i en språklærings- og undervisningssammenheng”* (RP10 5-10: 46), og at en ”ferdighet” i fremmedspråk 1 er at *”Studenten kan bruke til enhver tid aktuelle digitale verktøy i en tilpasset språklærings- og undervisningssammenheng”* (RP10 5-10: 44). I RP10 1-7 kan man lese at en ”generell kompetanse” i mat og helse 2 er at *”Studenten kan delta i et profesjonelt lærerfelleskap og bidra i lokalt læreplanarbeid”*<sup>141</sup> (RP10 1-7: 58), og at *”Studenten kan bidra i lokalt læreplanarbeid”* (RP10 1-7: 36) er en ”ferdighet” i matematikk 2. På denne måten fremstår begrepsbruken, der blant annet kompetanse, ferdigheter og læringsutbytte inngår, som lite konsistent og forvirrende. Slik sett blir det vanskelig å ”plassere” begrepene og gi de et bestemt meningsinnhold, og dette er heller ei vår ambisjon. Vi iakttar begrepsbruken og noterer oss at den er utfordrende og kompleks å forholde seg til<sup>142</sup>.

Den manifeste intertekstualiteten i forhold til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk blir uttalt i forbindelse med læringsutbyttebegrepet. Denne er igjen *”en del av Norges oppfølging av Bologna-prosessen”*, samt at den er forsøkt tilpasset til *”EUs kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (EQF)”* (KD 2009a). Man kan her ane konturene av hvordan tunge

---

<sup>140</sup> Dette står i forskriften også (RP10 F: 1), men er ikke referert til i forbindelse med sitatet da det ikke er identisk formulert.

<sup>141</sup> Sitatet er korrekt gjengitt. Det at det står ”lærerfelleskap” i stedet for ”lærerefellesskap” er en skrivefeil i dokumentet.

<sup>142</sup> Begrepene ”kompetanse” og ”ferdighet(er)” er nærmere omtalt i forbindelse med SM02, SM09 og LK06.

internasjonale politiske prosesser manifesterer seg i begrepsbruk og utbytteformuleringer i de nasjonale retningslinjene. Vi vil være forsiktige med å antyde hvordan og i hvilken grad diskurser utenfor den utdanningsmessige påvirker språkbruk og begrepsvalg, men registrerer at det er en mer eller mindre uttalt forbindelse som først og fremst peker i retning av de politiske og økonomiske systemene. Under utarbeidelsen av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning ble læringsutbytte forsøkt definert av Stephen Adam. I hans rapport *Using Learning Outcomes* beskrives læringsutbytte som ”*a written statement of what the successful student/learner is expected to be able to do at the end of the module/course unit, or qualification*” (Adam 2004: 5). Når rammeplanen skriver at læringsutbytte ”*beskriver hva studentene skal kunne og være i stand til etter gjennomført emne*” (RP10 1-7: 6; RP10 5-10: 6), forsterker dette inntrykket av at Kunnskapsdepartementet tar i bruk og definerer begrepet med utgangspunkt i en diskurs utenfor den utdanningsmessige. Utfordringen med dette er at læringsutbyttebegrepet generelt ser ut til å ha fokus på resultat, og ikke prosess. Begrepet blir således intetsigende for å kunne si noe om hvilke pedagogiske aktiviteter det impliserer. Læringsutbytte blir i denne sammenhengen et lite retningsgivende begrep i forhold til den pedagogiske praksisen og aktivitetene som er ment å skulle føre til læring.

### 8.6.2 Et ”både-og”-perspektiv

Selv om læring, ut fra tellingene, ser ut til å bli mer vektlagt enn undervisning, indikerer nærlesningen et relativt balansert og nyansert perspektiv på begrepene og relasjonen mellom dem. De blir ikke forsøkt definert slik vi har sett fra den generelle delen i læreplanen(e). Observasjonen relaterer seg i større grad til hvordan de brukes og sammenhengene de opptrer i. Allerede innledningsvis, inn under ”Felles retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene”<sup>143</sup>, hevdes det at undervisning ved lærerutdanningsinstitusjonene er å betrakte som en læringsarena på linje med for eksempel praksisopplæringen (RP10 1-7: 11; RP10 5-10: 11). Vi registrerer at Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene skiller seg fra analyse materialet for øvrig ved å være eksplisitt i sin påpekning av undervisning som en læringsarena, altså en arena *for* læring. Videre kan man for eksempel lese i læringsutbytteformuleringene for Engelsk 1 at studentene skal ha

---

<sup>143</sup> Dette er retningslinjer som gjelder for både Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn og Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

*”forståelse for læringspotensialet som ulike læringsarenaer [...] bidrar til”* (RP10 1-7: 38), og i introduksjonen til faget *”fremmedspråk”* at *”Skolepraksis i fremmedspråk vil i tillegg til undervisning være en viktig læringsarena”* (RP10 1-7: 42; RP10 5-10: 43). På denne måten oppleves det som om Kunnskapsdepartementet anerkjenner undervisning som en vesentlig faktor og/eller forutsetning for læring. Slik sett frigjør man seg fra en oppfatning med dikotomiske konnotasjoner der undervisning forbindes med *”tradisjonell klasseromsundervisning”* og *”formidlingspedagogikk”* til å heller å se undervisning som en pedagogisk aktivitet der det er et potensial for læring. Et slikt *”både-og”*-perspektiv som signaliserer at læring og undervisning kan betraktes som klart atskilte, men innbyrdes relaterte/avhengige aktiviteter forsterkes når det hevdes at kjernen i faget *”pedagogikk og elevkunnskap”* er *”hvordan oppdragelse og undervisning kan bidra til alle elevers faglige, sosiale og personlige læring og utvikling”* (RP10 1-7: 16; RP10 5-10: 16). Det skrives at studenten skal ha kunnskap om matematikdidaktisk forskning som er relevant med tanke på utvikling av både *”undervisningskunnskap i matematikk og elevers læring”* (RP10 1-7: 35; RP10 5-10: 36). Gjennom kroppsøvfingsfaget skal studentene få *”faglig og fagdidaktisk kunnskap til å gjøre overveielser knyttet til undervisning og læring”* (RP10 1-7: 46; RP10 5-10: 48), og kunne *”vurdere fagdidaktiske problemstillinger og bruke relevant teori og forskning med sikte på å forbedre undervisning og læring i kroppsøving”* (RP10 1-7: 48; RP10 5-10: 50). Naturfag i grunnskolelærerutdanningene skal gi studentene grunnlag for å kunne *”anvende varierte undervisningsmetoder inne og ute, som fremmer elevers undring og læring i naturfag”* (RP10 1-7: 66; RP10 5-10: 67).

Sitatene over indikerer en tilnærming til og forståelse for læring og undervisning som ligger opp til den systemteoretiske. I stedet for å velge det ene fremfor det andre, legges det opp til en retorikk og begrepsbruk som tilgodeser begge deler som nødvendige elementer i den pedagogiske praksis. Utdragene er tatt med for å eksemplifisere det generelle inntrykket dokumentet gir oss, og er således ikke ment å skulle *”bevise”* at det er slik det er.

### **8.6.3 Læringsarbeid – det nye opplæringsbegrepet?**

Læringsarbeid er ved siden av læringsutbytte en av de mest brukte begrepene hvor læring inngår som første eller andre ledd i sammensetningen (se vedlegg 6). Dette er et begrep som med utgangspunkt i tellingene er mindre representert i det øvrige materialet. Sammen med læringsutbytte ser det ut til representere en slags ny retorikk i forhold til å betegne skolens og

utdanningssystemets pedagogiske aktiviteter og utfordringer. Et eksempel på dette er at man i lederen i siste nummer av *Bedre Skole* (3/2010) kunne lese at et av hovedfunnene i evalueringen av ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling” var at forbedringsarbeidet i skolen i liten grad har påvirket læringsarbeidet (UDF 2010). Det samme kan man lese på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, hvor det står at ”*Evalueringen finner at støtten til skolene primært har vært rettet mot skolenes evne til å drive forbedringsarbeid i skolen som organisasjon og at dette arbeidet i mindre grad har påvirket læringsarbeidet som skjer i det enkelte klasserom*” (UDIR 2010c). Altså har ikke forbedringsarbeidet påvirket læringsarbeidet i særlig grad. I evalueringsrapportene<sup>144</sup> er ikke læringsarbeid nevnt, og følgelig heller ikke definert. Etter å ha henvendt oss til Utdanningsdirektoratet per telefon, får vi en bekreftelse på at læringsarbeid ikke er definert i evalueringsarbeidet. Undringen over at det henvises til læringsarbeid i både *Bedre Skole* og hos Utdanningsdirektoratet melder seg. Og spørsmålet blir vel egentlig hva forbedringsarbeidet i liten grad har påvirket.

Slik begrepet blir brukt i RP10, så kan det se ut til å ha likhetstrekk med opplæringsbegrepet slik det tidligere er beskrevet og gjort rede for. Det generelle inntrykket er at det brukes på ulike måter som kan danne utgangspunkt for forskjellige forståelser. Med tanke på å danne seg et bilde av hvilke elev- og lærerperspektiver og elev- og lærerrelasjoner begrepet signaliserer, så dannes et inkonsistent bilde slik som tilfellet også er i forhold til opplæringsbegrepet. Uttrykket ”ledelse av læringsarbeidet” blir nærmest et mantra i planen og brukes gjennomgående i både de innledende generelle beskrivelsene og i fagplanene. Det henvises til at studenten skal kunne ”lede læringsarbeidet” i en eller annen form, og signaliserer med dette at begrepet viser til en lærerstyrt aktivitet hvor ansvaret gis til den enkelte yrkesutøver. I så måte ser begrepet ut til å representere undervisningsperspektiver. For eksempel skal studenten kunne ”*legge til rette for og lede læringsarbeid gjennom varierte arbeidsmåter*” i kroppsøving 1 (RP10 1-7: 47; RP10 5-10: 48), og kunne lede læringsarbeidet i mat og helse 1 ved å ”*differensiere og variere undervisningen*” (RP10 1-7: 56; RP10 5-10: 57). Koblingen mellom læringsarbeid og undervisning blir relativt eksplisitt når det i engelsk 1 skrives at studenten skal kunne ”*planlegge, lede og vurdere elevers læringsarbeid på en måte som tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen når det gjelder ulike behov og ulik kulturell og språklig bakgrunn*” (RP10 1-7: 38; RP10 5-10: 39), og i engelsk 2 at studenten skal kunne

---

<sup>144</sup> Delrapport 1 fra 2007 (Blossing et al. 2007), delrapport 2 fra 2008 (Blossing et al. 2008) og sluttrapport fra 2010 (Blossing et al. 2010).

*”planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning slik at det tas hensyn til mangfoldet i elevgruppen og kulturell og språklig bakgrunn”* (RP10 1-7: 40; RP10 5-10: 41).

Formuleringene og meningsinnholdet oppleves som forholdsvis likt, men aktiviteten som skal planlegges, ledes/gjennomføres og vurderes på en slik måte at den tar hensyn til elevgruppens kulturelle og språklige bakgrunn, er henholdsvis (elevers) læringsarbeid og undervisning. På denne måten fremstår læringsarbeid som tett forbundet med undervisning.

Begrepet opptrer ofte i sammensetningen ”elevens/elevenes/elevers læringsarbeid”. Det signaliseres at læringsarbeid kan være en elevstyrt aktivitet der også ansvaret delegeres til eleven(e). Under ”pedagogikk og elevkunnskap 1” står det at studentene skal ha *”kunnskap om systematisk observasjon av elevenes læringsarbeid”* (RP10 1-7: 17; RP10 5-10: 17). Det er her tydelig at den pedagogiske aktiviteten (læringsarbeid) er noe som utøves av eleven. Dermed blir, i likhet med opplæringsbegrepet, læringsarbeid et motsetningsfylt begrep som rommer henvisninger til både elevansvar og læreransvar, elevstyring og lærerstyring. I forlengelsen av dette kan det dermed også hevdes at begrepet innehar motsetningsfylte perspektiver med henvisninger til undervisning og læring.

Det blir relativt tydelig at læringsarbeid henviser til en eller annen form for pedagogisk aktivitet når det i de innledende beskrivelsen av faget ”pedagogikk og elevkunnskap” sies at *”Faget skal handle om lærerens ferdigheter i å lede klasser og undervisningsforløp slik at alle elever har utbytte av læringsarbeidet”* (RP10 1-7: 16; RP10 5-10: 16). Det som i tillegg er interessant er at det er snakk om *utbyttet* som læringsarbeidet skal gi. Som vi tidligere har vært inne på er læringsutbytte et sentralt begrep i denne planen, og angir hva studenten skal kunne etter gjennomført emne. Læringsarbeid fremstår med dette som en svært viktig aktivitet da det kan bidra til måloppnåelse. Koblingen til opplæringsbegrepet blir fremtredende når man i likhet med RP03 kan lese en intertekstuell referanse til lov om universiteter og høgskolen. Formuleringen ”planlegging, gjennomføring og vurdering” blir i loven fulgt opp med ” av undervisning, læring og oppdragelse”, i RP03 har vi vist at ”undervisning, læring og oppdragelse” ofte blir erstattet med ”opplæring”, mens i RP10 dukker ”læringsarbeid” opp i stedet for ”opplæring”. Altså forekommer det bruk av uttrykket ”planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet”, men med variasjoner som ”planlegge, lede, variere og vurdere læringsarbeid” og ”planlegge, lede og vurdere elevers læringsarbeid”.

Læringsarbeidsbegrepets tvetydighet i forhold til ansvar og styring delegert til henholdsvis lærer eller elev blir nærmest eksplisitt uttalt når det i planen sies at studenten skal kunne legge



til rette for ”gjensidig ansvar og utholdenhet i læringsarbeidet” (RP10 1-7: 18; RP10 5-10: 18).

Som vist over, synes læringsarbeid å ha en parallell til opplæringsbegrepet i forhold til dets retoriske tilsløring av konfliktfylte perspektiver som relaterer seg til undervisning og læring. I lys av dette ligger kontingensformel og Qvortrups betegnelse av slike som mulige ”kommunikative trick” ganske latent i relasjon til begrepet læringsarbeid. Vi går ikke nærmere inn på dette her, siden dette er behandlet i forhold til opplæringsbegrepet. En viktig forskjell i forhold til opplæring er likevel nødvendig å peke på. Læringsarbeid ser ikke ut til å kunne forstås som ekvivalent til utdanning, slik som opplæring kan når det for eksempel er snakk om opplæringsløp.

#### 8.6.4 Pedagogikk og elevkunnskap

I forhold til vårt prosjekt er det interessant at pedagogikkfaget har fått nytt navn. Umiddelbart kan det synes som om læringsfokuset blir ytterligere forsterket gjennom å fremheve eleven og kunnskapen om denne i relasjon til pedagogikken. Slik sett føyer utviklingen seg inn i en tendens av økende fokus på læring. Spørsmålet blir om dette representerer en faktisk endring, eller om det i større grad er en forandring på det retoriske plan. Beskrivelsen ”nytt og utvidet” går igjen når ”pedagogikk og elevkunnskap” omtales<sup>145</sup>. Faget er utvidet fra 30 til 60 studiepoeng sammenlignet med pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen. *Hva* som er nytt, er vanskeligere å danne seg et inntrykk av. Slik som ”pedagogikk og elevkunnskap” beskrives i rammeplanen, er det problematisk å se hva som er nytt eller annerledes i forhold til ”bare” pedagogikk.

Den sjettede februar 2009 blir forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland, i en nettprat på aftenposten.no, spurt om hva faget skal inneholde. Hun svarer da at ”*Det nye faget ”Pedagogikk og elevkunnskap” skal gi lærerstudenten en faglig plattform, metodekunnskap og kompetanse til å ivareta sosiale og relasjonelle forhold. Faget skal være grunnlaget for læreryrket som profesjon, og det har en viktig funksjon som dannelsesfag*” (Aasland 2009). Er dette perspektiver som pedagogikkfaget tradisjonelt sett ikke forholder seg til? Det er vel neppe vågalt å påstå at svaret er nei. Det er ikke lett å se hva som er nytt i faget, og Peder

---

<sup>145</sup> For eksempel er det en overskrift i SM09: 20 som er ”Et nytt og utvidet pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap”.

Haug stiller spørsmålet: ”Eit nytt fag – i kva grad er det retorikk, i kva grad er det realisme?” (Haug 2009: 2).

For å få et inntrykk av hva ”pedagogikk og elevkunnskap”-fagets innhold kan være, så forsøkte vi å lete opp læreboklitteratur som berører faget. Ved å søke på ”pedagogikk og elevkunnskap” i BIBSYS, så *Livet i skolen 1 og 2*, skrevet av Sølvi Lillejord, Terje Manger og Thomas Nordahl og *Pedagogikk og elevkunnskap*, skrevet av Sissel Østrem, ut til å være aktuelle kilder. På Fagbokforlagets nettsider blir *Livet i skolen 1 og 2* presentert som et grunnleggende læreverk i ”pedagogikk og elevkunnskap”. I presentasjonen av læreverket skrives det at ”*Læring er betinget en rekke faktorer, der samhandling mellom barna, de unge og deres omgivelser spiller en viktig rolle*”. Med kunnskap om dette ”*kan det legges til rette for læring på en god måte*”. Videre står det at bøkene presenterer ”*de sentrale teoretiske perspektiver knyttet til betingelser for læring*” og ”*sentrale temaer knyttet til utvikling av lærerrollen og betydningen av sosial læring med relevans for daglig pedagogisk praksis*”. Vi observerer at undervisning ikke blir nevnt, og at læring ser ut til å tre frem som et sentralt omdreiningspunkt for faget. På Cappelen Akademiske Forlag sine nettsider kan man lese at det er lærernes handlinger som blir gjort til gjenstand for beskrivelse og analyse i boka *Pedagogikk og elevkunnskap*. Det skrives at det ”*Å kunne skille mellom hva lærere kan gjøre noe med, og hva de må lære seg å leve med, er ifølge forfatteren en viktig del av den profesjonelle bevisstheten. Denne boka handler derfor, i bred forstand, om undervisning*”. Forlaget hevder også at forfatteren mener lærere kan ”*bidra til å vekke elevenes interesse for kunnskap om fag, seg selv og andre mennesker*” ved ”*å utvikle sin undervisningskunst*”, og at ”*lærerens største utfordring er å få elevene til å fatte interesse for det skolen skal formidle*”. I motsetning til *Livet i skolen 1 og 2* blir undervisningsperspektivet mer eksplisitt og uttalt. Begge bøkene henvender seg i første rekke til studenter i grunnskolelærerutdanningene og faget ”pedagogikk og elevkunnskap”. Med tanke på vårt prosjekt er det en interessant observasjon at læreverkene ser ut til å bevege seg i hver sin retning i forhold til det pedagogiske dilemma, der læring og undervisning representerer ytterpunktene. Dersom det enkelte læreverk også skal kunne tolkes som en indikasjon på hva innholdet i det nye pedagogikkfaget skal være, så ser dette ut til å kunne fungere mer forvirrende enn forklarende. Ut fra et systemteoretisk ”både-og”-perspektiv er det tenkelig at bøkene kunne fungert sammen for å skape et balansert syn med tanke på undervisning og læring i ”pedagogikk og elevkunnskap”-faget.

Med referanse til spørsmålet over, der Peder Haug antyder muligheten for at betegnelsen på det nye faget kan forstås som et retorisk grep, er det interessant at Sissel Østrem hevder det er like selvsagt at *”matematikk tar opp tallforståelse eller at norsk arbeider med språk”*, som at *”pedagogikkfaget tar opp forhold rundt det vi kan kalle elevkunnskap”* (Østrem 2009). Hennes påstand, eller refleksjon, kommer i forbindelse med at hun setter spørsmålsteget ved innholdet i studiepoengene i den nye lærerutdanningen. Samtidig problematiserer hun at utsagn som for eksempel *”Lærerutdanningene må gi kommende førskolelærere og lærere solide kunnskaper i fag og fagområder og gi studentene gode muligheter til faglig fordypning”*<sup>146</sup> er vanskelige å kunne si seg uenig i. Hun hevder det er *”på tide å gå bak honnørorda og selvfølgelighetene hvis vi skal komme videre i utviklinga av lærerutdanningene”* (Østrem 2009). Slik sett peker hun på perspektiver som vi opplever som særs relevante med tanke på eget prosjekt. Begrepene som skal beskrive de pedagogiske aktivitetene og utfordringene i dokumentutvalget, som blant annet *”pedagogikk og elevkunnskap”*, kan oppleves som retoriske grep fremfor grep av mer substansiell karakter. Hva som skiller det *”gamle”* og det *”nye”* pedagogikkfaget fra hverandre, med utgangspunkt i vårt analysemateriale, er vaskelig å si. Vårt generelle inntrykk er at det ikke nødvendigvis fremstår som legitimt å kalle det *”et nytt fag”* ut fra innholdsrelaterte aspekter. Dersom man skal driste seg til å antyde et svar på spørsmålet som Haug stiller over, så kan det se ut til at fagets navneendring i større grad handler om retorikk enn realisme.

---

<sup>146</sup> Dette sitatet har Østrem (2009) hentet fra utdanningsforbundets policy-dokument *”Framtidsrettet lærerutdanning”*.

## 9 Avslutning

De relativt omfattende og komplekse forskningsspørsmålene gjør at også besvarelsen av dem vil fremstå som dette. Fremfor å disponere analysearbeidet direkte til forskningsspørsmålene, så er det vist til at det har vært hensiktsmessig å strukturere oppgaven gjennom å utvikle et eget begrepsapparat. Dette er presentert i form av tabeller og figurer i kapittel 6.

Analysekapitlet er hovedsakelig strukturert kronologisk og tematisk i forhold til dette.

Nedenfor vil funn og beskrivelser oppsummeres og ses i lys av oppgavens rammeverk. Slik vil vi ytterligere konkretisere besvarelsen av forskningsspørsmålene. Dermed blir både analysekapitlet og avslutningskapitlet å betrakte som en besvarelse på hvordan mening rundt begrepskategoriene læring og undervisning fremstår og konstrueres i sentrale offentlige dokumenter om utdanningssystemet (forskningsspørsmål 1), og hvordan fremstillingen, i lys av samfunnsendringer, karakteriseres i form av sentrale begreper og argumentasjoner (forskningsspørsmål 2).

Problemformuleringene relaterer seg til hverandre, og slik sett overlapper de. Likevel mener vi at punkt 9.1 ”Funn og beskrivelser” og 9.2 ”Diakrone og synkrone perspektiver” kan ses som nær knyttet til spørsmål en, og at punkt 9.3 ”Avsluttende perspektiver på begrepsdistinksjoner og begrepskategorier” er av spesiell relevans i forhold til spørsmål to. Besvarelser i forhold til ett spørsmål vil ikke kunne avgrenses helt fra det andre, og dermed skal disse avsluttende beskrivelsene forstås samlet.

### 9.1 Funn og beskrivelser

RP03 fremstår som læringsorientert. Begrepstellingene viser at læringsbegrepet opptrer nesten tre ganger så hyppig som undervisningsbegrepet. Nærlesingen viser en tydelig læringssentert språkbruk. Blant annet ved at beskrivelser om læreren ”som den viktigste enkeltfaktoren for kvaliteten i skolen” i all hovedsak blir skildret ut fra elevperspektiver, og at det i undervisningsrelaterte beskrivelser tas i bruk en læringsretorikk. Det vises ved at det fokuseres på ”å legge til rette for læring”, og at undervisningsbegrepet ikke nevnes i beskrivelsene rundt hvilke kompetanser en lærer skal ha. Begrepstellingene viser også at opplæringsbegrepet er det mest fremtredende begrepet i RP03. Dette er brukt over halvannen gang hyppigere enn undervisnings- og læringsbegrepet til sammen. Det er vist til at opplæringsbegrepet gjør forholdet til det pedagogiske dilemma mer diffust ved at det

inkorporerer begge perspektivene. Likevel ser begrepet ut til å være mer læringsorientert enn undervisningsorientert.

Begrepstillinger i SM02 viser et relativt balansert forhold mellom undervisnings- og læringsbegrepet. Nærlesingen viser derimot ikke et balansert forhold, men i betydelig grad en læringsorientering. Med utgangspunkt i beskrivelser av lærerrollen, så oppleves disse i stor grad påvirket av en konstruktivistisk læringsteori med referanser til Piaget. Dette vises blant annet ved at meldingen innehar en språkbruk som fokuserer på ”skapende aktiviteter”, ”egenutfoldelse” og ”det naturlige vitebegjæret”, og at elevene skal utvikle ”læringsstrategier” for å kunne ta ”ansvar for egen læring” når de blir eldre. I forlengelsen av dette blir beskrivelsene av det potensielle dilemma mellom faglig bredde og faglig dybde ikke problematisert. Det er omsorgsdiskursen med eleven i sentrum og læringsperspektiver som fremheves framfor en profesjonsdiskurs med faget i sentrum og mer didaktisk- og undervisningsrelaterte perspektiver. Kompetansebegrepet brukes nesten dobbelt så hyppig som undervisnings- og læringsbegrepene til sammen. Kompetansebegrepets kobling til læring blir i meldingen tydelig ved at det i beskrivelsene knyttes til ”realiseringen av livslang læring” og individenes ”motivasjon og evne til å søke og nyttiggjøre seg kunnskaper og ferdigheter”. Dette forsterker inntrykket av at meldingen er læringsorientert.

L97 oppleves som læringsorientert. Tellingene viser at læringsbegrepet fremgår mer enn fire ganger så hyppig i forhold til undervisningsbegrepet. Gjennom nærlesingen viser læringsorienteringen seg blant annet ved at lærerrollen beskrives i retning av ”rettleder”, ”rådgiver” og ”samarbeidspartner”, og beskrivelser av elevrollen bidrar til økt grad av ”elevstyring” og ”elevorientering”. Opplæringsbegrepet brukes tre ganger så mye som undervisnings- og læringsbegrepet til sammen. Det innehar både undervisnings- og læringsperspektiver, men er mer læringsorientert enn undervisningsorientert.

Begrepstillingene i RP10 viser at det er nesten dobbelt så mange forekomster av læringsbegrepet i forhold til undervisningsbegrepet. Nærlesingen av rammeplanen indikerer derimot et mer balansert forhold mellom undervisnings- og læringsbegrepet ved at ”både-og”-perspektiver vektlegges. Dette vises blant ved å påpeke at ”undervisning er en arena for læring”, og at undervisning anerkjennes som en ”forutsetning for læring”. Begrepene læringsutbytte og læringsarbeid er de to mest brukte sammensetningene hvor læring inngår som første eller andre ledd. Det er første gang i vårt analysematerial at de kan sies å få en sentral rolle. Førstnevnte begrep har klare likhetstrekk med beskrivelser rundt

kompetansemål, samtidig som både læringsutbytte og kompetansemål kobles til ferdighetsbegrepet på ulike måter. Dette bidrar til en begrepsforvirring, og gjør at meningsinnhold i tilknytning til disse er utfordrende og komplekse å utlede og forholde seg til. Læringsarbeid har bånd til opplæringsbegrepet ved at beskrivelser om læringsarbeid innehar både undervisnings- og læringsperspektiver. RP10 er også det eneste dokumentet i vårt analysematerial der undervisnings- og læringsbegrepet til sammen har flere forekomster enn kompetanse og opplæring samlet.

Det mest balanserte forholdet mellom undervisnings- og læringsbegrepet, med utgangspunkt i tellingene, finner vi i SM09. Læringsbegrepet er marginalt hyppigere brukt. Nærlesingen av dokumentet forsterker dette inntrykket. Beskrivelser av lærerrollen er et prioritert område, og forskningsresultater danner avgjørende forutsetninger for beskrivelsene. Meldingen, gjennom forskningsresultater, tar et oppgjør med en ”tilbaketrasket” og ”distansert” lærerrolle og idealet om at læringen i større grad blir ”overlatt til elevene”. Meldingens beskrivelser av lærerrollen fremhever heller ord som ”formidler”, ”forteller”, ”kontrollerer”, ”repeterer”, ”sanksjonerer”, og gode lærere med ”instrumentelle ferdigheter” som ”har autoritet” og etablerer ”regler og rutiner” overfor elevene. Læreren og undervisningen oppfattes dermed som nødvendige forutsetninger for at den ønskelige læringen hos elevene skal finne sted. Beskrivelser av det potensielle dilemma mellom faglig bredde og faglig dybde blir i denne meldingen tatt opp. Inntrykket er at det er ”både-og”-perspektiver i forhold til omsorgsdiskursen med eleven i sentrum og profesjonsdiskursen med faget i sentrum. Det sies blant annet at ”opplæringen skal være tilpasset elever og fag” og at lærere må kunne kombinere det at ”elever er ulike og har forskjellige behov” med at de ”vet hvordan de skal undervise” i sine fag. Kompetansebegrepet er hyppigst brukt i meldingen, men har færre forekomster enn undervisnings- og læringsbegrepet samlet. Kompetansebegrepets kobling til læringsbegrepet ses når det blant annet sies at kompetanse handler om ”å analysere sin egen læring” og at kompetanse ”kan danne grunnlag for egenutvikling”. Samtidig oppleves kompetansebegrepet i denne meldingen noe mer knyttet til undervisningsperspektiver enn analysematerialiet for øvrig ved at didaktisk kompetanse og ledelseskompetanse gjentagende fremheves i beskrivelsene av lærerrollen. Totalt sett oppleves SM09, sammen med RP10, som en læringsorientert tekst som også innehar et betydelig ”både-og” fokus i forhold til undervisnings- og læringsperspektiver.

Nærlesing og begrepstillinger i LK06 leder til en læringsorientert oppfattelse av dokumentet. Tellingene viser at læringsbegrepet er mer enn fem ganger så hyppig representert sammenlignet med undervisningsbegrepet. Nærlesingen og læringsperspektiver i tilknytning til denne har i hovedsak dreid seg rundt beskrivelser knyttet til kompetansebegrepet. Selv om opplæringsbegrepet er det hyppigst brukte, så er det beskrivelser rundt kompetansebegrepet som er gjenstand for analyse. Dette er valgt fordi begrepet for første gang kan sies å stå helt sentralt i læreplansammenheng innenfor grunnutdanningen, og er hyppigere brukt enn undervisnings- og læringsbegrepet samlet. Det er særlig gjennom beskrivelser av kompetansemålene at læringsorienteringen kommer til syne. Det fokuseres på ferdighetsorienterte målbeskrivelser framfor undervisningsinnhold og undervisningsmetoder, noe som betyr at lærer- og undervisningsperspektiver er vanskelig å finne beskrivelser av.

## 9.2 Diakrone og synkrone perspektiver

### 9.2.1 Kvantitative begrepstillinger og kvalitative nærlesinger

Felles for RP03, SM02 og L97 er at de alle fremstår som tydelig læringsorienterte dokumenter der undervisningsperspektivene i begrenset grad er til stede, og overskygges således av en læringsretorisk språkbruk. Dette til tross for at SM02 sine begrepstillinger antyder et mer balansert forhold. Det innebærer at den mer kvalitative nærlesingen korrigerer den kvantitative begrepstillingen i SM02. Når det gjelder RP03 og L97, så fremstår disse slik at den kvalitative nærlesingen er med på å bekrefte/styrke de kvantitative begrepstillingene.

For dokumentene RP10, SM09 og LK06, så viser analysene at de i ulik grad er læringsorienterte. LK06 viser størst grad av læringsorientering, og både begrepstillingene og nærlesingen er med på å bekrefte dette. RP10 og SM09 har likhetstrekk ved at begrepstillingene og nærlesingen sammen slår fast at de kan sies å være læringsorienterte, men at de i større grad innehar ”både-og”-perspektiver relatert til undervisnings- og læringsbegrepet sammenlignet med resten av analyse materialet. Kombinasjonen av de kvantitative begrepstillingene og de kvalitative nærlesingene viser at de er med på å forsterke og bekrefte hverandre i SM09. Dette gjelder ikke RP10, for der er den kvalitative nærlesingen med på å korrigere de kvantitative begrepstillingene.

## **9.2.2 Forskjellige optikker på de ulike dokumentene – en presisering**

Tematiske struktureringer og overskrifter er valgt som utgangspunkt for nærlesingen, og dette medfører en klargjøring fra vår side. Det vises for eksempel til opplæringsbegrepet og begrepets relevans og relasjon til lærings- og undervisningsperspektiver. Begrepet har fått et spesielt fokus i nærlesingen av L97 og RP03. De beskrivelser og konklusjoner som gjøres i forhold til forskningsspørsmålene skal forstås som relaterte til de aktuelle dokumentene som er gjenstand for analyse. Det betyr at opplæringsbegrepets tvetydighet i forhold til lærings- og undervisningsperspektiver er gjeldende kun for L97 og RP03, og at konklusjonen om at begrepet fremstår som mer læringsorientert enn undervisningsorientert, samt at begrepet kan betegnes som en kontingensformel, ikke nødvendigvis fremstår og oppleves slik i det resterende analyse materialet. Selv om begrepstillingene kan tyde på dette, så er det vist at den kvalitative nærlesingen kan virke korrigerende i forhold til den kvantitative tilnærmingen. Det samme prinsippet vil for så vidt også gjelde beskrivelsene av SM02 og SM09, som inntar en optikk på begrepene roller og diskurser med bakgrunn i en systemteoretisk forståelse. Det betyr ikke at en slik optikk eller tilnærming ikke ville fungert på andre dokumenter i analyse materialet. Intensjonen med å veksle mellom ulike innfallsvinkler i forhold til undervisnings- og læringsbegrepet i de ulike dokumentene for analyse, har vært å kunne iakttå problemstillingene på flere vis for dermed å få mer helhetlige perspektiver på problemstillingene. Samtidig har noen innfallsvinkler blitt vurdert som mer interessante og relevante enn andre i de ulike dokumentene. For eksempel ble det ansett som mer hensiktsmessig og interessant å tilnærme oss stortingsmeldingene ut fra rolle- og diskursperspektiver i forhold til de andre dokumentene, nettopp fordi stortingsmeldingene, og særlig SM09, tematiserer og prioriterer beskrivelser av lærerrollen. Vi anser det som en styrke at vi har kunnet veksle mellom mulige veier inn i materialet, der målet i alle analysene har vært å tilnærme oss, og å svare på, problemstillingene. Slik sett blir de mer å betrakte som deler av helheten, men der undervisnings- og læringsperspektivene er i fokus og binder delene tett til en helhetlig tilnærming.

## **9.2.3 Lærings- og undervisningstendenser – synkront og diakront**

Vi har funnet det nødvendig å legge våre avsluttende kommentarer på et relativt høyt generaliseringsnivå for å sammenligne dokumentene synkront og diakront. Synkront sett



fremgår det ulik grad av læringsfokus i ”dokumentgruppen” RP03, SM02 og L97 i forhold til den andre ”dokumentgruppen” RP10, SM02 og LK06. Sistnevnte ”dokumentgruppe” representerer i betydelig grad ”både-og”-perspektiver i forhold til det pedagogiske dilemma sammenlignet med førstnevnte ”dokumentgruppe”. Denne prioriterer i liten grad beskrivelser rundt nevnte dilemma. Unntaket i ”dokumentgruppen” som kan sies å ha mer balanserte beskrivelser rundt undervisnings- og læringsperspektiver, har vi vist at er LK06.

Dette leder frem til at et diakront perspektiv indikerer en viss dreining, og at pendelen svinger. Fra et læringsfokus, hvor det pedagogiske dilemma i liten grad tas opp og problematiseres, til en mer nyansert læringsretorikk hvor dilemmaet i større grad er synlig i beskrivelsene av pedagogiske kjerneaktiviteter. I forlengelsen av dette er det mulig å hevde at diakrone perspektiver representerer, på et høyt generaliseringsnivå, en dreining fra et mer ”enten-eller” til et mer ”både-og” i forhold til perspektiver knyttet til undervisnings- og læringsbegrepet.

## **9.3 Avsluttende perspektiver på begrepsdistinksjoner og begrepskategorier**

### **9.3.1 Koselleck – singularisering, generalisering og begrep/motbegrep**

Singulariserings- og generaliseringstendenser har gitt seg til kjenne gjennom analysene og betraktningene rundt dokumentutvalget. Førstnevnte handler om å erobre begreper basert på gitte tolkninger, og har særlig vist seg ved at sentrale begreper, som opplæring og kompetanse, i stor grad oppleves som knyttet til perspektiver på læring. Sistnevnte tendens henviser til begreper flertydighet. Vi har vist at flere begreper som står sentralt i dokumentenes beskrivelser representerer et stort og pluralistisk meningspotensial. Begreper som opplæring, kompetanse, læringsutbytte og læringsarbeid er eksempler på tendenser til en generalisert begrepsbruk der blant annet lærings- og undervisningsperspektiver kan identifiseres. Det er her interessant at de samme begrepene oppleves å kunne indikere både singulariserings- og generaliseringstendenser. Til en viss grad kan dette hevdes å være motstridende og konkurrerende observasjoner. For oss representerer ikke dette nødvendigvis et dilemma, men viser heller at beskrivelsene er komplekse og vil kunne avhenge av optikken som tas i bruk for å betrakte meningsinnhold og meningskonstruksjoner i analysematerialet.

Koselleck sine perspektiver i forbindelse med begrep/motbegrep-distinksjonen har vært nyttige, særlig i forhold til oppgavens mer teoretiske kapitler. Her er det mulig å se at beskrivelser av begrepene undervisning og læring, både innenfor en utdanningsteoretisk diskurs og en utdanningspolitisk diskurs, har blitt karakterisert i dikotomiserte former.

Distinksjonen kommer i relativt liten grad til syne gjennom analysematerialet. Den er delvis til stede i forbindelse med beskrivelser av undervisning og læring i læreplanenes generelle del. Totalt sett fortrenses disse begrepene av blant annet av opplæringsbegrepet, og på denne måten blir distinksjonen mellom begrep og motbegrep lite fremtredende. Likevel er perspektivet relevant for refleksjoner rundt begrepsbruken. Vi opplever at dette blir tydeligst ved å se til opplæringsbegrepet. Opplæring synes ikke å ha et klart motbegrep knyttet til seg. Noe av motbegrepets funksjon vil være å kunne si noe om et begreps meningsinnhold ut fra hva det ikke er. Når denne distinksjonen ikke foreligger i forhold til opplæringsbegrepet, blir det enda mer utfordrende å skulle gi det en betydning da det blir vanskelig å si noe hva som ikke er opplæring. Med utgangspunkt i opplæringsbegrepets henvisninger til både lærings- og undervisningsperspektiver, hvor vektingen av læringsperspektiver ser ut til å være dominerende, så kan dette betraktes som en retorisk løsning på en paradoksal utfordring. Til tross for dette vil vi driste oss til å antyde et mulig motbegrep basert på våre iakttagelser og beskrivelser. Med bakgrunn i at opplæringsbegrepet ser ut til representere perspektiver på læring i større grad enn perspektiver på undervisning, så opplever vi undervisningsbegrepet som et potensielt motbegrep til opplæring.

### **9.3.2 Fairclough – intertekstualitet og rekonstekstualisering**

Faircloughs perspektiver på intertekstualitet og rekonstekstualisering har i stor grad hatt betydning for vår optikk på utdanningssystemets bruk av kompetansebegrepet. De representerer mulige innfallsvinkler for å belyse hvordan diskurser påvirker hverandre. Intertekstualiteten setter fokus på slektskapet mellom tekster, mens rekonstekstualiseringen kan ses som en videreføring av denne, der man i større grad har fokus på endringsmekanismer og påvirkning. Disse danner også utgangspunkt for å kunne antyde hegemoni i forbindelse med meningsdanning.

Intertekstuelle koblinger, som er vist til i analysematerialet, peker i stor grad til meningskonstruksjoner etablert innenfor politiske og økonomiske diskurser. Dette gjelder både den manifeste og den ”ikke-manifeste” intertekstualiteten, der den førstnevnte i størst

grad er å finne i stortingsmeldingene. Med henvisninger til for eksempel kvalifikasjonsrammeverket i forbindelse med læringsutbyttebegrepet, og OECD og DeSeCo i forbindelse med kompetansebegrepet, viser vi at meningskonstruksjonen rundt sentrale begreper ser ut til å ta utgangspunkt i diskurser utenfor den utdanningsmessige. Slik sett kan meningsdannelsen rundt disse innenfor utdanningssystemet synes påvirket. Dette tolkes i retning av en hegemonisk meningsdanning der utdanningssystemet preges av utenfraperspektiver på sentrale begreper. I forlengelsen av dette ser det ut til at kompetansebegrepet kan befinne seg i en slags rekontekstualiseringsprosess. Dette innebærer kolonisering og aktiv tilpasning mellom diskurser. Vi observerer at begrepet i utstrakt grad brukes som første eller andre ledd i sammensetninger, og det antydes dermed et behov for å spesifisere kompetansebegrepet ved å koble det opp mot andre begreper som kan bidra til å gi det et meningsinnhold. Det at sammensetninger i LK06, SM02 og SM09 i utstrakt grad ikke er å finne igjen i andre dokumenter der kompetansebegrepet står sentralt, forsterker inntrykket av at begrepet er i en type rekontekstualiseringsprosess. Slik sett kan begrepet ses som en flytende betegner som rekonstrueres i forhold til det perspektivet og den konteksten det opptrer i.

### **9.3.3 Det ”nye” samfunnet – samfunnsbeskrivelser preget av læringsperspektiver**

De analyserte dokumentene viser til flere trekk som samsvarer med hva som blir karakterisert som sentrale forestillinger om det ”nye” samfunnet, slik de er blitt presentert i kapitlene 3 og 6. Bruken av læringsbegrepet og andre læringsorienterte begreper som kompetanse og opplæring, samt ustrakt bruk av ordsammensettinger der særlig læring og kompetanse inngår som enten første eller andre ledd, er de klareste eksemplene. De læringsorienterte beskrivelsene signaliserer elevperspektiver og selvforandring, og kan dermed tolkes som at det markeres avstand til idealer om kausalitet og målrettethet som undervisningsbegrepet og industrisamfunnet knyttes an til. Beskrivelsene av lærerrollen som veileder og samarbeidspartner der det asymmetriske forholdet oppleves som minimalisert, og fraværet av beskrivelser om læreren forsterker dette. Samtidig er det vist til en dreining i SM09 og RP10 der beskrivelsene av lærerrollen er et prioritert område, og lærerrollen blir knyttet til begreper som ”autoritet” og ”tydelig leder”. Dette er beskrivelser som bærer slektskap til undervisningsperspektiver.

Analysen viser hvordan det er mulig å tolke opplærings- og kompetansebegrepet som kontingensformler. Ustrakt bruk av dette vil derfor kunne indikere usikkerhetstendenser og kompleksitet knyttet til beskrivelser om utdanningssystemet. Kontingensformler innebærer blant annet retoriske og perspektivistiske løsninger på paradoksale utfordringer. Det igjen antyder en distanse til blant annet sikkerhet og objektive sannheter som er kjennetegn ved beskrivelsene av et industrisamfunn.

Oppsummert ser det ut til at kjennetegn ved det ”nye”, et lærende, samfunn i stor grad er en realitet i de analyserte dokumentene. Det blir derfor naturlig at samfunnet må forholde seg til mer læringsorienterte perspektiver og beskrivelser enn en samfunnstype beskrevet som et industrisamfunn. Men det betyr ikke at undervisningsbegrepet og undervisningsperspektiver skal ”forkastes” av den grunn. Læring er viktig, kanskje viktigere enn noen gang før, men undervisning må være med fordi den danner nødvendige forutsetninger for læringen.

# Litteraturliste

Adam, Stephen (2004) *Using Learning Outcomes*. University of Westminster.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING\\_OUTCOMES-Adams.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf) (lest 26.10.2010)

Andersen, Bror Just (2002) *Undervisningsteori og læringspsykologi – to felt på én arena*. Hovedoppgave i pedagogikk. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.  
<http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2002/10012/BrorJA.pdf> (lest 26.10.2010)

Andersen, Niels Åkerstrøm (1999) *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (2007) *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bachmann, Kari og Sivesind, Kirsten (2008) Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I: Elstad, Eyvind (red.); Hopmann, Stefan T. (red.) og Langfeldt, Gjert (red.) *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar: resultater fra forskningsprosjektet "Achieving school accountability in practice"*. Oslo: Cappelen akademiske forlag. s. 94-122

Bergesen, Helge Ole (2006) *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Biesta, Gert (2004) *Against learning. Reclaiming a language for education in an age of Learning*. Nordisk Pedagogikk, 24 (1) 70-82.

Bjørgeren, Ivar A. (2001) *Læring: søken etter mening*. Trondheim: Tapir

Blossing, Ulf; Hagen, Anna; Nyen, Torgeir og Söderström, Åsa (2007) *Evaluering av "Kunnskapsløftet – fra ord til handling"*, Delrapport 1. Fafo-notat 2007: 23. Karlstads Universitet. [http://www.udir.no/upload/Rapporter/Fra\\_ord\\_til%20handling\\_dell.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/Fra_ord_til%20handling_dell.pdf) (lest 28.10.2010)

Blossing, Ulf; Hagen, Anna; Nyen, Torgeir og Söderström, Åsa (2008) *Evaluering av "Kunnskapsløftet – fra ord til handling"*, Delrapport 2. Fafo-notat 2008: 28. Karlstads Universitet.. [http://www.udir.no/upload/FAFO\\_rapport\\_evaluering\\_av\\_Kfoth\\_delrapport2.pdf](http://www.udir.no/upload/FAFO_rapport_evaluering_av_Kfoth_delrapport2.pdf) (lest 28.10.2010)

Blossing, Ulf; Hagen, Anna; Nyen, Torgeir og Söderström, Åsa (2010) *"Kunnskapsløftet – fra ord til handling"*. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Fafo og Karlstads Universitet.  
[http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/Sluttrapport\\_Evaluering\\_KFOTH.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/Sluttrapport_Evaluering_KFOTH.pdf) (lest 28.10.2010)

Boström, Lena (1998) *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books

Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

- Bø, Inge og Lars Helle (2005) *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- CEC (Commission of the european communities) (2000) *A Memorandum for Lifelong Learning*. Brüssel <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (lest 20.08.2010)
- Clemet, Kristin (2008) *Lesing og trivsel*. <http://www.civita.no/tema/utdanning-skole/lesing-og-trivsel-760> (lest 19.10.2010)
- Dahl, Asle Gire (2004) *Kompetanse for entreprenørskap*. Rapporter fra Høgskolen i Buskerud nr. 50. [http://www.hibu.no/data/f/0/30/22/5\\_2401\\_0/5004giredahl.pdf](http://www.hibu.no/data/f/0/30/22/5_2401_0/5004giredahl.pdf) (lest 28.10.2010)
- Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (2003) Preface. I: Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*, vii-xi. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2003) *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006) *Kan læring planlegges?.* Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2008) *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1 i forskningsprosjektet ARK. Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/EvaKL/Delrapport1\\_reformens\\_forutsetninger.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/EvaKL/Delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf) (lest 21.10.2010)
- Fairclough, Norman (1995) *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman Publishing.
- Fairclough, Norman (2005) *Critical Discourse Analysis*. *Marges Linguistiques* (9) 76-94.
- Grepperud, Gunnar (2005) *Fleksibel utdanning på universitets- og høghskolenivå - forventninger, praksis og utfordringer. Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk*, Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Grue-Sørensen, Knud (1965) Om pædagogikken som selvstendig videnskap. I: Grue-Sørensen, Knud (1965) *Pædagogik mellem videnskap og filosofi: en samling essays*, s.9-25. København: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, Knud (1974) *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerup. 1. utgave. 1. opplag
- Grue-Sørensen, Knud (1975) *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerup. 1. utgave. 2. opplag
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1993) *Mot en ny skolevirkelighet. Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1998) *Skolens oppgave og innhold*. Oslo: Universitetsforlaget

Gundem, Bjørg Brandtzæg (2008) *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget

Hagen, Anna og Skule, Sveinung (2008) *Kompetansereformen og livslang læring – status 2008*. Fafo-rapport 2008:7. <http://www.faf.no/pub/rapp/20049/20049.pdf> (lest 19.10.2010)

Hagen, Roar (2006) *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene. Refleksjonsteorier for det moderne samfunnet*, Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, Peder (2004) Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, s. 248-263.

Haug, Peder (2009) *Pedagogikk og elevkunnskap. Møte HiO 2. oktober 2009*. [http://www.slidefinder.net/p/pedagogikk\\_elevkunnskap\\_m%C3%B8te\\_hio\\_oktober/1313874\\_1](http://www.slidefinder.net/p/pedagogikk_elevkunnskap_m%C3%B8te_hio_oktober/1313874_1) (lest 28.10.2010)

Haugsbakk, Geir (2008) *Retorikk, teknologi og læring. En analyse av meningskonstruksjoner knyttet til bruk av ny teknologi innen utdanningssystemet*. Ph.d.-avhandling. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Universitetet i Trømsø. <http://www.ub.uit.no/munin/bitstream/10037/2041/1/thesis.pdf> (lest 20.10.2010)

Haugsbakk, Geir og Nordkvelle, Yngve (2007) *The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: a critical analysis of the use of ICT in the curricular field*. *European Educational Research Journal*, volum 6, nummer 1, side 1-12.

Hårstad, Hanne (2006) *Fortellinger om kompetanse – En diskursanalyse av Kompetanseberetningen for Norge 2003*. Materoppgave i pedagogikk. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo. <http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2006/42466/Masteroppgavexixpedagogikkxxskrifttypex13x.pdf> (lest 21.10.2010)

Illeris, Knud (2000) *Læring: aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. 2. opplag. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (red.) (2007) *Læringsteorier: seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, Gunn (2004) Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I: Gunn Imsen (red): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Trondheim: Universitetsforlaget. s. 50-72.

Imsen, Gunn (2006) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Kjetil (2004) *Kritikk av den rene autonomi. Ibsen, verden og de norske intellektuelle*, Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, Unipub.

Janesick, Valerie J. (2003) *The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization*. I: Denzin, Norman K. and Lincoln, Yvonna S. (eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*, 46-79. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

JD (Justis- og politidepartementet) (2002): *Forskriftsarbeid for kommuner*.

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/lover\\_regler/retningslinjer/2002/forskriftsarbeid-for-kommuner/3.html?id=278725](http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/lover_regler/retningslinjer/2002/forskriftsarbeid-for-kommuner/3.html?id=278725) (lest 01.07.2010)

Jensen, Klaus Bruhn (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. In: Jensen, Klaus Bruhn (ed.) (2002). *A handbook of media and communication research*. London: Routledge.

Johannessen, Asbjørn; Tuft, Per Arne og Kristoffersen, Line (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag as.

Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Karlsen, Gustav E. (2006) *En ny utdanningspolitikk?*. Kronikk i bladet Utdanning.

[http://www.utdanning.ws/templates/udf20\\_\\_\\_\\_\\_12466.aspx?side=2](http://www.utdanning.ws/templates/udf20_____12466.aspx?side=2) (lest 28.10.2010)

Karlsen, Gustav E. (2009) *Et snevert kunnskapssyn*. Kronikk i adressa.no.

<http://www.adressa.no/meninger/article1385286.ece> (lest 28.10.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2006) *St.meld. nr. 16 (2006-07) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> (lest 20.08.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2007a) *NOU 2007: 11 Studieforbund – læring for livet*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2007/NOU-2007-11.html?id=480422> (lest 20.08.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2007b) *Tilstandsrapport om livslang læring i Norge*.

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning\\_og\\_kompetanse/livslang-laring.html?id=434522](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning_og_kompetanse/livslang-laring.html?id=434522) (lest 19.10.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2008) *St.meld. nr. 31 (2007-08) Kvalitet i skolen*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> (lest 19.10.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2009a) *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*.

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere\\_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809) (lest 2.10.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2009b) *Mandat for rammeplanutvalg for ny lærerutdanning for grunnskolen*.

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Mandat\\_rammeplautvalg%20%282%29.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Mandat_rammeplautvalg%20%282%29.pdf) (lest 02.11.2010)



KD (Kunnskapsdepartementet) (2009c) *NOU 2009:18 Rett til læring*  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566> (lest 20.08.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2009d) *St.meld. nr. 11 (2008-09) Læreren – rollen og utdanningen*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

KD (Kunnskapsdepartementet) (2009e) *St.meld. nr. 44 (2008-09) Utdanningslinja*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html?id=565231> (lest 19.10.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2010a) *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*.  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift\\_rammeplan\\_grunnskolelaerertutdanningene.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaerertutdanningene.pdf) (lest 20.10.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2010b) *Meld. St. 19 (2009-10) Tid til læring*  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020> (lest 20.08.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2010c) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*.  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaerertutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaerertutdanningen_1_7_trinn.pdf) (lest 20.10.2010)

KD (Kunnskapsdepartementet) (2010d) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn*.  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaerertutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaerertutdanningen_5_10_trinn.pdf) (lest 20.10.2010)

Kirkegaard, Preben Olund (2007) *Nedslag i pædagogikkens teorihistoriske udvikling – en undersøgelse i Erling Lars Dales forfatterskab*. Ph. D.-afhandling. Danmarks pædagogiske Universitetsskole. Århus Universitet.  
<http://www.dpu.dk/Everest/Publications/Uddannelse/Phx2Edx2Ex2Duddannelse/Afhandlinger/20080515140646/CurrentVersion/Preben%20Olund%20Kirkegaards%20afhandling.pdf>  
(lest 18.10.2010)

Koselleck, Reinhart (2004) *Futures past. On the semantics of historical time*. New York: Columbia University Press.

KUD (Kirke- og undervisningsdepartementet) (1989) *St.meld. nr. 43 (1988-89) Mer kunnskap til flere*

KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. CD-ROM. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (1991) *NOU 1991: 4 Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*

KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (1997) *NOU 1997: 25 Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*

KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (1998) *St.meld. nr. 42 (1997-98) Kompetansereformen*

KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (2000) *NOU 2000: 14 Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2000/nou-2000-14.html?id=142780> (lest 20.08.2010)

KVD (Kultur- og vitenskapsdepartementet) (1988) *NOU 1988: 28 Med viten og vilje.*

Kyvik, Svein (red.) (2002): *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren.* Bergen: Fagbokforlaget

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003) *Situert læring – og andre tekster.* Oversatt til dansk ved Bjørn Nake. København: Reitzel.

Lager, Ragnhild (red.) (2006) *Fra undervisning til læring. Høgskolepedagogikk under Kvalitetsreformen.* Skriftserien nr. 128. Kristiansand: Høgskolen i Agder

Layder, Derek (1993) *New strategies in social research.* Cambridge: Polity Press

Lillejord, Sølvi og Tolo, Astrid (2009) *For en offensiv kunnskaps- og kompetansepolitikk.* Unio-rapport.  
[http://www.unio.no/kunder/unio/mm.nsf/lupGraphics/kunnskaps\\_kompetansepolitikk\\_web.pdf/\\$file/kunnskaps\\_kompetansepolitikk\\_web.pdf](http://www.unio.no/kunder/unio/mm.nsf/lupGraphics/kunnskaps_kompetansepolitikk_web.pdf/$file/kunnskaps_kompetansepolitikk_web.pdf) (lest 28.10.2010)

Luhmann, Niklas (1997) *Iagttagelse og paradoks.* København: Gyldendal

Lyngsnes, Kitt Margaret (2003) *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole.* Trondheim: NTNU, Dr. polit. avhandling.

Lyngsnes, Kitt Margaret (2005) Pedagogiske slagord i skolens hverdag. I: Stene, Morten (red.): *Kunnskapsbasert praksis – et knippe nordtrøndersk forskning.* Steinkjer: Sekretariatet for Forskningsdagene 2005 i Nord-Trøndelag/Høgskolen i Nord-Trøndelag, side 11-24  
[http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_4434/1/7456-432-4-rapp-brage.pdf](http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_4434/1/7456-432-4-rapp-brage.pdf) (lest 20.08.2010)

Lysgård, Hans Kjetil (2001) *Diskursanalysers sosialkonstruktivistiske grunnlag – muligheter og begrensninger i forståelsen av regional endring.* FOU-rapport nr. 04/2001. Kristiansand: Agderforskning

Mausethagen, Sølvi (2007) "Mennesket Leser for å spørre" – En diskursanalyse av "de grunnleggende ferdighetene" som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk, og refleksjoner over utfordringer og snublesteiner i Kunnskapsløftet. Masteroppgave i pedagogikk. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.  
<http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2007/63548/mausethagen.pdf> (lest 21.10.2010)

Myhre, Reidar (1996) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Neumann, Iver Brynild (2001) *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

NU (Nordisk utredning) (1977) *Grunnskolen i Norden 1976*. 1977: 5. København: Nordisk ministerråd.

Næsby, Torben (2000) Luhmann – det afhænger af perspektivet. I: Olesen, Søren Gytz og Pedersen, Peter Møller (red.) (2000): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: Folaget PUC

Oettingen, Alexander von (2001) *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Forlaget Klim

Qvortrup, Lars (1998) *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal

Qvortrup, Lars (2001) *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.

Qvortrup, Lars (2004) *Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger

Rana kommune (2008) *FUTIL – fra undervisning til læring*. Kvalitetskonferanse 27.11.08. Prosjektsamarbeid mellom Hauknes og Ytteren barneskoler, Rana kommune.  
[http://www.regjeringen.no/upload/KRD/Kampanjer/kvalitetskommuner/foredrag/kvalitetskonferanse08/rana\\_futil.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KRD/Kampanjer/kvalitetskommuner/foredrag/kvalitetskonferanse08/rana_futil.pdf) (lest 02.11.2010)

Rasmussen, Jens (1998) *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne* (norsk oversettelse ved Kari Marie Thorbjørnsen). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as. (Orginaltittel: Socialisering og læring i det refleksivt moderne, 1996, København: Unge pædagoger)

Rasmussen, Jens (2004) *Undervisning i det refleksivt moderne: politikk, profession, pædagogik*. København: Reitzel

Redaksjonen (består av medlemmer fra Store norske leksikon sin interne redaksjon) (2009). *Reformpedagogikk*. Artikkel på Store Norske Leksikon sin nettbaserte utgave.  
<http://www.snl.no/reformpedagogikk> (lest 20.10.2010)

Reese-Schäfer, Walter (2009) *Niklas Luhmann: en innføring*. Oversatt til norsk av Tore Eriksen og Are Eriksen. Oslo: Abstrakt Forlag

Säljö, Roger (2001) *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen

- Silverman, David (2001) *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Sjøberg, Svein (2008) *Hvem og hva skal styre norsk skole?*. Artikkel i bladet Utdanning. [http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_17498.aspx](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_17498.aspx) (lest 28.10.2010)
- Stenhouse, Lawrence (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Strøm, Tone Flood (2007): *Kvalifikasjonsrammeverk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [http://www.uhr.no/documents/071025Wibergkvalifikasjonsrammeverk.ppt#274,9,Rammeverkstankegang og -fordeler](http://www.uhr.no/documents/071025Wibergkvalifikasjonsrammeverk.ppt#274,9,Rammeverkstankegang%20og%20fordeler) (lest 20.08.2010)
- Thuen, Harald (2010) Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. I: Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4, årgang 94, (2010) *Fra ledelse og kvalitet til skolen som liberalistisk prosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 273-287
- Tjeldvoll, Arild (2009) *Pedagogikk*. Artikkel på Store Norske Leksikon sin nettbaserte utgave. <http://www.snl.no/pedagogikk> (lest 20.10.2010)
- Tranøy, Knut Erik (2009a) *Kontingent – filosofi*. Artikkel på Store Norske Leksikon sin nettbaserte utgave. <http://www.snl.no/kontingent/filosofi> (lest 21.05.2010)
- Tranøy, Knut Erik (2009b) *Metode*. Artikkel på Store Norske Leksikon sin nettbaserte utgave. <http://www.snl.no/metode> (lest 07.07.2010)
- UDF (Utdanningsforbundet) (2010) *Bedre skole*. Nr. 3/2010. Oslo: Bedre Skole
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2002) *St. meld. nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20012002/stmeld-nr-16-2001-2002-.html?id=195517>
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2003) *Kompetanseberetningen for Norge 2003*.
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2003) *NOU 2003: 16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077> (lest 20.08.2010)
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2004) *St. meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (lest 20.08.2010)
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2003) *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/RammeplanALU2009.pdf> (lest 20.10.2010)

- UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2010a) *Den generelle delen av læreplanen*.  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf) (lest 20.10.2010)
- UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2010b) *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner*.  
<http://www.udir.no/grep> (lest 20.10.2010)
- UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2010c) *Kunnskapsløftet – fra ord til handling – evaluering av program for skoleutvikling*. <http://www.udir.no/Rapporter/Kunnskapsloftet---fra-ord-til-handling--evaluering-av-program-for-skoleutvikling/> (lest 27.10.2010)
- UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2010d) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*.  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf) (lest 20.10.2010)
- Utdanningsetaten i Oslo (2004) *Fra undervisning til læring*. Delrapport fra prosjektet IKT i flerkulturelle skoler.  
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten/Internett/Satsing\\_somr%C3%A5der/Jorda\\_delrapportl.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten/Internett/Satsing_somr%C3%A5der/Jorda_delrapportl.pdf) (lest 02.11.2010)
- Østerud, Per og Johnsen, Jan (2005) *Felleskole og reformpedagogikk*. Kronikk i Klassekampen 24. nov. 2005. <http://www.hio.no/Aktuelt/Kronikk-arkiv/Felleskole-og-reformpedagogikk> (lest 20.10.2010)
- Østerud, Svein (1998) Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3) 119-130.
- Østerud, Svein (2006a) PISA- og TIMMS-undersøkelsene. Hvor viktig er de for norsk skole, og hvilke lærdommer kan vi høste? I: Brock-Utne, Birgit: *Om å greie seg i skolesystemet i sør og nord. Innføringsbok i internasjonal og kompartiv pedaogikk*. 204-218. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud Svein (2006b) *Utdanning for informasjonssamfunnet: nye pedagogiske utfordringer*. Åpningsforedrag ved Fagligpedagogisk dag, Universitetet i Oslo, 3. januar 2006.  
[http://www.pfi.uio.no/KIM-prosjektet/Innhold/Osterud\\_foredrag\\_Fag-pedagogisk\\_dag\\_2006.doc](http://www.pfi.uio.no/KIM-prosjektet/Innhold/Osterud_foredrag_Fag-pedagogisk_dag_2006.doc) (lest 18.10.2010)
- Østrem, Sissel (2009) *Ny lærerutdanning – hva skal innholdet i studiepoengene være?*. Kronikk i bladet Utdanning.  
[http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_19821.aspx?mode=print](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_19821.aspx?mode=print) (lest 28.10.2010)
- Aamodt, Per O.; Prøitz, Tine S.; Hovdhaugen, Elisabeth og Stenaker, Bjørn (2007) *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport 40/2007. Oslo: NIFU STEP  
<http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2007/NIFU%20STEP%20Rapport%2040-2007.pdf> (lest 20.08.2010)
- Aasland, Tora (2009) *Nettprat med Tora Aasland*.  
[http://tuxlegacy.aftenposten.no/nettprat/060209\\_Aasland/](http://tuxlegacy.aftenposten.no/nettprat/060209_Aasland/) (lest 28.10.2010)

## Nettsider

### BIBSYS

<http://www.bibsys.no/norsk/> (lest 13.10.2010), søkeordet er ”pedagogikk og elevkunnskap”

Cappelen Akademiske Forlag – *Pedagogikk og elevkunnskap*

<http://www.cappelenakademisk.no/caf/pedagogikk/product-detail.action?id=150932> (lest 02.10.2010)

Fagbokforlaget – *Livet i skolen 1 og 2*

<http://www.fagbokforlaget.no/?isbn=9788245008456> (lest 02.10.2010)

Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste

<http://www.ordnett.no/ordbok.html> (lest 14.09.2010), søkeordene er ”iaktta”, ”refleksivitet” og ”refleksiv”

Stortingets ordbok

<http://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/> (lest 13.10.2010)

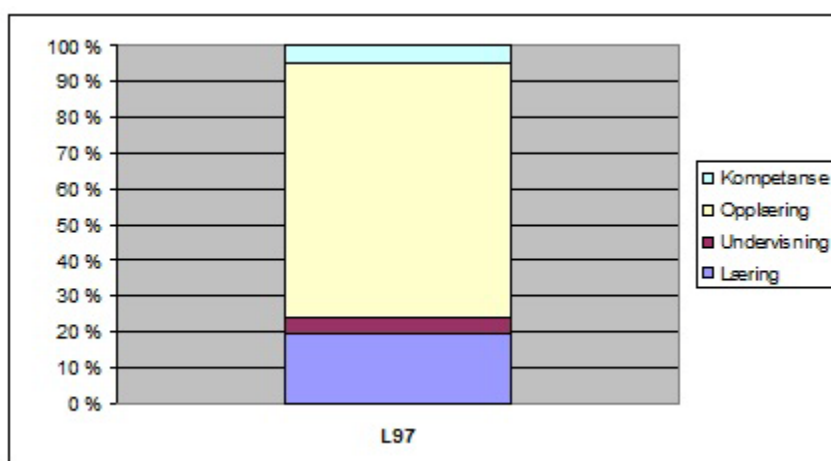
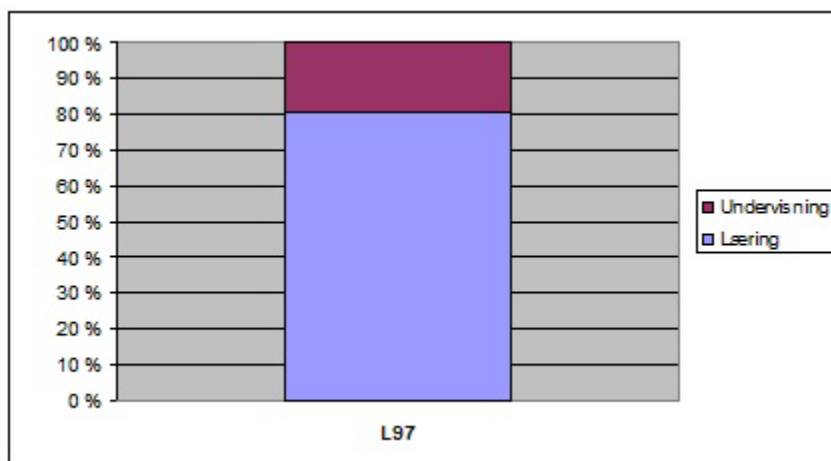
# Vedlegg

## Vedlegg 1

”Læring”, ”undervisning”, ”opplæring” og ”kompetanse” i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*

Datagrunnlag for diagrammer

Begrep	Læring	Undervisning	Opplæring	Kompetanse
Antall treff	203	48	746	49



LÆRING	
Antall treff på "læring" (enkeltord)	107
Sammensetninger der "læring" inngår	Antall
Læringsmiljø	27
Læringsutbytte	2
Læringsarbeid	1
Katekismelæring	1
Læringsform	1
Lærings situasjon	9
Læringsprosess	2
Språklæring	34
Læringsutvikling	5
Engelsklæring	1
Læringsbehov	4
Læringsmål	4
Læringsprogram	1
Ansvarslæring	1
Tysklæring	1
Fransklæring	1
Finsklæring	1
SUM av sammensetninger	96
SUM av enkeltord og sammensetninger	203

OPPLÆRING	
Antall treff på "opplæring" (enkeltord)	707
Sammensetninger der "opplæring" inngår	Antall
Voksenopplæring	2
Grunnskoleopplæring	3
Opplæringsbehov	2
Opplæringstilbud	1
Regneopplæring	1
Opplæringsmål	1
Dåpsopplæring	1
Skriveopplæring	1
Språkopplæring	13
Morsmålsopplæring	1
Musikkopplæring	4
Engelskopplæring	4
Norskopplæring	1
Tegnspråkopplæring	1
Opplæringsløp	1
Fagopplæring	2
SUM av sammensetninger	39
SUM av enkeltord og sammensetninger	746

UNDERVISNING	
Antall treff på "undervisning" (enkeltord)	34
Sammensetninger der "undervisning" inngår	Antall
Undervisningstime	2
Periodeundervisning	1
Finskundervisning	1
Konfirmasjonundervisning	1
Undervisningsopplegg	2
Døveundervisning	3
Temaundervisning	1
Støtteundervisning	2
Teamundervisning	1
SUM av sammensetninger	14
SUM av enkeltord og sammensetninger	48

KOMPETANSE	
Antall treff på "kompetanse" (enkeltord)	33
Sammensetninger der "kompetanse" inngår	Antall
Grunnskolekompetanse	1
Språkkompetanse	6
Tekstkompetanse	7
Handlingskompetanse	2
SUM av sammensetninger	16
SUM av enkeltord og sammensetninger	49

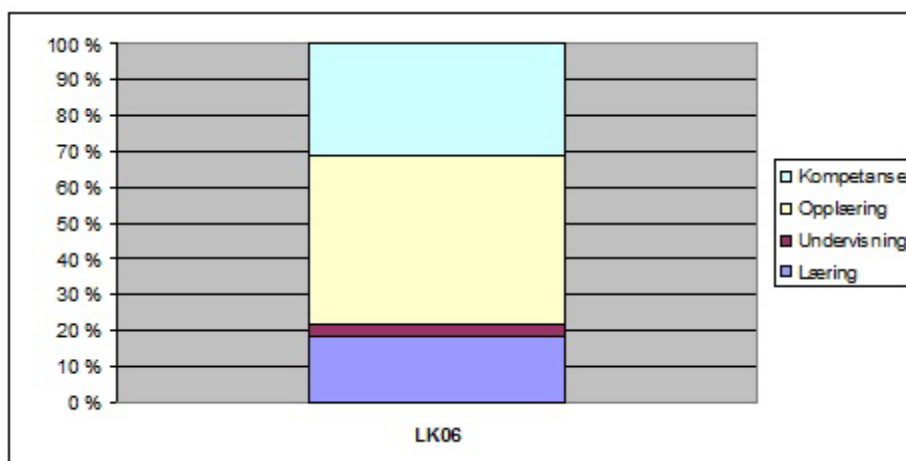
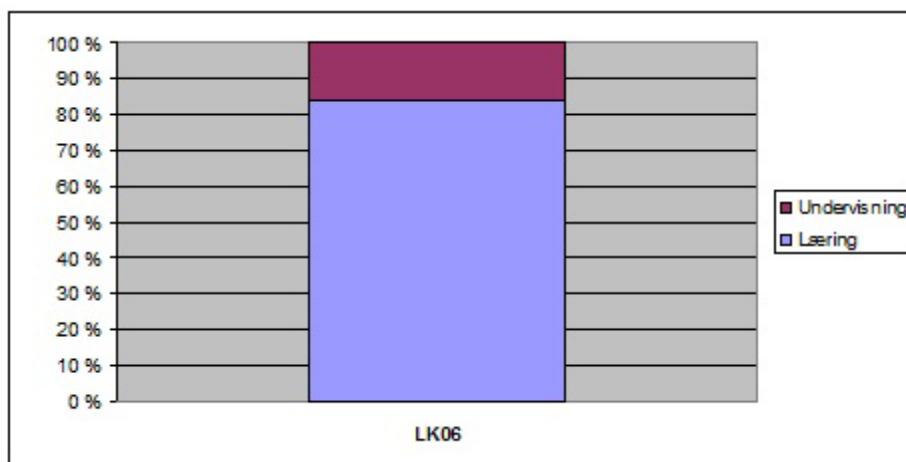


## Vedlegg 2

”Læring”, ”undervisning”, ”opplæring” og ”kompetanse” i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

Datagrunnlag for diagrammer

Begrep	Læring	Undervisning	Opplæring	Kompetanse
Antall treff	177	34	462	305



LÆRING	
Antall treff på "læring" (enkeltord)	62
Sammensetninger der "læring" inngår	Antall
Læringsmiljø	21
Læringsfremmende	1
Læringsarena	8
Språklæring	52
Læringsprosess	3
Læringsstrategi	15
Læringsbehov	1
Læringsutbytte	2
Læringsarbeid	4
Språklæringsstrategi	1
Læringsmulighet	1
Språkkinnlæring	1
Læringsforløp	1
Læringsplakat	1
Læringsfellesskap	1
Lærings situasjon	1
Læringsvilkår	1
SUM av sammensetninger	115
SUM av enkeltord og sammensetninger	177

UNDERVISNING	
Antall treff på "undervisning" (enkeltord)	29
Sammensetninger der "undervisning" inngår	Antall
Spesialundervisning	1
Naturfagundervisning	2
Teamundervisning	1
Undervisningsopplegg	1
SUM av sammensetninger	5
SUM av enkeltord og sammensetninger	34

OPPLÆRING	
Antall treff på "opplæring" (enkeltord)	389
Sammensetninger der "opplæring" inngår	Antall
Opplæringslov	26
Grunnopplæring	8
Grunnskoleopplæring/grunnskuleopplæring	7
Leseopplæring	3
Skriveopplæring	7
Finskopplæring	1
Språkopplæring	1
Norskopplæring	7
Morsmålsopplæring	5
Fagopplæring	5
Opplærings situasjon	1
Opplæringsløp	2
SUM av sammensetninger	73
SUM av enkeltord og sammensetninger	462

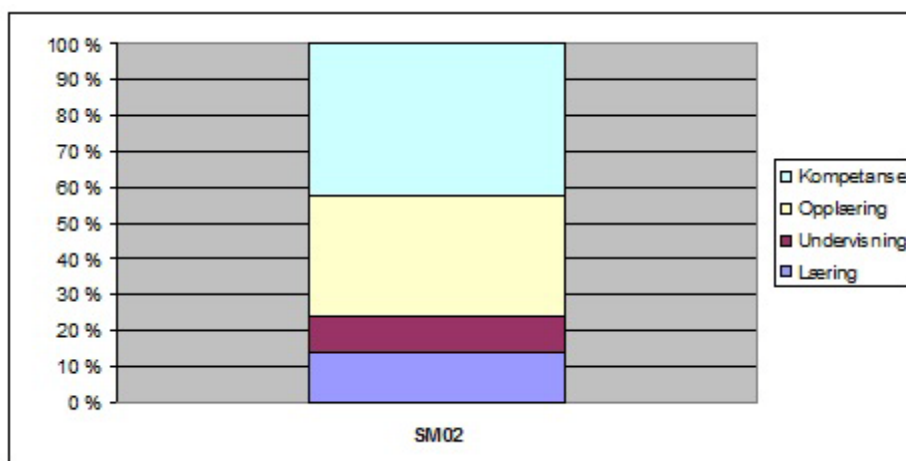
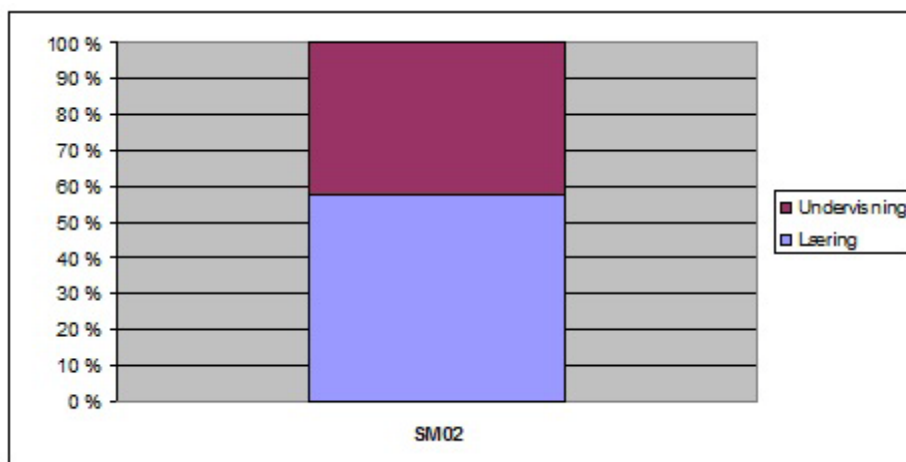
KOMPETANSE	
Antall treff på "kompetanse" (enkeltord)	58
Sammensetninger der "kompetanse" inngår	Antall
Kompetansemål	156
Fagkompetanse	21
Dansekompertanse	1
Språkkompetanse	15
Tekstkompetanse	3
Skrivekompetanse	6
Tolkningskompetanse	2
Kulturkompetanse	3
Regnekompetanse	4
Studiekompetanse	29
Yrkeskompetanse	2
Kompetansebevis	2
Lesekompetanse	1
Kompetanseutvikling	1
Handlingskompetanse	1
SUM av sammensetninger	247
SUM av enkeltord og sammensetninger	305

## Vedlegg 3

”Læring”, ”undervisning”, ”opplæring” og ”kompetanse” i *St. meld. nr. 16 (2001-02)*  
*Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant.*

Datagrunnlag for diagrammer

Begrep	Læring	Undervisning	Opplæring	Kompetanse
Antall treff	119	87	289	362



LÆRING		UNDERVISNING	
Antall treff på "læring" (enkeltord)	53	Antall treff på "undervisning" (enkeltord)	49
Sammensetninger der "læring" inngår	Antall	Sammensetninger der "undervisning" inngår	Antall
Læringspotensial	1	Fjernundervisning	2
Læringsprosess	5	Undervisningskompetanse	5
Læringscenter	12	Undervisningsfag	4
Læringsammenheng	1	Undervisningsministeriet	2
Læringsmulighet	1	Undervisningsminister	1
Læringsarena	2	Undervisningsform	8
Læringsposisjon	1	Begynnerundervisning	1
Læringsperspektiv	1	Undervisningsopplegg	1
Læringsmiljø	20	Spesialundervisning	1
Læringsutbytte	4	Undervisningspersonell	3
Læringsstøtte	1	Matematikkundervisning	1
Læringsresultat	1	Undervisningskapasitet	1
Læringsstrategi	7	Norskundervisning	1
Læringsfaktor	1	Undervisningsstilling	2
Læringserfaring	1	Undervisningserfaring	1
Læringsform	2	Undervisningstilbud	1
Læringsprogram	1	Undervisningsoppgave	1
Læringsproblem	1	Undervisningsspråk	1
Begrepsinnlæring	2	Undervisningssystem	1
Læringsopplegg	1		
SUM av sammensetninger	66	SUM av sammensetninger	38
SUM av enkeltord og sammensetninger	119	SUM av enkeltord og sammensetninger	87

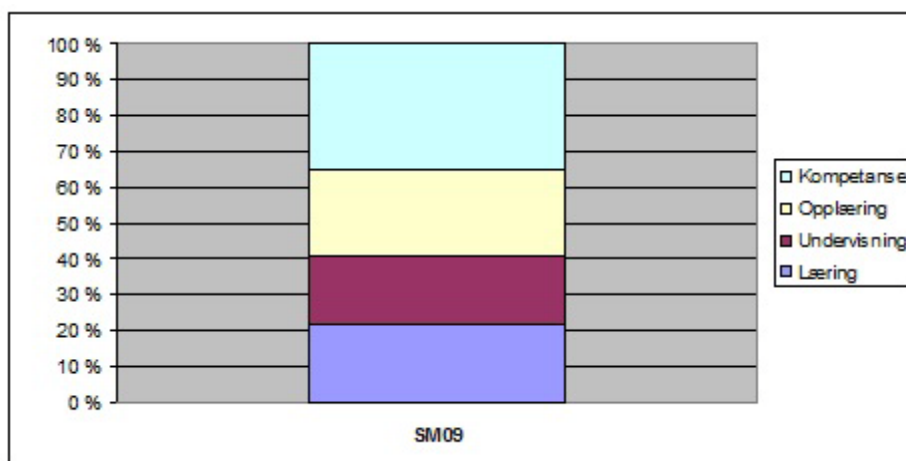
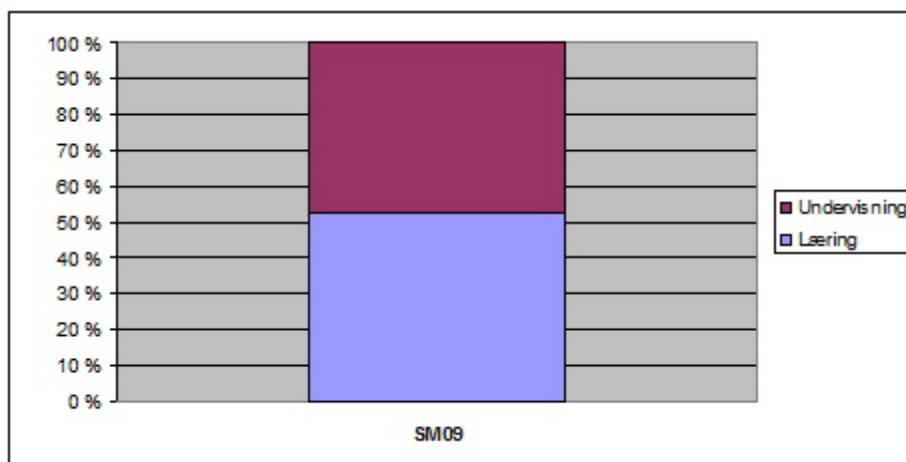
OPPLÆRING		KOMPETANSE	
Antall treff på "opplæring" (enkeltord)	156	Antall treff på "kompetanse" (enkeltord)	183
Sammensetninger der "opplæring" inngår	Antall	Sammensetninger der "kompetanse" inngår	Antall
Voksenopplæring	22	Fordypningskompetanse	1
Opplæringsssystem	23	Lærerkompetanse	2
Opplæringslov	17	Kompetanseområde	17
Matematikkopplæring	11	Kompetanseforskrift	8
Grunnoppplæring	3	Realkompetanse	16
Fagopplæring	3	Kompetansekrav	9
Grunnskoleopplæring	1	Kompetanseutvikling	35
Opplæringsfelt	2	Basiskompetanse	1
Opplæringsreform	2	Kompetanseutviklingstiltak	2
Yrkesopplæring	6	Kompetansenivå	2
Praksisopplæring	27	Nøkkelkompetanse	1
Trafikkopplæring	1	Kompetansereform	7
Begynneropplæring	5	Studiekompetanse	5
Forskeropplæring	1	Undervisningskompetanse	5
Opplæringsnivå	1	Tilsettingskompetanse	4
Skriveopplæring	1	Handlingskompetanse	1
Opplæringstradisjon	1	Utviklingskompetanse	7
Arbeidsmarkedsopplæring	1	Fagkompetanse	7
Opplæringssektor	5	Dybdekompetanse	1
SUM av sammensetninger	133	Veiledningskompetanse	2
SUM av enkeltord og sammensetninger	289	Kompetansetiltak	1
		Kompetanseheving	7
		Kompetansehevingstiltak	1
		Endringskompetanse	7
		Veilederkompetanse	1
		Spesialkompetanse	1
		Forskningskompetanse	5
		Spisskompetanse	2
		Sluttkompetanse	2
		Kompetansevurdering	1
		Rektorkompetanse	1
		Storbykompetanse	1
		Kompetanssegivende	3
		Kompetanseøking	1
		Kompetansemiljø	2
		Arbeidslederkompetanse	1
		Barnehagekompetanse	1
		Kompetansemål	4
		Kompetansedeling	1
		Kompetansesenter	1
		Kompetanseutviklingsprogram	1
		Utdanningskompetanse	1
		SUM av sammensetninger	179
		SUM av enkeltord og sammensetninger	362

## Vedlegg 4

”Læring”, ”undervisning”, ”opplæring” og ”kompetanse” i *St. meld. nr. 11 (2008-09) Læreren - Rollen og utdanningen*.

Datagrunnlag for diagrammer

Begrep	Læring	Undervisning	Opplæring	Kompetanse
Antall treff	185	166	209	298



LÆRING		UNDERVISNING	
Antall treff på "læring" (enkeltord)	95	Antall treff på "undervisning" (enkeltord)	98
Sammensetninger der "læring" inngår	Antall	Sammensetninger der "undervisning" inngår	Antall
Læringsstøtte	2	Undervisningsfag	23
Læringsutbytte	18	Undervisningspraksis	3
Læringsfellesskap	1	Undervisningskompetanse	5
Læringsarbeid	8	Undervisningsstilling	6
Læringsorientert	3	Undervisningsoppdrag	1
Læringsmiljø	20	Undervisningsopplegg	2
Læringsssituasjon	1	Undervisningsform	6
Læringsarena	8	Undervisningsansvar	1
Læringslyst	1	Undervisningskomponent	1
Læringsprosess	5	Undervisningsmønster	1
Innlæring	1	Klasseundervisning	1
Læringsresultat	3	Undervisningsarbeid	3
Læringsmetode	1	Undervisningserfaring	1
Læringsutfordring	1	Undervisningsstrategi	1
Læringskultur	2	Undervisningsspråk	1
Læringsstrategi	1	Teoriundervisning	1
Læringsform	1	Praksisundervisning	1
Læringsmulighet	1	Klasseromsundervisning	1
Læringsaktivitet	1	Undervisningsledelse	1
Begrepsinnlæring	1	Undervisningssektor	1
Læringsmål	2	Undervisningstilbud	1
Læringsutbytttemål	1	Pliktundervisning	1
Læringssted	1	Undervisningspersonal	1
Læringseffekt	1	Undervisningssituasjon	1
Læringssteori	1	Undervisningsyrke	2
Læringsstilbud	1	Spesialundervisning	1
Læringsfremmende	1		
Profesjonslæring	2	SUM av sammensetninger	68
SUM av sammensetninger	90	SUM av enkeltord og sammensetninger	166
SUM av enkeltord og sammensetninger	185		

OPPLÆRING	
Antall treff på "opplæring" (enkeltord)	100
Sammensetninger der "opplæring" inngår	Antall
Opplæringsløp	4
Grunnopplæring	23
Begynneropplæring	5
Praksisopplæring	44
Opplæringslov	16
Opplærings situasjon	1
Språkopplæring	2
Leseopplæring	2
Opplæringstilbud	1
Skriveopplæring	1
Andrespråkopplæring	1
Matematikkopplæring	1
Opplæringssektor	1
Opplæringstrinn	1
Ledelsesopplæring	1
Fagopplæring	1
Yrkesopplæring	1
Opplæringstiltak	1
Opplæringsplan	1
Praksisopplæringsperiode	1
SUM av sammensetninger	109
SUM av enkeltord og sammensetninger	209

KOMPETANSE	
Antall treff på "kompetanse" (enkeltord)	158
Sammensetninger der "kompetanse" inngår	Antall
Kompetanseområde	9
Kompetansekrav	13
Kompetanseutvikling	16
Kompetansemål	7
Fagkompetanse	12
Spesialkompetanse	1
Utviklingskompetanse	1
Lærerkompetanse	19
Førstestillingskompetanse	5
Kompetanseforskrift	9
Undervisningskompetanse	5
Kompetansebestemmelse	1
Handlingskompetanse	1
Forskningskompetanse	6
Kompetansenivå	3
Forskerkompetanse	3
Kompetanseheving	2
Studiekompetanse	2
Kompetansegivende	1
Kompetansemiljø	2
Kompetansekrevede	1
Formalkompetanse	1
Hovedkompetanse	1
Relasjonskompetanse	2
Reguleringkompetanse	1
Didaktikkompetanse	1
Ledelseskompetanse	1
Sluttkompetanse	2
Profesjonskompetanse	1
Adjunktkompetanse	1
Lektorkompetanse	1
Kompetanseoppbygging	1
Kompetanseutviklingstiltak	1
Kompetansekontor	1
Kompetanseplattform	1
Kompetanseutviklingsstrategi	2
Kompetanseutviklingsmidler	1
Trippelkompetanse	1
Praksiskompetanse	1
SUM av sammensetninger	140
SUM av enkeltord og sammensetninger	298

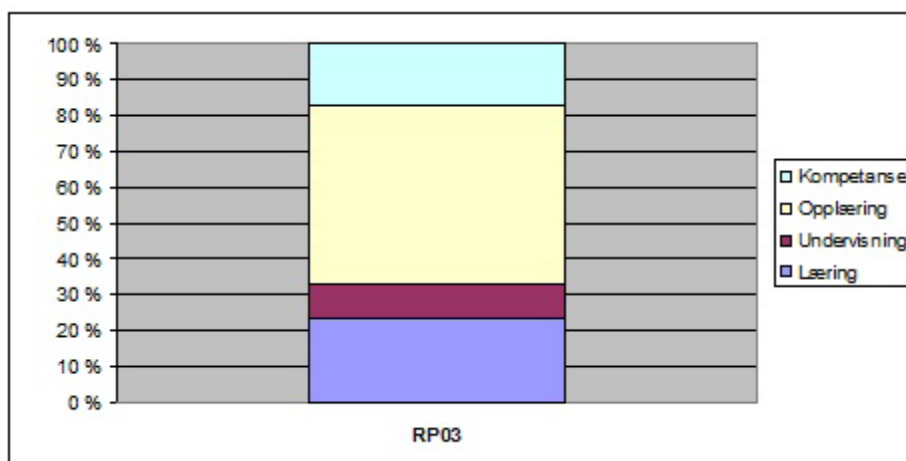
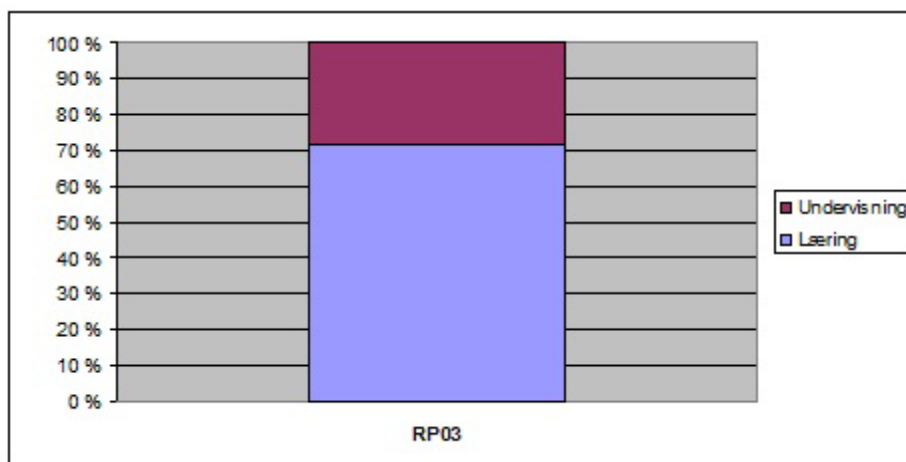


## Vedlegg 5

”Læring”, ”undervisning”, ”opplæring” og ”kompetanse” i *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*

Datagrunnlag for diagrammer

Begrep	Læring	Undervisning	Opplæring	Kompetanse
Antall treff	72	28	151	53



LÆRING	
Antall treff på "læring" (enkeltord)	28
Sammensetninger der "læring" inngår	Antall
Læringsinnhold	1
Læringsstrategi	8
Læringsmiljø	11
Læringsform	3
Læringsarbeid	2
Læringsarena	8
Læringsverksted	1
Lærings sirkel	1
Læringsfellesskap	1
Læringsmål	1
Læringsprosess	2
Lærings situasjon	1
Lærings syn	1
Innlæring	1
Læringsaktivitet	2
SUM av sammensetninger	44
SUM av enkeltord og sammensetninger	72

UNDERVISNING	
Antall treff på "undervisning" (enkeltord)	18
Sammensetninger der "undervisning" inngår	Antall
Spesialundervisning	3
Undervisningskompetanse	1
Undervisningsmateriell	1
Undervisningsopplegg	2
Undervisningsmetode	1
Fagundervisning	1
Undervisningsspråk	1
SUM av sammensetninger	10
SUM av enkeltord og sammensetninger	28

OPPLÆRING	
Antall treff på "opplæring" (enkeltord)	84
Sammensetninger der "opplæring" inngår	Antall
Praksisopplæring	23
Matematikkopplæring	7
Voksenopplæring	6
Opplæringssystem	5
Opplæringsnivå	1
Opplæringsplan	1
Skriveopplæring	2
Opplærings situasjon	1
Opplæringslov	2
Trafikkopplæring	1
Begynneropplæring	3
Grunnopplæring	1
RLE-opplæring	1
Norskopplæring	3
Opplærings språk	1
Opplæringsstrategi	1
Svømmeopplæring	1
Språkopplæring	2
Tegnspråkopplæring	1
Begrepsopplæring	1
Språkopplæringsmetode	1
Teoriopplæring	2
SUM av sammensetninger	67
SUM av enkeltord og sammensetninger	151

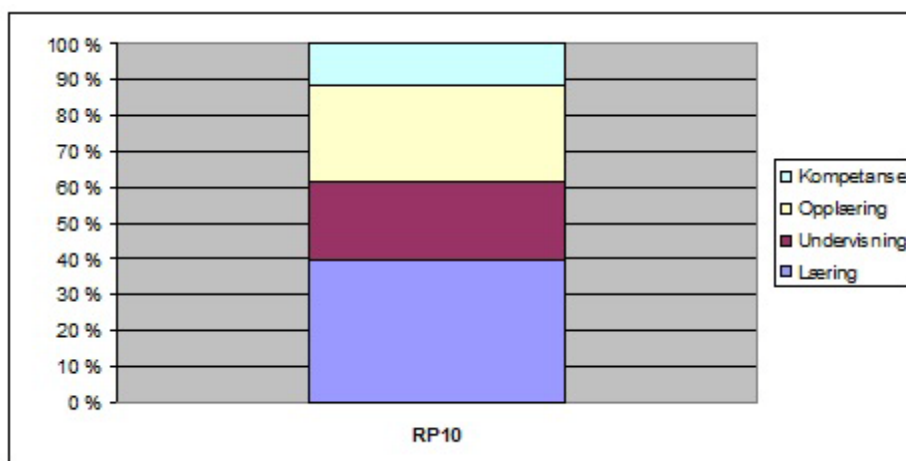
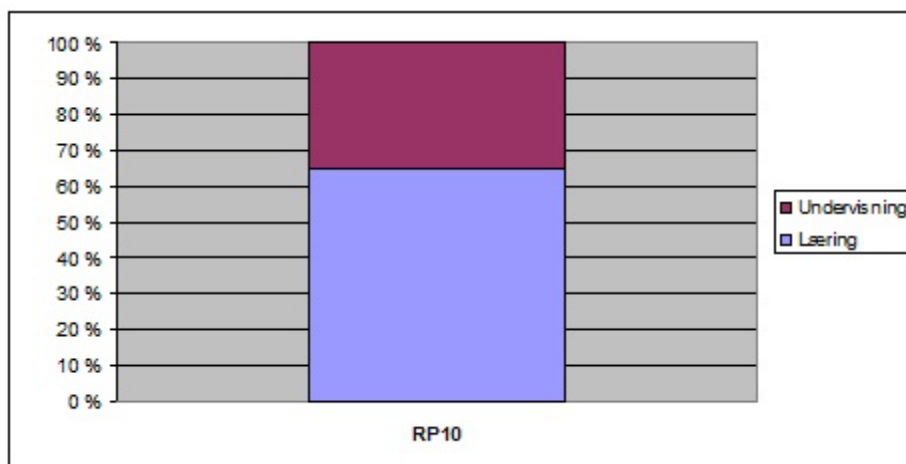
KOMPETANSE	
Antall treff på "kompetanse" (enkeltord)	40
Sammensetninger der "kompetanse" inngår	Antall
Utviklingskompetanse	2
Kompetanseområde	3
Lærerkompetanse	2
Undervisningskompetanse	1
Kompetanseheving	1
Endringskompetanse	2
Dagliglivskompetanse	1
Tekstkompetanse	1
SUM av sammensetninger	13
SUM av enkeltord og sammensetninger	53

## Vedlegg 6

”Læring”, ”undervisning”, ”opplæring” og ”kompetanse” i *Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene*

Datagrunnlag for diagrammer

Begrep	Læring	Undervisning	Opplæring	Kompetanse
Antall treff	495	263	341	138



LÆRING		UNDERVISNING	
Antall treff på "læring" (enkeltord)	180	Antall treff på "undervisning" (enkeltord)	145
Sammensetninger der "læring" inngår	Antall	Sammensetninger der "undervisning" inngår	Antall
Læringsutbytte	86	Undervisningsfag	35
Læringsarena	21	Undervisningsopplegg	4
Læringsprosess	13	Undervisningsforløp	2
Læringsstøtte	2	Undervisningssituasjon	2
Læringsarbeid	53	Norskundervisning	2
Læringsmiljø	18	Undervisningsmetode	4
Læringsfellesskap	10	Matematikkundervisning	12
Læringsstrategi	16	Undervisningskunnskap	13
Læringsrettet	6	Undervisningsform	2
Læringsutbytteformulering	2	Engelskundervisning	5
Læringsledelse	4	Fremmedspråkundervisning	2
Læringsbehov	3	Undervisningssammenheng	4
Ordforrådslæring	2	Språkundervisning	1
Omgrepslæring	2	Musikkundervisning	6
Lærings syn	2	Naturfagundervisning	10
Læringspotensial	1	RLE-undervisning	4
Læringsorientert	7	Religionsundervisning	2
Språklæring	11	Filosofundervisning	2
Språklæringsteori	3	Fagundervisning	1
Læringsfremmende	7	Undervisningspraksis	2
Læringsaktivitet	11	Samfunnsfagsundervisning	1
Språklæringsstrategi	4	Undervisningsprosjekt	1
Læringsressurs	8	Undervisningsstoff	1
Fremmedspråklæring	2		
Språklæringsammenheng	3	SUM av sammensetninger	118
Læringsform	8		
Læringsmateriell	4	SUM av enkeltord og sammensetninger	263
Læringskultur	2		
Læringsmål	1		
Ferdighetslæring	1		
Læringsverktøy	1		
Læringskilde	1		
SUM av sammensetninger	315		
SUM av enkeltord og sammensetninger	495		

OPPLÆRING		KOMPETANSE	
Antall treff på "opplæring" (enkeltord)	124	Antall treff på "kompetanse" (enkeltord)	104
Sammensetninger der "opplæring" inngår	Antall	Sammensetninger der "kompetanse" inngår	Antall
Praksisopplæring	119	Fagkompetanse	3
Begynneropplæring	26	Kompetanseutvikling	3
Grunnopplæring	5	Lærerkompetanse	8
Opplæringslov	4	Relasjonskompetanse	4
Norskopplæring	6	Utøverkompetanse	2
Språkopplæring	8	Tekstkompetanse	6
Leseopplæring	6	Handlingskompetanse	4
Skriveopplæring	11	Samfunnskompetanse	2
Matematikkopplæring	1	Kompetansebehov	1
Strategiopplæring	2	Utviklingskompetanse	1
Opplæringsløp	4		
Engelskopplæring	3	SUM av sammensetninger	34
Musikkopplæring	15		
Opplæringsarena	4	SUM av enkeltord og sammensetninger	138
Danseopplæring	2		
Samfunnsfagopplæring	1		
SUM av sammensetninger	217		
SUM av enkeltord og sammensetninger	341		