

International Baccalaureate - en tekst om utdanning. Hvem er forfatteren?

Vigdis P. Styve

Hovedoppgave i pedagogikk

Vår 2007

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Sammendrag

Nåværende forhold ved utdanningsområdet har endret vilkårene og begrunnelsesgrunnlaget for en International Baccalaureate (IB) utdanning. Endringene sees i sammenheng med generelle endringer i utdanningsdiskurser i samfunnet, slik de er en del av endrede samfunnsmessige vilkår for forståelse, styring og kontroll av utdanningen. Utdanningens plassering i samfunnet, i relasjon til privat og/eller offentlig ansvar har ulike kjennetegn i forhold til historiske og geografiske kontekster. Formuleringen International Baccalaureate – en tekst om utdanning, refererer til en lese måte som primært studerer IB – utdanningen slik den opprettholdes som en egen diskurs. Lesemåten forutsetter at det eksisterer en forfatterrelasjon til teksten, som blir avgjørende for diskursens utskillelse som egen utdanningstekst. Utgangspunktet for valg av en slik holdning til studieområdet er observasjoner av IB – diskursens fremstilling av sin egen utdanningstekst. Oppgaven fokuserer på denne fremstillingen og følger sporene til IB – utdanningen i den retning diskursen peker. IB - tekstens autoritet synes å ligge i forestillingen av en egen IB – utdanning, uavhengig av historiske og geografiske forutsetninger i utdanningsområdet. Utdanningskonseptets originalitet forsterkes i diskursens vektlegging av IB - utdanningens opprinnelse og genuine innhold. Troverdigheten i den historiske fremstillingen styrkes ved kvalitativ dokumentasjon på personers deltagelse i og erfaringer med IB – historien, slik den knyttes til steder og perioder fra historiens opprinnelse, i mellomkrigsårene i Genève, frem til i dag. Forfatterrelasjonens endrede forutsetninger i løpet av en tidsperiode på over åtti år viser at graden av IB – utdanningens originalitet som egen tekst, svekkes radikalt i forhold til tekstens legitimeringsgrunnlag generelt. Spesielt drøftes diskursens ”historisme” kjennetegn slik den legitimerer en forestilling av agents evne/plikt til å videreføre en progressiv tradisjon inn i fremtiden. ”Historisme” som beveggrunn for IB – teksten antas å være en viktig driv i realiseringen av IB – utdanningen. Sagt på en annen måte, virkeliggjør ”historien” seg suverent som ”historisme”. Identifiseringen av IB – utdanningens opprinnelsessted til Genève, gir teksten en spesifikk utskillelse som en del av Genève historiens særegen posisjon i utdanningshistorien. Arbeidet for en internasjonal læreplan ved den internasjonale skolen i Genève, Ecolint, i mellomkrigsårene, betraktes som begynnelsen av IB – utdanningens lange fortelling.

Oppgaven beskriver de spesielle forutsetningene som gjelder i ulike sammenhenger for mottakelser og transport av utdanningsdiskurser og hvordan disse styrer utskillelsen av den enkelte diskurs. IB – tekstens utskillelse varierer i forhold til den internasjonale utdanningskonteksten. I IB – historiens fremstilling av arbeidet med å utvikle en IB – læreplan, viser denne hvordan innholdet og håndteringen av IB – utdanningen er en del av dominerende utdanningsdiskurser i Storbritannia og i USA. Reformbevegelsen på 1960 og 1970 – tallet, i det angloamerikanske utdanningsområdet, legger mye av grunnlaget for realiseringen og utformingen av IB – teksten. Historien viser at innholdet i IB – utdanningen reflekterer reformtenkningen i dominerende utdanningsdiskurser, primært innenfor en angloamerikansk kontekst. Mulighetene for å realisere reformtenkningen innenfor den private IB – utdanningen legger et solid grunnlag for ulike interessegruppers inntreden i IB – historien. Spesielt uttrykkes dette i dokumentasjonen på interessen fra reformorienterte forskningsmiljøer ved de britiske og amerikanske universitetene. På samme måte er det en bemerkelsesverdig stor interesse fra ulike idealistiske, filantropiske og kapitalsterke interessegrupper, i det angloamerikanske samfunnet, for et idealistisk innhold i IB – teksten. Historien viser at IB – realiseringen forutsetter et partnerskap som på den ene siden, gir et solid grunnlag for opprettholdelse av en forfatterrelasjon og på den andre siden, et avgjørende grunnlag for åpne dører inn i det offentlige utdanningsområdet. Realiseringen av det første IB – programmet, på slutten av 1960 – tallet, dokumenterer en historie som likevel fortrinnsvis kom i stand ved en ren pragmatisk håndtering av teksten. Tiltross for dette, har IB – diskursen opprettholdt en retorikk rundt det idealistiske innholdet i teksten som et genuint og spesifikt kjennetegn ved forfatterrelasjonen. Miljøet tilknyttet Genève og IB – historiens kontakt med United World Colleges (UWC) bevegelsen, legitimerer slike kjennetegn i IB – diskursen og forsterker forfatteridentiteten. Forfatterrelasjonens styrke reduseres ettersom den offentlige politiske styringen av utdanningsområdet øker styringen og kontrollen over utdanningsområdet. Forfatterrelasjonens vilkår fra slutten av 1970 – tallet viser seg å finne sin styrke i organisasjon og ledelse, i tillegg til det allerede etablerte sosiale og kulturelle miljøet. IB – diskursens organisering og distribusjon, gjennom International Baccalaureate organisasjon (IBO), fremhever IB – tekstens kommersielle karakter. IB – utdanningen blir et merkevareprodukt som IBO styrer, kontrollerer og eier.

Forfatterrelasjonen er mindre subjektiv og avstanden mellom brukerne og de som utformer og tilbyr utdanningsproduktet øker. Utdanningstekstens kjennetegn illustrerer varekarakteren ved produktet slik at spørsmål knyttet til tilbud og etterspørsel blir avgjørende viktig i håndtering av IB – teksten. Profesjonalisering av organisasjon og ledelse synes å styrke IB – produktets troverdighet i markedet. En økende internasjonalisering av utdanningen sammen med nye vilkår for kunnskapsproduksjonen i et post moderne samfunn, endrer ytterligere IB – tekstens forfatterautoritet. Teksters generelle vilkår i markedet rammes av, på den ene siden, en økende inflasjon og metthet i markedet og på den andre siden, en tendens til at utdanningsteksternes meningsinnhold er mindre viktig, enn de utvendige kjennetegnene ved teksten. IB – diskursens nåværende utfordring illustrerer utdanningsteksters utfordring generelt i dag, ved den store vekt det legges på kvalitetsavklaring. Utskillelsen av kvalitet knyttet til utdanningsvaren blir et avgjørende forsprang i konkurranse med andre utdanningsvarer. IB – diskursens utfordring illustrerer hvordan manglende meningsautoritet i teksten fordrer tvangsstrategier for å opprettholde diskursens orden. I dette perspektivet drøftes pedagogiske læringsregimer som en slik tvangsstrategi for opprettholdelsen av meningsinnholdet i teksten. Forfatterrelasjonen svekkes betydelig under vilkår som opprettholder sin autoritet ved makt. Garantien for å lykkes ved en slik strategi ligger i (for)brukernes solidariske identitetsspill. Mulighetene for at utdanningen i fremtiden vil kreve et stort vareutvalg for ulike utdanningsidentiteter gjør investeringer i utdanningsmarkedet til en ustabil og usikker form for spekulasjon. Mangel på teksters egen meningsbetydning reduserer utdanningstekster til utsmykninger på samme måte som at slike tekster har en pedagogikk som utsmykker seg i stor grad med etiske og estetiske kvalitetskjennetegn. IB – diskursens usikre fundament under nåværende vilkår bekreftes i diskursens tendens til oppløsning. Et IB – relatert forskningsmiljø ved universitetet i Bath, i Storbritannia, har siden 2002, drevet en re – artikulasjon av det genuine i IB – teksten. Den internasjonale dimensjonen i IB – teksten utfordres i en rekonstruksjon av noe genuint internasjonalt som grunnlag for et meningsfylt innhold i IB – utdanningen. Forskning og problemstillinger knyttet til denne utfordringen kan tyde på at Bath – miljøet kan skape et nytt forfatternavn til en ny internasjonal utdanningstekst. IBO på sin side, anvender vekst og utvikling som sin strategi.

Forord

Arbeidet med oppgaven har konkurrert med livssituasjoner som i perioder har stilt forventningene til mitt arbeid i et kritisk lys. En takk til alle dem som forstod at min nå avdøde far, mor og bror, ble min første prioritet i forhold til alt annet. En takk til Maria Lango for støtte og forståelse. En takk til Mary Birkhaug og Mona Fagerli, for faglig og kollegialt fellesskap. Takk til Annette Hjelmevold for svar på mange spørsmål. Spesielt takk til Professor Arild Tjeldvoll for stor tålmodighet og en vedvarende, inspirerende og entusiastisk holdning til mitt arbeid. En like stor og omfangsrik takk til Hallvard, Brynjulf og Sunniva.

Bergen 06.05.07

Vigdis P. Styve

Sammendrag	2
Forord.....	5
INNLEDNING.....	8
KAPITTEL 1: IB - DISKURSENS Plass i Utdanningsområdet – EN	
TEORETISK UTFORDRING	10
1.1: International Baccalaureate – en beskrivelse av problemområdet.....	10
1.2: Teoretisk holdning og tilnærming.....	18
1.3: Det subjektive som en forutsetning for forfatterrelasjonen	28
1.4: Forfatterrelasjonen – en uvesentlig fremtoning av utdanningen?.....	31
KAPITTEL 2: EN HISTORIE OM UTDANNINGSHISTORIE.....	33
2.1: IB - diskursens relasjon til forskningsmiljø og utdanningspolitikk i Storbritannia.....	36
2.2: IB - historien - en del av IB - diskursens orden	39
2.3: Historisme – et legitimt grunnlag for IB – historien.....	41
KAPITTEL 3: GENÈVE SOM IB'S OPPRINNELSE	43
3.1: Reformbevegelsen i Genève	44
3.2: Rasjonale for det internasjonale.....	46
3.3: Forutsetninger for mottagelsen av nye ideer.....	47
3.4: Pedagogikk som vitenskap og/eller praksis	48
KAPITTEL 4: UTDANNINGSORGANISERING I STORBRIANNIA - EN	
PASSENDE KONTEKST FOR EN IB - DISKURS.....	53
4.1: Ulike forutsetninger for utdanning og forskning	55
4.2: Ulike kunnskapsregimer som grunnlag for utdanningsforskning.....	57
4.3: Ulikt grunnlag for det internasjonale	58
4.4: IB i britisk kontekst.....	60
KAPITTEL 5: UTDANNINGSORGANISERING I NORD AMERIKA - EN	
PASSENDE KONTEKST FOR IB IMPLEMENTERING	63
5.1: Det progressive som grunnlag for kontroll	65
5.2: Mennesket som objekt for seg selv og vitenskapen.....	67
5.3: Mottagelsen av IB i Nord Amerika.....	68
5.4: Utdanningsorganisasjonen i U.S.A som grunnlag for en felles IB - diskurs	71
5.5: IB som kvalitetsheving av amerikansk videregående utdanning	73
KAPITTEL 6: LÆREPLANENKJENNING I IB - DISKURSEN	76
6.1: Kultur og læreplan	79
6.2: Hvem styrer læreplanen?	80
6.3: Partnerskap som grunnlag for realisering av en internasjonal læreplan	82
KAPITTEL 7: LÆREPLAN SOM GRUNNLAG FOR KONTROLL OG STYRING AV	
(UT)DANNINGEN.....	85
7.1: Læreplanhåndtering i U.S.A	87
7.2: Utdanningsvitenskap i U.S.A og Storbritannia.....	90
7.3: Utdanningsvitenskap i Storbritannia.....	92
7.4: IB - diskursens relasjon til radikale endringer i synet på kunnskap og utdanning	96
7.5: IB - diskursen - en konstruksjon av kryssende forestillinger om det sanne	101
7.6: Partnerskap som viktig grunnlag for utvikling av IB programmet.....	103
7.6.1: UWC - bevegelsen - en passende partner for IB	105
7.6.2: Et passende nettverk for IB - diskursen	107

KAPITTEL 8: ET NYTT RASJONALE FOR IB - UTDANNINGEN	108
8.1: Et nytt grunnlag for et pastoralt lærerengasjement.....	111
8.2: En ny felles læringskultur	113
8.3: En endring av den politiske kontrollen og styringen av utdanningen.....	114
8.4: Læreplan som grunnlag for måling av læring.....	118
8.5: Læreplan som middel i ideologisering av IB - diskursen	119
KAPITTEL 9: PEDAGOGIKK	121
9.1: Et pragmatisk grunnlag for vurdering av pedagogiske idealer	121
9.2: Lærerhåndtering av pedagogisk teori og praksis	123
9.3: Læringsteorier som grunnlag for pedagogikken.....	124
9.4: Å konstruere: et læringsteoretisk dogme i pedagogikken.....	126
9.5: Å forme og påvirke: en behavioristisk læringsteoretisk tradisjon i pedagogikken	128
9.6: Idealisme og internasjonalisme som utsmykninger i pedagogikken	132
9.7: IB - forskningen: en pragmatisk tradisjon med et idealistisk innhold	134
9.8: IB - utdanningen et pedagogisk svar på "Third Way" ideologien?	135
9.9: Læringsstiler – et spørsmål om valg av intelligensstil.....	137
9.9.1: En kritikk av IB – pedagogikken	139
KAPITTEL 10: AVSLUTENDE OPPSUMMERING	143
10.1: En drøfting av IB som utdanningstekst i relasjon til graden av forfatterskap ...	143
10.2: En formulering av mulige nye undersøkelsesspørsmål	150

INNLEDNING

Oppgaven tar utgangspunkt i en lesing av International Baccalaureate (IB) utdanningen, slik denne formidles som en egen diskurs. IB – en tekst om utdanning, er en formulering som beskriver oppgavens valg av lese måte i håndteringen av det som skal undersøkes. Undersøkelsen har hatt som mål å studere diskursens forfatterrelasjon, slik den har endret karakter over tid. I formuleringen forfatterrelasjon, menes den del av utdanningen som diskursen identifiserer som IB - utdanningen. I det ligger det en oppfatning av at IB - diskursens fremstilling av IB - utdanningen, markerer denne som genuint tilhørende en IB - identitet. I denne oppgaven karakteriseres dette som forfatterrelasjonen. Oppgaven har videre tatt utgangspunkt i en antakelse av at endrede vilkår for utdanning generelt og spesielt for IB - utdanningen, har endret radikalt diskursens karakter, både i relasjon til forfatterskap og til innhold. Tittelformuleringen for oppgaven antyder at forfatterrelasjonen er problematisk. Undersøkelsen viser at innholdet i IB - utdanningen samsvarer med en del generelle trekk ved utdanningsområdet, der IB - diskursen opptrer. Forfatterrelasjonen antas derfor å være opprettholdt som en del av diskursens egen orden og det er dette som primært er undersøkelsesfokuset i oppgaven. Spørsmålet vil være hvordan forfatteridentiteten endrer betydning i relasjon til generelle forutsetninger for utdanningsdiskurser.

Utfordringen i denne oppgaven blir å studere IB - diskursens egne kilder for å få en omfattende oversikt av IB - historien slik den fremkommer i disse kildene. Den historiske vektleggingen i IB - diskursen har styrt min undersøkelse i den retning som diskursen peker. Resultatet reflekter IB - diskursens lokaliseringer av sted og tidsperioder som angis i litteraturen. Det historiske perspektivet i denne oppgaven er ikke et forsøk på å kartlegge et riktigere og mer omfattende bilde av IB - historien, men å studere IB - diskursens egen historiefremstilling for å se hvordan den relaterer seg til sine omgivelser. Innebygd i denne fremgangsmåten ligger det en problematisering av IB - diskursens egen diskursorden. Slik blir undersøkelsen i like stor grad å finne denne og å se hvordan den skiller seg ut som egen forfattertekst. Et avgjørende perspektiv i oppgaven støtter seg til

forestillingen av at historien knapt lar seg rekonstruere som empiri, men at den i større grad formuleres innenfor ulike fortellingstradisjoner, slik de inngår i ulike diskursordener. Det epistemologiske grunnlaget for en slik holdning, forutsetter at kunnskap etableres som (sann) viten innenfor ulike diskursordener og at kunnskapsforståelsen derfor aldri er likegyldig for det ordenssystemet som gjelder for diskursen. Slik fanges, så vel undersøkelsen som det den undersøker, i ordenssystemer som legger premissene for diskursene. Strukturen i oppgaven reflekterer IB - diskursens egen tekststruktur.

KAPITTEL 1: IB - DISKURSENS Plass I UTDANNINGSOMRÅDET – EN TEORETISK UTFORDRING

Første kapittel gir en oversikt over problemområdet i oppgaven, samtidig som den antyder hvilken teoretisk holdning som styrer forståelsen av det valgte problemområdet. Utgangspunktet er en refleksjon av nåværende forutsetninger for et IB - rasjonale i en tid hvor utdanningsdiskurser synes å reflektere radikale brudd med tidligere forutsetninger og begrunnelser for utdanning.

1.1: International Baccalaureate – en beskrivelse av problemområdet

International Baccalaureate Organization (IBO) identifiserer seg som en anerkjent leder innenfor internasjonal utdanning, med historiske røtter i et internasjonalt utdanningsmiljø fra begynnelsen av det tjuende århundre. Organisasjonen ble dannet i Genève som en privat stiftelse, offisielt godkjent i Sveits i 1968. IBO er en av flere organisasjonsdannelser i IB - historien. I denne oppgaven er det IB - historiske omtalt som IB - diskursen, både når det refereres til litteraturen som omhandler det IB - relaterte og i oppgavens omtale av denne historien. IB sin opprinnelse knyttes til arbeidet med å utvikle en internasjonal læreplan med studiekompetanse for utenlandske studenter ved internasjonale skoler. I følge Ian Hill (2002), var rasjonale for et IB - konsept flertydig: "Thus, the IB Diploma Programme came about for ideological, utilitarian and pedagogical reasons" (2002:20). IB - diskursen reflekter i stor grad disse ulike begrunnelsene for en internasjonal utdannelse. En økende interesse for forskning og debatt rundt en avklaring av rasjonale for IB – utdanningen, uttrykker IB - diskursens ofte motsetningsfylte innhold. Motsetningene mellom det pragmatiske og det idealistiske kommer til uttrykk i diskusjonene om hvilken posisjon IB - utdanningen inntar i utdanningsmarkedet. "At no time has interest in the field of international education been

so high as it is at present, not only among those in international schools, but also for those in schools and university within national system. And at no time has such interest assumed such a high level of importance as events on the world stage in recent times have demanded” (Hayden m.fl. 2002: xiv). Den nåværende IB - diskursen demonstrerer på den ene siden denne diskursens fortolkning av IB - historien og denne fortolkningens visjon om å videreføre IB - tradisjonen. I 1970 ble de første IB - studentene immatrikulert ved høyere utdanningsinstitusjoner. I dag tilbyr IBO tre ulike IB - programmer som omfatter aldersgruppen fra 3 – 19 år. Betegnelsen ”IB education” (IBO 2007), signaliserer hvor omfattende IBO formulerer sin virksomhet. IB - utdanningens plassering i utdanningsmarkedet har historisk vist hvordan denne reguleres i relasjon til dominerende diskurser i det lokale utdanningsområdet. Dagens utdanningsmarked har ført til at IBO konkurrerer med andre i større grad enn tidligere. Private utdanningsorganisasjoner øker internasjonalt, samtidig som den offentlige organiseringen av utdanningen har endret karakter i retning av nye styringsprinsipper fra statens side. På den ene siden, er det en tendens til sentralisering og kontroll, i form av et krav om å synliggjøre en dokumentert, samfunnsmessig og nyttig avkastning, og på den andre siden, en desentralisering av friheten til å organisere og effektivisere mulighetene for slike lønnsomme avkastninger. Beskrivelsen benevner aktuelle problemstillinger innen utdanningsområdet. Utfordringene reflekteres i forskningen, i den politiske styringen og planleggingen av utdanningen, så vel som i den praktiske organiseringen i de ulike utdanningsinstitusjonene. Et kjennetegn ved de utdanningsteoretiske, politiske og praktiske utfordringene er at de fremtrer som en felles utfordring uavhengig av relasjonen til utdanningsområdet. Det handler om å innpasse seg i en felles orden. Forestillingen av å være i den samme ”verden” med de samme utfordringene bekreftes i de felles agendaene som gjelder for utdanningsområdet. Selv kritiske perspektiver forutsetter at utdanningen er en del av globaliseringsutviklingen og at den også derfor endres i forhold til de generelle samfunnsendringene.

Sammenhengen mellom en avtagende kontraktforpliktelse fra statens side, i forhold til å besørge offentlige velferdsgoder og et økende tilbud fra private aktører, er tydelige. Forandringene settes i sammenheng med de generelle samfunnsmessige endringene

innenfor en ny liberalistisk og global markedstenkning (Burbeles og Torres 2000). Et åpent utdanningsmarked, vil gi både tilbud og etterspørsel gode vilkår. Vurdering av graden av suksess, vil innholde flere kriterier og ikke bare dreie seg om økonomisk profitt. Den akademiske kapitalismen (Slaughter & Leslie 1997), trenger ikke primært å handle om økonomisk profitt, selv om forestillingene om et globalt marked vil tvinge deltakerne inn i den samme markedsøkonomiske tenkningen. Undersøkelser viser at et globalt utdanningsparadigme, ikke er uproblematisk overførbart uavhengig av allerede etablerte politiske, økonomiske, kulturelle og ideologiske forutsetninger (Ozga m.fl. 2006). En global opphevelse av grensehindringer og felles enighet om utdanningsvaren i WTO, EU, UNESCO, vil ikke forenkle transporten og mottagelsen.

Den dominerende tenkningen og organiseringen av utdanningsområdet blir tolket som et nytt paradigme, med konsekvenser som fører utdanningsområdet inn i nye og utfordrende sammenhenger. Både offentlige og private aktører tar del i omformingen og utformingen av tilbud og etterspørsel. Tilpassingen til et globalt marked krever en identifisering, som viser evne til å håndtere organiseringen slik at den synliggjøres kvalitativt, og en evne til å konkurrere. Det ser ut til at IBO sin nåværende posisjon avkrever en ny bevisst holdning til hvordan organisasjonen skal styres inn i fremtiden. Valget av den nye generaldirektøren i IBO, Jeff Beard, tyder på at organisasjonen legger opp driften etter en ny ledelsesfilosofi. Jeff Beard, er den første lederen i IBO som ikke har bakgrunn innenfor pedagogikk og utdanning. Tidligere ledere, A. D. C. Peterson (1968-77), Gerard Renaud (1977-83), Roger Peel (1983-98), Derek Blackman (1998-99) og George Walker (1999-2005) var aktive pedagoger og utdanningsfilosofer. Valget av nåværende leder i IBO begrunnes slik av det ledende styre:

“The selection process for the position of director general has involved candidates from all regions of the world, and the selection committee was challenged with finding a candidate who possessed a range of core competencies including impact and influence, team leadership and strategic thinking. Monique Seefried, president of the Council of Foundation, commented on this appointment, “Jeffrey Beard is an individual with a tremendous personal commitment to international education and a highly successful business career, and I am confident he will bring outstanding leadership qualities to the IBO, to help build on the considerable success of our programmes” (IBO 2006).

IB - diskursen reflekterer denne utfordringen også i beskrivelser som: "The business of international education" (MacDonald 2006:200) og "a new market place for the international education industry" (Naidoo 2006:323). I følge James MacDonald, viser forskningslitteraturen med referanse til internasjonale skoler, hvor sterkt den økonomiske markedstenkningen er representert i diskursen:

"Analysing market structure characteristics is an important step in understanding the competitive dynamics in any market. There has been a global increase in inter – school competition in recent years (Gainey, 1992; Gray, 1999; Murgatroyd and Morgen, 1994), and knowing that the international school industry is a multi-billion dollar sector of the global economy, it follows that international schools too will become increasingly sophisticated in their search for a sustainable, competitive edge by applying competitive strategies (Porter, 1998)"(MacDonald 2006: 208).

Det er ikke tilfeldig at kvalitet og internasjonalisering inngår som imperativer på agendaen for utdanningsområdet. Arenaer for å synliggjøre kvalitetstroverdighet og konkurransevne kan være et avgjørende forsprang i et globalt markedsstyrt samfunn. Med utgangspunkt i en markedsøkonomisk tenkning, vil den internasjonale utdanningsindustrien reguleres av et etter hvert mettet marked. Tradisjonell orientering over grensene vil endre retning mot det lokale. Den lokale politiske utdanningsorganiseringen vil i fremtiden være like styrende som det nåværende globale markedet (MacDonald 2006). Teorien understøttes av allerede oppserverbare tendenser mot en generell nedgang i internasjonal handel (MacDonald 2006). Konsekvensene av denne utviklingen vil være en større konkurranse i det lokale utdanningsmarked med større innflytelse av lokale og nasjonale myndigheter. IBO demonstrerer på en illustrerende måte denne tendensen ved etableringer av lokalkontorer i Europa/Afrika/Midtøsten, Asia, Latin - Amerika, Nord-Amerika/Karibien og ved programmenes forholdsvis store representasjon i lokale og nasjonale utdanningsinstitusjoner. I følge IBO, viser statistiske tall at IB - programmene har en stor global, geografisk spredning, samtidig som de viser en klar overrepresentasjon i de angloamerikanske utdanningsinstitusjonene (IBO 2007). De regionale kontorenes profil i Asia/Pacific og Latin Amerika, tyder på at de fortrinnsvis fungerer som promoteringsentra for IB - programmer. Organisasjonens satsing på de ulike regionene

er ofte reflektert i offisielle dokumenter, som et ledd i å spre IBO og gjøre organisasjonens pedagogiske filosofi mer kjent og tilgjengelig for en større del av den globale, kulturelle variasjonen i utdanningsmarkedet. Karakteristisk betegner IBO, IB – skolene som verdensskoler, uten at det refererer til graden av den geografiske spredningen, men mer til en felles karakteristik for disse skolene uavhengig av den geografiske beliggenheten. Et økende antall skoler som tilbyr ett eller flere av de pedagogiske IB - programmene, er statsskoler. Hele 43 % av de nåværende implementerte IB - programmene undervises i offentlige skoler. Prioriteringer i retning av å satse på det lokale nasjonale utdanningsmarkedet, er klart uttrykt i organisasjonens strategiplan fra 2004 (IBO 2007). En globalisering kan altså innenfor denne utviklingsretningen, føre til en sterkere lokal styring og kontroll over utdanningsområdet. Kvalitet knyttet til den internasjonale utdanningsvaren vil da paradoksalt handle mer om det lokale, i større grad enn det globale. IB - diskursen opprettholder en retorikk om IB – utdanningen, som noe genuint internasjonalt. Denne synes nå å støte på utfordringer i lokale forutsetninger for det internasjonale.

Graden av suksess i utdanningsmarkedet er lite overskuelig i en markedsteoretisk tenkning. Usikkerheten i forhold til utviklingsretningen er en risiko på linje med aksje - og fondsinvesteringer. Tenkningen demonstrerer en reduksjon av utdanningsområdets sosiale og kulturelle forankring. Samtidig ved en slik retorikk, opprettholder den en dominerende forståelse av at utdanningen er overlatt til markedskreftene og at kontrollen og styringen av denne vil avhenge av den enkeltes evne til deltakelse i et omskiftelig markedsregime. Inflasjonstendensen ved et mettet marked krever en utskillelse av den beste varen. Fremstillingen gir et bilde på hvor viktig kvalitetsbegrepet blir i en slik tanke - bygning. Graden av suksess innenfor utdanningsområdet må ligge i muligheten til å definere kvalitetsbegrepet.

Synlige tegn på en kritisk forbrukerholdning blant store deler av forbrukerne i verden, gir signaler om at sosiale klasseforskjeller kan manifesteres som graden av ulik evne til kritisk forbruk. Det samme vil gjelde for valg av, eller kjøp av utdanning. Kvalitet knyttet til varen, definert som bedre enn noe annet, vil være avgjørende for de mest kritiske (for)brukerne. Varens kvalitet kan både skyldes eksklusiv tilgang, det vil si at

utdanningen ikke er et masseprodukt, og/eller at den har et eksklusivt kvalitetsstempel. Opphøret av en klasseteori eller mangel på teorier om sosiale forskjeller i et samfunn, fører nødvendigvis ikke til opphør av ulikheter. Valg av kvalitative (forbruks)varer og velferdsgoder kan i like stor grad tjene som grunnlag for å identifisere sosiale og kulturelle forskjeller mellom mennesker/klasser/grupper i et samfunn og mellom ulike samfunn. Teorier i denne retning bygger på en forståelse som ligger nedfelt i beskrivelsen av post - fordismen.

Some observes suggest that we are witnessing the transportation of changing modes regulation from the sphere of production into other arenas, such as schooling and welfare services, and that these changes in turn relate to deeper changes in the mode of accumulation. They point to a correspondence between the establishment of markets on welfare and a shift in the economy away from Fordism towards a post-Fordist mode of accumulation that “places a lower value on mass individual and collective consumption and creates pressures for a more differentiated production and distribution of health, education, transport and housing” (Jessop et al., 1987, 109) (Whitty m.fl. 2000: 117).

Det at utdanningsorganiseringer kan lykkes i form av kvalitetstroverdighet, til tross for en ikke primært profitabel hensikt, retter søkelyset mot spørsmål rundt utdanningen som i tillegg til de innenfor det markedsteoretiske, må finnes andre paradigmer som kan forklare og regulere graden av suksess. Utdanning ser ut til å innta en spesiell rolle i samfunnet. Det vil likevel være et troverdighetsproblem i forhold til kvalitet, i den grad at fremgangen og suksessen vil kunne avhenge av et (for)brukerkliment som er konformt og/eller ukritisk til det diskursregimet og maktproblematikken som den er tilknyttet. Det kan vise seg at kunnskapsproduksjonen om utdanningen og den kritiske diskursen om denne, kan ligge delvis utenfor (for)brukernes arenaer og er derfor, i beste fall, ikke noe problem. Graden av åpenhet og tilgjengelighet til diskursregimene kan være noe et hvert regime må føle behov for å ha kontroll over. En måte å kontrollere dette på er å ta kontroll over kunnskapsproduksjonen og overføringene gjennom et stort nettverk innenfor ulike arenaer. Et avgjørende kriterium, både for den som leverer og produserer kunnskapen, men også i like stor grad for potensielle (for)brukere, er å danne læringsregimer som oppøver evnen til å tale, tenke og handle innenfor den samme diskursen. Et læringsregime kan inngå som et av mange eiendomsområder for kunnskapsprodusenten. Det er uvanlig å knytte eiendomsbegrepet til områder i vår kultur

som oppfattes som allmenn eiendom. Å gjøre krav på retten til kontroll over kunnskapsproduksjonen og bruken av denne, plasserer utdanningsområdet i et kritisk dilemma. Kunnskapens betydning i samfunnet knyttes, i en slik sammenheng, ikke lenger i like stor grad til kunnskapens innholdsmessige sider og troverdighet. I større grad handler det da om dens utvendighet, i forhold til kvalitativ synlighet og konkurranseevne. Beskyttelse og kontroll i form av eiendomskrav til kunnskapsområdet kan være tegn på at kunnskapens innholdsside er truet og at kvalitetstroverdigheten ikke uproblematisk garanteres av en solidarisk (for)brukergruppe.

Et kjennetegn ved det nåværende samfunnet er en økende oppmerksomhet rundt graden av informasjonsflyt i interaktive, teknologiske nettverk. "Thus, the materiality of networks and flows does create a new social structure at all levels of society. It is this social structure that actually constitutes the new informational society, a society that could be more properly named the society of flows, since flows are made up not only of information but also of all materials of human activity (capital, labour, commodities, images, travellers, changing roles in personal interaction, etc.)" (Castells 1999:63). Det kulturelle stabile i et samfunn hevdes å konkurrere med ny informasjon og kunnskap slik at arbeidsmarkedet, livssituasjoner økonomisk, sosialt og kulturelt er under stadig endring. Endringene innenfor samfunnene, nasjonalt, globalt og mellom land internasjonalt, tolkes vekselvis positivt og negativt. En dominerende forståelse fremhever at potensialene som ligger innenfor et høyt teknologisk, kunnskap - og informasjonssamfunn, kan knyttes til en økende økonomisk, sosial og kulturell gevinst. "Det nye samfunnet" fremstilles og beskrives innenfor nye termer som på den ene siden signalisere en ny forståelse av det moderne demokratiprojektet og på den andre siden en ny forståelse av ansvar i forhold til å realisere et slikt prosjekt. Samfunnet fremstår som gjennomiktig og transformativt med uendelige realiseringsmuligheter. Mest optimistisk beskrives dette i formuleringen "The Third Way". Formuleringen knyttes til Anthony Giddens samtidsanalyser og teorier om utfordringene i det moderne demokratiprojektet. En tredje vei omformulerer relasjonene i et tradisjonelt demokrati hvor staten har det overordnede ansvar for borgerne i velferdsstaten. I Giddens forestilling må ansvarsfordelingen inkludere alle. "The Third Way, Giddens argues, is a "movement on

double democratization” as the state organizes the expansion of the public sphere and plays a major part in ”renewing civil culture” through fostering partnerships that involves a ”redistribution of possibilities (Giddens, 1998, p.109)” (Popkewitz 2004:35). En ny retorikk etableres som beskriver samfunnets sosiale og kulturelle tilstand med nye ord, ikke minst uttrykt i beskrivelser av den enkeltes relasjon til dette samfunnet. Formuleringen; ”Den politiske diagnose: fra emancipatorisk politikk til livspolitik” (Herman 2000:227), beskriver denne tenkningen på en illustrerende måte. IB - diskursen plasserer seg mellom to slike nivåer, hvor den på den ene siden, reflekterer den tradisjonelle progressive forståelsen av å være en agent for et bedre demokratisk samfunn, og på den andre siden, anvender en retorikk som om det gjelder alle. Den internasjonale utdanningen forstås som et viktig bidrag til realiseringen av verdier som er nedfelt i det moderne demokratiske prosjekt. Det historiske perspektivet i IB - diskursen fremhever inntrykket av at det handler om en arv som videreføres og virkeliggjøres i organisasjonen IB. Personer, tekster og organisasjoner dokumenterer den historiske forbindelsen IB - diskursen relaterer seg til. Bindeleddet i den historiske fremstillingen er arbeidet for en internasjonal læreplan (utdanning). Fremstillingen preges av en forståelse som forklarer tilblivelsen og virksomheten til IB som et resultat av personers forpliktende og entusiastiske innsats for å realisere et viktig verk.

Den historiske dokumentasjonen om IB finnes i et begrenset utvalg av tekster, mest omfattende er boken: ”Schools Across Frontiers, The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges” (Peterson 1987). Historiens troverdighet synes å ligge i forfatterens selvopplevde erfaring med historien. Petersons fremstilling skiller seg ikke i vesentlig grad ut fra lignende tekster som beskriver utdanningens historie. Den formidler en historietradisjon ikke ulik den som på mange områder har dominert historieforskningen om utdanningen. Utdanningsverket forstås som historiske hendelser satt i scene og bevegelse av betydningsfulle personer. Popkewitz karakteriserer en slik historisme for: ”the philosophy of consciousness and theories of action” (2001:156). Historismen er en del av den tradisjonelle vitenskaplige kunnskapsproduksjonen om fortiden. Forestillingen av at historiens fremgang settes i scene av betydelige aktører gir en underforstått legitimitet og forståelse av det nåtidige, samtidig som denne forståelsen gir en større mulighet til å planlegge og ta kontroll over

fremtiden (Popkewitz 2001). Det epistemologiske grunnlaget for å håndtere og forstå virkeligheten i et slikt perspektiv er satt under sterk tvil i nåværende diskurser om kunnskapsproduksjon. En kritisk avsløring av historismens historie har redusert kunnskapen om fortiden til narrative tekster. Forskingen utfordres som konsekvens av den kunnskapsteoretiske vendingen, en utfordring som plasserer kunnskapen et sted mellom fiksjon og sann viten (Nòvoa 2001). Historien om IB illustrerer på den ene siden, en historisme slik det her er beskrevet, og på den andre siden, hvordan en slik historisme virkeliggjør seg historisk og nåtidig. Implisitt i dette ligger en antakelse av at diskurser med kjennetegn av historisme "virkeliggjør" sin diskurs suverent som historisme. Nye epistemologiske oppfatninger, krysser grensene mellom ulike fundamentale diskurskomposisjoner slik at de ofte står i konflikt med hverandre.

1.2: Teoretisk holdning og tilnærming

Nåværende internasjonal utdanningsforskning reflekterer endringer generelt i forskningen og spesielt i forskningens posisjon i samfunnet. I World Yearbook of Education 2006 (Ozga m.fl. 2006), identifiserer forfatterne hvilke endringer og utfordringer utdanningsforskningen står overfor. Den politiske intensivering av kontroll over utdanningsinstitusjonene er et resultat av en tilpassing til det internasjonale konkurransekravet for å skape et kunnskapsbasert samfunn. En stor del av den nåværende forskningen realiseres ved forskningsmidler fra nasjonale, overnasjonale og trans - nasjonale institusjoner som den europeiske unionen (EU), organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og verdensbanken. Ved en restriktiv og konkurransepreget bevilningspolitikk blir forskningsområdet ansvarliggjort i forhold til effektiv og nyttig produktivitet. I en komparativ sammenstillingen viser det seg likevel at variasjonene mellom ulike land avhenger av nasjonale og lokale forutsetninger som i ulik grad tvinger forskningen og utdanningsinstitusjonene inn i det nye globale regime for kunnskapsproduksjonen. Metaforisk fremstilles dette som et møte mellom "travelling and

embedded policy” (Ozga m.fl. 2006:8). Det er en prosess som i stor grad plasserer forskningen og utdanningsinstitusjonene inn i nye relasjoner og som avtvinger nye oppfatninger om kunnskapsproduksjon. Kunnskapens stilling under nye vilkår er beskrevet i Lyotards ”The Postmodern Condition: A Report on Knowledge” (1979). Kunnskapens endrede vilkår har sammenheng med oppfatningen av at samfunnsutviklingen befinner seg i en ny, etter moderne fase også kalt postmoderne. Betegnelsen antyder et brudd med det moderne. Habermas og Giddens (Olesen 2000) omformulerer og kritiserer denne forståelsen. En postmoderne beskrivelse av et samfunn inneholder typiske trekk for det moderne, nemlig det modernes bidrag til kritikk slik den har satt språket og kunnskapsbeskrivelsen om både de sosiale, kulturelle og økonomiske forhold under tvil. I sin ytterste konsekvens kan det føre til en avvisning av det moderne opplysningsprosjektet fordi kritikken rammer det fundamentale spørsmålet om sannhetsinnholdet i kunnskapen. Opplysning og søken etter sann kunnskap er selve kjennetegnet eller identiteten til det moderne samfunnet, samtidig som det, i følge Lyotard (1979), er selve grunnlaget for dens egen oppløsning. Hvis vi forutsetter denne beskrivelsen som riktig, i betydning en sann beskrivelse av kunnskapens stilling i vår tid, ender vi opp i et paradoks. Vi kan ikke på den ene siden si: ”det finnes ingen sann kunnskap” og på den andre siden si: ”det finnes en sann kunnskap om at den ikke finnes”. Den kritiske dimensjonen i det moderne prosjektet fører altså ofte til slike paradokser, som igjen fører til uendelige mange diskurser på ulike nivåer i et samfunn. Det kan føles slik Foucault beskriver det i ”Diskursens orden”:

”Begjæret sier: Jeg vil selv helst slippe å måtte tre inn i denne diskursens risikable orden, jeg vil helst slippe å ha noe å gjøre med det kvasse og besluttsomme ved den, jeg vil helst at den befinner seg omkring meg som en rolig, dyp og uendelig åpen gjennomsiktighet hvor de andre vil kunne oppfylle mine forventninger og hvorfra sannhetene stiger fram, en for en. Jeg kunne derved bare la meg føre i den og av den som et lykkelig stykke vrakgods” (1999:8).

Diskursbegrepet hos Foucault viser til kunnskap og makt slik de er sammenvevd i ulike språkhandlinger (1999). I denne sammenheng viser det til diskurser slik de materialiserer seg ut i fra sin egen orden: ”Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på en og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde

prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgå dens tunge og skremmende materialitet” (1999: 9). Foucault taler om tre avgjørende ordensprinsipper i en diskurs, de som styrer kriteriene for deltakelse eller prinsipper for utelukkelse, ”utelukkelsesprinsippene” (ibid:9). For det første, fungerer forbudet som et slikt prinsipp ved diskursens uuttalte krav om å tale om det som er definert som ”lovlig”. Dette utelukkelsesprinsippet som forbyr visse ikke - talbare emner/systemer, styres i følge Foucault, av diskursens opprettholdelsesprinsipp, makten og begjæret i ”herredømmesystemene”(ibid:10). For det andre, styres diskursene av det som betraktes som rasjonelt og utelukker det andre som irrasjonelt. Til slutt, et tredje prinsipp i utelukkelsessystemet, er det som skiller mellom det sanne og det falske. Foucault beskriver sannhetsprinsippet som styrende for vår ”vilje til viten” (ibid: 12). Sannhet som grunnlag for viten er i følge Lyotard, et diskursivt prinsipp som ikke gjelder i en post moderne kunnskapsproduksjon. Krisen i vitenskapen bunner nettopp i dette epistemologiske dilemma. Legitimeringskrisen i kunnskapsproduksjonen knyttes til denne innsikten av at sannheten er skilt fra vitensviljen. Vilje til viten i et post moderne prosjekt styres altså i denne forståelsen av andre prinsipper enn søken etter sannhet. Både Foucault og Lyotard forutsetter diskursens ordenssystem til å være historiske konstruksjoner som endrer form og innhold i relasjon til hvilket herredømmesystem som gjelder for diskursen. ”Diskursens orden”(1999) åpner opp for en forståelse av at alle språkhandlinger inngår i en eller annen diskurs, uavhengig av om den er gyldig i betydning sann. Gitt dette utgangspunktet, frigjør Foucaults forståelse ethvert moderne eller postmoderne prosjekt fra kravet om sann kunnskap. Kunnskap handler rett og slett ikke om sannhet. Ved å lese Lyotard ut fra forståelsen som ligger nedfelt i diskursens orden, unnslipper leseren det paradoksale dilemmaet som tidligere nevnt. Lyotard og Foucault gir rom for å studere diskurser ut fra forståelsen av at forutsetningene og dannelsen av disse er historiske, samtidige, konstruerte og forgjenglige.

Det diskursregime som måtte ligge nedfelt i en teoretisk betraktningssmåte som her er skissert, åpner samtidig opp for andre teoretiske bidrag. Slik det ligger implisitt i Foucaults tekster er diskursens orden av en slik karakter at det i mange tilfeller ville ha vært bedre å være ”et lykkelig vrakgods”(1999), ikke fanget i den eksisterende orden.

Jacques Derridas forsøk på å oppheve slike ordensregimer ved hjelp av dekonstruksjon, avslører enhver teksts forsøk på orden. En diskursundersøkelse som prøver å rekonstruere meningssammenhenger vil ut fra Derrida være å ignorere diskursens egen logiske brist. Det er derfor diskursens egen meningsløshet som bør undersøkes, i følge Derrida (1991). Forsøket på å etablere meningsfulle ordenssystemer kan i denne tradisjonen avsløres som lite troverdig. Det vil en dekonstruksjon av diskursens manglende logiske legitimitet bekrefte. Prinsipielt handler tankebygningene til Foucault, Lyotard og Derrida om mye av det samme, en kritisk tenkning rundt grunnlaget for kunnskapsproduksjonen slik den er satt under tvil i en manglende relasjon til en autoritær legitimitet. Undersøkelsen i denne oppgaven drar veksler på denne tradisjonens ulike undersøkelsesbegrunnelser og holdninger. Foucaults posisjon frigjør undersøkeren fra et normativt ansvar i det undersøkelsen ikke har som mål å si hva som er sant, men tvert om å finne det som sies å være sant, forbudt og rasjonelt slik det kommer til uttrykk i diskursenes orden.

Den teoretiske holdningen i denne oppgaven støtter seg til en diskursorden som ikke uproblematisk lar seg oversette eller anvende metodologisk. Det er i større grad en teoretisk tilnærming som på en utprøvende måte bruker tankegangene til autoritative forfattere som referanse. Referanseimperativet i vitenskaplige tekster er i seg selv et kjennetegn på å posisjonere seg innenfor en diskursorden slik Thomas Dahl (2000) beskriver Latours begrep ”allierte”:

”Et annet viktig aspekt ved den vitenskaplige tekst og det å klare å etablere en vitenskaplig sannhet er det som Latour kaller allierte. En alliert er et empirisk funn, en teori, en tekst eller noe annet som ligger utenfor selve den vitenskaplige diskursen, men som brukes for å styrke denne. For eksempel vil den empiriske forskningen omkring svanens farge være en slik alliert for å fremme en bestemt teori om for eksempel svanens farge eller om den er genetisk bestemt. En vitenskaplig tekst er ofte knyttet opp til en rekke andre vitenskaplige tekster hvor noen er mer kjente enn andre, har høyere status enn andre. Disse posisjonene kan da brukes til å styrke en egen posisjon. Nå er det ikke slik at dette er helt vilkårlig, for her finnes det en etablert diskurs om hva som regnes som god forskning og hva som ikke regnes som så, hvem man kan referere til og hvordan. En god forsker er den som klarer å finne de rette allierte i den rette sammenhengen”(Dahl 2000: 8)

Beskrivelsen gir et godt bilde på det ufrige ordenskrav som ligger innenfor en diskursorden. I en avvitenskapliggjøring i betydning, vitenskapen tjener andre hensikter enn å bekrefte en sannhet, handler det snarere om at allierte skriver seg inn i

diskursordener av andre grunner. Referanseimperativet kan uttrykke et seiglivet sjangerkrav i enkelte vitenskaplige teksttradisjoner og/eller representere helt andre og nye betydninger innenfor diskursens ordenssystem.

I Foucaults tekst: "What Is an Author?"(1984), taler han om forfatterens funksjon, slik den er knyttet til det utenfor teksten. Han konstruerer en lese måte av tekst som diskurs. Foucault tar utgangspunkt i skjønnlitterære tekster som eksempler for å beskrive sine poeng, men argumenterer for at forfatterens funksjon også vil gjelde andre tekster, i den grad de knyttes til forfatterens verk, slik at det klassifiserer og identifiserer og gir tekstene status. "The author's name manifest the appearance of a certain discursive set and indicates the status of this discourse within a society and a culture - The author function is therefore characteristic of the mode of existence, circulation, and functioning of certain discourses within a society" (1984: 107). Foucault nevner fire karaktertrekk ved en forfatterfunksjon:

- (1) the author function is linked to the juridical and institutional system that encompasses, determines, and articulates the universe of discourses;
- (2) it does not affect all discourses in the same way at all times and in all types of civilization;
- (3) it is not defined by the spontaneous attribution of a discourse to its producer, but rather by series of specific and complex operations;
- (4) it does not refer purely and simply to a real individual, since it can give rise simultaneously to several selves, to several subjects – positions that can be occupied by different classes of individuals (1984:113).

Det ligger implisitt i denne forståelsen at utdanningsdiskursene med karaktertrekk som beskrives for en forfatterfunksjon er et kulturelt og historisk fenomen som ikke er statisk.

Den kritiske teorien som er representert i det moderne og post moderne prosjekt er et bidrag til en snuoperasjon av epistemologisk tankegods i vitenskapen og samfunnet. Forskere problematiserer sin egen teoretiske kunnskapsforståelse for å klargjøre det epistemologiske utgangspunktet i forskningen. Endringer i forskningens valg av "objekter" og valg av "metoder" illustrerer denne utfordringen. I enkelte fag har den kritiske epistemologiske bevisstheten ført forskningen inn i en radikal ny praksis. Den kunnskap vi mener å ha om utdanningsområdet fremkommer fra forskningsmiljøer,

fagtradisjoner og praksiser som hver på sin måte ”plasserer” kunnskapen inn i sin epistemologiske verden. I kunnskapsproduksjonen er søken etter sannhet en mindre aktuell beveggrunn for vilje til viten i nåværende samfunn. Forskingen synes å ha en del fellestrekk i anstrengelsen etter å finne områder og metoder som frigjør forskningen fra å produsere ”usannferdigheter” og ”nytteløs” kunnskap, både samfunnsmessig og akademisk (Lyotard 1984).

I et historisk perspektiv innen utdanningsforskningen viser det seg at forfatternavnet og forfatterfunksjonen har vært fremtredende og betydningsfull for kunnskapsproduksjonen om utdanning. ”The history of pedagogical ideas dominated historical studies in education for a long time. It was a history devoted to a never ending search for origins, influences, and causes in an attempt to interpret the ideas of the “great” educators of the past” (Novoa 2001: 51). IB - diskursen ser ut til å stå innenfor en tradisjon som identifiserer virksomheten i relasjon til betydningsfulle og store ”educators”. Forfatterrelasjonen tydeliggjøres i en slik fremstilling. Kunnskapen om den akademiske og intellektuelle europeiske tradisjonen har handlet mye om ”de store” og deres ”store ideer”. At fremstillingen er gyldig, kan bekreftes ved å undersøke pensumet i ulike fag ved både lavere og høyere utdanningsinstitusjoner. Det epistemologiske bruddet har ført til spekulasjoner om historieforskningen kan betraktes på linje med narrative tekster.

”New models (Ricoeur, Habermas, Foucault, Derrida, etc.) authorize new ways of looking at texts, of inscribing texts within discourses and of linking both texts and discourses to their contexts” (White 1987: 185). “The main argument is that history “interprets” and” molds” facts, more than discovering and finding them. Consequently, the historian’s reconstruction of the past as a narrative inevitably has a constructive dimension that links history to literature rather than science’s narrative past”(Novoa 2001: 46).

Problematisering reflekterer flere utfordringer i diskusjonen om hvordan sikker kunnskap etableres. For Foucault handler det ikke om gyldig eller ugyldig kunnskap, snarere handler det om å finne ut hvordan kunnskap blir til gyldig kunnskap.

Forfatternavnet inntar en helt spesiell rolle i diskurstradisjonene. Roland Barthes berømte utsagn; ”The Death of the Author” (1968) refererer til en lese måte av tekst som tar et

oppgjør med forfatterens meningsautoritet i teksten. Foucault forholder seg til problematikken ut fra en annen holdning til tekst. I stedet for et normativt oppgjør med dominerende lese måter praktiserer han en holdning til tekst hvor undersøkelsen av selve håndteringen vil gi informasjon om hvilken tekstdiskurs det er tale om. Formuleringen; "What does it matter who is speaking?"(1984) uttrykker en diskurspraksis som forteller noe om tekstens virkeliggjøring som diskurs, mer enn om en ideell lese måte. En teksts karakter og kjennetegn er selve fraværet av forfatteren, i følge Foucault (ibid). På samme måte som tekstens legitimitet er døden. Metaforen illustrerer at hensikten i en tekstproduksjon er å foreviggjøre forfatterens navn og/eller funksjon for å forhindre døden. Tekstens evige liv må da virkeliggjøre seg i noe annet enn forfatteren og teksten. Forfatternavnet tjener andre hensikter enn selve teksten. Den knytter seg til det som ligger utenfor teksten slik det er beskrevet i forfatterfunksjonen eller i sitt totale fravær av forfattertilknytning. Både i en strukturalistisk lesning, en poststrukturalistisk og postmoderne lesning forsvinner forfatteren så vel som det subjektive fra undersøkelsen. Subjektet er en historisk konstruksjon, slik at i de tilfeller der spørsmålet om; "What does it matter who is speaking?" (ibid) blir stilt, så uttrykker det en historisk diskursorden som ikke vektlegger det subjektive ved teksten og/eller at teksten er legitimert ved sin død (Foucault 1984). I følge Derrida (Biesta 2001), er fraværet av forfatteren, den subjektive signaturen, synlig i tekstens/språkets kommunikasjonslogikk. En tekstproduksjon kommer i stand nettopp på grunn av avstanden til den andre. Tekstens legitimitet er som i Foucaults forståelse selve døden, det vil si slik den utslettes av sin egen logikk. Tekstsinnholdet kontrolleres verken av forfatteren eller leseren uavhengig av hvilken lesestrategi som dominerer. Demonstrasjonen av tekstens oppløsning, i fraværet av den andre, løser tekstinnholdet både fra sin opprinnelig meningskilde, fra forfatter og leser. Tekstens meningsinnhold reduseres til tegn uten referanse til et bestemt meningsinnhold. Troen på en kontrollert overføring av et meningsinnhold mister gyldighet i denne forståelsen. Påstanden er normativ sammenlignet med Foucault sin undersøkelsesstrategi, som i større grad viser til forhold ved tekstsituasjonen og som på ulike vis endrer karakter i relasjon til sin diskursive praksis.

Tenkningen som her er nedfelt i Derridas dekonstruksjon av det meningsbærende og Foucaults undersøkelsesstrategi som fanger alle tegn i en eller annen diskursiv orden, er

hver på sin måte illustrerende eksempler på hvordan kunnskapsforståelsen utsettes for kritiske snuoperasjoner. Tendensen i retning av å stille seg utenfor det moderne prosjekts forestillinger av sammenhenger og meningsrealiteter, fører tenkningen inn under betegnelser som det post moderne, sein moderne eller pre moderne. Et fellestrekk i disse diskursene er at mennesker og ting benevnes i et språk som fratar oss muligheten til å assosiere det med mening i seg selv. Actants i "Actor – Network" teorien til Latour (1998), er verken mennesker/dyr eller ting, på samme måte som "Human Agent" reflekterer fraværet av mennesket som subjekt. I utdanningsdiskursen er fraværet av subjektet et uttrykk for subjektets manglende legitimitet i seg selv og noen vil si et uttrykk for utdanningens og humanvitenskapenes manglende legitimitet. Forfatteren som subjekt og mennesket som subjekt er to kategorier som synes å miste aktualitet og troverdighet og erstattes derfor av andre konstruksjoner. Mye tyder på at diskurser opprettholder sin makt gjennom en eller annen form for legitimitet, bare at den verken knyttes til forfattere som Gud, mennesket eller sann kunnskap. Legitimitetstroverdigheten kan ligge i forestillingen av at den ikke eksisterer, at vi handler innenfor et rom av verdifrie bevegelser eller innenfor en historisk tvingende og nødvendig retning som tar oss mot en bedre eller dårligere fremtid. Guds, menneskets og vitenskapens (sannhetens) fravær som legitim referanse ser ut til å motivere oss inn i en kollektiv forestilling av å være i den samme verden. Utdanningen skiller seg ikke ut fra andre virksomheter i så måte, det handler om å posisjonere seg i forhold til dette. Uavhengig av om det er et menneske, dyr eller objekt, så inngår det alt i et felles nettverk hvor det ikke gir mening å identifisere det enkelte. Det er verken summen av delene, eller delene i seg selv som teller (Latour 1998). Forståelsen nøytraliserer store prosjekter som opplysning og demokrati. Den pre moderne betegnelsen antyder at slike prosjekter er tankekonstruksjoner på lik linje med hele den moderne og postmoderne diskursen. "– the repertoire of modern critical analysis has always been internally inconsistent if not outright contradictory, and, more importantly, we have always been at home in the non modern world, living comfortably with hybrid combinations of natural and social objects/subjects"(Latour 1993).

Foucault taler om forfattere av ulik fundamental betydning. På den ene siden de som vi tar for gitt, og som fungerer som en slags forutsetning for andre diskurser, og på den

andre siden, de som legger grunnlaget for nye og uendelig mange, ofte motsetningsfylte diskurser. I den første kategorien plasserer han navn som Homer, Aristoteles, kirkefedrene, og de første matematikerne. ”It is easy to see that in the sphere of discourse one can be the author of much more than a book – one can be the author of a theory, tradition, or discipline in which other books and authors will in turn find a place. These authors are in a position which we shall call “transdiscursive” (Foucault 1984:113). Det transdiskursive må inngå i Lyotards forståelse som grunnlaget for ”den store fortellingen”, den som på ulik vis ga legitimitet til andre diskurser. Det handler altså om en diskurskomposisjon som er historisk konstruert og forgjengelig. Spørsmålet er bare når, hvor og hvordan den forsvinner eller forsvant. Trolig er det store forskjeller mellom ulike diskurskomposisjoner, på den måten at noen vedblir i sin form lenger enn andre eller at endringene ikke rokker med den fundamentale strukturen, slik at nye ideer bare delvis får nedslag i diskursen. Det finnes mange eksempler på slike konflikter innenfor alle samfunn og samfunnsområder. For utdanningsområdet har dette stor aktualitet siden selve ideen om utdanning har sin legitimitet både fra det transdiskursive og fra forfatterrelasjoner. Opplysning som grunnlag for demokrati har, så langt, vært selve utdanningens legitimitet. Fraværet av denne transdiskurs rokker ved grunnlaget for å befatte seg med utdanning overhode. Paradokset synliggjøres i de tilfeller der forsøket på å restaurere legitimeringen av utdanningen ut i fra en transdiskurs kommer til syne. I lesningen av IB - diskursen og flere andre utdanningstekster synliggjøres slike paradokser. Eller sagt på en annen måte, det finnes en levende diskurs om utdanningen som både forutsetter en transdiskurs som gyldig og ugyldig.

Foucault taler om at det i Europa, fra det nittende århundre, dukker opp en ny type forfattere, verken som Homer, kirkefedrene eller som de store matematikerne, men de som han kaller for: ”founders of discursivity”. ”They are unique in that way that they are not just the authors of their own works. They have produced something else: the possibilities and the rules for the formation of other texts (...) they have established an endless possibility of discourse” (1984: 114). Som Freud og Marx, vil slike forfattere åpne opp for alle mulige mottakelser og endeløse muligheter for diskurser som knytter dem mindre opp til forfatternavnet. Det er da snakk om uttallige forfattere av det samme verket. Slik psykologien, sosiologien, pedagogikken og de humanistiske fagene handler

mye om det samme, men undertegnes med forskjellige navn. Fragmenteringen i ulike disipliner har på en illustrerende måte erstattet forfatternavnet, men opprettholdt forfatterfunksjonens autoritet. Profesjonaliseringen på 1900-tallet er et godt eksempel på hvordan forfatteren og/eller subjektet underkjente sitt eget navn, til fordel for å bidra med sin profesjonelle kompetanse i for eksempel fagene psykologi og pedagogikk. I dag er kanskje profesjonsnavnet også truet ut fra en post eller pre moderne forståelse som stiller legitimeringsgrunnlaget for sann kunnskap under tvil. I psykologien er dreiningen mot naturvitenskaplig forskning et bemerkelsesverdig nytt grunnlag for pedagogikken. Hjerneforskningens objektive status synes å erstatte human – og samfunnsvitenskapenes usikre kunnskapsproduksjon. Den kognitive arven kobles opp til hjerneforskningen og pedagogikken kan igjen etablere seg som en objektiv kunnskap. Anonymitet frigjør profesjonen (forfatteren) fra ansvar på mange områder slik kommunikasjonen i nettverkssamfunnet gir den enkelte mulighet til å delta uavhengig av forfatternavnet. Foucault taler om nødvendigheten av kanskje igjen å måtte identifisere diskurser ved forfatternavn i de tilfeller hvor alle taler/skriver og diskursene tar form som fiksjon.

”Still, perhaps one must return to this question, not in order to re-establish the theme of an originating subject, but to grasp the subject’s points of insertion, modes of functioning, and system of dependencies. Doing so means overturning the traditional problem, no longer raising the questions: how can a free subject penetrate the substance of things and give it meaning? How can it activate the rules of a language from within and thus give rise to the designs which are properly its own? Instead, these questions will be raised: How, under what conditions, and in what forms can something like a subject appear in order of discourse? What place can it occupy in each type of discourse, what functions can it assume, and by obeying what rules? In short, it is a matter of depriving the subject (or its substitute) of its role as originator, and of analyzing the subject as variable and complex function of discourse. Second, there are reasons dealing with the “ideological” status of the author. The question then becomes: How can one reduce the great peril, the great danger with which fiction threatens our world? The answer is: one can reduce it with the author” (1984: 118).

Det ideologiske aspektet ved diskursen identifiserer seg ved det subjektive, men som Foucault poengterer, vil samfunnsendringene føre til at interessen for det subjektive i diskursen vil forsvinne og ikke minst, i verste fall skjule forfatternavnet slik at virkeligheten reduseres til fiksjon. Poenget antyder faren ved en slik virkelighetsforståelse ved det at den ikke er identifiserbar som virkelig og derfor heller ikke kan utsettes for kritikk. Et samfunn som opprettholdes som fiksjon reduserer

samtidig fiksjonens overskridende tyngde. Mulighetene for at diskursens styrke og interesse opprettholdes som makt nettopp ved dette, gir interessante spekulasjoner om et nytt transdiskursivt grunnlag.

1.3: Det subjektive som en forutsetning for forfatterrelasjonen

Fremtredende trekk ved IB, slik de kommer til uttrykk i IB - diskursens historie og virksomhetsfremstillinger, motiverer til å undersøke nærmere hvordan IB beskriver sin virksomhet og hvordan denne inngår i andre utdanningsdiskurser. Bindeleddet i den historiske fremstillingen er arbeidet for en internasjonal læreplan (utdanning), og internasjonal åpenhet og danning, ofte fremstilt som to motsetninger mellom en pragmatisk og en idealistisk linje. Fremstillingen preges av en forståelse som forklarer tilblivelsen og virksomheten til organisasjonen som et resultat av personers forpliktende og entusiastiske innsats for å realisere et viktig verk. Det subjektive, individuelle bidraget dominerer fremfor å se på virksomheten som en del av en større utdanningskontekst. Det subjektive forsterkes i en klar idealistisk målsetning av IB - programmet. Kjentegn av denne karakter forsterker inntrykket av at IB - diskursen har dette som sin strategi for å skille virksomheten fra andre i utdanningsmarkedet. Forutsetningene for å være en troverdig konkurrent i utdanningsmarkedet har endret IB - diskursens karakter over tid. Nåværende vilkår krever en identitet som utfordrer IB - diskursens virksomhet på flere områder. Kvalitetstroverdighet i forhold til den subjektive dimensjonen synes ikke å være tilstrekkelig i en tid hvor utdanningsrasjonale er mindre tilknyttet transdiskurser, historien og det subjektive ved en forfatterautoritet. Det handler da snarere om behovet for en utdanning som er rasjonell i forhold til den nytten den kan gjøre og samtidig overbevise (for) brukerne om denne nytten.

Diploma Programmet i IB kvalifiserer studenter til opptak ved de fleste høyere utdanningsinstitusjoner i verden og har siden 1970 hatt status av å være en nyttig og prestisjetung investering. IB - programmene ved internasjonale og nasjonale skoler gir

studenter muligheten til å sikre seg en trygg utdanning, uavhengig av hvor familien bor i verden. Slike fordeler har organisasjonen vektlagt som viktige i konkurranse med andre virksomheter. Det unike ved denne delen av IB - programmet mister sin aktualitet ettersom den nasjonale utdanningspolitikken i verden går i retning av en sterkere internasjonalisering. Strategier og prioriteringer i organisasjonen kan tyde på at dette er riktig. Utfordringen blir å beholde identiteten relatert til den subjektive, idealistiske tradisjonen og samtidig konstruere nye begrunnelser for nytteverdien av et IB - program i nasjonale kontekster. Denne problematikken reflekteres i organisasjonen på ulike måter og nivå. Den historiske tilknytningen og den nåværende forutsetning for å konkurrere i utdanningsmarkedet, plasserer IB innenfor minst to diskursparadigmer, den diskursen som vil opprettholde det historiske, idealistiske konseptet om internasjonal åpenhet og danning, og den som må sørge for å være på høyde med dagens utdanningsrasjonale. Et fremtredende trekk i forsøket på å forene disse to utfordringene er å identifisere det internasjonale i IB - programmene som genuint i forhold til andre alternativer. Det genuine ligger i IBO som forvalter og viderefører av en historisk og opprinnelig internasjonal holdning. Den sterke satsningen på å opprettholde og restaurere det IB - internasjonale må forstås som en prioritering i forhold til en tro på at det kan kvalitetssikre virksomheten, men i tillegg en prioritering som uttrykker en forpliktende videreføring av historien. Strategien øker IB - relasjonens subjektive forfatteridentitet. Initiativet er spesielt satt i scene av intellektuelle akademikere ved britiske universiteter.

Et av IB - historiens spesielle trekk er virksomhetens sterke tilknytning til intellektuelle, akademiske miljøer innen høyere utdanning. Professor Jeff Thompson, tidligere leder ved instituttet for utdanning, ved Universitetet i Bath og en tidligere nær kollega av IB - organisasjonens første leder A.D.C. Peterson, tok initiativet i 1992, til å starte opp Centre for the Study of Education in an International Context (CEIC), IB Research Unit (IBRU) i 2000 og tidsskriftet Journal of Research in International Education i 2002. Lanseringen av et vitenskapelig tidsskrift, (JRIE), IBRUs produksjoner og forskningsaktiviteter knyttet til CEIC er viktige arenaer for IB - diskursen. Det internasjonale imperativet er sterkest innenfor disse arenaene. I september 2002 ble konferansen: "Interpreting International Education" arrangert i Genève. Deretter fulgte årlige konferanser frem til 2006, da

initiativet resulterte i dannelsen av organisasjonen Alliance for International Education (AIE). Organisasjonsdannelser uttrykker en helt spesiell form for kulturell organisering av IB – diskursen. Den pragmatiske utfordringen er tydeligst uttrykt i utfordringer knyttet til andre kulturelle diskurstradisjoner. Klarest kommer denne til uttrykk i IB - diskursens historiske partnerskapstradisjon ved personlige og offisielle kontakter tilknyttet IB – miljøet som har stor innflytelse i både offentlige utdanningsinstitusjoner og i politiske miljøer. Forbindelsen mellom det private og offentlige har ført IB - diskursen inn i en lang erfaring med samarbeid og partnerskap for å oppnå vesentlige pragmatiske mål. Et avgjørende premiss for IB - diskursens suksess er omfanget av inngangsmuligheter til den offentlige og private høyere utdanningen, noe som avkrever diskursens troverdighet i forhold til både det å levere programmer med kvalitet og studenter som viser evne til å realisere programmene.

IB - relatert forskning ble en del av den anvendte forskningen ved Oxford Research Unit fra 1967 til 1974. Forskningsenheten ble opprettet etter initiativ fra A.D.C. Peterson og Bill Halls ved Oxford Department of Educational Studies (Hill 2001). Forskningens primære formål var å bekrefte kvaliteten til IB - programmene ved kvantitativ forskningsdokumentasjon på IB - studentenes akademiske troverdighet og overlegenhet. Forskningsmiljøet omfattet store deler av de ansatte ved Oxford Department of Educational Studies, sammen med ansatte i IB organisasjonen og tilhørende miljøer. Forskningsinitiativet synes å ha vært motivert ut fra en generell tendens til reformtenkning av offisielle læreplaner, fortrinnsvis i forhold til engelske skoler. Det pedagogiske alternativet for offentlige skoler ble en mulig realisering gjennom IB. Den pragmatiske dimensjonen i IB - diskursen, ga denne troverdighet i markedet. Hill (2006) fremhever betydningen av to tidlige publikasjoner som viktige for utdanningsmiljøenes holdning til IB – programmene: Martin Mayer`s: ”Diploma: International Schools and University Entrance” i 1968 og Robert Leach: ”International Schools and Their Role in the Field of International Education” i 1969.

IBO som leverandør og studenter/utdanningsinstitusjoner som (for)brukere vil trolig dele den samme pragmatisk motiverte viljen til å bekrefte produktets kvalitet. Det handler

derfor i stor grad om en kulturell organisering som på en overbevisende måte fremstår troverdig for alle parter. En solidarisk, pragmatisk motivert holdning kan være selve limet i den kulturelle organiseringen. Kvaliteten i IB - programmene og den kulturelle organiseringen av disse, har en tendens til å sikres ved restriktive godkjenningskriterier av både det innholdsrelaterte og måten (hvem, hva, hvordan) programmene blir formidlet/undervist/brukt på. Kontrollsystemet forstås som en effektiv metode for kvalitetssikring. Samtidig er dette et middel til å ta kontroll over eiendomsretten til IB - produktet i markedet. Det solidariske fellesskapet kan i denne fremstillingen tolkes som tvingende nødvendig for opprettholdelse av den kulturelle organiseringen eller leses som et av ordensprinsippene i IB - diskursen. Graden av kontroll kan uttrykke diskursens relative troverdighet, dess mer kontroll dess mindre troverdig og omvendt. Denne skeptiske holdningen gjelder bare i de tilfeller der den kulturelle organiseringen slår sprekker, der tenkningen rundt organiseringen ligger utenfor den dominerende forståelsen. Solidaritet kan innøves/læres på mange måter. Den enkleste måten er øving av en felles diskurs. Denne type læringsparadigme kan opprettholde IB - diskursen og forsterke berettigelsen av en forfatterrelasjon.

1.4: Forfatterrelasjonen – en uvesentlig fremtoning av utdanningen?

Beskrivelsen antyder flere problemområder knyttet til IB - diskursen. Spesielle trekk tyder på at IB - diskursen har plassert seg i utdanningsmarkedet ut fra pragmatiske hensyn i relasjon til de til enhver tid dominerende utdanningsdiskurser som har styrt utdanningsområdet. Nåværende forutsetninger har stilt IB - diskursen overfor utfordringer utover det den tradisjonelt har forholdt seg til, både ved at diskursen i større grad identifiseres som merkevare i utdanningsmarkedet og fordi det synes å være større konkurranse i markedet. Endringene i utdanningsområdet har ført til en internasjonalisering av lavere og høyere utdanning i konkurranse med IB – utdanningen. (For)Brukernes sosiale og kulturelle bakgrunn er mindre homogen og stabil i tillegg til at de står friere i valg av utdanning både nasjonalt og internasjonalt. Et viktig middel i

konkurransen er å synliggjøre seg som et kvalitativt alternativ i forhold til andre. IB - diskursen demonstrerer to strategier for å oppnå dette. For det første, ved å fremheve og forsterke den idealistiske identiteten gjennom å synliggjøre det internasjonale og idealistiske som noe genuint i IB`s historiske tilblivelse og virksomhet, og for det andre, ved å fremheve og forsterke kontrollen og eiendomskravet til IB - produktet ved et gjennomført læringsregime og kvalitetssikring på alle nivå av virksomheten. utfordringer knyttet til diskursens legitimitet, i de tilfeller der ordenssystemet i diskursen ikke kan legitimeres ut fra det sanne, synes å utfordre forfatterrelasjonen i IB diskursen. Forfatterautoriteten reduseres suksessivt under nye vilkår for kunnskapsforståelse og produksjon. Et manglende grunnlag for forfatterrelasjonens forbindelse til en trans - diskurs fører til at utskillelsen og verdien av IB - diskursen blir mindre overbevisende og mister vesentlig validitet i relasjon til forfatterautoritet. Inflasjonen i utdanningsmarkedet utfordrer i tillegg diskursens forfatterrelasjon i forhold til et mettet marked. IB - diskursens endrede karakter under nåværende utdanningsvilkår plasserer diskursen i et kritisk dilemma, mellom diskursens tradisjonelle forfatterrelasjon og en dominerende diskurs som forutsetter en slik relasjon som uvesentlig.

KAPITTEL 2: EN HISTORIE OM UTDANNINGSHISTORIE

Kapittel 2 problematiserer det historiske perspektivet og diskuterer spesielle subjektive kjennetegn ved IB - historien som et avgjørende kjennetegn ved IB - diskursen. Den subjektive dominansen markeres ved å vektlegge enkeltpersoners innsats fra britiske forskningsmiljøer i realisering av IB - programmene. Forfatteridentiteten forsterkes i en slik fremstilling av det subjektive. Forskningsmiljøet knyttet til utdanningsområdet og utdanningspolitiske vilkår i britisk kontekst gir et perspektiv på IB - diskursens forutsetninger. Kapitlet avsluttes med en kritisk vurdering av IB - diskursens historiefremstilling og refererer til problemstillinger som avviser slike fremstillinger.

En nærmere og utvidet lesning av IB sitt historiske perspektiv kompliserer IB - diskursens fremstilling ytterligere. Den overser det komplekse i å transportere ideer (historier) over grenser i tid og rom. Det som er historisk kulturelt konstruert ved utdanningen synes å være av mindre betydning. Kompleksiteten i historisk kulturelle konstruksjoner kan vanskelig overføres i en lineær transport mellom fortid og nåtid. Metoden fører til en tømming av historien.

“The history of the present, as Walter Benjamin (1955/1985) suggest, is where each generation encounters the past in a new way through a critical encounter in which the fragments of the past meet the present. This approach to historical studies is a counter to what Benjamin calls an empty history: the picturing of a universal, boundless human progress associated with ideas of an infinite perfectibility, an additive viewpoint whose illusions are of a seemingly continuous movement from the past to the present, and whose methods have no theoretical armature” (Popkewitz 2001: 4).

Den dokumenterte historien om IB slik Peterson har formulert den, opprettholdes i IB - diskursen som grunnlag for forståelse av IB - historiens opprinnelse. Historismen demonstreres i IB - diskursens forståelse av å være en viderefører av den progressive utdanningsbevegelsen fra begynnelsen av det tjuende århundre. John Dewey er en av flere ”founders of discursivity” for den progressive bevegelsen i Genève miljøet, som IB identifiserer som IB - utdannelsens opprinnelse. Like viktig som denne opprinnelsen er selve historien om hvordan IB - utdanningen etablerer seg som egen retning i kraft av

innovative reformer skapt av navngitte personer og hvordan denne retningen opprettholdes ved sine subjektive kjennetegn. IB - diskursen hviler på den måten på sin egen tekst, demonstrerer forfatterrelasjonen, men tømmer samtidig historien for diskursens relasjon til andre tekster slik de fremkommer i sosiale og kulturelle historiske sammenhenger. Det vil ikke si at IB - diskursen kan reduseres til bare å være en del av en større kontekst, snarere er det et poeng her å se hvordan IB - diskursen opprettholdes som egen utdanningstekst. Beveggrunnene i arbeidet med en alternativ internasjonal utdanning fanges ikke bare opp i historismeteorien. Rene pragmatiske interesser bundet i kulturelle tradisjoner synes å være en annen viktig driv i arbeidet med å utvikle IB - programmene. Kombinasjonen av en historisme som uttrykker stor grad av idealisme sammen med pragmatiske motiver synes å være en ideell kombinasjon for realiseringen av IB - programmene. Et fremtredende kjennetegn ved IB - historien synes å ha vært den pragmatiske handlingsevnen, det å gjennomføre planer med konkrete resultater. Handlingskravet er samtidig en del av kjennetegnet til den progressive bevegelsen som forsterker forfatterrelasjonen for de handlende og diskursens overlegenhet.

The assumption is that the actor is the agent in history who makes that history. Studies of schooling, for example, view ideas as expressive of individual purpose (such as intellectual histories of John Dewey), view institutional development as a pluralist competition among social interests, and view particular ruling groups as actors who dominate and oppress others”(Popkewitz 2001:13).

Betegnende åpner forfatteren A.D.C. Peterson sin bok ved å klargjøre hans tolkning av seg selv som forfatter og hans måte å formidle historien på:

”Writing this book has presented problems that I have not encountered before. The two projects which I am describing, the International Baccalaureate (IB) and the United World Colleges (UWC) have a story that needs to be told objectively. Yet throughout more than 20 years of their history I have been intimately involved in all that happened and sometimes the main link between the two. Do I use the first person or the third? `At this point I almost lost hope` or `The author, or the Director General, was near to despair`? It is a problem that authors have solved in different ways, but in this case I think there is a special reason both for a fairly liberal sprinkling of anecdote and for lapsing frequently into the first person. Neither the United World Colleges nor the International Baccalaureate were the product of governments, international organisations, universities, or established bodies of any kind. They were conceived, launched, implemented, and brought to their present state of fruition (this must be almost a record mixed

metaphor) by two groups of individuals who shared a common purpose and enthusiasm and who developed over the course of these years those deep ties of friendship which often do emerge from shared devotion to a cause. More than one of those involved have told me that they valued these friendships almost as much as the cause itself. Without these human commitments the projects would never have survived, and to write of such experiences with the detachment of an outside historian would be to falsify the inner nature of the experience. Moreover the views that I shall be expressing on many of the educational issues involved are personal ones, not necessarily shared or endorsed by the governing councils of the two institutions. This is in no sense “an official history”. That, if it is ever written, must wait on an impartial historian, to whom this personal record may be useful document” (Peterson 1987: Forord).

Schools Across Frontiers, the Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges, utgave fra 2003, bekrefter organisasjonens vektlegging av denne tradisjonen. Bokens andre utgave er utvidet med etterord av Ian Hill og David Sutcliffe, begge sentrale personer innen IB - organisasjonen som viderefører historien i kraft av selvopplevd erfaring. Ian Hills doktorgradsavhandling: ”The International Baccalaureate. Policy Process in Education”, fra 1994, skiller seg ikke, i vesentlig grad, ut fra denne tradisjonen. ”In summary, the IB was an innovation designed principally by teachers and championed by a handful of notable educators, politicians and benefactors. These individuals formed a team of elite actors of formidable international stature who ensured government acceptance of the IB in a number of countries” (Hill 2002:203). George Walker, Director General i IBO fra 1999 til 2005, bekrefter denne tradisjonen ytterligere i sine serier av foredragspublikasjoner i bøkene ”To Educate the Nations. Reflections on an International Education” (2002) og ”Educating the Global Citizen” (2006). Det subjektivt fortalte og erfarte gir historiene nærhet og troverdighet, samtidig som det legger premisser for diskursens gyldighet. På den måten etableres et utelukkelsesprinsipp i diskursorden som setter grenser for hva som er mulig å fortelle. Fortelleren er både den som forteller, den som er med å skape historien og ikke minst, den som kan skrive seg inn i rekken av betydelige personer i IBs historiske og nåtidige virksomhet. Det forholdsvis begrensede utvalget av tekster med fokus på IB sin virksomhet i et mindre subjektivt perspektiv kan skyldes premissene som er lagt i Peterson – tradisjonen. En serie artikler av Hill, i International Schools Journal (2001 – 2006), benevnes som “Early Stirrings in International Education”. Introduseringen til hans første artikkel betegner noe

av det som drøftes her: "You know a trend has become a serious movement when someone writes its history. The author, long connected with international education, has embarked on a history of the movement, which led ultimately to the founding of several international schools and the IBO-"(Murphy 2001:11). Artikkelseriens benevnelse og omtale illustrerer IB - diskursens fremtoning av å være en historisk bevegelse med røtter tilbake til noe opprinnelig, som viderefortelles av forfattere som er en del av denne historien. I en annen introduksjon beskrives serien som:

"The saga continues, as Ian Hill brings the history of the beginnings of the IBO to the crucial years when the legendary Alec Peterson became its Director-General. He was a person unique and impressive qualities, of boundless enthusiasm; unyielding in his internationalism, an outlook which had evolved out of his first-hand military experiences in South-East Asia in World War II. It was his charismatic leadership that was required to bring what was essentially an untried curricular scheme into becoming the world-recognized IB Diploma Programme that we all esteem today" (Murphy & Gellar: 2003: 64).

Peterson og Hill, identifiserer bevegelsens opprinnelse til å ha startet i årene rett etter første verdenskrig. Personalet tilknyttet, League of Nations og International Labour Office i Geneve, bestod i hovedsak av en gruppe utenlandske barnefamilier. Etableringen av den internasjonale skolen i Genève i 1924, blir sett på som et resultat av barnefamilienes ønsker og behov for, på den ene siden, en skole som kunne kvalifisere deres barn til opptak ved de forskjellige nasjonale universitetene i familienes hjemland og på den andre siden, en skole som reflekterte de idealistiske målene nedfelt i ILO og League of Nations. Denne forklaringen opptrer i de fleste tekster som omtaler IB - bevegelsens historiske tilblivelse. Robert Leach fremstilling understreker det idealistiske grunnlaget som vesentlig avgjørende i utviklingen av IB - programmene.

2.1: IB - diskursens relasjon til forskningsmiljø og utdanningspolitikk i Storbritannia

Identifiseringen av IB som et historisk objekt knyttet til en bestemt tid og et sted forsterker inntrykket av IB - diskursens subjektive karakter og forfatterrelasjonen. I

tillegg vektlegger det en slags autentisk autoritet ved å avgrense bevegelsens opprinnelse til et bestemt miljø. Den uttrykker diskursens tosidighet eller dilemma, en pragmatisk og en idealistisk utfordring som også er uttrykt i IB - forskningens to tradisjoner fra Oxford og Bath.

I et historisk perspektiv kan Oxford - tradisjonens intensive engasjement leses inn i det generelle utdanningspolitiske klima som rådde på 1960 og 1970 – tallet i Storbritannia og store deler av Europa. Først i 1988 ble nasjonale læreplaner innført i Storbritannia, noe som markerte et avgjørende brudd med tidligere utdanningspolitiske tradisjoner. Utdanningsmiljøet var tidligere relativt pluralistisk med tradisjoner for en desentralisert styring av utdanningsinstitusjoner og lokal profesjonsstyring av læreplanutviklingen. ”The Process of Education” (Bruner 1960), vurderes som en motivasjon for reformbevegelsens interesse innen læreplantenkning og undervisning i løpet av 1960 og 1970-tallet. Interessen reflektertes både i forskning - og utdanningsinstitusjonene. Ikke minst var interessen og engasjementet for endring av kunnskapsformidlingen og innholdet, et imperativ for mange skolefolk. En utvidet obligatorisk skolegang opptil 16 år førte med seg vesentlige endringer i tenkningen rundt læreplaner. Det endret grunnlaget for innholdet og undervisningen radikalt. En demokratisering i retning av at et større antall elever skulle kunne kvalifisere seg for en høyere utdanning, endret tradisjonelle forskjeller mellom yrkesfag og de akademiske fagene. Det intense og engasjerte læreplanarbeidet foretatt av forskere, lærere, foreldre og andre for å realisere et IB - program på 1960 og 1970 tallet kan ikke sees som noe unikt i forhold til det generelle utdanningsklimaet på den tiden. Derimot skiller IB - prosjektet seg ut fra den generelle tendensen i samfunnet som problematiserte skillet mellom yrkesutdanning og akademisk utdanning. IB - programmene opprettholdt sin tydelige akademiske profil. Bruners kritikk rettet seg mot tradisjonell pedagogikk som la vekt på obligatoriske teoretiske fag uten spesiell tilknytning til en større samfunnsmessig sammenheng, og en læring som bare avkrevde en ukritisk opprøpning av lærestoffet. Kritikken utfordret selve forståelsen av hvordan kunnskap erverves og hva slags kunnskap som trengs. En dreining mot en felles overordnet forståelse av fundamentale ideer om

kunnskapsproduksjonen, mål og metoder la grunnlaget for et kooperativt læringsmiljø mellom elev – lærer – fag – forskning.

Politiske endringer på slutten av 1970 – tallet førte utdanningsområdet inn i nye relasjoner i forhold til en større statlig kontroll og et større krav om at utdanningen skulle tilpasses et samfunn med en markedsorientert økonomi. Det ga IB - relasjonen til det offentlige akademiske og politiske området nye forutsetninger. Den statlige kontrollen av utdanningen var synlig både i form av en nasjonal læreplan, felles standard for vurdering av læringsutbytte, kvalitetskontroll av utdanningen og organiseringen av denne. Endringene ga utslag i nye relasjoner i utdanningsorganisasjonen. IB - historien reflekterer denne endringen i en tydelig profesjonalisering av organisasjon og ledelse. ”New public management” forutsatte en profesjonalisering og kunnskap om virksomheter som lå langt utenfor det tradisjonelle akademiske utdanningsområdet. IBO synes å tilpasse seg disse kravene på uproblematisk vis. Endringene i det offentlige utdannings - rasjonale synes å gi IB som organisasjon et utvidet grunnlag for en legitim virksomhet. Det reduserer forfatterrelasjonens subjektive fremtoning og forsterker forfatterfunksjonens karaktertrekk.

Etableringen av IBRU i 1992, ved Universitetet i Bath, kan tolkes som Jeff Thompsons rekonstruksjon av forskertradisjonen fra Oxford som han selv, allerede i 1968 tok del i. Peterson hadde forskerkollegaer som skulle vise seg å bli like entusiastiske arvtakere og deltakere i IB - tradisjonen som han selv. Ved de nye forutsetningene i det utdanningspolitiske markedet, endret IBO karakter i retning av å profesjonalisere seg som organisasjon og leder/eier av IB - programmene og mistet samtidig noe av den nære tilknytningen til et akademisk forskningsmiljø. Avstanden mellom den pedagogiske praksis, læreplanutvikling og forskning synliggjøres i at IB - programmene nå utvikles i organisasjonens egne avdelinger. Curriculum and Assessment Centre i Cardiff, i Storbritannia., er den største avdelingen i bedriften IBO.

Nåværende forskningsoppgaver synes å være konsentrert mye om ideologiske problemstillinger i læreplanverket og utdanningsinstitusjonenes organisering av den.

Interessen for det ideologiske kan i følge Foucault, være en respons på en gitt diskursordens fiksjonsdominans. En fremheving av den subjektive forfatterrelasjonen i diskursene vil tydeliggjøre det ideologiske. ” One can say that the author is an ideological product, since we represent him as the opposite of his historically real function. (When a historically given function is represented in a figure that inverts it, one has an ideological production). The author is therefore the ideological figure by which one marks the manner in which we fear the proliferation of meaning” (1984:119).

I IB - diskursen er det snarere en tendens til å ideologisere diskursen for å tydeliggjøre forfatterrelasjonen, spesielt synlig er dette i dannelsen av organisasjonen ”Alliance for International Education” (AIE). Miljøet knyttet til organisasjonen står delvis i en ny relasjon til IB - diskursen ved at den fristiller seg pågående diskurspraksiser i IBO og ved sin tendens til å stille radikale spørsmål rundt nåværende IB - rasjonale. Begrunnelsen for opprettelsen av AIE tyder på at en slik observasjon kan være riktig: “The Alliance for International Education brings together all those who are committed to advancing international and intercultural understanding through education. It promotes collaborative ventures that enhance the learning of relevant concepts, skills and values” (AIE 2007).

2.2: IB - historien - en del av IB - diskursens orden

Den historiske fremstillingen av IB, fortrinnsvis som et genuint internasjonalt utdanningsprogram, gir rammene for den diskursen som forsterker inntrykket av at IB er forfatteren av sitt eget verk. IB`s hensikt ligger trolig ikke i et bevisst valg av å forme sin egen identitet. Snarere er det knyttet til diskursens egen orden og til forestillingen om å videreføre en ide om utdanning over grenser i tid og rom. Endrede vilkår for utdanningen historisk og geografisk problematiserer historismegrunnlaget ytterligere. IB - historien viser hvordan IB inngår i ulike sammenhenger som bryter med forestillingen om kontinuitet. Kontinuitetsfremstillingen kan derfor være et av mange kjennetegn ved IB - diskursen som kan forsterke forfatterautoriteten. En slik forestilling bekrefter samtidig at

del av IB - diskursen holdes oppe i diskurskomposisjoner som står i motsetning til de mer dominerende forestillingene om historiens død.

”The true picture of the past flits by. The past can be seized only as an image which flashes up at an instant when it can be recognized and is never seen again” (Benjamin: 1940:392). Benjamin eksemplifiserer den moderne kritiske epistemologiske tradisjonen i europeisk tankegods. Han stiller fundamentale spørsmål rundt muligheten til å gripe historien overhode. Kritikken rammer både forskningen og subjektets forestilling av å være en del av en historien og kunne rekonstruere det historiske. Historien kan ikke rekonstrueres, den gjenkjennes bare glimtvis i minner om fortiden. Forståelsen overskrider det strukturalistiske og poststrukturalistiske reduksjonsparadigmet. Fortiden kan rett og slett ikke gripes. I Benjamins forståelse handler historien om en estetisk dimensjon ved det nåtidige. Det estetiske vendepunktet illustreres godt i denne tittelen: ”Memories of Seeing”: The pictorial Turn and the Construction of Educational Histories” (Novoa 2001:53). Sitatene underbygger det moderne etter/post moderne dilemmaet etter å ha skilt sannheten fra sin epistemologiske tradisjon. Forskningens utfordring ligger utenfor den diskursorden som tradisjonelt gripes i språket, snarere utfordres den om å etablere noe annet enn språk som grunnlag for kunnskap. Kravet om forskningens nøytrale posisjon plasserer den i grenselandet mellom fiksjon og ikke fiksjon. Det objektivt nøytrale blir en rigid reaksjon på dette dilemmaet. En tydelig og stadig sterkere tendens til at vitenskapelig troverdighet igjen kan være nøytral og objektiv i forklaringer på menneskets sosiale og kulturelle væren, bekrefter forskningens manglende vilje/evne til å synliggjøre et nytt og godt alternativ til det epistemologiske dilemma den er utsatt for. IB - diskursens nåværende kjennetegn kan tyde på at historismens manglende legitime grunnlag er truende for forfatternavnet og forfatterfunksjonen til IB.

2.3: Historisme – et legitim grunnlag for IB – historien

Det finnes et begrenset utvalg av tekster som grunnlag for å lese IB i et historisk perspektiv. Det synes likevel å være en klar preferanse i både vitenskaplige og populærvitenskaplige produksjoner å beskrive IB som et resultat av en historisk pragmatisk, pedagogisk og ideologisk bevegelse. Kompleksiteten i kulturelle overføringer over tid og rom er ikke problematisert i diskursen. Troverdigheten i fremstillingen synes å hvile på premisset om at beskrivelsen må være selvopplevd, erfart og/eller fortalt. Den kvalitative tilnærmingen har den effekt at den bekrefter betydningen av det som fortelles og at fortelleren samtidig blir en del av historien. Forfatterrelasjonen får på den måten subjektive kjennetegn som forsterker identifiseringen av IB - teksten og utelukker andre former for fortellinger som ugyldige.

De historiske periodene som IB knytter sin bevegelse til går tilbake til begynnelsen av det tjuende århundre og fortsetter inn i det nåtidige. Det betyr at IB - diskursen opprettholder en forestilling om å ha bevart noe autentisk og genuint fra en opprinnelige kilde. Tenkningen står i nær forbindelse med forskningstradisjoner innenfor utdanningshistorie. Den vektlegger det subjektive bidraget i utdanningen og spesielt de bidragene med betydningsfulle ideer om fornyelse av utdanningen. Den positivistiske empiriske beskrivelsen av historien tømmer historien istedenfor å gjenkjenne den med utgangspunkt i glimtvisse minner. I Derridas forståelse er formidlingen av et tekstinnhold fra en opprinnelig kilde umulig fordi tekstens eksistens demonstrerer sin egen logiske brist. Forsøket på å skape mening og etablere en forestilling av transport fra en opprinnelig signatur kan bare holdes oppe ved tvang. Opprettholdelsen av tekstens mening, blir i denne forståelsen konstruert under tvang. Den sanne meningen i en tekst er altså en på tvungen forestilling av sannhet.

Forskningens epistemologiske kritiske dilemma i det pre / post moderne samfunn, er fraværet av en gyldig sann kunnskap/vitenskap. Bevisstheten om å ikke kunne gripe fortiden illustreres både i en estetisk formulert tenkning, en dekonstruksjon av mening og

i en rigid nøytralisering som kan ta form av naturvitenskaplige forklaringer av menneskets sosiale og kulturelle væren. Dominerende deler av IB - diskursen synes å stå utenfor denne problematikken ved at historien lar seg formulere innenfor en egen diskurs, tiltross for en truende epistemologisk vending i kunnskapsforståelsen. En nærmere lesing av IB`s historiske fremstilling gjør den lineære fremstilling problematisk. Tidsperioden fra tidlig 1900 tallet og mer enn hundre år frem i tid stiller IB - bevegelsens lineære historiefremstilling innenfor en diskurstradisjon som forutsetter ånd skilt fra det materien. Troen på ideenes overleveringsevne viser hvor sterkt tilknyttet IB - diskursen står en historismetradisjon. Mer enn om kontinuitet, handler IB historien om diskontinuitet, slik den er tilknyttet ulike utdanningsdiskursers historiske og geografiske forutsetninger og slik den vanskelig kan begrunne meningsautoritet i forhold til teksten. Uten diskursens egen orden i oppøvingen av troen på en lineær forbindelse med fortiden og den subjektive overleveringen av denne, ville det ikke være noe som ble benevnt som bevegelse eller saga. IB - diskursens fremstilling av sin tilknytning til Genève i mellomkrigsårene, vil vise hvordan denne forutsetter en tro på historisme, tekst og forfatterskap.

KAPITTEL 3: GENÈVE SOM IB`S OPPRINNELSE

I kapittel 3 beskrives utdanningsmiljøet i Genève fra mellomkrigsårene som det utgangspunkt IB relaterer sin opprinnelse til. Reformbevegelsens tilknytning til IB drøftes i relasjon til pedagogikkens stilling innenfor forskningsmiljø og dette miljøets forhold til praktisk pedagogikk. Det internasjonale kjennetegnet ved Genève - miljøet settes i sammenheng med en generell tendens til internasjonalisering av forskning og utdanning. Kapitlet avsluttes med en drøfting av kompleksiteten ved transporter av ideer internasjonalt med utgangspunkt i litteratur som omhandler Dewey, ut fra en slik problemstilling. Reformbevegelsen illustrerer hvordan mottakelsen av ideer konstituerer seg som praksiser ut fra sin egen diskursorden. Vitenskapliggjøringen av pedagogikkfaget i Genève demonstrerer dette forholdet.

IB - diskursen vektlegger sin tilknytning til den internasjonale skolen i Genève, Ecolint, med utgangspunkt i den internasjonale profilen ved skolen og skolens særskilte stilling i arbeidet med å utvikle en International Baccalaureate. Det IB - internasjonale synes å ha en autentisk og genuin opprinnelse i dette miljøet slik både Petersons og Hill fremstiller det. En vanlig presentasjon av skolen, grunnlagt i 1924, er at den ble realisert som et resultat av foreldres initiativ, mange av dem ansatt i League of Nations og i International Labour Organization (ILA). Denne noe enkle, men eksklusive årsaken kobles opp mot årsaker som det å kunne tilby en skole som pedagogisk og faglig skilte seg ut fra offentlige skoler. Behovet for en internasjonal læreplan uavhengig av studentenes nasjonale bakgrunn og behovet for å oppdra studentene innenfor et nytt ideologisk paradigme ble selve bevegelsesgrunnlaget for skolen i Genève, i følge IB - litteraturen.

Den internasjonale skolen i Genève var i så måte ikke i en særstilling. Reformtenkningen reflekterte en ny diskursorden om pedagogikk, skole og utdanning i tiden før og etter første verdenskrig. Det som plasserer skolen i sentrum for begivenhetene er at den ofte og sikkert noe tilfeldig, er en del av et betydningsfylt diskursmiljø som foregår i store deler

av Europa og Nord-Amerika. Bak skoleideen stod både ansatte i ILO, League of Nations og enkelt personer fra Rousseau Instituttet i Genève, slik som Adolphe Ferriere og Elisabeth Rotten. Begge to, sentrale personer i reformbevegelsens historie. Adolphe Ferriere hadde allerede i 1899 dannet International Bureau of New Schools på oppfordring fra Edmond Demolins (Brehony 2004). Ideen var å starte en komparativ evaluering av innovasjonsskolene slik de realiserte seg i ulike varianter i Europa. Hans sterke engasjement for reformskolene illustrerer en generell tendens i interessen av å virkeliggjøre vitenskapen om mennesket som psykologisk, sosialt og moralsk subjekt. Engasjementet ved den internasjonale skolen i Genève, fra 1924 – 1929 var et av flere slike forsøk fra hans side. I perioden mens Adolphe Ferriere var direkte tilknyttet den internasjonale skolen i Genève var han med på å realisere International Bureau of Education (IBE) i 1925 og sterkt involvert i New Education Fellowship (NEF) fra 1921.

3.1: Reformbevegelsen i Genève

Stiftelsen av Institutt Jean-Jacques Rousseau i 1912 markerte reformbevegelsens anstrengelser for å organisere ny viten innenfor andre institusjoner enn de allerede etablerte forskningsinstitusjoner. Realiseringen av instituttet ga Edouard Claparede (1873 – 1940), det grunnlaget han trengte for realisering av sine pedagogiske ideer innenfor rammen av psykologiske vitenskaplige aktiviteter, eksperimenter og undervisning. Pedagogikk som vitenskap var bare en side av utdanningsbevegelsens særpreg, like mye handlet det om et religiøst forpliktende engasjement og en forståelse av at mennesket er et aktivt handlende individ. Elisabeth Rotten (1882 – 1964) sitt engasjement illustrerer denne tosidigheten ved reformbevegelsen. Hun stod sentralt, sammen med Adolphe Ferriere og Beatrice Ensor i dannelsen av New Education Fellowship. Bevegelsen involverte lærerens engasjement i ny viten om pedagogikk. I den grad pedagogikken forutsatte en ny forståelse av barnet i sentrum for sin egen læringsprosess, avkrevde det en ny forståelse av lærerrollen både i relasjon til undervisning, men også til læreren som kunnskapsbærer av pedagogisk viten. Den nye utfordringen reflekterer en ny organisering

av kunnskapsproduksjonen om det lærende barnet og etter hvert den lærende lærer. Kunnskapsproduksjonen flyttes inn i vitenskapstradisjoner der laboratorierelatert kunnskap legges til grunn fremfor den erfarte skolepraksisen. Læreren mister autoritet som kunnskapsbærer i seg selv, samtidig som tapet fremhever lærerens idealistiske og /eller religiøse begrunnelse for sin virksomhet. Konsekvensene kommer tydelig til uttrykk i den nye utdannelsesbevegelsen i NEF. Det idealistiske og/eller religiøse kjennetegnet ved lærerrollen videreføres innenfor ulike nasjonale og historiske utdannelseskontekster. Tröhler (2006), illustrerer dette poenget i en artikkel der han drøfter ulikhetene mellom det tysklutheranske, franskkatolske og det angloamerikanske protestantiske konseptet i synet på lærerrollen slik det kommer til uttrykk i lærerutdanningen i de ulike landene.

Det internasjonale kjennetegnet i utdanningen forveksles ofte med consensus, mens det i realiteten kanskje uttrykker endeløse rekker av diskurser som både kan ha en sammenheng, men oftest stå i motsetning til hverandre. I boken "Inventing the modern self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education" (Popkewitz 2005), beskrives diskursmiljøer som fremstår i denne perioden ikke ulikt Foucaults karakteristikk "founders of discursivity"(Foucault 1984).

"The purpose of the volume is not to present Dewey as an icon of intellectual or educational thought nor as the messenger of pragmatism. While I do not want to detract from the particular contributions of Dewey to philosophy and education – his position as an author – this volume historicizes that authorship to consider the issues of governing of the "self" presupposed in the productions of modernity and the "modern" school. Dewey`s pragmatism was one of many cultural theses that traveled internationally in a field of multiple ideas, authority relations, and institutions about the moral and spiritual values governing the constructions of the child" (Popkewitz 2005: vii).

Sitatene illustrerer kompleksiteten i diskursdannelser uten å finne enkle og tydelig spor til den autentiske forfatter og tanke. Reisemetaforen i sitatet ovenfor gir også et godt bilde på at det muligens er en illusjon å gjøre krav på å eie og/eller ta kontroll over kunnskapsproduksjonen og kunnskapsproduktet. Spredningen av nye ideer om utdanning og pedagogikk, og av den økende vitenskapliggjøringen av disse ideene, innen

psykologisk forskning tyder på at bevegelsen er et uttrykk for en ny fundamental forståelse av mennesket som subjekt, i store deler av den europeiske og nordamerikanske verden, men som befester seg i ulike forutsetninger for slike diskursive tradisjoner.

3.2: Rasjonale for det internasjonale

Det internasjonale kjennetegnet for reformbevegelsen reflekterer bevegelsens ønske om å spre ideer av sosial, etisk, moralsk og politisk karakter. IB bevegelsens internasjonale karakter knyttet til Genève-skolen skiller seg ikke ut i så måte.

”Internationalism became one of the keywords in the intellectual and political debates at the end of the nineteenth century. As a political, cultural and social movement it also included science and education. The desire for international cooperation and global understanding was caused by the growing economic interdependence in the world and the threat to peace by nationalistic politics of the imperialistic powers. Within the context of discipline formation and fragmentation, cultural critique, social reform and pacifist movements, academic educationists, teachers and educational and social reformers in various countries tried to establish an international network to promote scientific cooperation, peace, mutual understanding and professional collaboration ”(Fuchs 2004:757).

Poenget i denne forbindelsen er at artikkelforfatteren prøver å se den internasjonale praksisen og tradisjonen med utveksling og samarbeid av vitenskaplig kunnskapsproduksjon som en viktig forutsetning for det han kaller ”disciplinarization process” (Fuchs 2004) av utdanningen. I artikkelen identifiseres to retninger innen denne prosessen som altså i sin helt spesielle form er internasjonal, men uten en felles identitet. ”-the research-oriented,”scientifically” based model of academic educationists (”new educational sciences”) and the instruction and the reform-oriented,”politically and morally” based model of a social movement (New Education)” (2004). Den moralske og politiske forutsetningen i lærerprofesjonen og målene til denne innenfor ”New Education”, har hatt større innvirkning på internasjonaliseringen av utdanningen enn det såkalte internasjonale vitenskapsparadigme som utdanningen etter hvert ble en del av, i følge denne forståelsen.

3.3: Forutsetninger for mottagelsen av nye ideer

Den europeiske og nordamerikanske pedagogiske reformtenkningen ble ikke uproblematisk transportert internasjonalt. Den pedagogiske tenkningen og praksisen har få kulturelle likhetstrekk internasjonalt. Likevel er forskjellene mellom de ulike land i Europa og ikke minst mellom det enkelte land og Nord- Amerika ofte en problematisering som ligger utenfor dominerende utdanningsdiskurser. Internasjonalisering er et kjennetegn for både det nittende og det tjuende århundre og den inspirerte til gjensidig transport av ideer. Tröhler beskriver i artikkelen, *Langue as Homeland: Reception of Pragmatism* (2005), hvordan Genève stod i sentrum for utveksling av ideer mellom Europa og USA, allerede fra slutten av 1800-tallet. Etter 1905, mener han at denne utvekslingen mer og mer dreide seg om ideer knyttet til utdanningsspørsmål. ”I focus on the transcontinental exchange after 1905, which became more and more educational, in connection with progressive education; this points out the core element of the Genevans` specific interest in Deweyan education: activity (Tröhler 2005:61). Her viser han hvordan interessen for Dewey fragmenteres ut fra mottakerens forutsetninger. ”Det originale konseptet” til pragmatismen slik den knyttes til reformbevegelsen i USA, danner grunnlag for uendelige mange andre diskurskomposisjoner. Forbindelsen mellom Genève – miljøet og reformmiljøet i USA, illustrerer hvordan interessen for pragmatismen er motivert ut fra andre kriterier enn de som gjelder for ”den opprinnelige forfatterteksten” Et felles transdiskurs av fundamental karakter kan legge grunnlaget for ”Langue as Homeland”(2005:62). Det refereres her til det kalvinistiske – protestantiske og det republikanske ”langue” .

“Republicanism was a political mode of thinking, a language that was dominant in specific epochs of the Roman Empire, in some of the late medieval cities in Italy such as Florence, In Switzerland since its foundations, in England during the Commonwealth in the middle of the seventeenth century, and in the United States since the discussion in 1776. (...) Liberty as the citizens’ right to self-government is the core of this way of thinking, including the virtues that these rights presuppose: unselfishness, non-corruption, love of liberty, and love of the law (...). – I try to show that this core element (activity) was part of the liberal reformist langue, showing that langues are homelands without political borders, although they do not rule out local readings and accentuations (2005:61) But why,

then, were James and Dewey so much more highly estimated in Geneva than the well-known German progressive educators? The reason for this is to be found not so much in explicit concepts or arguments, but in the same reformist Protestant language that they shared, which made the American foreigners seem indigenous in Geneva. – (69) – Swiss reformist Protestantism was based on Zwingli (Zurich) and Calvin (Geneva), and it – transformed by British Protestantism- dominant in the United States. It is socially and politically very different from German Lutheran Protestantism, both in its original positions of the sixteenth century and in its liberal versions around 1900 (...)

-The principle of activity is not logic – neither psychologic nor teleologic – but contingency. But paradoxically, the international attractiveness of the Genevan publications was based in the psychologic foundation of education that promised to fabricate a “modern self” able to master both the opportunities and challenges of modern industry and democracy. The reduction of the active citizen to the psychological activity of child was in its core still deeply Protestant, but this was difficult to recognize” (Trohler 2005:61 - 83).

Mottagernes referanse får avgjørende betydning for hvorfor og hvordan ideer mottaes og nedfeller seg sosialt og kulturelt. Den store interessen for pragmatismen kan altså i følge denne fremstillingen like mye være grunnet i et annet diskursnivå som ikke er tydelig tilstede i mottakelsen av nye ideer. Forutsetningene for mottakelsen vil på den måten styre organiseringen av nye ideer. Det er mulig å sammenligne slike forutsetninger som en del av fundamentale diskursordener på linje med transdiskurser, slik det beskrives av Foucault (1984). Mottagelsen av pragmatismen i Genève illustrerer hvordan rammen av en allerede etablert diskursorden styrer denne. ”Indeed, the deep confidence in the psychological basis of education and the interpretation of psychology as psychologic eclipsed to a certain extent the social and political dimension of Protestantism, much more than we find in Dewey”(Tröhler 2005: 76).

3.4: Pedagogikk som vitenskap og/eller praksis

Genève utmerker seg ved å innta en spesiell rolle i utviklingen av pedagogikk som egen disiplin ikke uavhengig av andre disipliner, men likevel med grunnlag stort nok til å etablere en egen vitenskaplig disiplin. En undersøkelse ut fra teorien om at det finnes en sammenheng mellom en disiplins kontakt med profesjonsnivået og graden av disiplinens

legitimitet som vitenskaplig disiplin viser at Genève inntar en helt spesiell stilling i så måte (Hofstetter & Schneuwly 2002). Den nære forbindelsen mellom det akademiske miljøet og reformbevegelsen antydes å ha en sammenheng med forutsetningen i en felles ”langue” i mottakelsen av pragmatismen i Genève. Denne spesielle interessen for både en teoretisk og praktisk dimensjon ved pedagogikken skiller seg vesentlig ut fra andre lands tradisjoner. Et skille mellom det akademisk teoretiske og det profesjonsrettede praktiske, er vanligere i de fleste akademiske tradisjonene. I følge Hofstetter & Schneuwly, viser undersøkelser en tendens til at graden av kontakt mellom en vitenskaplig disiplin og det profesjonsrettede lærermiljøet er avhengig av om lærerne er barneskolelærere eller lærere i videregående skoler (Hofstetter & Schneuwly 2002). Funnene synes selvfølgelig, innenfor en tradisjon hvor det fremdeles er stor motstand mot pedagogikkopplæring av høyere utdannede akademikere. Genève's spesielle stilling fører til at det dannes pedagogiske vitenskaplige miljøer der, mye tidligere enn i andre europeiske land. IB - bevegelsens ”røtter” inngår i en historisk kontekst hvor utdanningens karakter som teoretisk vitenskap samtidig forutsetter en pedagogisk praksis av moralsk og idealistisk karakter. Det akademiske og idealistiske pedagogiske miljøet, knyttet til skolen i Genève, fra begynnelsen av det forrige århundre, er ikke uvesentlig i IB – diskursens forfatterrelasjon. Navn som Adolphe Ferriere og Elisabeth Rotten, verserer ofte i IB - litteraturen. Deres interesse for det idealistiske/religiøse aspektet og samtidig det vitenskaplige, viser at for mange akademikere i Genève på den tiden, var det snakk om to sider av samme sak. Hvor mye av denne forståelsen som var nedfelt i skolemiljøet ved den internasjonale skolen, Ecolint, er det ingen dokumentasjon på. Mottakelsen av Adolphe Ferriere i skolemiljøet, kan tyde på at personalet ved skolen ikke delte hans pedagogisk ide. Adolphe Ferriere fremstilles som en karakteristisk personlighet med et stort engasjement for å gjennomføre sine teoretiske ideer i praktisk handling. I 1924 da skolen i Genève startet sitt første skoleår, stilte han sin egen familieeiendom til disposisjon. Han var direkte tilknyttet skolen fra 1924 – 1929. Hans betydning utover miljøet i Genève, dokumenteres på denne måten;

”–The new expertise of science as a mechanism of change and the exemplar of what makes individuals as “modern” was central to The Educational Fellowship, Active Pedagogy or The New School(...) – A rather heterogeneous school reform

movement was initiated in the first decades of the last century that by 1932 represented in fifty three countries. Assembled in this movement are many of the people who formed the traveling libraries discusses (...) - Adolphe Ferriere, editor of the French Binet, Clapared and Piaget, and the German Kerschensteiner (S. Popkewitz). "Together with the Genevan sociologist Adolphe Ferriere, Bovet and Claparede dominated the educational scene in Geneva and made it a worldwide center of educational discussion" (Popkewitz 2005: 26).

Ferriere synliggjør sitt tosidige engasjement i sin involvering i skolemiljøet ved den internasjonale skolen i Genève. Samtidig ble hans erfaring med skolen, en demonstrasjon på hvordan det internasjonale personalet ved Ecolint, ikke identifiserte seg med idealene til bevegelsen "The New School". I skolens første forsøk på å få godkjent en "maturité internationale" fikk Ferriere i oppdrag av Paul Meyhoffer, rektor ved skolen i Genève, å underskrive en henvendelse til anerkjente europeiske forskere innen utdanning, blant dem Edouard Chaparede fra Sveits, Albert Thomas fra Frankrike, J.H. Badley og Bedales i England. Henvendelsen var formulert som et spørreskjema for å undersøke eller kartlegge gyldigheten for et slikt program innenfor de akademiske miljøene. Forslaget inneholdt en egen problemstilling rundt skolens pedagogiske utviklingsarbeid hvor Ferriere foreslår at undervisningsmetoder og faginnhold ved skolen, burde drøftes og godkjennes av ekspertisen ved Rousseau instituttet. (Hill 2001). Ferriere sin suksess som rådgiver ved skolen, blir av Peterson fremstilt som et mindre vellykket innslag i IB - historien. Han kritiserer Ferrieres bidrag som primært et reformpedagogisk forsøk, med liten grad av troverdighet i forhold til den pragmatiske nytten ved et slikt programmet. Avvisningen av Ferriere, slik den kom til uttrykk ved Ecolint, slik kjente akademikere i Vest-Europa lot være å svare på hans henvendelse og slik Peterson avviser Ferrieres pedagogikk, illustrerer hvordan den progressive reformtradisjonen møter på ulike forutsetninger for mottakelser. Det understreker samtidig urimeligheten i forestillinger av fellesskap uavhengig av tid og sted. Grunnlaget for en historisk forbindelse til Genève - miljøet synes tvilsom i denne sammenheng. Ferrieres betydning for den internasjonale skolen er begrenset sammenlignet med den innflytelse han sammen med andre akademikere i Genève fikk for utbredelsen av sin helt spesielle mottakelse av pragmatismen og etableringen av pedagogikk som vitenskaplig disiplin.

”The Genevans believed that they were fulfilling the program of a “science of education” that had been announced by the eminent French educationalist Gabriel Compayre in 1879 and 1881, urging that history embodies all good ideas of education – French history in the main, of course – and that all that was needed now was the evaluation of those ideas by a pedagogical psychology. This program had been highly attractive to the Genevans, only they switched around the chronology somewhat. They did not evaluate historical ideas with the means of modern psychology (which would have hardly been possible anyhow; instead, they constructed a history of their own pedagogical psychology-“(Trohler 2005:75)

I Petersons historiske fremstilling av IB kan den manglende betydning han tilskriver Ferriere og Genèvees spesielle utdanningsmiljø, være et uttrykk for både et forskjellig ”langue” og et forsøk på å opprettholde forfatterrelasjonens egenart. Petersons omtale av Ferriere sitt engasjement kan bekrefte dette; ”The project appears to have been still-born, probably because, although it may have fired the imagination of some postwar idealists, it did not, as it did after the Second World War, respond to a widely-felt need.” (Peterson 1987). Peterson vektlegger den pragmatiske nytteverdien ved et internasjonalt Diploma program som den viktigste beveggrunnen for skoleideen og utviklingen av den internasjonale skolen i Genève. Fraværet av å se skolen i en større sammenheng styrker inntrykket av IB - diskursens selektive utvalg i sin historiefremstilling og forsterker inntrykket av diskursens subjektive karakter. Hill vektlegger på samme måte den pragmatiske nytteverdien ved en internasjonal læreplan som avgjørende for skolerealiseringsen i Genève. Den internasjonale fredsfilosofien ved skolen fremstår i denne litteraturen (Peterson og Hill), mer som et utvendig kjennetegn ved den internasjonale skolen slik denne var representert i det sosiale og kulturelle grunnlaget for den internasjonale skolen. Petersons pragmatiske nyttetenkning og den noe sterkere betoningen av den idealistiske internasjonale dimensjonen i Hills fremstilling, reflekterer IB - diskursens valg av forfatteridentitet. En IB - utdanning er både nyttig og idealistisk. Forestillingen av at denne identiteten har sin opprinnelse i Genève kan ikke skyldes andre forhold enn diskursens egen orden. Hills fremstilling av den idealistiske profilen ved Ecolint, samsvarer lite med kjennetegnet til den internasjonale bevegelsen på den tiden. Tendensen til å skille ut den internasjonale skolebevegelsens egne forutsetninger for det internasjonale, forsterker IB - diskursens subjektive karakter også når det gjelder fremstillingen av den idealistiske opprinnelse. Vektleggingen av et Genève - miljø gir IB

diskursen likevel en ramme for å identifisere sin opprinnelse til både den progressive reformbevegelsen og den internasjonale fredsbevegelse fra mellomkrigsårene. IB - litteraturen demonstrerer at beskrivelsen inneholder bare selektive utvalg ved dette miljøet. Utvalget forsterker IB - diskursens karakter av et eget forfatterskap.

KAPITTEL 4: UTDANNINGSORGANISERING I STORBRITANNIA - EN PASSENDE KONTEKST FOR EN IB - DISKURS

Utgangspunktet for kapittel 4 er IB - historiens tilknytning til forskning og utdanningsmiljøer i britisk kontekst. Reformbevegelsen i Storbritannia, på 1960 og 1970 - tallet beskrives i IB - litteraturen som et avgjørende grunnlag for utviklingen av en IB - utdanning. En dominerende pragmatisk holdning til programutformingen i løpet av disse årene legger noe av premissene for IB - diskursen i ettertid. Det idealistiske perspektivet knyttes nå opp til det idealistiske internasjonale, slik det er representert primært ved IB diskursens tilknytning til miljøet rundt United World Colleges (UWC), i Wales. Ulike kjennetegn knyttet til en internasjonalisering av reformtenkningen drøfter dette i relasjon til ulike forutsetninger for mottakelse av reformideene. Det pragmatiske kjennetegnet ved IB - diskursen, i denne perioden, sees i sammenheng med den betydning generelle utdanningsforhold i britisk kontekst har hatt som forutsetning for IB - programmet. Forholdet mellom forskning, reformer, skole og utdanningspolitikk drøftes i en større sammenheng, slik denne inngår som en del av IB - historiens egen fremstilling av forholdene. Kunnskapsforståelsen som ligger nedfelt i de ulike diskursordener synes å være avgjørende for hvilken utdanningsorganisering som praktiseres i ulike kontekster. På samme måte diskuteres den idealistiske internasjonale dimensjonen slik den nedfeller seg i ulike kontekster og slik den blir en del av IB - diskursen. Kapittelet avsluttes ved å understreke den britiske utdanningskontekstens betydning for IB - realiseringen.

Forutsetningene syntes å ligge til rette for en realistisk mulighet til å utvikle et IB - program etter krigen slik Peterson forteller historien: "The "international community" and genuinely "International Schools" are a phenomenon of the second half of this century. Moreover, in the interwar period entry to universities was considerably less academically selective and more dependent on the ability of parents to pay the fees" (Peterson 1987:16). Politiske endringer av europeisk og nordamerikansk utdanningspolitikk førte til en større andel studenter og konkurranse til opptak ved

universitetene. I større grad baserte konkurransen seg mer på karakterresultater enn tidligere. Det ble et stort presserende problem for mobile internasjonale familier å finne skoler som sikret barna deres eksamener på høyde med de respektive nasjonale. Et internasjonalt Diploma program syntes enda mer nødvendig etter de nye forutsetningene i utdanningsmarkedet (Peterson:1987).

De ideologiske forutsetningene forsterkes og motiveres ut fra kampen om de riktige verdiene. Kurt Hahns (1886 – 1974) innflytelse i IB - tradisjonen markerer en ny form for det IB - internasjonale. Peterson fremhever denne tradisjonen i større grad enn det internasjonale aspektet ved Genève skolen. "Hahn, a German of Jewish origin who subsequently became a naturalised Englishman, was one of the most remarkable educators of his time" (Peterson 1987:1). Peterson deler Hahns ideologiske forståelse av det dekadente samfunn. Bekymringer knyttet til det moderne samfunns degenererte moral og kultur, får Hahn til å fremme prinsipper om moralsk, etisk, fysisk oppdragelse og læring.

"The attitudes he wanted to change were: national and racial prejudices and causes of war; something which he used to call "spectatoritis", the preference for watching other people do things rather than doing them oneself; and what he often described as the "declines" which were affecting youth as a result of the exhausted, disenchanted, and increasingly cynical culture of post-war Europe and America: the decline in physical fitness, in enterprise, in memory and imagination, in skill and care, in self-discipline, and in compassion"(Peterson 1987:2).

Hahn regnes for å være grunnleggeren av skolebevegelsen United World Colleges (UWC) og det første UWC, Atlantic College i 1962, i Wales. Bevegelsens relasjon til IB - historien reflekteres i en felles sosial, kulturell og pedagogisk interesse. Det idealistiske verdigrunnlaget i Hahns pedagogikk synes å være viktig for et IB - konstruert fellesskap, men likevel bare delvis reflektert i IB - diskursen. Petersons omtale av ham bekrefter inntrykket av hvor viktig Peterson betraktet dette fellesskapet: "It was the vision of an idealist and of a teacher, but Hahn was both a Platonist and a realist, a teacher who had a genius for translating his visions, and inspiring others to translate his visions, into action. (...). I hope to show how much of Hahn`s vision is embodied in that most prosaic of frameworks, syllabuses and examinations – in this case the syllabuses and examinations

for the International Baccalaureate” (Peterson 1987: 3). Samarbeidet for å realisere Atlantic College illustrerer hvordan et nettverk av betydningsfulle personer kan ha avgjørende innflytelse på realiseringen. Den sosiale og kulturelle overlegenhet et slikt nettverk dokumenterer, ville med utgangspunkt i Pierre Bourdieus begreper, kunne fortelle noe om både sosial og kulturell kapital. Poenget i denne sammenheng er ikke å analysere slike forbindelser, men mer å se om de finnes, hvilke uttrykk de har og hvilken del av IB - diskursen de lar seg gjenkjenne i.

”The fostering of humanely responsible social, national, and international leadership is clearly the motivating principle of both the International Baccalaureate and United World Colleges. At the same time, the possible disadvantages of an apparently elitist aim are somewhat softened and to some extent obviated by clear concern that the full opportunities offered by the studies, physical toughening and social fellowship of the colleges should be made available through scholarships to as many suitable candidates as financial stringency and other obvious limits permit” (King: 1988).

Petersons kontakt med skolemiljøet i Wales viderefører trekk ved tradisjonen fra mellomkrigsårene i Genève, men med et annet innhold enn slik det internasjonale og pedagogiske var nedfelt i Genève.

4.1: Ulike forutsetninger for utdanning og forskning

Som Director of the Department of Education (fra 1958), ved Oxford University involverer Peterson forskningsmiljøet i utviklingen av IB – prosjektet som et pedagogisk alternativ til nasjonale utdanningsprogrammer. Petersons interesse for reform av offentlige lærerprogrammer reflekteres i hans publikasjon fra 1960 ”Arts and Science Sides in the Sixth Form” (Hill: 2002). Endringer i retning av ny fagforståelse og tverrfaglighet med fokus på læring fremfor reproduksjon stod sentralt i reformideen. Hill undrer seg over likhetstrekkende i den samtidige pågående læreplanutviklingen ved den internasjonale skolen i Genève og bevegelsen knyttet til Hahn (Hill: 2002). Den

internasjonale trenden i utveksling, transport og mottakelse av utdanningsideer/reformer og forskning er vel dokumentert fra 1800 tallet av og spesielt synlig rundt århundreskifte mellom 1800 og 1900 – tallet. Utdanningsmiljøet i Genève før første verdenskrig og i mellomkrigsårene viser hvordan denne trenden nedfeller seg i uttalige internasjonale konferanser, organisasjoner og institusjoner av både privat og offentlig art. Aktiviteten i International Bureau of Education (IBE, 1925 – 1968) illustrerer hvordan utdanningsområder står i sentrum for vitenskaplige, ideologiske, politiske, kulturelle, sosiale og økonomiske interesser. Den internasjonale profilen reflekteres i utbredelsen av sammenlignende forskning mellom ulike nasjonale og private utdanningssystemer og ideer. IBE ble en del av UNESCO i 1968 og fikk offisiell status som, An International Centre of Comparative Education (Rossello 2000). Organisasjonen understreker den europeiske Genève - relaterte mottakelsen av den amerikanske pragmatismen. Formålet for virksomheten var primært å utvikle alternativ utdannelsesforståelse og praksis. IBE`s nære tilknytning til bevegelsen New Education, la grunnlaget for et tett samarbeid med det profesjonelle praksisnivået. Gjennom psykologisk forskning la organisasjonen grunnlaget for en ny tenkning av undervisning og de lærende i skolen, inkludert barnet og læreren. Som privat virksomhet var denne tenkt å være en skole på linje med det som er en uttalt idealistisk IB - profil. ”Its ambition was to create a free, democratic and humanist school, and to contribute to peace through education”(UNESCO 2006). Organisasjonens ledelse fra 1929, Jean Piaget og Pedro Rossello sikret fortsettelsen av den psykologibaserte og komparative forskningstradisjonen, som allerede synes å være et kjennetegn ved utdanningsområdet før det tjuende århundreskifte. De etablerte forutsetningene for en gjennomslukt og gjensidig overførbar transport av ideer og praksiser i det internasjonale utdanningsområdet og markedet, skulle ikke gi grunnlag for å undre seg over noen fellestrekk i innovative pedagogiske forskningsmiljøer, derimot er det grunnlag for å undre seg over at de fremstår som like innenfor så ulike tradisjoner. I Genève var innslaget av kjente forskere, akademikere, politikere, finansagenter og profesjonsarbeidere, en tradisjon innenfor reformbevegelsen av utdanningsområdet, som den internasjonale skolen i Genève på ulik vis var relatert til.

I britisk kontekst viser IB - historien et annet innhold både i håndteringen av forskningen og dennes relasjon til utdanning. Miljøet i britisk kontekst, spesielt det som knytter seg til IB - historiens fortelling om læreplanutviklingen, tilkjenner visse karakteristiske kjennetegn på en kultur med ”shared experience” (Rawling 2006) og ”mål” som fremstår svært ulikt i forhold til de som gjaldt for forskning og utdanningsmiljøet i Genève, i mellomkrigsårene. I Genève fant etableringen av pedagogikk som vitenskaplig disiplin, på mange måter sin legitimitet i det akademiske kulturelle fellesskap den virkeliggjorde seg i. Slik diskursen virkeliggjør seg med det som ligger utenfor teksten (Focault 1984), er både Genève og det britiske reformmiljøet virkeliggjort innenfor helt forskjellige forutsetninger for mottakelse av både nye ideer for pedagogikk og for internasjonalisme. Grunnlaget for å hevde en sammenheng mellom utdanningsmiljøet i Genève og IB - programmene synes å være liten ut fra denne forståelsen. Den opprettholdes i forestillingen om at ideer lar seg overføre uavhengig av historiske og geografiske kontekster.

4.2: Ulike kunnskapsregimer som grunnlag for utdanningsforskning

I forsøket på å definere kunnskapsproduksjonens mange nivåer under nye forutsetninger for produksjon og distribusjon i et post moderne samfunn, er forskningens interesse for dette koblet opp mot et mindre fokus på tidligere vilkår og ordenssystemer. Litteraturen reflekterer Lyotards beskrivelse av kunnskapens vilkår i et postmoderne samfunn. Det handler om en fundamental ny forståelse av hva kunnskap er? Hvordan den produseres? Hvordan den distribueres? Hvilken nytte/hensikt den kan ha? Grunnlaget for å spørre om hvorfor kunnskapsorganisering er som den er har liten aktualitet, det uttrykker en subjektivitet ved diskursen som har mistet aktualitet. 1960 og 1970 – tallets avsløringsmanøver av kunnskapsproduksjonens verdirelasjon til politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle interesser la grunnlaget for på den ene siden, forskningens endrede fokus og på den andre siden, forskningens endrede epistemologiske legitimering. Avsløringene ga grunn til å tvile på det politiske, sosiale, økonomiske og kulturelle rasjonelle fundamentet i samfunnet. Mye av forskningens fokus handlet om å finne

underliggende ideologiske interesser, slik som det skjulte budskap i kunnskapsformidlingen. Kritiske læreplanstudier avslørte subjektive interesser i avsløringen av den skjulte ideologien. Manglende troverdighet til den tradisjonelle kunnskapsformidlingen og organiseringen av den, førte til ny manøver i retning av søken etter alternative områder for sann kunnskapsproduksjon. Erling Lars Dale kaller dette nye alternativet for det praktiske kunnskapsregime i pedagogisk forskning (Dale 2005). Sannheten lå utenfor det tradisjonelle teoretiske vitenskapshierarkiet. Forsøket på å rekonstruere pedagogikk som teoretisk disiplin uttrykker et oppgjør med en forskningstradisjon som vokste ut av den subjektive diskurstradisjonen på 1960 og 1970 – tallet. Omfanget av denne tradisjonen relaterer seg i vesentlig grad til en begrenset geografisk tradisjon for kunnskapsproduksjon. Den norske relasjonen til den tyske kunnskapstradisjonen innenfor høyere utdanning er et eksempel på hvordan "Langue as Homeland" styrer mottakelsen av nye ideer. Derimot står den britiske og amerikanske "Langue" i en annen tradisjon. Forutsetningene for et kunnskapsmøte mellom ulike tradisjoner i tid og rom, ligger innevevd i et komplisert nettverk av både trans og nye diskursordener. For pedagogikken gjelder det ulike "Langue as Homeland". Grunnlaget for en internasjonal felles læreplan med en felles idealistisk pedagogikk synes problematisk selv i en europeisk og amerikansk sammenstilling. En kunnskapstransport mellom engelske, tyske, franske, amerikanske og så videre krysser mange ulike ide - konstruerte hjemland som får betydning for amalgamprosessene i diskursene.

4.3: Ulikt grunnlag for det internasjonale

Et økende antall private skoler internasjonalt opptrer samtidig med en økende tilgang til utdanningsmarkedet på 1960 og 1970 – tallet. Masseutdannelsen av unge studenter omfattet en større variasjon av kjønn, alder og sosiale klasser. Politiseringen av utdanningsområdet kom til uttrykk i den statlige politiske holdningen til utdanningsformålet. Demokratiseringsargumentet synes å overskygge et primært behov for en arbeidskraftressurs med større spesialisering av ulike ferdigheter. Utdanning i

retning av profesjonsspesialisering og yrkesorienterte fag endret noe av det tradisjonelle utdanningsrasjonale på forskjellig vis i forskjellige land. Hanhs og Petersons rekonstruksjon av pedagogiske ideer, om karakterdanning og lederskap synes konservativt i forhold til det nye utdanningsrasjonale på 1960 og 1970 tallet. Samtidig som de understreker et skille mellom UWC studentenes lederskapskarakter og en slags degenerert allmennkarakter hos de andre. Omfanget av internasjonale skoler i tiden før andre verdenskrig var relativt beskjedent sammenlignet med økningen etter andre verdenskrig. 1 920 internasjonale skoler i 124 land er i dag registrert som IB - relaterte skoler, med et eller flere av IB - programmene. Det IB - internasjonale kriteriet skiller skolene fra hverandre som mer eller mindre IB - relaterte. Skolen i Genève, og diskursen i alliansen for internasjonal forståelse legges til grunn for vurdering av skolens internasjonale karakter. Sylvester har i en forskningsrapport i møtegodt den generelle forestillingen i IB - tradisjonen av at Genève skolen skal ha vært den første egentlige internasjonale skolen. International College at Spring Grove i London, fra 1866, skal være den aller første internasjonale skolen med grunnlag i en eksplisitt internasjonal ideologi (Sylvester 2002:5). Realiseringsinitiativet av skolen har noen av de samme kjennetegnene som UWC i Wales og Ecolint i Genève. Richard Cobden, i International Education Society og forskerne Thomas H Huxley og John Tyndall stod bak opprettelsen av skolen. "Richard Cobden, one of the leading supporters of the Spring Grove School, detested both war and imperialism and was a fierce opponent of the hawkish policies of Prime Minister Palmerston. He advocated free trade, international arbitration and disarmament (Sylvester 2002:5). En internasjonal utdannelse, det vil si en skole med studenter fra ulike nasjoner skulle kunne produsere gode ambassadører i arbeidet for et fredelig internasjonalt samarbeid. Richard Cobden vurderte et internasjonalt samarbeid som avgjørende for hans ønske om realiseringen av "free trade" mellom land og kontinenter. Mye tyder på at den internasjonale ideen som grunnlag for Grove skolen har karakter av liberalisme og nytenkning knyttet til politiske, økonomiske og vitenskaplige interesser som sprengte grensene innenfor en nasjonal stat. Lignende skoleprosjekter tidlig på 1900 tallet finnes i USA, Vest Bengal og Danmark (Sylvester 2006). Det finnes ingen forskningsdokumentasjon som forklarer sammenhengen mellom samfunnsmessige bevegelser og organiseringer og deres relasjon til internasjonale skoler. Det er tvert i mot

et bemerkelsesverdig fravær i diskursen av en slik sammenheng. Sylvesters forskningsfokus er letingen etter det internasjonale, i etableringen av internasjonale skoler i et historisk perspektiv. Grunnlaget for et økende antall internasjonale skoler i etterkrigstiden, forklares primært som enten en fortsettelse av den idealistiske internasjonale trenden fra 1800 tallet, fra Genève-skolen i mellomkrigsårene, UWC skolene og/eller som et resultat av innovativ innsats fra enkeltpersoner og grupper. Diskursens subjektive karakter tydeliggjøres i forskningens og historiens fremstilling av både det internasjonale og det pedagogiske. Det internasjonale kjennetegnet i den britiske tradisjonen skiller seg ut fra både den som Hahn uttrykker og slik den uttrykte seg i Genève. Mye tyder på at en britisk internasjonalisme reflekterer en liberalistisk markedsfilosofi.

4.4: IB i britisk kontekst

Realiseringen av IB - programmene innenfor en britisk tradisjon ga grunnlaget for læreplanutvikling en større frihet enn det som ville ha vært mulig i mange andre europeiske land. Britisk utdanningshistorie viser hvordan privat og offentlig styring ikke opptrer som problematiske motsetninger i vesentlig grad. Tvert om er fraværet av statlig involvering av utdanningsområdet et kjennetegn i den britiske konteksten. Først etter Education Reform Act i 1988, fremstår denne problematikken mer reell. Den politiske endringen mot siste halvdel av det tjuende århundre reflekterer den britiske utdanningens historiske stilling.

”There were several key element in this historical tradition of “laissez-faire”, which until recently led the state to take a limited role and influence in education. This meant that other agencies such as the church historically occupied a major position that they have not entirely lost. Second, was an increasingly antagonistic relationship between state and the private sector in education that led to them being widely regarded as “two nations”. The divide between them symbolized inequalities in status and social class that continued to be evident throughout the twentieth and into the twenty – first century. Third, was an increasing assertiveness on the part of the state toward education, especially from the 1970s onward” (Franklin & McCulloch, 2004:86).

Mye av læreplanutviklingen av IB - programmene har britisk utdanningskontekst som referanse. Ikke minst gjelder det forståelsen av hva læreplanutvikling er, hvem som styrer denne og hvordan den skal implementeres i skolen. Motsetningene mellom det private og det offentlige initiativ er tradisjonelt uproblematisk på samme måte som forholdet mellom utdanningsinstitusjonene og den politiske styringen tradisjonelt har vært uproblematisk. Den britiske utdanningspolitiske holdning uttrykkes på en illustrerende måte i dette sitatet fra utdanningsdepartementet i 1963:

”in England and Wales it has long been public policy to uphold the responsibility of the schools for their own work. This is the cardinal principle of national policy in relation to the schools curriculum and examinations.....To the maximum possible extent, each school should therefore be free to adopt a curriculum and teaching methods based on its own needs and evolved by its own staff” (Ministry of Education, 1963).–“This in turn served to encourage a “tradition” of teacher professionalism that stressed the autonomy of teachers in the curriculum domain” (Lawn 1996; McCulloch 2000) (Franklin & McCulloch, 2004:87).

En politisk motivert avgjørelse for større statlig ansvar og styring av utdanningsområdet er likevel allerede reflektert i Education Act fra 1944.

“Nevertheless, this initiative proved unable to erode the barriers between the state and independent sectors or to deliver a decisive victory to the state system. The independent schools emerged largely unscathed from the major debates of the 1940s as a separate system, comprising an alternative form of provision based on parental fees that was attractive to many because of its established social prestige. Especially from the 1960s onward, many parents with financial resources regarded the independent schools as a preferable alternative to the comprehensive secondary schools that were by then largely superseding the more academic state grammar schools” (Franklin & McCulloch, 2004:88).

Økningen av internasjonale skoler i etterkrigstiden og særlig i løpet av de siste tiårene av 1900 – tallet, viser en økende tendens til interesse fra lokale (for)brukere. Prosentvis er andelen av mobile familier(utenlandske) ved internasjonale skoler mindre, enn lokale brukere. I britisk kontekst er det en tendens i retning av en økende interesse for private skoler i perioder der det offentlige tar større styring over utdanningsområdet. Langt over 50 % av IB - relaterte skoler ligger i USA, Canada og Storbritannia. Til sammenligning er andelen internasjonale skoler i Vest Europa for øvrig svært begrenset. Det finnes ikke

forskningsdokumentasjon på studier som har undersøkt dette forholdet, men sammenhengen utfordrer spekulasjoner om et felles ”Langue as Homeland.

KAPITTEL 5: UTDANNINGSORGANISERING I NORD AMERIKA - EN PASSENDE KONTEKST FOR IB IMPLEMENTERING

Kapittelet gir en beskrivelse av nordamerikansk utdanningskontekst, slik denne vektlegges i fremstillingen av IB - historien. Betydningen av dette miljøet reflekteres i IB - programmenes gjennomslag i det nordamerikanske utdanningsmiljøet. Den politiske styringen av utdanningsområdet tolkes inn i en tradisjon som viser spesielle trekk ved denne kulturen som skiller den fra forholdene i den britiske konteksten. Pastorale kjennetegn som motiv for endring av samfunnsforhold står i sterk kontrast til de mer pragmatiske kjennetegnene, i den britiske kulturen. Den progressive reformbevegelsen sees i sammenheng med ny kunnskapsforståelse og styring av eleven så vel som læreren. Grunnlaget for en ny kunnskapsforståelse av mennesket drøftes med utgangspunkt i Foucaults begrep om transdiskurs og forfatterautoritet. Mottakelsen av IB programmet i USA, drøfter trekk ved dette som viser hvordan IB sine forutsetninger i USA, skiller seg ut fra forutsetninger i Storbritannia. IB - diskursen viser likevel hvordan Storbritannia og USA forenes i mange fellestrekk i forhold til andre kulturelle tradisjoner. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av IB - diskursens vektlegging av det å være et kvalitativt alternativ i den nordamerikanske offentlige allmennutdanningen.

De utdanningspolitiske forholdene i Nord-Amerika reflekterer noe av den samme karakter som er beskrevet for de britiske forholdene med hensyn til at den politiske statlige styringen over utdanningsområdet har vært svak, sammenlignet med mange europeiske land. Historiske forutsetninger plasserer utdanningsområdet innenfor en tenkning som forutsetter en motsetning mellom ulike geografiske områder,

”Since the United State was established, educational reform discourse have attempted to envision the entire space of the nation by invoking geographical divisions that encompass national territory. We can understand the historical trajectory of urbanism as undergoing two shifts. In the eighteenth and nineteenth centuries, urbanism was embedded in discourses of land that opposed city to country. By the turn of the twentieth century, urbanism had shifted to discourses about society that opposed urban to rural. From about the 1960s, urbanism shifted to discourses of community that oppose urban to suburban. While the intent has

been to make schooling more inclusive, at each juncture an older form of reasoning-that divides, excludes, and reorders concepts – has created new exclusions”(Hennon 2000:244).

Forestillingen av en motsetning mellom det urbane og det ikke urbane samfunnet la grunnlaget for et kosmopolitisk image av bysamfunnet og en pastoral holdning til bysamfunnet fra de ikke - urbane miljøene.

”The pastoral image of city and country established norms of the nation. Pastoral urbanism adopted Enlightenment beliefs in social harmony and reason but combined them with a Protestant image of the Garden of Eden (Marx, 1964). Pastoralism linked the “progressive” element of cosmopolitan urbanism to human moral perfectibility. The American citizen was constructed to have an exceptional relation to “native soil” as the site of moral conversion” (Hennon 2000:246).

Skolen ble et virkemiddel i statens kontroll og styring av motsetningene mellom ”by” og ”land”. En mulighet til å bygge opp en image av nasjonal identitet på grunnlag av pastorale verdier ville kunne overskygge både de geografiske og sosiale ulikhetene. Rasjonale for denne kontrollen var mer å skape en forestilling av en felles ”amerikansk” ”fri sjel” og nasjon, enn en reell kontroll av utdanningsområdet. Popkewitz hevder at det er en generell enighet i forskningslitteraturen om at statens kontroll av utdanningsområdet i U.S.A er svak, i flere betydninger, også i relasjon til motsetningsproblematikken mellom ”by” og ”land”. Først etter andre verdenskrig, mot slutten av 1950-tallet, kan en snakke om en større statlig styring og kontroll av utdanningsområdet, slik det kommer til uttrykk i nye skolereformer (Popkewitch 2000). Den amerikanske dannelsesideen skiller seg ut fra lignende utdanningspolitiske prosjekter i Europa, der det nasjonale identitetsmålet eksplisitt lot seg formulere i nasjonale læreplaner og på den måten forene og ta større synlig kontroll over alle i samfunnet. Samtidig som utdanningen/skolen i noen deler av Europa synes å ha vært et virkemiddel for kontroll og styring av borgernes forestilling om å være et fritt menneske innenfor en sterk stat og/eller en demokratisk stat. Den politiskmotiverte demokratiseringstanken, som et potensial, realisert gjennom utdanningen, synes å ha hatt ulike forutsetninger i England og i U.S.A. Deweys konsept av utdanning og demokrati fra 1916, må ha forutsatt en demokratiforståelse bygd på den tradisjonelle forestillingen av motsetninger

mellom by og land. En forståelse som skiller den vesentlig fra demokratiseringsideer i store deler av Europa. Slik som den pastorale tolkningen av det urbane, ser Dewey på urbaniseringen som en trussel mot enkeltindividets mulighet til å styre sine egne liv, noe som utdanningen kunne kompensere på, ved å oppdra til, lære/erfare og delta til demokrati (Englund 1997).

5.1: Det progressive som grunnlag for kontroll

Det progressive har element av den konservative bekymringen for det nye, ikke ulikt Kurt Hahns og Petersons bekymring for det moderne dekadente karakterforfall. Elementer av det moralske og religiøse i pedagogikken synes å være sterkt til stede både i den britiske og amerikanske progressive reformtenkningen fra 1800 tallet av. I forhold til den tyske og franske filosofiske og pedagogiske diskurstradisjonen fremstår den britiske og amerikanske tradisjonen som konform til tross for sine progressive kjennetegn. Diskursens subjektive karakter blir fremtonet av det ideologiske aspektet ved de moralske og religiøse beveggrunnene.

“The linking of political rationalities with subjectivities in U.S. schools during the nineteenth and early twentieth centuries (....), involved different trajectories (...). Certain discourse about the pedagogy of the child, childhood, school administration, and measurement of achievement, for example, circulated nationally to construct the object and subject of schooling. The rules of curriculum and childhood inscribed notions of progress that tied social engineering approaches to child development with construction of self. At the same time, an academized knowledge of the teacher in teacher education and development of management techniques to hire, organize, and assess teacher performance were woven together with other practices to govern the teacher and the child” (Popkewitch 2000:180).

Beskrivelsen understreker statens strategiske håndtering av utdanningsområdet som i stor grad viser styrke ved sin kontroll av både eleven selv og læreren. På den måten er statens rolle ikke ulik andre nasjoners, men i større grad enn mange andre land er den politiske

kontrollen mindre eksplisitt og mer innevevd i det som ligger utenfor den subjektive teksten, det politiske eksplisitte, slik den kommer til uttrykk i forestillinger av hva som er amerikansk sant, rett og naturlig. Diskursens rekonstruksjon av det subjektive skjer når den enkelte elev, lærer og foreldre reproducerer den samme diskursen som sin egen. Slik kan teksten/diskursen overleve seg selv i ulike og uendelig mange realiseringskontekster.

”The current reforms can be understood as a reconstitution of the patterns that have governed the school arena. Captured in the recently used phrase ”systemic school reform,” new sets of relations among governmental agencies, professional teaching groups in the various school subjects, research communities, and regional authorities have emerged.(....) the new governing strategies move among multiple sets of actors whose patterns of governing constitute the state in education” (Popkewitch 2000: 180).

Det historiske bildet av utdanningsområdet i U.S.A gir inntrykk av at det eksisterer et mønster som dominerer organiseringen. Det rekonstruerer seg historisk i det spesifikke at mønsteret blir avgjørende og styrende for utdanningsområdet. Forfatterens poeng her er at vitenskapen om mennesket, barnet, læreren, de lærende generelt, prinsipielt handler om å styre mennesker uavhengig av styringsmønstre. Det som skiller utdanningsorganiseringen i U.S.A fra andre land, er ikke graden av mindre kontroll ved en svak statlig styring, men graden av andre organiseringer for å oppnå en kontroll ved å skape en harmoni mellom den nasjonale diskurs og enkeltindividet (Popkewitz 2000). Den pastorale oppdragelse blir et kjennetegn i sosialiseringen av det moderne amerikanske individ. Omfanget av Chicago - skolens miljø i Nord Amerika, kan som i England og Genève på den ene siden, knyttes opp til et begrenset miljø med praksisutprøving av nye tanker og reformer av teoretisk vitenskaplig art og på den andre siden, knyttes opp til ulike diskurstradisjoner som kjennetegnes ved en større kontroll og styring av mennesket.

5.2: Mennesket som objekt for seg selv og vitenskapen

Vitenskapens dreining mot det menneskelige subjekt som objekt for kunnskapsproduksjonen er av Foucault sett på som et brudd med tidligere vitenskapstradisjoner.

”The epistemological field traversed by the human sciences was not laid down in advance: no philosophy, no political or moral option, no empirical science of any kind, no observation of the human body, no analysis of sensation, imagination, or the passions, had ever encountered, in the seventeenth or eighteenth century, anything like man; for man did not exist (any more than life, or language, or labour); and the human sciences did not appear when, as a result of some pressing rationalism, some unresolved scientific problem, some practical concern, it was decided to include man (willy-nilly, and with a greater or lesser degree of success) among the objects of science(...) the simple fact that man, whether in isolation or as a group, and for the first time since human beings have existed and have lived together in societies, should have become the object of science – that cannot be considered or treated as a phenomenon of opinion: it is an event in the order of knowledge (Foucault 1989: 375-376).

En ny transdiskurs konstrueres i en diskursorden som tar kontroll over mennesket som subjekt, ved å gjøre det til et objekt i kunnskapsproduksjonen om det menneskelige subjekt. Grunnleggende handler det om en periode i kunnskapshistorien som ikke forutsetter en fortsettelse av allerede etablert viten, tvert imot handler det om en nytt diskursivt grunnlag for ny kunnskapsproduksjonen, der diskursen fjerner seg fra det originale konseptet med et forfatternavn. Diskursen mister forfatterautoritet, men inntar kjennetegn på linje med forfatterfunksjonen der den rekonstruerer sin autoritet som kunnskapsdisiplin i diskursen/viten om mennesket og samfunn. Forfatterfunksjonen handler om det som ligger utenfor selve teksten, det som konstituerer seg som sann kunnskap innenfor diskursens ordensregime. Det sanne defineres innenfor et diskursivt ”politis” som setter regler for hva som er mulig for deltakelse. ”Disiplinen er et kontrollprinsipp for diskursproduksjonen. Den fastsetter diskursens grenser ved hjelp av et identitetsspill som har form av en vedvarende re - aktualisering av regler” (Foucault 1989:22). Et identitetsspill krever en sosialisering av de regler som gjelder for diskursen.

Veldig iøynefallende demonstreres dette innenfor pedagogikken og psykologien slik diskursen re - aktualiseres ved bestemte mønster i å oppøve subjektet til felleskap i diskursen.

”Utdanningen kan nok i prinsippet være et instrument som ethvert individ i et samfunn som vårt kan benytte seg av for å få tilgang til en hvilken som helst diskurstype, men vi vet utmerket godt at den i sin fordeling, i det den tillater og forhindrer, følger de linjene som markeres av avstandsformer, motsetninger og sosiale kamper. Hele utdanningssystemet er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskurser på, med de vitensformer og maktformer de bringer med seg” (Foucault 1999: 25).

Den sosiale og kulturelle tilegnelsen må altså oppøves innenfor et bestemt mønster som historisk ikke overføres lineært og direkte verken i tid eller rom. De ulike diskursene som tar form både forener, men også skiller diskursene fra hverandre siden de opptrer innenfor og utenfor ulike tids og geografiske soner.

5.3: Mottagelsen av IB i Nord Amerika

Mottakelsen av IB programmet i U.S.A illustrerer hvordan betingelsene for diskursens gyldighet setter grenser for graden av suksess, slik transporten av pragmatismens ”progressive” innhold fikk ulik nedslag i ulike kontekster. Reformbevegelser både i begynnelsen av det nittende århundre, mellomkrigsårene og på slutten av 1950, 1960, 1970 og 1990 - tallet viser hvordan de relaterer seg til ulike diskurstradisjoner. Det progressive elementet i den tyske og franske utdanningsdiskursen stiller fundamentale kritiske spørsmål til selve beveggrunnene for det moderne opplysningsprosjekt, så vel som det demokratiske politiske fundamentet. Danningsaspektet i pedagogikken handler prinsipielt i stor grad om en frigjøring fra undertrykkende kontroll og makt av selvet og/eller av kollektivet. Frigjøringen gir muligheter til en rekonstruksjon av det ideelle samfunn for det frie mennesket eller kollektivet. 1960 og 1970 – tallets radikale progressive bevegelse i U.S.A ytret seg mer som en rekonstruksjon av tapte verdier

innenfor et demoraliserende og korrumpert urbanisert samfunn og en rekonstruksjon av det naturlige pastorale mennesket innenfor en voksende økonomisk sterk stat.

Forutsetningene for en suksessfull implementering av IB - programmet i U.S.A var forventet ikke å bli problematisk. I en svært populistisk utgave har Ian Hill i samarbeid med Jay Mathews, formidlet denne historien i boken "Supertest" (Mathews 2006).

Det foreligger ingen forskningsdokumentasjon om IB - programmene mottakelse i den amerikanske konteksten. IB - dokumentasjonen videreformidler historien gjennom selvopplevd erfaring og forsterker Peterson - tradisjonens subjektive profil.

"At the beginning, some people in Geneva did not think IB had much chance of success in the United States. American universities were, to be sure, the prime target of many IB candidates. American secondary schools, both private and public, had more financial resources than their counterparts in Europe, and the IB philosophy suited the thinking of American philosopher John Dewey, whose disciples ran many of the education schools and school districts in North America" (Mathews 2006 : 81).

IB - programmet ble først tatt i bruk i 1971 ved United Nation International School, i New York. Først mot slutten av 1970 tallet og begynnelsen av 1980 tallet fikk IB - programmet gjennomslag i Nord Amerika. Både private og offentlige skoler tilbød da ett eller flere av IB - programmene. Mathews forklarer dette som et resultat av skolefolks økende kunnskap om det pedagogiske innholdet i IB - programmet. Det etablerte akademiske skolemiljøet ved Eton, og Uppingham viste liten interesse like lite som privattrevne bransjeskoler slik som, Phillips Academy Andover og Phillips Exeter Academy.

"What did work for IB, and far more than its European designers had hoped, was the use of the program as a way to invigorate and revitalize public high schools that, in the 1970s, were beginning to realize that they were producing too many thinly educated graduates not ready for college. By the 1980s, as a series of national reports decried the lack of rigor in public education, even some inner – city high schools saw IB as a way both to improve their teaching and keep or attract middle-class students whose parents were tempted to move to better neighborhoods or place them in private schools" (Mathews 2005 : 84).

De planlagte strategiske valgene av prestisjeskoler med en klar sosial, kulturell og økonomisk kapitalprofil kan ha vært motivert ut fra forestillingen om ”et felles hjemland”. Petersons personlige reiser i U.S.A viser hvilke utdanningsmiljøer IB ønsket å promotere seg i. Det idealistiske danningsidealet han delte med Hahn kan ha vært avgjørende for slike valg. Erfaringene med det sosiale og kulturelle miljøet knyttet til private skoler i Storbritannia kan på samme måte ha gitt Peterson en forestilling av et eksisterende felles ”langue” i store deler av verden. En felles forståelse i bestemte akademiske sosiale miljøer mellom UK og U.S.A var i utgangspunktet ingen selvfølge. Den akademiske tradisjonen i U.S.A handlet først og fremst om en kunnskapsproduksjon innrettet mot nasjonens behov, ut fra andre forutsetninger enn de som eksisterte i Storbritannia.

”In both private and state-funded universities, research became an integral element of the organizations of disciplines. In the context of the university, science was organized to promote social and material welfare and to provide for the management of social harmony. Graduate programs emerged to provide ongoing research and to produce the technical expertise that could, in turn, develop social and economic agendas. Linked to the nascent social sciences were such “helping” professions as public school teaching and social work. The elite of these occupations shared a common view that scientific knowledge was essential to the solution of social – welfare problems. This early professional expertise was gradually introduced, and it flourished within the nation’s universities in departments of political science, economics, sociology, psychology, and education. The university provided an institutional base from which resources could be drawn and training supplied for the new state functions in social welfare, a symbiotic relationship nonexistent in many European nations, which had entrenched humanist traditions in their universities that devalued practical knowledge”(Popkewitz 1991: 81-82).

I den europeiske konteksten finnes det ulike grader av de samme kjennetegn som fremstilles for U.S.A’s spesielle relasjon mellom vitenskap, profesjoner og sosialpolitiske interesser, i en felles oppdragelse av borgerne. Likhetstrekk mellom U.S.A og Storbritannia må ligge i organiseringen av utdanningsarenaer som primært ikke har vært direkte styrt av staten. Likhetene i slike tilsynelatende like organiseringer reflekterer likevel ikke et felles utdanningsrasjonale. Den sterke pastorale forankringen i det amerikanske samfunnet skiller seg ut fra den mer pragmatiske tradisjonen innen britisk

kultur. Hvorfor IB - diskursen likevel finner så mange fellesarenaer i U.S.A er interessante problemstillinger som ikke umiddelbart lar seg besvare. Fellesskapet mellom Storbritannia og U.S.A er spesielt fremtredende i perioden fra slutten av 1970 – tallet av og har i ettertid gitt inntrykk av at det er forsterket. Hill og Mathew forutsetter at IB - organisasjonen vurderte det amerikanske utdanningsmarkedet som spesielt interessant ut fra kunnskapen om en eksisterende privat kapitalsterk (for)brukerklasse. I tillegg hevder de at IB - filosofiens nære slektskap med Dewey ville være i overensstemmelse med mange nordamerikanske utdanningsinstitusjoner (Mathews 2005). Forståelsen demonstrerer en lett håndtering av historien og at det finnes grenseoverskridende muligheter for en IB – implementering, uavhengig av tid og sted.

5.4: Utdanningsorganiseringen i U.S.A som grunnlag for en felles IB - diskurs

Det IB - konstruerte fellesskap synes å ha fått endrede vilkår innenfor en ny kontekst på 1960 og 1970 – tallet. Middelklassens sosiale forutsetninger endret seg i retning av å bli en mindre homogen klasse med ulike behov i forhold til de offentlige tjenestene. Misnøyen med den offentlige skolen i U.S.A uttryktes enten ved å flytte fra ”inner – city” eller sende skolebarn på private skoler. Det argumenteres med at IB - programmene i offentlige skoler kunne forsterket kvaliteten av skolene slik at den sosiale strukturen i ”inner – cities” kunne opprettholdes i sin sosiale og geografiske orden. Forståelsen understreker forventninger om hvilke sosiale grupper som tiltrekkes av IB. Lignende erfaring kan registreres i Europa på 1960 – tallet, da Lycée Pilote de Sevres og Lycée Saint – Germain - en Laye i Frankrike og Goethe Gymnasium i Tyskland, involverte seg som pilotskoler i læreplanutviklingen av IB Diploma programmet. Forsøket tolkes som en respons på kravet om bedre offentlige skoler. Det var forventet at et IB - Diploma program skulle kunne garantere en viss image av eksellent karakter. Forsøket førte ikke til noen vesentlig interesse i offentlige skoler verken i Frankrike eller i Tyskland. I dag er det bare registrert 10 IB - skoler i Frankrike. I Tyskland er det 25 skoler med ett eller flere IB - program, bare fire av dem er statlige skoler.

Den nordamerikanske offentlige utdanningssektoren demonstrerer en interesse for IB - programmene som ikke er sammenlignbart med interessen i europeiske land, med unntak fra Storbritannia. Peterson fremhever de spesielle forutsetningene i utdanningsmarkedet i U.S.A som avgjørende for denne utviklingen. Omfanget av interessen for IB - programmene i offentlige skoler forklarer han som et resultat av styringsforholdet mellom staten og utdanningsområdet. "It could only have taken place in countries where there was no central control of either the curriculum or the standards of achievement. In most countries the central government controls both; but at this level both curriculum and standards of achievement are effectively controlled by GCE examining boards" (Peterson 1987: 135). Reformene fra midten av 1950 – tallet ved gjennomføringen av Advanced Placement (AP) forklares som en respons på Ford Foundations bekymringer over nivået i offentlige skoler og som en respons på redselen for ikke å være på høyde med teknologiske fremskritt i Øst-Europa. Kapitalsterke finanspersoner med filantropiske uttalte motiver, ga forskningen og reformarbeidet et økonomisk og teknologisk forsprang svært ulikt det som var tilfelle for Europa.

Ralph Tyler, som var professor ved universitetet i Chicago og professor Benjamin Bloom, viste tidlig interesse for IB - programmet. En felles interesse, mellom IB - entreprenørene og forskermiljøet i U.S.A, for utdanningsreformer kan ha lagt grunnlaget for IB - diskursens sterke angloamerikanske profil. Samarbeidet med Tyler ga IB - prosjektet nye partnere med posisjon innenfor det vitenskaplige miljøet, profesjonsmiljøet, den offentlige politiske arenaen og ikke minst finanspartnere. Opprettelsen av IB North Amerika (IBNA) i 1976, var primært et resultat av de forutsetningene som lå til rette for innovasjoner i det nordamerikanske samfunnet. De europeiske Genève - tilknyttede IB -miljøene, uttrykte stor skeptisk til nordamerikanernes effektivitet og strategi. IB - produktet risikerte en kommersialisering til tross for organisasjonens ikke - profitable status, som brøt med prinsipper knyttet til enkelte akademiske tradisjoner i vesten.

Petersons tolkning av IB - programmenes suksess i Nord Amerika forklares primært som en konsekvens av den generelle forringelse som bevislig eksisterte i den allmenne utdanningen. Særlig gjaldt dette AP - programmet i den tiden flere fikk tilgang til høyere utdanning. Interessen for å skille ut de eksellente studentene fra de andre, synes for Peterson å være et av de viktigste beveggrunnene til IB - programmenes fremgang.

”Nevertheless concern about the lack of intellectual challenge to the talented and motivated in the high school persisted and it was hard to argue that twelfth grade slump was a stimulating experience. Throughout the seventies and early eighties a series of enquiries, such as the President’s Commission on Foreign Language and International Studies, highlighted the areas of greatest concern. They culminated in a spate of reports in 1983 – 4, of which one of the earliest and most comprehensive was that of the National Commission on Excellence in Education, published in April 1983 under the title *A Nation at Risk* (-) Another was the Report on Secondary Education in America by the Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, published under the title *High School*,(-) In terms of the curriculum, the recommendations for a core curriculum of these two reports are very close to the IB pattern. (-) It is not difficult to see why in such an educational climate some high schools concerned for academic excellence began to think of introducing an IB track” (Peterson 2003: 138).

IB – diskursens kontakt med reformmiljøet internasjonalt, viser forfatterrelasjonens nære tilknytning til dominerende diskurser, samtidig som det viser hvilke preferanser IB – diskursen mener programmet har, i forhold til den allmenne utdanningen. Forringelsen av AP - programmet i de amerikanske, offentlige skolene kan i følge Peterson, tolkes som en konsekvens av allmennutdanningen. IB – programmet kunne være et distinkt alternativ for å markere den eksellente forskjell (Peterson 1987).

5.5: IB som kvalitetsheving av amerikansk videregående utdanning

Den eksklusive profilen ved IB - implementering i U.S.A forsterkes i Petersons omfangsrrike fremvisning av betydningsfulle personers interesse for IB - programmene. Det fremstår som et slags mønster i IB - diskursens tradisjon fra Europa. Endeløse rekker av navn skrives inn i IB - historiens kontakt med U.S.A.

“For IBNA it made it possible to recruit to the Governing Board men and women of a level of distinction who would never have been available to a “regional office” of IBO and to set up a structure of committees to oversee the different aspect of the programme of expansion. To have members of the Board and of the School and College Relations Committees, a former New York State Commissioner of Education, the Directors of Admission of Bryn Mawr, Cal. Tech, Harvard, McGill, Michigan (Ann Arbor), and Wisconsin, as well as the Director of Advanced Placement at the College Board, gave IBNA a national standing in its own right. To have an eminent lawyer as its president and the finance director of a major publishing house as its treasurer guaranteed its seriousness” (Peterson 2003:142).

Til tross for støtte både i ulike fagmiljøer og likhetstrekkene mellom AP og IB - programmene er det vesentlige utfordringer mellom IB programmenes idealistiske innhold og de pedagogiske tradisjonene i U.S.A. Kritikk fra foreldre og skolefolk i offentlige amerikanske medier tyder på at det pastorale kjennetegnet ved den amerikanske pedagogikken er et vesentlig avgjørende kvalitetskriterium i bedømmelsen av programkvalitet. ”Administrators do not tell you that the current IB programs for ages three through grade 12 promotes socialism, disarmament, radical environmentalism, and moral relativism, while attempting to undermine Christian religious values and national sovereignty” (Supertest, 2006:203).

IB - programmenes internasjonale og idealistiske profil assosierer IB - relasjonen til UNESCO. IB - diskursens nære tilknytning til UNESCO tolkes i noen sammenhenger som et tvilsomt og anti - amerikansk partnerskap. En idealisme som fremhever det likeverdige, og den fredselskende globale borger, forstyrrer noe av den amerikanske tradisjonelle forestillingen av motsetningene mellom det urbane og det sub - urbane. Utdanning har handlet tradisjonelt mye om å utjevne kulturelle forskjeller ved å oppdra til en felles amerikansk standard av pastorale verdier. IB – pedagogikken, på sin side, forutsetter en global inkludering av felles pastorale og pragmatiske verdier uavhengig av nasjonale tradisjoner.

De kulturelle og sosiale forskjellene i det amerikanske samfunnet har handlet mye om å utjevne forskjeller ved å oppdra barn i (ut)danning til en felles amerikansk standard av

pastorale, nasjonale verdier. Det urbane assosiert som det flerkulturelle samfunn, signaliserer en ny håndtering av tidligere motsetninger. I større grad enn assimilasjon handler det nå om opprettholdelse av det flerkulturelle samfunnet.

”The discursive reconstruction has remapped administrative identities of social class and race: multicultural poor, and people of color are discursively located in “urban”, “inner city” or “isolated rural” areas whereas monocultural, white, and middleclass populations are discursively located in the “suburb”(-).The problematic for inclusion, as stated in the AERA (American Educational Research Association) has shifted to how do we reform schooling in the inner city community to achieve greater social justice and equality?”(Lisa Hennon 2000:254).

En pedagogisk konsekvens fører til et sterkere fokus på en re - subjektivisering av styrke og mot til å ”handle ”innenfor en lokal kultur på den ene siden og på den andre siden, en felles global forbrukerkultur, der identitet avhenger av ens egen styrke til å styre og konstruere sine egne liv. ”Political choices are redefined as choices of where to live, to shop, what to eat, where to enroll children in schools, or how to manage a healthy lifestyle” (Hennon 2000:255). En generell tendens til å oppfatte utdanningen som et personlig valg forplikter den enkelte innenfor de valg en foretar. Grunnlaget gir nye referanserammer mellom de lærende og samfunnet. Den konflikt som måtte ligge i tidligere motsetninger mellom ulik grad av urbanisering og sosiale ulikheter endres radikalt i å ansvarliggjøre den enkelte for sine egne valg av livs - former. Den politiske styringen av utdanningen vil i et slikt perspektiv i større grad handle om å tilrettelegge flest mulig alternativer innenfor et marked som kan passe for ulike (for) brukere. Det politiske ansvaret blir i prinsippet sidestilt med andre aktørers deltakelse i utdanningsområdet. Det forplikter den enkelte produsent og forbruker til å oppøve evnen i å kvalitetsvurdere utdanningsproduktet. Implementeringen av IB - programmene i de offentlige skolene i U.S.A realiserte seg ved å fremstå som et kvalitativt alternativ til allerede eksisterende programmer, spesielt i forhold til AP – programmet. Kvalitetstroverdighet ble sikret, slik Peterson formidler historien, ved IB - programmens utstrakte popularitet i betydningsfulle akademiske, politiske og finanssterke miljøer. Fremstillingen forsterker forfatterrelasjonen i IB – programmens utmerkelser, både i utdanningsområdet og innenfor sosiale, kulturelle, politiske og finanssterke miljøer.

KAPITTEL 6: LÆREPLANTENKNING I IB - DISKURSEN

Kapittel 6 tar for seg læreplantenkingen i IB - programmet slik denne er aktualisert nå og historisk. Styringen og utviklingen av IB - læreplanen knyttes til bestemte miljøer. Forskningsmiljøet i UK og U.S.A viser en dominerende kontroll over læreplanutvikling av IB - programmet. Forutsetningene for å realisere IB - programmet ble et utvidet samarbeid mellom ulike grupperinger som kunne støtte forskningen og utprøvingen av læreplankonseptet.

IBO tilbyr i dag læreplaner som inkluderer: Primary Years Programme (PYP) for elever fra 3 til 12 år, Middle Years Programme (MYP) for elever fra 11 til 16 år og Diploma Programme (DP) for elever fra 16 – 19 år. Betydningen av å ha læreplaner som er konsistent med felles mål og verdier fremheves som en nødvendighet for en fornyelse av det internasjonale læreplankonseptet.

”The steps taken by the IBO to introduce the MYP and the PYP meant that the IBO now offered three international programmes of education: the concept of a consistent, broad-based international curriculum had been realized. This important development prompted a renewed exploration and review of the concept of an international curriculum. An international framework that shares, across each programme, common aims, and values, within an overarching concept of international-mindedness, was needed. The impact of offering three programmes has given renewed impetus to the further development of the international dimensions and characteristics of the Diploma Programme and the students” (IBO 2006).

Det utdanningsfilosofiske grunnlaget i læreplanene vektlegger idealene i den internasjonale dimensjonen ved å oppdra til ”det internasjonale”. Læreplanene forutsetter et læringsmiljø som inkluderer alle slik at målene og verdiene i læreplanene realiseres i fellesskap. Prioritert forskningsfokus for IBO er å studere effekten av og for en internasjonal utdanning, i en slik læringskontekst. Forskningsaktivitet innenfor følgende områder beskrives som bidrag til viktig kunnskap for organisasjonens vurdering og videreutvikling av læreplanen:

- learning and the environment for learning
- teaching and the environment for teaching;
- teachers as learners
- teachers as managers of learning
- teachers as innovators
- the teacher – student relationship in learning
- the training and recruitment of teachers for international education (Thompson 1999)
- new technologies for learning
- the role of the family
- the role of the community in international education
- the school as a learning organization for international education (IBO 2006).

Forskningsfokuset slik det her er fremstilt viser hvordan læreplanen forutsetter en kontroll over alle deler i et læringsmiljø som grunnlag for en vellykket gjennomføring av programmene. Læreplanhåndteringen demonstrerer IB - diskursens endrede karakter fra en tydelig subjektiv forfatterrelasjon med utgangspunkt i et stabilt sosialt og kulturelt grunnlag for troverdighet. Det sosiale og kulturelle grunnlaget for opprettholdelse av programmene innenfor bestemte miljøer, synes å være mindre selvfølkelig nå, enn tidligere. En styrking av IB - programmet nå, er å konstruere et læringsmiljø der oppdragelsen forgår innenfor en kontrollert ideologisk læringskontekst, fra barnehage til voksen alder. Programmene sikres ved kontroll og styring av hele læringsmiljøet. Den teoretiske forståelsen av læreplankonseptet og gjennomføringen av denne ved en konstruksjon av den sosiale kulturelle praksis, reflekterer en radikal endring av læreplanhåndteringen i IB - diskursen. Mens arbeidet med læreplanutviklingen tidligere, i større grad, handlet først om en tilpassning til sosiale kulturelle interessegrupper og etter hvert, om nye pragmatiske krav i et differensiert utdanningsmarked, mens det nå primært, handler om å konstruere et eget sosialt, kulturelt og ideologisk utdanningsmiljø i markedet.

Den IB - konstruerte teksten om IB - historiens fremvekst, hviler tradisjonelt på en historieforståelse som skriver subjektet inn i historien som den avgjørende aktør i progressive endringer av læreplanen og konstruksjon av en IB - pedagogikk. Det subjektive ved læreplanutviklingen er nå mindre tydelig og forfatterrelasjonen trer i

bakgrunnen. IBO som eier, kontrollør og styrer av læreplanen får fellestrekk med forfatterfunksjonen i håndteringen av sin utdanningstekst. En anonymitet med karakter av autoritet overskygger læreplanens underliggende forbindelser til en generell samtidig læreplantenkning innenfor en historisk, sosial og kulturell kontekst. Et kjennetegn som gjelder generelt i fremstillingen av det IB - konstruerte, men nå med den forskjell at IBO fremstår som sin egen og den eneste referansen. Den historiske forbindelsen gir fortsatt IB - diskursen en legitim posisjon som aktør innenfor en progressiv pedagogisk bevegelse som avkrever en forpliktelse i å realisere det historiske prosjekt.

”To position historical actors in the construction of knowledge about the past, it is believed, enables the actor in the present to become a purposeful agent of change. The philosophy of consciousness gives sovereignty to actors and agency to humans in explanations of change in those structures. Progress (or its denial) that places the actor as the a priori causal agent in change is a central motif in the epistemology: History written according to the philosophy of consciousness tells of the past so that the present can be understood and the future reordered and controlled. Progress is conceived as the rational outcome of human thought and reason as applied to social conditions (Kantian and Lockean), or as the identification of contradictions from which a new synthesis can be organized (Hegelian and Marxist)” (Popkewitzs 2001 : 156-157).

Å forklare beveggrunnene til den progressive pedagogiske bevegelsen som IB - diskursen relaterer seg til på denne måten, er å plassere denne tradisjonen innenfor en større historisk oppfatning som identifiseres som typisk for opplysningsideen i det moderne prosjektet. Foucault beskriver denne bakenforliggende ide - diskursen som en transdiskurs, som styrer organiseringen av den moderne diskurs. I en postmoderne diskursorden faller subjektet utenfor den historiske konstruksjonen av den store fortellingen (Lyotard 1984), til fordel for sin egen rekonstruksjon i sitt eget lokale univers innenfor en global verden. IB - diskursens spesielle kjennetegn blir da at den både opprettholdes ved en transdiskurs og ved en ny diskursorden som forutsetter at transdiskurser ikke eksisterer. Det pedagogiske innholdet og den kulturelle praksis inneholder dette paradokset i det som tidligere er beskrevet som motsetningene mellom den idealistiske tradisjonen og den pragmatiske. Det pragmatiske styrer læreplanen inn i det som til enhver tid kreves for å virkeliggjøre den i praksis. På den måten er læreplanutviklingen i IB - historien knyttet til historiske samfunnsmessige forhold der

transporten av IB - konseptet, i tid og rom oppløses i større grad enn videretransporteres fra sitt opprinnelsessted. IBO inntar en eksplisitt profil i kontroll og styring av sin egen læreplan ved et rigid ordensregime i relasjon til ledelse og styring av sin egen organisasjon og av sitt eget utdanningsprodukt. En tendens i denne retningen synes å opptre samtidig med en generell ny retning av større statlig politisk kontroll over den offentlige utdanningen og læreplanutviklingen både i U.S.A, Storbritannia og ellers i store deler av Europa, fra slutten av 1970 – tallet av. Sammenhengen antydes her som et rimelig interessant sammentreff som bare delvis beskriver de endrede vilkår IB - diskursen har utsatt seg for historisk. IB - programmet slik det fremstilles i IB - relaterte tekster, har hatt et overveldende fokus på programmenes utbytte i forhold til standardkrav i den høyere utdanningen i Europa og i U.S.A Programmet har etterstrebet en profil som skiller det ut fra læreplaner i den allmenne videregående utdanningen. I Storbritannia og i U.S.A profileres Diploma programmet som en fornying og kvalitetsheving ikke bare av allmennutdanningen, men også av programmene for det høyere nivået i AP i U.S.A og A-levels i Storbritannia.

6.1: Kultur og læreplan

Utdanningens skjeve sosiale og kulturelle representasjon i en slik organisering synes ikke å være et tema i IB - diskursen før sent på 1980-tallet. Til tross for en flernasjonalt studentprofil ved internasjonale skoler handlet utformingen av læreplanen mye om å forene en dominerende angloamerikansk pedagogisk tradisjon med en mindre dominerende fransk og tysk pedagogisk tradisjon. Læreplanutviklingen av Diploma programmet reflekterte i liten grad andre lands representasjon i det internasjonale skolesamfunnet. Fra begynnelsen av 1980 – tallet blir lanseringen av IB - programmet i Asia og Afrika, utfordret på det skjeve kulturelle innholdet i læreplanen. I 1984 fikk IBO finansiell støtte av NORAD med den hensikt å undersøke mulighetene for å endre noe av innholdet i læreplanen slik at den reflekterte, i større grad, deler av den afrikanske tenkemåte og kultur. Professorer og skolefolk, hovedsakelig fra Kenya, viste en stor

entusiastisk tillit til at en internasjonal læreplan skulle kunne tilpasse seg ulike kulturelle kontekster. Dr Tunde Oderinde, læreplanekspert fra Nigeria, foreslo IB - modellen som en ideell læreplan for alle afrikanske land i den pågående prosessen i å bli kvitt tenkningen som lå nedfelt i kolonimaktens utdanningssystem. I 1980 arrangerte IBO et seminar i Singapore med den samme hensikt, å studere hvordan asiatisk tenkning og kultur kunne reflekteres inn i IB - programmene. Nasjonale og internasjonale skolerepresentanter og utdanningsmyndigheter både fra Hong Kong, India, Japan, Malaysia og Singapore deltok. Her ble de ulike kulturenes religioner og læretenkninger knyttet opp mot antropologiske og språklige problemstillinger i motsetningen mellom øst – vest. Problematikken ble tydelig demonstrert i diskusjonen om innholdet i IB - programmet. Den største interessen for IB - programmene kom til uttrykk fra den naturvitenskaplige seksjonen ved Tsukuba universitetet i Japan, på en konferanse arrangert av den japanske regjering i 1982. Programmene endelige utforming viste seg likevel å være best tilpasset den høyere utdanningen i UK og U.S.A Den engelske og nordamerikanske innflytelsen over programmene kan ha sammenheng med disse landenes læreplanhistorie som i større grad enn ellers i Europa overlot læreplanutvikling til vitenskaplig forskning og lærerengasjement i profesjonelle utdanningsmiljøer. Frankrike, Tyskland og land i Skandinavia var underlagt en større politisk styring av læreplanutviklingen med mindre innflytelse fra akademiske og profesjonsrettede miljøer. Petersons beskrivelse av læreplanutviklingen trekker frem flere avgjørende hendinger som alle er styrt av initiativ fra betydningsfulle personer fra lærerinitiativ til ministre i ulike land. Han understreker betydningen av en organisert ledelse og styring av læreplanutviklingen for å kunne realisere IB - planen.

6.2: Hvem styrer læreplanen?

De første bevegelsene i retning av å utvikle et IB - program er historisk identifisert som et primært Genève – initiativ, ved den internasjonale skolen i Genève, Ecolint, allerede i mellomkrigsårene. Initiativet påstås å være videreført innenfor den samme skolen i

årene etter krigen og resulterte i en resolusjon i 1948, om en internasjonal læreplan, fra deltakerne ved "Conference of International-minded Schools". Ecolint ble foreslått som den mest aktuelle skolen til å videreutvikle læreplaninitiativet. Studentene i de internasjonale skolene i mellomkrigsårene var i prinsippet styrt og tatt vare på av de respektive nasjonale utdanningsmyndighetene og derfor, slik Peterson beskriver det, ikke hadde behov for en internasjonal læreplan. Økningen av internasjonale skoler, samtidig med nye nasjonale utdanningspolitiske prioriteringer, endret de tidligere vilkårene. Endringene førte til at de ulike skolene måtte bekoste og besørge undervisning selv av flere nasjoners læreplaner. I 1951 tok derfor Ecolint initiativet til å stifte organisasjonen International School Association (ISA), som ble et viktig forum for lærere ved de ulike internasjonale skolene. ISA reflekterte noe av motsetningen mellom lærergrupperingens ulike profil og prioriteringer. Faglærernes innflytelse og engasjement i utformingen, av de etter hvert, dominerende samfunnsvitenskaplige fagene stod i motsetning til de mer pastorale pedagogiske utfordringene for allmennfaglærerne. Samtidig som den internasjonale dimensjonen underbygde et felles engasjement i ISA, ikke ulik den progressive reformbevegelsen i mellomkrigsårene.

"Internationalism became one of the keywords in the international intellectual and political debates at the end of nineteenth century. As a political, cultural, and social movement, it also included science and education. The desire for international cooperation and global understanding was caused by the growing economic interdependence in the world and the threat to peace by nationalistic politics of the imperialistic powers. Within the context of discipline formation and fragmentation, cultural critique, social reform and pacifist movements, academic educationists, teachers and educational and social reformers in various countries tried to establish an international network to promote scientific cooperation, peace, mutual understanding and professional collaboration"(Fuchs 2004: 757)

Artikkelforfatteren devaluerer betydningen av den progressive bevegelsen som Ecolint relateres til. Det historiske, unike og originale konseptet i IB - programmet reduseres suksessivt i relasjon til samtidige diskurser. Arbeidet for en internasjonal læreplan med profil av både fredsideologi og pragmatisme vil i denne forståelsen inngå i en sosial kulturell organisering av en allerede dominerende diskurs. Forfatteren antyder en nær forbindelse mellom en slik diskursorden og makt, uavhengig av det idealistiske innholdet.

Den samfunnsfaglige seksjonen ved Ecolint, ledet av amerikaneren Bob Leach, arrangerte den første konferansen for samfunnsfaglærere ved internasjonale skoler. Konferansen ble sponset av UNESCO som i etterkant fortsatte å sponse ISA, i arbeidet med en internasjonal læreplan. Betydningen av ISAs læreplanutvikling vurderes av Peterson som minimalt for realiseringen av en internasjonal læreplan, både fordi organisasjonen manglet en solid finansiell ordning og fordi ISA hadde en begrenset sosial representasjon. Misnøyen med ISA reflekteres i en ny organisasjonsdannelse, ”International Schools Examination Syndicate”(ISES), i 1964, med et tydeligere pragmatisk mandat. ISES`s profil ga grunnlaget for en bredere interesse med mange og betydningsfulle støttespillere.

”These supporters included John Goormaghtigh, the Belgian director of European Office of the Carnegie Endowment for World Peace, Georges Panchaud, Professor of Education at the University of Lausanne, and Jean Siotis, the Greek assistant director of the Carnegie Endowment Office. Panchaud was the first educationist with an international reputation and contacts to join ISES/IBO and Siotis played a valuable role not only in the Council, but as chairman of the first examining board, which examined candidates for Ecolint`s experimental examinations in contemporary history. The debt which the whole project owes to John Goormaghtigh, however, is incalculable. At the time when he accepted the chairmanship of ISES he was chairman of the Board of Ecolint, but he soon relinquished that post to concentrate on ISES/IBO. He remained president of the IBO Council until 1980 when, at a meeting of the Council held in Siena, he handed over to Dr. S.M.Sy, Rector of the University of Dakar who, in his turn, handed over in 1984 to Dr. Piet Gathier, Director-General of Secondary Education in the Netherlands. It was of course, a great advantage for IBO to have as President of the Council a distinguished international lawyer when, in 1974 and 1975, it began to appear that the experiment was proving a success and would need a new long-term international status”(Peterson 2003:19).

6.3: Partnerskap som grunnlag for realisering av en internasjonal læreplan

Dokumentasjonen bekrefter den overveldende betydning Peterson vektlegger enkelt - aktørers innsats i den historiske realiseringen av IB - programmet. Partnerskapet ble

vurdert som avgjørende, ved at det, på den ene siden, ga organisasjonen tilgang til økonomiske midler og på den andre siden, politisk velvilje og akademisk vitenskaplig troverdighet. Samme året som ISES ble grunnlagt fikk organisasjonen 75.000 dollar i forskningsmidler fra Twentieth Century Fund. Forskningsprosjektet involverte flere forskere i tett samarbeid med lærere og andre interessegrupper. Dr W.D Halls fra Oxford Universitet, var en av de ledende konsulentene for ISES`s forskningsprosjekt. Både Peterson og Hall var i samme periode involvert i et større forskningsprosjekt sponset av Europarådet, som sammenlignet læreplanene og eksamener i videregående skoler blant medlemslandene. Forskningen inkluderte studier av en eventuell mulig internasjonal læreplan med utgangspunkt i det arbeidet som allerede var satt i gang ved Ecolint og i ISES. Lignende initiativ rundt den internasjonale skolen i New York ble satt i scene av betydningsfulle personer i U.S.A, i samarbeid med Peterson. Forhandlinger med Ford Foundation ga IB - prosjektet ytterligere 300 000 dollar til forskning. Forskningsmidlene forpliktet et synlig dokumentert og overbevisende resultat i løpet av kort tid. Realiseringsmulighetene ble besørget ved å øke ytterligere representasjonen av betydningsfulle internasjonale personer. Genève - miljøet stilte seg etter hvert negative til den økende partnerskapsprofilen i ISES. Denne kritikken ble overskygget av det sterke engasjementet fra forskningsmiljøet fortrinnsvis i UK og U.S.A

Flere av representantene i ISES var kritiske til læreplanene i den offentlige skolen og mange av de arbeidet med alternative reformer av sine respektive lands nasjonale læreplaner. Rekken av kjente personer som Jean Chapelle, rektor ved universitetet i Nancy, Madame Hatinguais, direktør ved forskningssenteret i Sèvres, Hellut Becker, direktør for Max Planck instituttet i Tyskland, Frank Bowles og Ralph Tyler fra U.S.A. Dr Andren, rektor ved universitetet i Stockholm og flere representanter fra andre, ulike nasjonale utdanningsmiljøer både på departementsnivå og forskningsnivå utgjorde en del av kjernen i ISES. Læreplankonseptet ble presentert i 1966 på en tre dagers konferanse som ISES arrangerte i Sèvres. Konferansen bekreftet interessen fra flere lands utdanningspolitiske miljøer og departementer, fra universiteter og forskere. Det ga ISES en legitim grunn til å fortsette arbeidet med å realisere læreplankonseptet. I 1970 var de

første 29 Diploma kandidatene immatrikulert ved høyere utdanningsinstitusjoner. De fleste av disse ved universiteter i U.S.A og Storbritannia.

Til tross for den brede interessen blant europeiske støttespillere var læreplanen prinsipielt et konsept som primært reflekterte en dominerende angloamerikansk læreplanfilosofi og et konsept som var mulig gjennomførbart i land der de utdanningspolitiske og akademiske tradisjonen hadde noen fellestrekk.

“Although the development of the IB was examination driven in the first instance it was fundamental curriculum issues – the balance between breadth and specialization, between requirements and choices, as well as the selection of content – which underlay the structure of the programme. An influential contributor to the development of the IB as a curriculum project was Ralph Tyler, Professor of Education at the University of Chicago, whose particular interest was curriculum development and the psychology of learning. Tyler, who worked closely with Professor Benjamin Bloom (well known in education circles for his seminal work on a taxonomy of educational objectives), saw the potential of the International Baccalaureate as a unique enterprise in international curriculum development” (Fox 1998 : 66).

Det teoretiske fundamentet for læreplantenkningen ligger utenfor den historiske fremstillingen og nåværende IB - diskurs. Læreplan synes å være en selvfølgelig organisering og håndtering av kunnskap som i liten grad problematiseres. Det er i større grad spørsmål om å finne den beste formen for kombinasjoner av et innhold som kreves for å oppnå målene i utdanningen og at målene kvalitativt utmerker seg i samfunnet. Målene defineres som grunnlag for utformingen av læreplanen, graden av suksess avhenger av graden av måloppnåelse. I IB Diploma programmet ble suksessen målt i antall kandidater den høyere utdanningen var villig til å ta i mot. Det er verd å bemerke at suksessen ikke bare skyldes en ny læreplan, i like stor grad handlet det om et gjennomorganisert partnerskap som åpnet opp for en slik suksess. Denne delen av IB historiens tradisjon synes å vedvare som et viktig kjennetegn for hva som defineres som avgjørende for IB - programmenes suksess. Forfatterrelasjonen er i denne perioden, selve fokuset for oppmerksomhet. Det subjektive kjennetegnet i diskursen forsterkes i kjente navn og grupperinger som støtter forfatternavnet.

KAPITTEL 7: LÆREPLAN SOM GRUNNLAG FOR KONTROLL OG STYRING AV (UT)DANNINGEN

Kapittel 7 tar for seg læreplantenkningen i IB slik denne fremstilles i litteraturen som en del av læreplanideologien i U.S.A og Storbritannia. Læreplankonseptet drøftes som et styringsmiddel i kontroll av (ut)danningen og hvordan denne håndteres i ulike utdanningskontekster. Forholdet mellom en teoretisk og praktisk håndtering av læreplanutvikling drøftes i relasjon til ulike diskurstradisjoner innen forskningsmiljøer og skolemiljøer. Kritiske holdninger til vitenskapen diskuteres som grunnlag for en ny forståelse av det epistemologiske grunnlaget for sann viten. IB - diskursens plassering i en slik problematikk utfordrer IB i en kryssende motsetning mellom ulike diskursordener. Partnerskapsprofilen i IB drøftes som et uttrykk for at denne problematikken ikke gjelder for IB - diskursen.

Reformforslagene rørte ikke ved selve fundamentet for læreplantenkning, tvert i mot forsterket det tradisjonen ved en slik kunnskapsorganisering. Tilliten til læreplaner har en generell stor utbredelse og høy status i IB - diskursen. Læreplanforskningen hviler på en tradisjon som forutsetter en mulighet til å kalkulere et forventet resultat på grunnlag av et bestemt innhold. Beregningstenkningen er en vitenskapstradisjon som forutsetter en mulighet til å ta kontroll over det uforutsigbare. Det passer i særlig grad godt i de tilfeller der en har en forventning av en viss orden i form av et kalkulert utbytte. Forskningsprioriteringen som IBO beskriver viser omfanget av læreplanens uforutsigbare innhold som blir viktig å ta kontroll over ved å skaffe seg sikker viten om forholdene. Forskningens fokus illustrerer hvor viktig læringsregime er i forhold til å oppnå suksess i gjennomføringen av læreplanenes mål, samtidig som det illustrerer forskjellene fra det som var forskningsfokuset i løpet av 1960 og 1970 – tallet.

Peter Bruke forklarer læreplanbegrepets opprinnelse som en metafor for de klassiske idrettsgrenene, som på mange måter demonstrerer hvordan tenkningen baserer seg på et

ordensregime av kunnskapshåndteringen. "The curriculum is a metaphor from classical athletic, like the "course" it is the route around which the students had to run. It was an order or system of "disciplines" (Burke 2000: 90). Det er langt fra en nøytral beskrivelse for hva begrepet kan inneholde, tvert imot gir bildet assosiasjoner om kontroll og styring av mennesker gjennom et bestemt utvalg av kunnskap og organisering av denne. Denne bakenforliggende beskrivelsen av hvordan en kan tolke et læreplankonsept er ikke av vesentlig betydning her, men samtidig kan det fungere som et bakteppe for ulike beskrivelser av innhold og håndtering av denne, i IB – pedagogikken. Innholdet i læreplanen viser hvordan ulike "herredømmesystemer" har tatt kontroll over innholdet og håndteringen av det. Kunnskapsproduksjonen om individ og samfunn i ulike disipliner har konkurrert om innflytelse og inntreden i utdanningsinstitusjonene.

Den progressive reformbevegelsen fra begynnelsen av det tjuende århundre handlet mye om en transport av et reisende bibliotek mellom land og kontinenter. Mottakelsen illustrerer hvordan ideene avleirer seg i ulike kontekster. I Genève, illustreres dette ved etablering av både en pedagogisk vitenskap med utgangspunkt i en sterk psykologisk forskningstradisjon og en praktisk pedagogisk pastoral tradisjon. Flere entusiastiske forsøk på å forene disse to viste seg å være mer eller mindre vellykket. International Bureau of Education (IBE) ble en slags bro mellom den vitenskaplige håndteringen av pedagogikken og den praktisk - pastorale pedagogikken. Betegnende har IBE inngått som en del av UNESCO. Læreplanutvikling er organisasjonens hovedoppgave. Ved det eldste universitetet i Genève, er pedagogisk forskning fremdeles en del av "Faculty of Psychology and Educational Sciences".

Læreplanutvikling på 1960 – 1970 tallet reflekterer noe av denne problematikken knyttet til pedagogikkfaget som egen vitenskaplig disiplin. Litteraturen viser til ulike hypoteser om beveggrunnene til etableringen av pedagogikk som vitenskap. Hofstetter & Schneuwly, mener å se en sammenheng mellom reformbevegelsen og dannelsen av den pedagogiske vitenskapsdisiplinen (2002). Sammenhengen er noe selvfølgelig ut fra forståelsen av at all kunnskapsorganisering er en del av diskursens sosiale og kulturelle orden (Foucault 1999). Problemstillingen er heller hvorfor pedagogikk som fag trives

best innenfor lærerrelaterte praktisk pastorale miljøer. Illustrerende kan en norsk oversettelse av betegnelsen: "Educational Sciences", by på problemer fordi i norsk sammenheng brukes betegnelsen pedagogikk oftere, enn utdanningsvitenskap. Pedagogikk assosieres like mye med en praktisk pastoral tradisjon og mindre med en vitenskapstradisjon. Et kjennetegn i mottakelsen og transporten av den progressive reformbevegelsen rundt begynnelsen av det tjuende århundre viser hvordan ulike diskursive tradisjoner implementerer det progressive elementet i utdanningen. Erling Lars Dale(2005) sin drøfting av reformbevegelsens aktualitet for en rekonstruksjon av en teoretisk pedagogisk forskningsdisiplin er på den ene siden, betegnende for hvordan reformbevegelsen avleiret seg i Norge og på den andre siden, hvordan et forsøk på en rekonstruksjon av noe opprinnelig, ignorerer transporter i tid og rom. Hvorfor pedagogikk har fått en slik sterk praktiskrettet interesse i Norge, har kanskje ikke bare med dominerende kunnskapsregimer å gjøre, men også med dette regimes pastorale tradisjon. Læreplanforskning synes å ha en dominerende plass i den norske pedagogiske vitenskapstradisjonen. Det er i mindre grad aktuelt i Storbritannia og i U.S.A. Læreplanforskningen er minimal sammenlignet med omfanget av forskning knyttet til sosiale og samfunnsmessige forhold ved utdanningen.

7.1: Læreplanhåndtering i U.S.A

Reformbevegelsen på 1960 og 1970 - tallet i Storbritannia og U.S.A responderte på offisielle bekymringer rundt effektiviteten og kvaliteten ved den offentlige utdanningen. Læreplanforskningen konsentrerte seg hovedsakelig i å sammenligne måloppnåelse i relasjon til ulike programmer, nasjonalt og internasjonalt. En tendens som ytterligere er forsterket fra slutten av 1980-tallet. Læreplanforskningen i U.S.A fremstilles av Lagemann (1997), som et resultat av utdanningsdisiplinens manglende legitimeringsposisjon i relasjon til de mer dominerende vitenskapsdisiplinene. En generell bekymring for skolens manglende evne til å utstyre studentene med nødvendige sosiale, kulturelle og faglige ferdigheter førte til en massiv oppmerksomhet rundt læreprogrammernes begrensede effektivitet. Bekymringen reflekterer en dominerende

læreplanfilosofi som både kan leses i Franklin Bobbitts og Ralphs Tylors skrifter. Læreplanteorien til Bobbitt tar utgangspunkt i samfunnets etablerte kunnskapsorganisering. Læreplanen utvikles på grunnlag av en empirisk forskning for å finne alle de spesifikke egenskapene ved et funksjonelt samfunn.

”The central theory (or curriculum) is simple. Human life however varied, consist in the performance of specific activities. Education that prepares for life is one that prepares definitely and adequately for these specific activities. However numerous and diverse they may be for any social class they can be discovered. This requires only that one go out into the world of affairs and discover the particulars of which their affairs consist. These will show the abilities, attitudes, habits, appreciations and forms of knowledge that men need. These will be the objectives of the curriculum. They will be numerous, definite and particularized. The curriculum will then be that series of experiences which children and youth must have by way of obtaining those objectives (Bobbitt 1918)” (Smith 2000).

Læreplantenkningen ga forskningen en legitim involveringsgrunn i utdanningsspørsmål. I U.S.A betydde dette en etablering av en forskningstradisjon med fokus på samfunnsmessige forhold som betingende for innholdet i skolen. Lagemann(1997) hevder at denne empiriske positivistiske forskningsmuligheten ga både utdanningsvitenskap som disiplin en troverdighet i relasjon til de andre vitenskapsdisiplinene og et selvstendig grunnlag for legitimering av sin egen disiplin. Læreplanteorien forutsatte et utstrakt samarbeid mellom forskere fra utdanningsvitenskapsdisiplinen og skolefolk. De ulike fagdisiplinene risikerte å få mindre innvirkning på utformingen av det faglige innholdet i læreplanen. I 1933 ble det rapportert inn til Teachers College, ca 35000 forskjellige læreplanforslag utviklet av forskere og skolefolk. Læreplaninteressen engasjerte miljøer med sterke sosiale og pastorale profileringer. I 1932, ble Society for Curriculum Study organisert og i 1933 ble Tyler tilknyttet et åtte års forskningsprosjekt i oppdrag fra det Progressive Education Association. Prosjektet utarbeidet læreplanforsøk for lærerutdanningen så vel som for den offentlige allmennutdanningen (Lagermann 1997).

Tylers bidrag til læreplankonseptet ga grunnlaget for en empirisk metode i å evaluere læringsutbytte i relasjon til målene i læreplanen. Benjamin Blooms ”Taxonomy of

Educational Objectives”(Lagermann 1997), ga ytterligere et teoretisk fundament for læreplanutvikling og forskning.

Etterkrigssituasjonen i U.S.A førte til en kritisk evaluering av den amerikanske skolen. Kritikken av den dominans forskningsdisiplinen hadde fått og den form for utprøving av ulikt innhold i læreplaner, førte til en gjenreisning av fagdisiplinenes kontroll og utvikling av skolens innhold. En nasjonalpolitisk og fagligbasert bevegelse tok ansvar for å rekonstruere den amerikanske skolen etter nasjonale standardkrav for vitenskaplig og økonomisk utvikling. Et tydeligere innhold i utdanningen kunne gi en større kontroll av utbytte og en vurdering om den holdt, i konkurranse med andre truende verdensmakter. Fagdisiplinforskning styrt av nasjonale kriterier og økonomiske midler førte til en devaluering av den tidligere læreplanutviklingen som i prinsippet var et praktisk pedagogisk forskningsinitiativ som forutsatte et samarbeid med skolefolk. Den fagdisiplinbaserte forskningen i løpet av 1950 og 1960 – tallet reflekterer kunnskapshierarkiet i et samfunn. Ivor Goodsons, School Subjects and Curriculum Change fra 1982, illustrerer hvordan denne problematikken også gjelder for læreplanutviklingen i Storbritannia, så sent som på 1980-tallet. Fagforskningen støttet seg til den nyeste kunnskapsproduksjonen innenfor de ulike fagdisiplinene og utviklet læremateriell som krevde ny kunnskap om læring.

Læringsteorier ble et forskningsområde for ulike fagfelt noe som førte til en utvidet læringsteori hvor ikke minst samfunnsvitenskapene foruten om psykologifaget fikk en dominerende rolle (Lagermann 1997). Det overordnede læreplankonseptet fra Ralph Tyler, ble i prinsippet ikke rokket ved til tross for denne nye praksisen for hva læreplanen skulle inneholde, hvem som skulle definere det og hvordan det skulle formidles. Et brudd i den læringsteoretiske forståelsen inntraff ved Jerome Bruners teorier knyttet til kognitive studier. Troen på en ”inquiry-based learning” endret noe av innholdet i undervisningsmaterialet og undervisningsmetodene. Utdanningsområdet i U.S.A ved begynnelsen av 1970 tallet, involverte alle nivåer innen samfunnet med utgangspunkt i en overbevisende tro på at vitenskapens faglige kunnskapsproduksjon ville kunne tjene de politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle prioriteringene i samfunnet. Partnerskap i

uendelige mange variasjoner illustrerer denne situasjonen samtidig som det fremmet en felles standard i hvilke kriterier som gjelder i vurdering av resultatene. En konsekvens av dette ble et utvidet evalueringssystem gjeldene for alle, spesielt for de finansstøttede virksomhetene. Illustrerende bemerker Peterson hvor viktig dette var i leveringen av IB - prosjektet, som en forutsetning for de økonomiske støttespillerne. Det var grunnlaget for å gjøre seg fortjent til å være en verdig partner. Læreplanutvikling innenfor denne konteksten fjerner seg mer og mer fra den idealistiske og pastorale reformbevegelsen slik den tidligere har blitt beskrevet for U.S.A og slik den kom til uttrykk i Genève og ved United World College bevegelsen.

7.2: Utdanningsvitenskap i U.S.A og Storbritania

Grunnlaget for en pedagogisk forskningspraksis innen utdanningsvitenskapen endret seg slik Lagermann ser det, radikalt etter 1960. I etterkant har statusen til utdanningsdisiplinen gjenetablert seg ved å ha tatt kontroll over utvikling av evalueringsprogrammer som nå ikke bare gjelder den enkelte læreplan og student, men i prinsippet alle typer "program" i samfunnet. Lagermanns argument er at grunnlaget for en kvalitativ vitenskaplig utdanningsdisiplin med utgangspunkt i et samarbeid mellom forskning og skolefolk i U.S.A ble ødelagt av profesjonaliseringsparadigmet som underkjente samarbeid fremfor konkurranse og maktkamp mellom de ulike disiplinene (Lagermann 1997). I et Foucault's perspektiv handler denne kampen i større grad om profesjonenes felles streben etter å studere mennesket som objekt, for produksjon av viten om mennesket og samfunn. Utdanningen tjener som profesjonenes virkeliggjøring av sin egen diskurs, ved at denne viten subjektiviseres i mennesket/studenten/læreren og forskeren som det sanne. Det blir feil å skille mellom den viten som produseres som vitenskap og det rom den virkeliggjør seg i. Å gjøre kunnskapen virksom er en del av diskursens orden, det er slik kunnskapen virkeliggjør sin makt. Maktens styrke ligger i det forholdet at diskursens orden forutsetter at alle er i den samme "sanne" virkelighet (Foucault 1999). Motsetningen mellom ulike profesjoner kan vanskelig tolkes som en maktkamp, men som ulike posisjoneringer

innenfor den samme diskurs. I så måte skiller ikke den ene profesjonen seg ut fra den andre. Om virksomheten tar utgangspunkt i et kooperativt forskningsgrunnlag mellom et (pedagogisk) vitenskapsdomene og (den pedagogiske) praksis, forandrer det ikke i vesentlig grad relasjonen mellom viten og makt.

Institusjonaliseringen (skolen) er virkeliggjøringen av vitenskapen om mennesket og menneskets subjektivisering av viten (Foucault (1999)). I Hofstetter & Schneuwly beskrivelse av utdanningsvitenskapens spesielle vilkår i Genève er problemstillingen omvendt av den som ble beskrevet for situasjonen i U.S.A. I deres forståelse er utdanningsvitenskapen mer et resultat av reformbevegelsens sosiale og kulturelle praksis diskurs enn den rent vitenskaplige. Likevel bemerkes det faktum at det psykologiske paradigme er fortsatt det mest fremtredende kjennetegnet for utdanningsvitenskapen i Genève (Hofstetter & Schneuwly 2002).

I Storbritania etterlyses interessen for læreplanutvikling, etter innføringen av den nasjonale læreplanen i 1998 (Rawling 2006). Arbeiderpartiregjerings krav om dokumentasjon på resultater som garanti for kvalitet i utdanningen, har mye tilfelles med utdanningsrasjonale i U.S.A. Konsekvensene er en de - profesjonalisering av lærere og en oppdragelse av nye lærere til å levere ferdige læreplaner med bestemte krav om undervisning og læringsstiler. Påstanden forutsetter bestemte kriterier i forståelsen av det profesjonelle, noe som i ulike kontekster, viser seg å være svært forskjellige typer (lærer)profesjonalitet. Peterson reflekterer over lærerprofilen ved de internasjonale skolene som har hatt en overrepresentasjon av britisk personell. I en britisk kontekst var grunnlaget for en læreplankultur i skolene, preget av en stadig endring av innholdet i relasjon til eksterne differensielle eksamenskrav. Lærernes profesjonalitet handlet om å tilrettelegge det til en hver tid endrede innhold i planene på en teknisk og effektiv måte. Peterson uttrykker misnøye over at den tradisjonelle lærer i den offentlige skolen likevel yter for mye motstand i forhold til nytenkning. "Nevertheless, the great advantage which the IBO has enjoyed over national systems has been the willingness of teachers, particularly those who have spent some considerable time in IB schools, to experiment" (Peterson 2003:37).

Lærerprofesjonen i andre europeiske land viser enda større motstand til reformer og innovative læreplaner og derfor i følge Peterson, en vesentlig hindring i endring av de nasjonale læreplanene. En avgjørende årsak til at IB programmet ikke får et stort gjennomslag i deler av Europa, i følge Peterson (1987) er lærerprofesjonens manglende interesse for endring. Læreplanutviklingen i Storbritania, hadde sin glansperiode fra midten av 1960 tallet til slutten av 1970 tallet. ”This was the time when a spirit of reform and change was sweeping the UK following the reconstruction of the education system after the 1939-45 war, and new thinking in education and child development was inspired by writers and developments in the USA” (Rawling 2006:2). Peterson fremhever IB - lærernes positive holdning til reformarbeid som atypisk for lærerprofesjonen generelt og understreker dermed karaktertrekk ved IB - læreren som kvalitativt bedre enn andre i profesjonen. Forfatterrelasjonen forsterkes i understrekningen av dette forholdet. Lærerengasjementet ved IB - skolene kan, ved en annen lesing av historien, ikke sies å skille seg ut fra den samme samtidige tendensen til engasjement i det nasjonale skolesystemet. En sterkere lærerinvolvering i reformarbeidet var typiske trekk ved utdanningsområdet på 1960 og 1970 – tallet, både i U.S.A og i Storbritannia. I IB – relaterte skoler var lærergruppenes representasjon i reformarbeidet dominert av faglærere, slik som situasjonen var i de offentlige skolene.

7.3: Utdanningsvitenskap i Storbritannia

Grunnlaget for en reformbølge i Storbritania kan vanskelig tenkes å ha samme karakter som den i U.S.A. Det ”reisende bibliotek” med reformideer fikk sin spesielle mottakelse i Storbritania. Den utdanningspolitiske praksis i etterkrigsårene frem mot slutten av 1970 tallet, bygde på et system som involverte lokale myndigheter og skolemiljøer i utformingen av innholdet i læreplanene. Den nasjonale styringen av utdanningen forutsatte et differensiert lokalstyrt system. Det differensierte systemet reflekter dette samfunnets profilerte klassestruktur og den ulike sosiale og kulturelle fordelingen av

offentlige og private tjenester. Reformbevegelsen på 1960 – 1970 - tallet inngikk i en utdanningsorganisering uten konfliktproblematikk mellom en statlig og en lokal styring. Skoleverket bestod allerede av et system av ”teknikere og ingeniører” som sannsynligvis tok reformutfordringen som en del av deres ansvar og plikt. Den politiske intensivering av styring, begrenset seg til opprettelsen av Schools Council i 1964, og en reorganisering av eksamensordninger som etter hvert styrte mye av standarden for innholdet i de ulike læreplanene. IB - historiens arbeid med å utvikle IB - programmet viser hvordan kontroll av utdanningssystemet i Storbritannia var styrt av slike ordninger. Petersons preferanse for og kompetanse i å velge ”viktige” samarbeidspartnere til IB - prosjektet illustreres under Sèvres konferansen i 1967, der den amerikanske lederen for Advanced Placement Program (CEEB), den engelske sekretæren i styret for London universitetet (GCE Board), den franske lederen for Office du Baccalaurèat og en tidligere leder for den sveitiske Maturité Fédérale, ble plassert rundt samme bord og tvungen til å mene noe om IB - prosjektet. En slik strategi forsterker forfatterrelasjonen i viktige beslutningsmiljøer for utdanning.

Et økende press på den høyere utdanningen ved innføring av en allmenn ungdomsskole og videregående skole i 1965, ga eksamensrådene stor makt i å styre utdanningsorganiseringen. Alec Peterson reflekterer over hvor konservativ oppfattelsen i Storbritannia var, i synet på hva som kunne kvalifisere til den høyere utdanningen.

“Unwilling to dilute the ” grand old fortifying curriculum” in the Classics, they had divided the sixth form, that is the last two years of upper secondary education, into “sides” or sections, leaving the Classics untouched, but adding first a “Science Side” and then a “Modern Side”. General education was left to unexamined and unperceived courses in “General Studies”, which might be anything from German for “Scientists” to art history for “Classics”(Peterson 2003:39).

Petersons forskerinitiativ i læreplanutvikling slik denne uttrykkes i forskningsrapporten; ”Art and Science Sides in Sixth Form” fra 1960, er prinsipielt et angrep på den dominerende kunnskapsforståelsen. Han kritiserer ikke den sosiale og kulturelle profilen ved kunnskapsorganiseringen, men den akademiske treghet i evne til fornyelse. Hans

engasjement både som forsker og ingeniør for IB - programmet er motivert ut fra en tenkning om at den offentlige skolen manglet evne til å se hvilke egenskaper ved mennesket et moderne samfunn trengte. Skolene måtte utdanne unge mennesker med ferdigheter som ville sette han/hun i stand til å utvikle, lede og virkeliggjøre det moderne samfunnet.

”After all we are not concerned that the sixth form historian, or physicist, or classicist shall in adult life be able to answer examination questions in history, physics, or classics, but that he shall have acquired in those studies an intellectual capacity and outlook which he can apply to managing a business, a colony, a newspaper, or a parish” (Peterson 1960).

Forskningsrapporten demonstrerer på den ene siden, en ytterligere bekreftelse av en læreplantenkning som måler kvaliteten av denne i relasjon til hvilke kunnskaper/mennesker samfunnet trenger for å effektiviseres og for det andre, en bekreftelse på at reformene i utdanningsmiljøene ikke rørte i vesentlig grad med en allerede dominerende forståelse av læreplan som middel for kontroll og styring av mennesker og samfunn. Kjennetegn beskrevet av Kliebart, plasserer denne tenkningen innenfor et læreplankonsept som han karakteriserer som;

“The Scientific curriculum makers; Human life consists in the performance of specific activities. Education that prepares for life is one that prepares definitely and adequately for these specific activities. Influenced by the rise of scientific management and notions of social efficiency. Focus on setting objectives (the statement of change to take place in the students) and the organization of schooling to meet these” (Kliebard 1987).

Læreplankonseptet forutsetter målene i utdanningen som det avgjørende kriteriet for innholdet, i trå med tankegangen til både Bobbitt og Taylor. En manglende politisk eksplisitt utdanningspolitikk undergravde mulighetene for en felles styring av skolen i en slik retning som Peterson etterlyser. Mot slutten av 1970 – tallet er derimot likheten i Petersons tenkning og den offisielle utdanningspolitikk i Storbritannia, klart tilstede.

Reformbevegelsen realiserer seg ikke som en motsetning mellom vitenskapen og pedagogikken på samme måte som beskrevet for U.S.A. Grunnene til det kan være

mange, men det mest i øyenfallende er en sosial og kulturell organisering som staten i liten grad har rokket ved. Spesielt gjelder det for utdanningsområdet hvor ulikheter nærmest er å betrakte som et kjennetegn ved det britiske samfunnet. De akademiske miljøene synes å være et klasserelatert fenomen, i større grad enn i mange andre land. I forhold til U.S.A stiller den akademiske tradisjonen seg i et helt annen relasjon til både staten og samfunnet. En endring av den akademiske konservative tradisjonen i Storbritannia, er svak, tross radikale forsøk på slike endringer i løpet av 1960 og 1970 – tallet.

Utdanningsvitenskapen har ikke hatt de samme legitimeringsproblemene som beskrevet for U.S.A. John Nisbet (1974), illustrerer dette ved å fortelle at da han som nyansatt forsker i utdanningsvitenskap i 1949, skulle undervise studentene, hadde han bare fire aktuelle bøker å anbefale som dekket utdanningstemaer. Det tok opptil tjue år før forskningsmiljøet hadde klart å produsere relevant litteratur. I mellomtiden fungerte litteraturen fra U.S.A som den mest dominerende forskningsdokumentasjonen. Så sent som i 1972, var det bare 65 studenter registrert innen denne utdanning på høyere nivå. ”The figures merely demonstrate that until recently, educational research was a spare - time amateur activity for gentlemen leisure” (Nisbet 1974:1). Tidligere studier av utdanningen inngikk som en del av de etablerte vitenskapene, spesielt psykologi med en dominerende fokus på testing. Til tross for interessante forsøksstudier knyttet til utdanningsfilosofi, utdanningshistorie innen komparativ forskning ble disse minimale og isolert fra det aksepterte og dominerende forskningsmiljøet. Interessen for læreplanforskningen forklares som et resultat av organiseringen av ”Schools Council” og økende bevilninger fra statens side til læreplanutvikling. Mot midten av 1970 – tallet er utdanningsvitenskapen forbundet med et pluralistisk innhold med et utvidet forskningsfokus. Læreplanforskningen beskrives som et forsøk på å løse ”gapet” mellom teori og praksis og utviklet en tendens til å isolere seg som egen disiplin, med sine egne spesialister, teknikker, språk og med egne finansielle ordninger (Nisbet 1974). Reformbevegelsen på 1960 og 1970 - tallet økte grunnlaget for en lærerinvolvering av læreplanutviklingen. Primært gjaldt det faglærernes mulighet til å utvikle endrede pensumsvarianter og evalueringsmetoder bedre tilpasset skolens sosiale og kulturelle

studentmasse, slik som i U.S.A. I Lawrence Stenhouse`s læreplantenkning er det lærerens praktisk pedagogisk erfaring i interaksjon med elev og lærestoff som konstruerer ”den sanne” læreplanen (Stenhouse 1975).

Det praktiske kunnskapsregime (Dale 2003), er i denne sammenhengen mindre assosiert med et regime, enn det er med en videreføring av en allerede etablert utdanningsorganisering. Det store regimesjokket inntraff mot slutten av 1980 – tallet ved innføringen av en nasjonal læreplan. Den konservative regjeringen under Margaret Thatcher, avkrevde en større kontroll over innholdet i læreplanen og dokumentasjoner på læringsutbyttet. En politisk prioritering i retning av å plassere utdanningen i samme kategori som andre produktive næringer, endret noe av det tradisjonelle rasjonale ved utdanningen. Ny - liberalistiske argumenter om frihet og mangfold i utdanningen endret det noe utydelige utdanningspolitiske ansvaret i Storbritannia. Regjeringsskifte i 1997, med en sosialdemokratisk ledelse endret ikke i vesentlig grad det ny - liberalistiske paradigme.

”Initially it seemed that the government was keen to move away from the ideological battles of the 90s and make education a priority for funding. However, looking back from the vantage point of 2006, it is clear that whilst there may have been less of an emphasis on ideology, the Labour Government, nevertheless, wished to stamp its own imprint on education. Curriculum policies have side-stepped the National Curriculum, using the tactic of adding new themes and cross-curricular emphases (such as education for sustainable development, creativity and cultural education, key skills/functional skills) and new “subjects” (citizenship) onto the existing National Curriculum framework” (Rawling 2006).

7.4: IB - diskursens relasjon til radikale endringer i synet på kunnskap og utdanning

IB`s læreplanutviklingen på 1960 og 1970 – tallet inngår i en historisk og geografisk kontekst som la forutsetningene til rette for en slik aktivitet. De ulike samfunnskontekstene demonstrerer forskjellige beveggrunner til interessen for

læreplanutvikling, samtidig som kontroll og styring av innholdet i utdanningen, er uavhengig av hvem som styrer læreplanens innhold. Fox (1998) vektlegger den IB relaterte forskningsaktiviteten ved Oxford universitetet som grunnleggende for IB - læreplanens innhold og profil. Sammenligningen av ulike videregående skoler i Europa ga grunnlaget for en innsikt i hvilke fagtradisjoner og eksamenskriterier som dominerte i ulike land. Forskningen omfattet også studier av de høyere utdanningsinstitusjonenes krav til studiekompetanse. Ved involvering av personer med posisjon til å påvirke endringer i det nasjonale utdanningssystemet, ga det IB - prosjektet en større mulighet til å vise frem en innovativ styrke ved fremvisningen av forskningsresultatene.

En generell oppmerksomhet rundt hvilke type kunnskap det moderne samfunnet trengte, preget utdanningsdiskursene på 1960 og 1970 – tallet. Kunnskapens manglende objektive karakter i relasjon til nasjonale og internasjonale forhold ved samfunnet, kritiseres. Politisering av studentmiljøet og de vitenskaplige miljøene sammen med politisk radikale bevegelser i arbeiderklassen og middelklassen, satte seg som mål å avsløre kunnskapens ideologiske preferanser. Avsløringer av diskursenes subjektive karakter synliggjorde forskjellene mellom ulike klasser og interesser. Beskrivelser som avslørte kunnskapens nære tilknytning til makt, endret noe ved troverdigheten til kunnskapsproduksjonen i samfunnet. En stor skeptisk til det tradisjonelle rasjonale i kunnskapshegemoniet, underkjente ”sannheten” i den store fortellingen (Lyotard 1984). En retning mot kritisk tenkning og ideologikritikk var mer eller mindre et imperativ i akademiske vitenskapsmiljøer. Kritikken rammet det rasjonelle vitenskapsgrunnlaget og den moderne samfunnsorden. Den kontinentale kritiske tradisjonen fra 1960 – 1970 – tallet, la grunnlaget for en ny vitenskapstradisjon som underkjente den etablerte kunnskapsproduksjonen. Ny viten handlet mye om å avsløre ideologistyrte og undertrykkende systemer og strukturer i det moderne samfunnet. Deler av kritikken rekonstruerte frihetsidealet i det moderne opplysningsprosjektet. Den individuelle og/eller kollektive frigjøring var målet eller belønningen, av en ny innsikt. Motsetningene mellom de ulike kritiske posisjonene illustreres best i forskjellene mellom den franskinspirerte strukturalistiske/poststrukturalistiske og den tyske ideologikritiske retningen som forbindets med en hermenautisk, fenomenologisk og (ny)marxistisk

tradisjon. Utdanningsområdet har stått sentralt som forskningsfokus innenfor den ideologikritiske retningen. Spesielt har samfunnsvitenskapen og sosiologien avslørt utdanningens kritiske rolle i samfunnet. Læreplanreformene på 1960 og 1970 – tallet må leses innenfor rammen av samfunnsvitenskapenes avsløringer av skolens manglende funksjonalitet i forhold til de sosiale, kulturelle og akademisk utfordringene. Reformene er på den måten, et politisk og ideologisk forsøk på å ”forbedre” utdanningen for å endre på misforhold i samfunnet. Kritikken mot innholdet i utdanningen rammet ikke selve fundamentet for et dominerende læreplankonseptet. Det handlet om å finne det beste utvalget og de beste metodene ut fra ulike meninger om utdanningens rolle i samfunnet.

Apples (2004), avsløringer av læreplanenes ideologiske innhold tolker denne problematikken innenfor en kritisk avsløringstradisjon som viderefører troen på utdanningens muligheter både i frigjøring av mennesker og i en rekonstruksjon av et rettferdig samfunn. Stenhouse kritikk retter seg mot grunnlaget for den dominerende kunnskapsproduksjonen om skolen. Ikke minst rammer det Tylers læreplanforståelse og læreplanmodell. “The model offered to designers is broadly as follows: agree broad aims and analyse these into objectives; construct a curriculum to achieve these objectives; refine it in practice by testing its capacity to achieve its objectives; communicate it to teachers through (among other things) the conceptual framework of objectives (Stenhouse 1975:72). Hovedinnvendingen fra Stenhouse`s side mot Tylers læreplantenkning, er at den bygger på en feil forståelse av kunnskapsproduksjonen. (Stenhouse 1975). I følge Stenhouse demonstrerer reformbevegelsen på 1960 og 1970 – tallet, et mislykket forsøk på samarbeidet mellom forskning, politiske myndigheter og skolene. Reformene bygde på en feil og manglende kunnskap om skolens virkelighet. En mulig forskningsmodell må ta utgangspunktspunkt i lærerens profesjonalitet og erfaring som kunnskapsgrunnlag for endring og forbedring av skolen/utdanningen. ”The key to the whole approach is the role of the teacher as researcher. Not only is the project a study of teachers who are studying themselves: the application of its results depends on teachers testing its tentative hypotheses through research in their own situations. A particular kind of professionalism is implied: research – based teaching (Stenhouse 1975:141). Den alternative forskningsmodellen illustrerer den samtidige skepsis til

tradisjonell kunnskapsproduksjon til fordel for leting etter sann kunnskap i det virkelige erfarte liv. Det praktiske kunnskapsregime (Dale 2003), kan også forstås som et uttrykk for en epistemologisk krise i den tradisjonelle kunnskapsproduksjonen i samfunnet.

I Bourdieus forståelse er praksistilnærmingen som kunnskapsarena, flersidig, verken teori eller praksis er i seg selv overførbart fra det ene til det andre. Mellom feltene står den objektiviserte kunnskap som verken i seg selv er teori, praksis eller en kombinasjon av feltene, men et tredje felt av kunnskap. Hans forståelse utelukker den pedagogiske praksiskontekst som eneste grunnlag for vitenskaplig innsikt i utdanningsområdet. Derimot er det normative aspektet ved praksiskunnskapen det som kan gi praktikerer ikke en teoretisk, men teknisk innsikt og veiledning i sitt eget felt. Pedagogikk er på den måten, en kunnskap som prinsipielt ikke kan være vitenskaplig uten å knytte det til andre vitensområder. Læreplanutvikling er i denne forståelsen en teknisk normativ innretning som veileder praktikerer i sitt arbeid. Beskrivelsen fungerer som en god forklaring på hvorfor reformarbeidet i utdanningsinstitusjonene ofte mangler en viten(skap) som skaper avstand til sin egen virksomhet og hvorfor pedagogikk i mange tilfeller kjennetegnes ved det pastorale.

Kunnskapen er et sammenvevd felt med ulikt utgangspunkt og bundet opp i et habitus - kompleks av mer eller mindre kapitalstyrke. Bourdieus kritiske posisjon er vitenskaplig, i hans egen forståelse av begrepet, ved det at han unngår det normative aspektet ved sin teori. Betegnende er det her ikke tale om det frie individ/kollektiv og det bedre samfunn. ”Derfor er Bourdieus teorier også et oppgjør med den tradisjonelle pedagogiske tenkning. Den tenkning, der beskriver pædagogiske institusjoner som livsverdener, der utvikles i en felles kommunikativ søken etter mening”(Olesen 2000:159). Det er likevel et dobbelt paradoks i det forhold at Bourdieu, både inngår i en kritisk moderne tradisjon som avkrever en nytt vitensgrunnlag i kritikk av det objektive positivistiske, men ikke identifiserer seg som en moderne normativ kritiker og derfor legger det moderne prosjektet dødt, samtidig som han nettopp derfor likevel ender opp med forestillingen av et objektiv vitensgrunnlag. Det post moderne dilemma kan i forsøket på å bygge teorier ende opp i slike doble paradokser. En mer fundamental post moderne virksomhet vil være

det som bryter med grunnlaget for å konstruere meta narrativer overhode. I følge Foucault handler en vitebegjærlig virksomhet ikke om å se det de andre ikke ser. Eller å vite at jeg vet, det handler rett og slett om å være i det sanne. En diskurs` orden gjelder i de fleste tilfeller som grunnlag for viten.

I tekstmetaforen vil en kritisk avsløring av forfatteren eller teksten, redusere meningsinnholdet. Den kritiskinspirerte akademiske og politiske bevegelsen på 1960 og 1970 – tallet rammet i ulik grad etablerte utdanningsorganiseringer. De mest radikale endringene rørte ved selve grunnlaget for produksjon av sann viten. I mangel av en legitim referanse for kunnskapsproduksjonen mister diskursene kjennetegn som gjør det vanskelig å identifisere forfatterrelasjonen til en tekst. Fraværet av det subjektive gir teksten en begrenset synlig autoritet. Teksten blir bare en tekst blant mange. Subjektfraværet skaper inflasjon i tekstproduksjonen og devaluerer derfor den ene som mer verdifull enn den andre. I Bourdieus` habitusforkledning ligger det en assosiasjon av noe subjektivt og derfor er ulike grader av kapital og makt identifiserbart. Mye av endringene av utdanningsorganiseringen og kunnskapsproduksjonen om denne handlet om å rette opp slike uheldige maktdominanser. 1980 og 1990 – årene har vist hvordan maktproblematikken ble nøytralisert nettopp ved det at den ble eksplisitt erkjent. Diskursene avideologiseres paradoksalt ved en fremvisning av at den eksisterer. Avideologiseringen av den politiske og akademiske bevegelsen reduserte samtidig forestillingene av forfattertekster. Foucault sitt poeng er at når tekster fremstår uten forfattere og uten vesentlig spesielle ordninger for forfatterfunksjonen har teksten oppløst seg selv i inflasjon av mange tekster og nettopp på den måten skapt et nytt grunnlag for kunnskap og makt. Fraværet av det subjektive og tekstinflasjon kan være et kjennetegn ved kunnskapsproduksjonen i et postmoderne samfunn som underkjenner hierarki i relasjon til kunnskap. Tekstdevalueringen fører til etablering av kunnskapsregimer som følger andre regler for verditaksering enn den tidligere meningsbærende subjektive teksten.

IB - diskursen har det spesielle kjennetegn at den benevner ikke denne problematikken, selv om endrede relasjoner til utdanningstekster generelt har endret både innholdet i

diskursen og spesielt grunnlaget for opprettholdelse av en forfatterrelasjon og autoritet. Læreplanen fylles med det som til en hver tid er i overensstemmelse med samtidige kontekster, uten at IB - diskursen korrigerer sin egen subjektive autoritet i forfatterrelasjonen.

”In recent times, considerable efforts has gone into meeting the challenge of creating curricula that incorporate objectives directly, or indirectly, related to the promotion of international – mindedness for students studying in both national systems and international schools worldwide. Curriculum and assessment authorities have sought to address the task, starting from base of well-established curricula, through various approaches that have been described, elsewhere, as exportation and adaptation (Thompson, 1998). But very few examples exist of curricula that have been designed, de novo, to satisfy international education objectives. Examples of those that do are the International Primary Curriculum (IPC, 2002) and the three programmes that form the curricular portfolio of the International Baccalaureate Organization (IBO) (IBO, 2002a)” (Drennen 2002: 55).

7.5: IB - diskursen - en konstruksjon av kryssende forestillinger om det sanne

Læreplanreformene på 1960 og 1970 – tallet tok primært utgangspunkt i den videregående skolen. Det nye sosiale grunnlaget i studentmassen endret vilkårene for undervisningsinnhold med hensyn til det faglige kunnskapsutvalget, til læringsteoretiske spørsmål og undervisningsmetoder. Samtidig reflekterer endringene, ny vitensgrunnlag i human og samfunnsvitenskapene og nye politiske prioriteringer i synet på utdanningen. I denne sammenhengen er spørsmål knyttet til årsakssammenhenger ikke relevant, men mer en fremstilling av endrede forhold ved organiseringen av utdanningen. Endringene har det kjennetegn at reformene får ulik nedslag i ulike diskurser, men likevel med en tendens til en felles fokusering og retorikk av noen vesentlige forhold ved utdanningen uavhengig av kontekst. Popkewitz understreker dette forhold ved å hevde at enkelte forestillinger har overlevd fra ”den store fortellingen” som grunnlag for det moderne samfunnet. De nedfeller seg i en felles forståelse av at sosiale forbedringer skjer i en slags

evolusjon av forandringer og et vitebegjær om å identifisere aktørene som forårsaker eller motsetter seg sosiale endringer. "Both of these assumptions are, I argue, grounded in a particular doctrine of modernity and the effects of power (Popkewitz 2001:151). Slik tolkes både den progressive reformbevegelsens forståelse av seg selv som en historisk agent for et bedre samfunn på lik linje med den kritiske ideologiavslørende bevegelsen. Som Popkewitz selv demonstrerer er det diskursive grunnlaget ikke universelt gitt alle kontekster uavhengig av tid og rom, men snarere et grunnlag som er forgjengelige avhengig av ulike kontekster. Likevel gitt disse underliggende forestillingene av at endringer fører til sosiale forbedringer så legger det viktige forutsetninger for diskursens orden. Endringer og utvikling er nærmest per definisjon progressivt. Å tenke utenfor dette paradigme plasserer tenkningen i en kritisk vrakgodsrelasjon til den dominerende sosiale og kulturelle tenkningen. Popkewitz argumenterer for en tenkning av intellektuell karakter som kan fristille seg dominerende diskurser ved å strategisk fungere desstabiliserende eller "troubling" the conventions of "reason" that intern and enclose the present and its consideration of innovation"(Popkewitz 2001:151). I Lyotards forståelse er det transdiskursive grunnlaget i form av den store fortellingen et historisk konsept som ikke gjelder for det postmoderne kunnskapsrasjonale. Popkewitz "avkledning" av dominerende forestillinger løper den risiko å demonstrere en vitenstradisjon som klær av keiserens imaginære klær og et dobbelt paradoks i påstanden om at keiserens virkelig har klær. Det intellektuelle øyet kan altså se ting andre ikke ser. I Lyotards forståelse vil denne metaforen definitivt ikke fungere fordi keiseren er avslørt som naken en gang for alle. IB - diskursen konstrueres innenfor slike kryssene forestillinger av det sanne. På den ene siden, opprettholdes diskursen av en forestilling av å være en genuin del av reformbevegelsens historiske bidrag til utvikling og forbedring og på den andre siden, opprettholdes den ved å inngå i diskurser som forutsetter denne tenkningen som ugyldig. Slik kan det eksistere en og samme diskurs med både et moderne og postmoderne rasjonale som grunnlag for sin egen diskurs.

7.6: Partnerskap som viktig grunnlag for utvikling av IB programmet

Læreplanutviklingen av IB Diploma programmet kjennetegnes ved en dominerende angloamerikansk innflytelse både i relasjon til læreplankonseptet, læreplanutvikling, læreplaninnholdet og håndteringen av innholdet. De lokale variasjonene i det internasjonale miljøet reflekteres bare i liten grad i den endelige formen læreplanen fikk. Kontrollen over programmet forsterkes i organiseringen av ISES i 1964 og International Baccalaureate Office (IBO) i 1968. Under konferansen i Sèvres i 1967 ble motsetningene mellom ulike grupperinger tydeliggjort i diskusjonen om hvilken målsetning et IB - eksperiment skulle ha. Utprøving og utvikling av læreplanen over en periode på seks år ville avklare læreplanens aktualitet i utdanningsmarkedet. Forskningsmiljøet fra ulike land ønsket fortrinnsvis at eksperimentet skulle være et anvendt forskningsprosjekt hvor skolemiljøene/lærerne ville ha en perifer rolle. Peterson vurderte en slik håndtering som lite hensiktsmessig. Læreplanens implementering i et større internasjonalt utdanningsmarked ville gi prosjektet et realistisk grunnlag for overlevelse i fremtiden. Petersons` visjon var å etablere et IB - miljø som inkluderte et vidt nettverk av betydelige sponsorer, nasjonale og internasjonale organisasjoner, politiske myndigheter, vitenskaplige forskningsmiljøer og utdanningsinstitusjoner. Fortrinnsvis ønsket han et sterkt IB - miljø som viste et forpliktende troskap til selve IB - prosjektet og som etter hvert skulle kunne tjene et nasjonalt og internasjonalt utdanningsmarked med kompetanse og tjenester. Uenighetene under konferansen reflekterte også skepsis til at innholdet i læreplanen var selektivt og tilpasset spesielle studentgrupper ved internasjonale skoler og nasjonale skoler. I tillegg ble det rettet kritikk mot at prosjektet forutsatte engelsk som hovedspråk i anvendelsen av læreplanen, særlig fra det fransktalende IB - miljøet og franske utdanningsmyndigheter. Den internasjonale dimensjonen burde prinsipielt reflektere et flerspråklig læringsmiljø. I realiteten viste det seg at ved de fleste internasjonale skolene var engelsk allerede det dominerende skolespråket. I tillegg til utbredelsen av IB - programmet fortrinnsvis ble realisert i U.S.A og Storbritannia. Ved etableringen av IB`s hovedkontor i Genève ble det likevel bestemt at IBO skulle være tospråklig med fransk og engelsk som hovedspråk.

En del av strategien i utvikling av læreplanen var å få godkjent eksamenssystemet i IB – fagene. Spesielt viktig ble det at de høyere utdanningsinstitusjonene og nasjonale myndigheter i land der utdanningen i stor grad var statsstyrt, godkjente IB – eksamenene. Både i Storbritannia og i U.S.A forhandlet IB direkte med de ulike høyere utdanningsinstitusjonene, mens for land i det kontinentale Europa ble statsmyndighetene en viktig samarbeidspartner. Peterson hevder at IB - kandidater fra andre deler av verden, fortrinnsvis ønsket å studere ved høyere utdanningsinstitusjoner i U.S.A og i Storbritannia (Peterson, 2003). Under prosjektperioden vurderte IB de nye uavhengige statene i verden, som et interessant marked for IB - programmet. Historien forteller om mange slike fremstøt i tidligere engelske og franske kolonier. Strategien viste seg å være delvis mislykket.

Historien om implementeringen av IB - programmet fra 1967 til 1973, i et begrenset utvalg av skoler, handler minst om læreplanens pedagogiske fortrinn, men mer om IB - organisasjonens strategi for å bygge et partnerskap på tvers av ulike interesser i det private og offentlige markedet. Resultatet ble en anerkjent og veletablert organisasjon med større myndighet og kontroll over læreplanen. Ironisk, viste det seg at verken myndighetene i U.S.A, i Storbritannia eller i Frankrike ønsket et forpliktende samarbeid direkte med IB - organisasjonen. Den overrepresenterte interessen til tross, i U.S.A og i Storbritannia, handlet det nettopp om myndighetenes spesielle relasjon til utdanningsområdet og om enkelt individer og organisasjoners mulighet til å forme utdanningen. For IB – prosjektet ble slike forutsetninger selve grunnlaget for IB`s suksess i disse områdene. I Frankrike ble den franske baccalaurèate utvidet med ”option internationale” ellers i Europa eksisterte både en Franco - German Baccalaureate og European Baccalaureate som gode alternativer til IB programmet.

Peterson reflekterer ikke over disse ulike alternativenes forskjellige utdanningskontekster, for han handler det mer om ulike tradisjoner for kontroll over utdanningen.

”Proposals for reform had, therefore, to come from one of the”partners” in the educational system and be accepted by the others. There was no disagreement about the nature of the reform needed. All proposal had the same two objectives, to reduce the degree of specialisation on either an “arts-side” curriculum, which contained no Mathematics or Science, or a “science-side” curriculum, which normally contained no foreign language, and to postpone the age at which the choice between the two sides was made”(Peterson, 2003: 164).

På samme måte, mener han, at reformbevegelsen i U.S.A på den ene siden, utviklet seg utenfor en dominerende statlige kontroll og på den andre siden, at reformene hadde de samme mål som i Storbritania. ”The ”N and F” proposals were, like those put forward in A Nation at Risk for the USA, very close to the pattern of IB (Peterson 2003:165). Sammenligningene reduserer IB - programmets originalitet og kjennetegnes i stor grad av fravær av den idealistiske internasjonale dimensjonen. Læreplanutviklingen av IB - programmet representerer ingen radikale brudd med et allerede etablert reformsystem i Storbritannia og U.S.A, verken i relasjon til læreplanens innhold og form.

7.6.1: UWC - bevegelsen - en passende partner for IB

Den idealistiske internasjonale dimensjonen fra Genève og UWC - bevegelsen står utenfor læreplankonseptet i implementeringsperioden. Peterson beskriver UWC - bevegelsen som en egen selvstendig bevegelse delvis uavhengig av IB - prosjektet. Historien kjennetegnes ved betydningsfulle bidrag av kjente personers og organisasjoners initiativ for å realisere UWC - prosjektet. I Canada involveres allerede i 1963 daværende statsminister Lester Pearson seg i denne historien. Det idealistiske fredsbudskapet i den internasjonale dimensjonen forsterkes ved slike kontakter. Etableringen av det første UWC, i Canada ble finansiert hovedsakelig av britiske banker, industrikooperasjoner og stålindustrien i Wales. En av bevegelsens mest markante fredsdiplomat, Lord Mountbatten, stod for organiseringen av United World Colleges. I tillegg dannet han

organisasjonen International Council for å formalisere og overvåke troskap til den internasjonale dimensjonen i bevegelsen. Organisasjonsstrukturen og ledelsesstilen til Mountbatten blir av Peterson beskrevet som personlig, lite profesjonell, men effektiv. ”No head of state or minister of education, cornered at a government reception or private dinner party, had much chance of escape”(Peterson, 2003: 106). Bevegelsens historie handler prinsipielt om å tilpasse skolene en ideologi som ble formulert i Kurt Hahns tid.

”To Kurt Hahn and to Mountbatten the contribution that the United World College movement could make to world peace and international understanding lay in educating a generation of potential leaders or ”animateurs” at all levels who had the understanding and commitment to work for these causes, particularly in international relations, and who, through the rescue services, “the moral equivalent to war”, had developed their common love of all humanity and their readiness to face a challenge”(Peterson, 2003: 168).

I ettertid er denne formulering justert til å inkludere andre verdensomspennende trusler som; fattigdom og ulik fordeling av rikdom mellom en rik og fattig verden. Den idealistiske internasjonale dimensjonen ved UWC - bevegelsen demonstrerer en underlig sammenheng mellom det ideologiske budskapet og de miljøer som sterkest lar seg involvere i denne bevegelsen. Det kapitalsterke, filantropiske og pastorale miljøet i U.S.A, den britiske kongefamilien, statsministere fra tidligere engelske kolonier, fredsprisvinnere, banker, andre finansinstitusjoner, det private næringslivet og statlige myndigheter i flere land. UWC og IB - bevegelsens sosiale og kulturelle fellesarenaer kan gi en illusjon av den samme type bevegelse, men IB - programmet, slik det utviklet seg innenfor fortrinnsvis Storbritannia og U.S.A reflekterer lite det idealistiske internasjonale innholdet i UWC bevegelsen. Den internasjonale dimensjonen kunne ha vært en hindring for utbredelse av IB programmet internasjonalt. Læreplanens implementering i ulike utdanningskontekster kan tyde på at dette fraværet gjorde utbredelsen enklere. På samme måte demonstrerer historien om læreplanutviklingen hvor lite det idealistiske internasjonale budskapet fra Genève er reflektert inn i læreplanen. IB - diskursen kjennetegnes ved at den i et sosialt, kulturelt og ideologisk nettverk opprettholder en forestilling av fellesskap med særlig tilknytning til forfatterrelasjonen.

7.6.2: Et passende nettverk for IB - diskursen

Fremtredende trekk ved IBO som utdanningsorganisasjon er relasjonen til den offentlige akademiske, politiske og økonomiske arenaen. Samarbeidet bekreftes ved organisasjonens status innenfor flere internasjonale, nasjonale og multinasjonale institusjoner. I flere land samarbeider IBO med regjeringer om blant annet læreplanutvikling, vurderingsarbeid og lærerutdanningen. Et samarbeid som i flere tilfeller har ført til offisiell godkjenning og implementering av IB - programmer i statsskolene. Organisasjonen er representert i internasjonale og overnasjonale fora som FN, UNESCO og EU, som formelle rådgivere og læremiddelleverandører. Det ser ut til at IBO deltar i utdanningsmarkedet uten spesielle preferanser med hensyn til om samarbeidspartnerne er private eller offentlige. UNESCO anerkjente organisasjonen allerede i 1970 og har i dag gitt IBO status som "formal consultative relations as a network". UNESCO har på sin side stått for finansieringen av flere IBO prosjekter. I EU har organisasjonen hatt rådgivende status siden 1989. Fra 1990 arbeidet IBO spesielt med undervisningsreformer i historiefaget, for sentral og øst Europa. I 1999, fikk IBO utvidet Lisboa Konvensjonen med forslaget om; a Recommendation on International Access Qualifications. En utvidelse av konvensjonen som i praksis betydde en godkjenning av IB Diploma programmet i Europa, USA, Canada og Australia. IBO har siden 1998 hatt en beskjeden rolle som "mutual information relations" i Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

Læreplankonseptet i IB programmene forutsetter en overordnet styring av utdanningens mål. IB - nettverket demonstrerer hvordan ulike diskurstradisjoner likevel knytter seg til noen felles utdanningsmål uavhengig av ulikhetene. Spekulasjoner om denne tendensen, problematiserer forholdet mellom diskursvariasjonene og en trans diskurs (Foucault 1984) eller om "den store fortellingen" (Lyotard 1979) opprettholdes i et "Langue as Homeland" (Tröhler 2005). Forfatterrelasjonen forsterkes i forestillingen av et fellesskap.

KAPITTEL 8: ET NYTT RASJONALE FOR IB - UTDANNINGEN

Kapittelet drøfter brudd i IB - historiens grunnlag for opprettholdelse av en historisme diskurs. Samtidig diskuteres ulike diskurstradisjoner tilknyttet IB - diskursen. Diskursvariasjonene sees i sammenheng med Foucault`s beskrivelse av slike fenomener. Kritiske diskurstradisjoner drøftes som en del av et felles prosjekt i ønske om forbedring av samfunnsforholdene. Den progressive reformbevegelsens historie knyttes til en slik tradisjon. Lærerinitiativet i utformingen av nye læreplaner sees i sammenheng med IB - historiens håndtering av slike initiativ. Grunnlaget for en annen deltakelse i utformingen av nye IB - programmer drøftes som en del av ny kunnskapsforståelse generelt og spesielt av læringsteorier. Endringer av politisk kontroll og styring av utdanning vurderes som et vesentlig nytt grunnlag for IB diskursen. Læreplantenkningen drøftes i relasjon til IB - tradisjonens håndtering av denne.

Det nåværende Diploma programmet til IBO har prinsipielt samme struktur slik det ble utviklet i løpet av reformperioden på 1960 og 1970- tallet. Fra 1994 tilbyr IBO ytterligere en læreplan, Middle Years Program (MYP) for elever i aldersgruppen 11 til 16 år. Initiativet for utviklingen av denne læreplanen ble lansert av ISA, på en konferanse i 1980. Lærergruppen var sammensatt av flere lærere som tidligere hadde vært involvert i prosjektet med IB Diploma programmet. MYP prosjektet (ISAC) ble organisert som en del av ISA. Under ledelse av rektor Robert Belle-Isle, ved FNs internasjonale skole i New York forsøkte ISA å utvikle et lærerstyringsprosjekt uavhengig av det styringsmiljøet som stod bak IB Diploma programmet. Prosjektet ble overtatt av IBO i 1992 og videreutviklet derfra. ISAC utarbeidet et læreplankonsept for elever på ungdomsskolenivå som ble lansert i 1987. Læreplanen reflekterer pedagogiske ideer som prinsipielt ikke skiller seg vesentlig ut fra dominerende pedagogisk tenkning på den tiden, kunnskap i kontekst, tverrfaglighet med særlig vekt på studentens ansvar og bevissthet om sin egen læringsholdning i læringsprosessen. ISA har siden 1951 hatt nært samarbeid med UNESCO. Den idealistiske og ideologiske dimensjonen tilknyttet IB - diskursen er

tydelig representert i ISAs historiske diskurs og understreker denne organisasjonens tilknytning til UNESCOs utdanningsfilosofi, samtidig som den synliggjør forskjellene mellom ISA og IBO. ISA dokumenterer en nærmere tilknytning til lærermiljøet enn det som ble kjennetegnet for IB - organisasjonen. Reformbevegelsen på 1960 og 1970 – tallet, i Storbritannia og i U.S.A var i hovedsak innrettet mot en forbedring av studiekompetansekursene for den høyere utdanning. Reformarbeidet involverte et dominerende forskningsmiljø fra ulike nasjonale kontekster. Miljøet var en del av en reformorientert forskningstradisjon. Manglende interesse for utdanningsreformer på ungdoms og barneskolenivå illustreres i offentlige forskningsprioriteringer av fortrinnsvis den videregående skole. IB - diskursens hovedfokus helt frem til 1990- årene har primært vært relasjonen mellom IB og den høyere utdanningen. Petersons underkjennelse av ISAs kapasitet til å utvikle et IB - Diploma program kan uttrykke IB - bevegelsens håndtering av sin egen diskurs.

Den historiske forbindelsen til den progressive bevegelsen i mellomkrigsårene og miljøet rundt Ecolint, i Genève i de første årene etter andre verdenskrig, er en tvilsom bindeleddkonstruksjon i IB - diskursen. Lærerprofesjonens engasjement for reformer, sammen med vitenskapens og samfunnets interesse for slike reformer kan demonstrere store forskjeller og praksiser. Forskjellene er likevel ikke prinsipielt et uttrykk for en vesentlig stor uenighet om utdanningsprosjektet, men mer ulike grader og former for håndtering av prosjektet. Forfatterrelasjonen i IB – diskursen reduseres betraktelig i en slikt fremstilling.

Fundamentale diskurser opptrer som forfattertekster som åpner opp mulighetene for uendelige mange andre diskurser, slik Dewey ble transportert inn i ulike kontekster og etablerte et grunnlag for uendelige variasjoner av diskurser. ” On the other hand, when I speak of Marx or Freud as founders of discursivity, I mean that they made possible not only a certain number of analogies, but also (and equally important) a certain number of differences. They have created a possibility for something other than their discourse, yet something belonging to what they founded” (Foucault 1984: 114). På mange måter kan

en lese Foucault som en slik fundamental diskurstekst som har skapt uendelige mange og ulike nye tekster. Popkewitz posisjonerer Foucault i et brudd med det han kaller en større;

“sea-migration of critical traditions of social science since World War II. By sea-migration, we mean the post-World War II mixing of European continental social theories that integrate historical and philosophical discourses with the more pragmatic (and philosophical analytic) traditions in the United States, Britain, and Australia. The translation and incorporation of European Marxist social philosophy (such as that of the Frankfurt School of critical theory from Germany), the Italian Marxist Antonio Gramsci, and, more recently, French “postmodern” and French and Italian feminist theories are important to the production of “critical” space within the education arena” (Popkewitz & Brennan 1998: 5).

Foucault's brudd med denne tradisjonen innvier leseren i en leseforståelse ved å ansvarliggjøre leserens relasjon til enhver diskursorden. Det handler om å tenke og handle innenfor diskursordener som er i det sanne. Tekstens realiseringen er forfatternavnets død. Når spørsmålet ikke lenger er hvem som snakker? er teksten en del av den sanne orden. Forståelsen kan overføres i lesningen av de fleste diskurser og gi innsyn i diskursens grad av realisering som det sanne i relasjon til graden av fravær av forfatternavnet. Popkewitz beskriver Foucaults stilling innenfor den kritiske diskurstradisjonen som enestående i den forstand at den dominerende kritiske tenkningen primært håndterer kunnskap som en del av et "epi-phenomena" som former den materielle sosiale praksis, mens Foucault håndterer kunnskap som et materielt element i den sosiale praksis (Popkewitz 1998). Den kritiske posisjonens avsløringer av det moderne samfunns udemokratiske og/eller undertrykkende system har i stor grad et beveggrunnlag som forutsetter en posisjon som ser mer enn de andre ser og som forutsetter at det finnes en posisjon utenfor en diskursorden. Den moderne kritiske tenkningen står i denne forståelsen innenfor det samme diskursparadigme som Lyotard karakteriserer som en del av den store fortellingen og som Popkewitz med utgangspunkt i Foucault beskriver som, “an attitude, an ethos, a philosophical life in which the critique of what we are is at one time the historical analysis of the limits that are imposed on us and an experiment with the possibility of going beyond them” (Popkewitz 1998: 5).

Den kritiske tenkningen fra 1980 – tallet av er et brudd med den tidligere epistemologiske tradisjonen i samfunnsvitenskapen, ved det at den studerer kunnskap slik den fremkommer som ”a social epistemology”. I følge Popkewitz (1998) har den kritiske tenkningen tidligere handlet innenfor den samme sanne diskursorden og derfor ikke fri - stillet viten fra maktdomene i kunnskapsorganiseringen. Reformbevegelsen fra begynnelsen av det tjuende århundre, mellomkrigstiden og i etterkrigstid handler prinsipielt om den samme progressive drivkraft fra opplysningsprosjektet, en tro på kunnskap som grunnlag for en bedre fremtid (Popkewitz 1998). De ulike diskurstradisjonene innenfor dette paradigme før ”det fundamentale brudd” i kunnskapsforståelsen er synlig i en felles tro på kunnskap som avgjørende grunnlag for en bedre organiseringer og styring av individ og samfunn. Utdanningen er i så måte en av de viktigste arenaer for en bedre fremtid. De progressive kreftene har alle det til felles at ny kunnskap ligger nærmere sannheten enn den fra i går. Den kritiske tenkningen la et solid grunnlag for endring av skolen og kunnskapsorganiseringen innenfor denne. Det som i utgangspunktet var en kritisk posisjon i avsløringen ble i neste omgang det nye fundamentet (reform) for en forbedring. Slik beveger utdanningsorganiseringen seg i det som til enhver tid er sant, godt og rett. Nåværende kjennetegn ved IB - diskursen kan tyde på at grunnlaget for en felles transdiskurs av den karakter som virkeliggjorde diskursen sosialt, kulturelt og ideologisk er endret. Utfordringene ligger i det å definere et overbevisende rasjonale for en fortsatt IB - utdanning under nye vilkår og (re)formulere forfatterrelasjonens autoritet.

8.1: Et nytt grunnlag for et pastoralt lærerengasjement

Lærerprofilen i ISA fører oppmerksomheten mot utdanningen i en retning som preges av et større pastoral og idealistisk kjennetegn ved organisasjonen. På samme måte som deler av det lærerengasjerte miljøet i mellomkrigstiden tok form i en annen retning enn det vitenskaplige miljøet. Kontakten med UNESCO setter en standard for innholdet i utdanningsdiskursen noe som ikke minst uttrykkes i det språklige repertoaret i MYP.

Elementer av det samme er profilert i læreplanen for barneskolen. Initiativet til Primary Years Program (PYP) ble første gang lansert ved en konferanse arrangert av European Council of International Schools (ECIS), i 1990. Interessen skyldes misnøye med de etablerte programmenes manglende internasjonale profil. Sterk inspirert av Ernest Boyer, president for Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching (1979 – 1995), i U.S.A vektlegger læreplanen de menneskelige fellesverdiene slik de er formulert rundt konseptet ”Core Commonalities” (Bartlett 1996). ”In the end the Basic School is committed to building lives as if they were work of art. And this is accomplished as the Basic School becomes a community for learning, with a clear and vital mission; as it has a curriculum with coherence; as it has a climate for creative learning; as it makes a commitment, ultimately, to build character, not just within children, but within the community as well” (Boyer 1995). Rapporten, A Nation at Risk i 1983 innledet en reformbølge som primært rettet søkelyset mot den videregående utdanning etter ungdomsskolealder. I en kritikk av den offentlige utdanningen i U.S.A i ”Public Education: A Report on Secondary Education in America” i 1983, fremhever Boyer IB - programmet som en kvalitetsmodell for utdanningen (Elisabeth Fox,1998). Peterson på sin side bemerker likhetstrekkene i Boyers tenkning med IB - programmets idealistiske vektlegging av sosiale og estetiske aktiviteter (Peterson, 2003).

Adlers, The Paideia Proposal: An Educational Manifesto i 1982 (Adler 1982), er en visjon om en amerikansk utdanningen som kan oppdra den lærende, livet igjennom, til å være fornuftige, etiske og ansvarlige borgere. Det etiske, filosofiske og idealistiske kunnskapsinnholdet i utdanningen er en vesentlig del av de nye reformtankene. Philip Altbach karakteriserer Boyer som en evangelisk utdanningsforkynner inspirert av et pasifistisk og sosialaktivt kirkesamfunn (Altbach,1996). Boyers og Adlers interesse i å definere utdanningen innenfor et idealistisk paradigme trekker forbindelseslinjene mellom viten produsert i ulike kontekster nærmere hverandre. I prinsippet er det ikke så stor forskjell mellom forskeren, læreren og studenten. Det handler om en felles læringskontekst med ulike utgangspunkter som må fungere kreativt i samarbeid, i håndteringen av kunnskap og læring. Et bemerkelsesverdig skifte i utdanningsdiskursen er en tydeligere offentlighet rundt spørsmål om utbytte av utdanning. Rapporten fra The

National Governors`Association; Time for Result, i 1986, i U.S.A stiller den høyere utdanning til ansvar for bevilgede offentlige midler. Media sin rolle som pådriver i problematisering i denne retningen la et ytterligere press på utdanningens evne til å synliggjøre resultater (KP Cross 1996). 1980 årene karakteriseres som tiåret med offentlig krav om utdanningsevaluering og dokumentasjon på nyttig kunnskap. Den politiske dreiningen på 1990 – tallet mot nye begrunnelser og idealer for kunnskapsproduksjonen, plasserte forskeren så vel som barnet i førskolen, innenfor et felles ansvarliggjøring som lærende deltaker i kunnskapssamfunnet. Boyers Scholarship Reconsidered (1990), omformulerer tradisjonelle forestillinger om forskerrollen. Ansvarliggjøring av kunnskapshåndteringen, avkrever forskerens og alle andres kvalitative bidrag til fellesskapet. En forestilling av et fellesskap plasserer utdanningsforskeren i en ny relasjon til pedagogen og omvendt. På samme måte som praksisviten og teoretisk viten vekselvis har like stor betydning i kunnskapssamfunnet.

8.2: En ny felles læringskultur

De fleste internasjonale barneskolene benyttet seg av nasjonale læreplaner fortrinnsvis etter engelsk og amerikansk mønster. Initiativet til en ny læreplan for barnehage og barneskole i IB, ble organisert gjennom International Schools` Curriculum Project (ISCP), med finansiell støtte både fra IBO og ECIS. Programmet ble utprøvd og videreutviklet innenfor engelskspråklige skoler. I 1997 overtok IBO prosjektet for ytterligere videreutvikling. I dag er alle tre læreprogrammene administrert fra IBOs kontor i Cardiff, i Wales. Læreplanutvikling og vurderinger er organisert som en egen enhet, i tillegg til en selvstendig enhet for saker som gjelder eksaminasjoner. Eksamenskontoret i IBO holdt tidligere til ved Universitetet i Bath, frem til 1989, da kontoret i Cardiff overtok administrasjonen av IB programmet.

Det vitenskapelige miljøet i IB - diskursen stimulerte til flere forskningsprosjekter som la grunnlaget for mye av IBO sin læreplanhåndtering, både i relasjon til det faglige innholdet, læringsteorier, undervisningsmetoder og vurderinger. Sammenhengen mellom

de tre IB - programmene konstrueres gjennom IB - diskursen med særlig vekt på historien knyttet til den idealistiske og internasjonale dimensjon. Slik de ulike programmene fremkom historisk fremstår denne sammenhengen kunstig ut fra de forskjellige læreplanene er knyttet til, av ulike kontekster i tid og rom. Likheten mellom programmene konstrueres i felles overordnede mål og verdier. Reformbevegelsen fra 1960 og 1970 – tallet som kontekst for IB - programmet la grunnlaget for den håndteringen, utviklingen av læreplanen fikk. Graden av kontroll over prosjektet synes primært å ha blitt styrt av miljøer som allerede var profesjonelle i å vurdere og reformere læreplaner, men samtidig en profesjonalitet i å organisere og lede dette arbeidet. Lærerinitiativet for IB - programmet reflekterte en generell tendens i reformbevegelsen og skiller seg ikke ut fra lærerrollen i det nasjonale utdanningssystemet. En sterkere tendens i retning av en felles læringskultur inkluderer alle parter i virkeliggjøringen av det pedagogiske innholdet. Forfatterrelasjonen trer i bakgrunnen når den enkelte deltaker virkeliggjør teksten som sin egen.

8.3: En endring av den politiske kontrollen og styringen av utdanningen

Lærerinitiativet og håndteringen generelt i relasjon til utviklingen av MYP på 1980 – tallet og PYP på 1990 – tallet må leses inn i en ny tenkning av lærerrollen og skolen. Politiske endringer i håndteringen av utdannelsen på slutten av 1970 – tallet i Storbritannia endret mye av de etablerte organiseringene fra 1960 og 1970 – tallet. Margaret Thatchers konservative regjeringen fra 1979, hentet mye av sin inspirasjon og støtte fra U.S.A. i omformingen av den nasjonale utdanningspolitikken. En generell tendens i den vestlige verden var en endret relasjon mellom statlig ansvar for offentlige tjenester i retning av et større privat initiativ og partnerskap for levering av tjenester. Utdanningsorganiseringen i U.S.A. og Storbritannia, slik den har blitt beskrevet for perioden før 1980, viser en allerede etablert arena for partnerskap mellom privat og offentlig sektorer. En ordning som nærmest ble en forutsetning for gjennomføringen av IB - programmet. Endringene i retning av å plasserer utdanningsområdet i en ny relasjon

til staten inntreffer samtidig med en generell intensivering av politisk ideologisering av en markedsliberal økonomi. Rapporten fra National Commission on Excellence in Education; A Nation at Risk i 1983, la mye av skylden på utdanningen for USA's synkende rolle i verdensøkonomien. Kritikken rammer både organiseringen av utdanningen og innholdet i den. IB - programmet, slik Peterson beskriver det, imøtekommer de krav som stilles i rapporten til en eksellent utdanning. IB – programmet er på høyde med de krav staten stiller til en kvalitativ utdanning for å gjøre U.S.A. sin økonomiske konkurranseevne sterkere. På den måten leverer IB - programmet en utdanning som tilfredsstillende den forventede kvalitetsstandard til utdanningen i U.S.A. Rapporten kritiserer den tradisjonelle styringen og kontrollen av utdanningen. Paradoksalt fører dette til en større kontroll fra statens side ved å ta styring over å definere nasjonale standardkrav i utdanningen, samtidig som utdanningsområdet ansvarliggjøres i å oppnå slike krav på en mest mulig lønnsom måte, uavhengig av den tradisjonelle styringen fra statens side. Det oppstår prinsipielt ikke vesensforskjeller mellom det offentlige og private sektor i forhold til tjenesteansvar i samfunnet. Et fremtredende trekk i den ny - liberalistiske diskursen er partnerskapsretorikken.

”Reforms about educational partnership are offered as salvation themes about democracy in the system of schooling and organizational changes of schooling occurring across Europe and North America. The partnerships exist, ironically, in relation to centralizing practices of school management designed to increase school efficacy and efficiency. Policy gives attention to the management of the school. New management schemes are installed to signify the collective obligation of the state for ensuring equity and social progress. I call this notion of the state as representative of the collective interest of the citizen as the pact of the government to its citizens. The pact is formed symbolically as a social contract or agreement between the government and its citizenry to ensure progress and well-being. But travelling with the centralizing practices of management are practices of partnership that decentralize through creating processes of community involvement. The decentralization strategies about school – community partnerships, for example, are to re-create the political contract” (Popkewitz 2004: 29-30).

Petersons utdanningsrasjonale viser tydelige paralleller til den ny - liberalistiske tenkningen i U.S.A og Storbritannia. IBO som utdanningsorganisasjon inngår i et system som stimulerer både til å levere konkurransedyktige produkter i markedet og til å

profesjonalisere organisasjonens styring og ledelse overens med de krav og prinsipper som gjelder for deltakelse i utdanningsmarkedet. Utviklingen av IB - organisasjonen allerede på 1980 og 1990 – tallet, illustrerer denne tendensen. Hill vurderer partnerskapsstrategien i IBO som avgjørende viktig for kvalitetssikringen av IB - produktet.

”The Power of partnership; Partnership are important for a number of reasons associated with networking. They facilitate the mutually enriching exchanges of ideas and the official recognition and sale of products where appropriate. Potential funding opportunities may be uncovered to assist research and the implementation of a programme by those who cannot afford to pay. Collaboration promotes awareness of and knowledge about each other’s products or programmes. When partners combine knowledge and skills, they jointly improve products and all associated activities. This is the “incubator” model of create, collective energies giving life to new ideas – a term spawned from Silicon Valley and technology parks”(Hill 2005: 32).

IBO uttrykker en bevisst holdning til organisasjon og ledelse. Det er verd å bemerke at den sidestiller IB - utfordringene på linje med de som gjelder for andre internasjonale organisasjoner uten å nevne at IBO primært er en utdanningsorganisasjon. I sin ”Strategic plan of the International Baccalaureate Organization” (2004), formuleres en strategisk handlingsplan for å realisere organisasjonens mål. Teksten viser at organisasjonen vektlegger betydningen av å ta kontroll, ved bevisst planlegging og styring av sin virksomhet inn i fremtiden.

”The IBO has a responsibility to act in a manner that creates the most effective impact through its mission within the scope of its resources. We can do that by planning to achieve an optimum balance of three factors.

Impact through planned growth

- What to deliver – quality.

Strategy A: To improve continuously the quality of our curriculum, assessment and professional development, so that by 2014, IBO programmes and services continue to be acknowledge for their quality, breadth and international mindedness and for their suitability to complement and inform national systems of education.

- Whom to deliver to – access

Strategy B: To broaden access purposefully where we can have the most impact, particularly with disadvantaged students, so that by 2014, there will be one million students experiencing the IB, drawn from increasingly diverse economic, social and cultural backgrounds.

- How to deliver – infrastructure

Strategy C: To build a highly effective and efficient organization and infrastructure to serve students and schools, so that by 2014, the organization provides excellent service that demonstrates value for money and the active involvement of a network of IBO alumni, families, friends and educators” (IBO Strategic Plan 2004).

IBO karakteriserer tre satsingsområder som avgjørende for at den skal lykkes i utdanningsmarkedet, kvalitetssikring, utvidet tilbud til flere (massen) og effektivisere organisasjonen og infrastrukturen på en slik måte at tilbudet fremstår som mest mulig verdifullt og lønnsomt for (for)brukerne i markedet. Tenkningen uttrykker en tosidig utfordring, ved at IBO på den ene siden ønsker å kvalitetssikre programmene og opprettholder troverdighet i forhold til programmenes egenart i markedet, og på den andre siden, å styre organisasjonen inn mot en markedsfilosofi som gjør den konkurransedyktig. James Cambridge og Jeff Thompson ved universitetet i Bath uttrykker IBO sin utfordring på denne måten;

“We propose that international education, as currently practices, is the reconciliation of a dilemma between ideological and pragmatic interests. The ideological “internationalist” current of international education may be identified with a progressive view of education that is concerned with the moral development of the individual by attempting to influence the formation of positive attitudes towards peace, international understanding and responsible world citizenship. The pragmatic “globalist” current of international education may be identified with the processes of economic and cultural globalization, expressed in terms of satisfying the increasing demands for educational qualifications that are portable between schools and transferable between education systems, and the spread of global quality standards through quality assurance processes such as accreditation”(Cambridge & Thompson 2004).

Beskrivelsen identifiserer et problemområde i dagens utdanningsdiskurs som IB – utdanningen løser ved en harmonisering av det ideologiske og pragmatiske.

8.4: Læreplan som grunnlag for måling av læring

Tylers læreplanmodell tjente som et godt grunnlag til kravet om å tydeliggjøre utdanningsmålene på den ene siden og til å forta empiriske tester for å kontrollere graden av måloppnåelse. IB - programmet var underlagt denne tenkemåten allerede fra 1960 – tallet av. Flere forskningsprosjekter sammenlignet resultatene for IB - studenter med studenter fra nasjonale skoler ved universitetene og i videregående skoler i Storbritannia. IBO, Oxford Research Unit stod ansvarlig for gjennomføringen av slike målinger i løpet av perioden 1967 – 1974. Den samme interessen for å måle IB - studentene demonstreres i forskningsprosjektet til British Schools Council, i 1979. IBO imøtekom kravet til synliggjøring av resultater ved et rigid målingssystem av sine kandidater. Skoleårene 1974 og 1975 ble 255 IB - kandidater fra ulike internasjonale skoler, testet av forskningsenheten i IBO på oppfordring og med finansiell støtte fra The Gulbenkian Foundation. Målet med undersøkelsen var å finne ut om IB - programmet utviklet en signifikant forskjell i estetisk og kreativ interesse hos studenten sammenlignet med andre studenter. I prinsippet kan alt måles innenfor Alan Blooms målestokk, kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger og interesser. Den empiriske forskningsdokumentasjonen inngikk som vurderingsgrunnlag i evalueringen av programmet, sammen med et rigid evalueringssystem av elevenes måloppnåelse i det enkelte fag, med utgangspunkt i Alan Blooms taksonomisystem. Forskningsaktiviteten tilknyttet IB Research Team, ved universitetet i Bath, fortsetter denne tradisjonen med særlig fokus på kulturelle læringsvilkår. Evaluering og vurdering ble sett på som den viktigste kvalitetssikringen av IB - programmet og danner mye av grunnlaget for en opprettholdelse av IB - diskursen. ”In terms of educational return on the investment both for students and for influencing national systems, the IB project was deemed successful” (Hill 2005). Bloomers Curriculum Making in Post-16 Education: The Social Conditions of Studentship (1997), retter kritikk mot den britiske skolen under arbeiderpartiets, “New Right” politikk. Kravet om resultater definert i standardiserte læringsmål og ferdigskrevne læringsplaner som dikteres inn i skolen, har mislykkes i å imøtekomme de krav samfunnet stiller til utdanningen. Forfatteren foreslår en læreplanutvikling som tar utgangspunkt i en

omvendt modell fra bunn til topp. I stedet for politisk styring av reformer foreslår han profesjonalisme med utgangspunkt i samarbeidet av ulike aktører innen utdanningsområdet. Tenkningen samsvarer godt med Boyers krav om forskerens ansvarliggjøring innenfor et større fellesskap. Problemet med en slik tenkning er at den overser grunnlaget for tenkningens sosiale og kulturelle forutsetninger for "L'langue as Homeland"(Trohler 2005

8.5: Læreplan som middel i ideologisering av IB - diskursen

Reformtenkningen er ofte en respons på allerede dominerende retoriske diskurser som øver talen og tenkningen opp i et felles læringsregime. I hvor stor grad det er mulig å fri - stille seg slike regimer har blitt diskutert tidligere i oppgaven, mye tyder på at det er vanskelig eller at argumentene ofte får karakter av det paradoksale. Et forsøk på å forstyrre etablerte diskurser er ofte et signal på at en slik forstyrrelse allerede er etablert som en viktig kunnskap i diskursen. Det å bli fanget i diskursens orden utfordrer de talende til å studere sin egen tale, kanskje bare slik kan det tenkes noe nytt. Et bemerkelsesverdig fenomen i nåværende kunnskapsproduksjon er uniformering av den samme retorikk. I prinsippet kan de samme begrepene anvendes uavhengig av profesjonsforskjeller. Et annet bemerkelsesverdig fenomen er forholdet mellom terapeuten og klienten. Klienten oppøves i terapeuten språk før han/hun får mulighet til å bruke språket i en terapeutisk hensikt. Hvem er terapeuten? Hvem er klienten? Hvem er læreren? Hvem er studenten? Hvem er forskeren? Slik utfordres vi i en uniformert diskursorden hvor mulighetene for å fri - stille seg er begrenset. Kanskje forestillingen om at denne begrensingen eksisterer i seg selv er en del av den diskursens orden? Mye tyder på at IB diskursen ikke er noe unntak. Endringene i retning av en ny retorikk rundt læreplanen og håndteringen av denne plasserer alle involverte i prinsippet innenfor den samme orden. Fraværet av retorikk rundt motsetninger og ulike interesser mellom samfunnsdeltakerne, mellom leder og personal, mellom lærer - student og forsker, etablerer læringsregimer som oppfordrer til individuell og sosial styrke i fellesskapet. Markeringer som skiller det ene fra det andre i et uniformert system øker mulighetene for

å ideologisere diskursenes ulike nivåer. En tendens i denne retningen synes å gjelde i utdanningsmarkedet så vel som for andre varer. I IB - diskursen er dette et viktig virkemiddel i konkurranse med andre. IBO sitt forsøk på å forene alle tre programmene med en felles utdanningsfilosofi har ført til en sterk ideologisering av IB - programmene. Sammenhengen mellom de tre programmene defineres i etterkant av allerede konstruerte læreplaner fra 1960 – 1970 – 1980 – 1990 –tallet. IB - programmene omtales nå som *en* internasjonal læreplan med felles mål og verdier. Byggverket kjennetegnes ved et overveldende repertoar av ord og formuleringer. *"An international curriculum for a coherent sequence of education from age 3 to 19 emphasizes the following criteria.*

- *Developing citizens of the world – culture, language, and learning to live together*
- *Building and reinforcing students` sense of identity and cultural awareness*
- *Fostering student` recognition and development of universal human values*
- *Stimulating curiosity and inquiry in order to foster a spirit of discovery and enjoyment of learning*
- *Equipping students with the skills to learn and to acquire knowledge, individually or collaboratively, and to apply these skills and knowledge accordingly across a broad range of areas.*
- *Providing international content while responding to local requirements and interests*
- *Encouraging diversity and flexibility in pedagogical approaches*
- *Providing appropriate forms of assessment and international benchmarking"*
(IBO 2006)

KAPITTEL 9: PEDAGOGIKK

Kapittelet drøfter pedagogikkforståelser og praksiser generelt og spesielt tilknyttet IB - diskursen. Fundamentale læringsteoretiske diskurstradisjoner drøftes som en vesentlig forutsetning for IB - pedagogikken. Den konstruktivistiske læringsteorien sees i sammenheng med allerede etablerte diskurstradisjoner som IB - diskursen relaterer seg til. Danningsaspektet i IB - pedagogikken diskuteres innenfor en diskurstradisjon som håndterer dette som et spørsmål om å forme og påvirke de lærende ut fra et forventet resultat. Vektleggingen av det idealistiske internasjonale drøftes som et vesentlig kjennetegn ved den nåværende pedagogiske profilen til IB. Forskningen tilknyttet IB drøftes i relasjon til den tradisjon den er en del av og hvordan denne er styrende for et nytt innhold i forskningen. IB - pedagogikkens nåværende profil kommuniserer sitt alternativ som en tredje vei, for å skape mennesker med karakter for det 21 århundre. Kapittelet avsluttes med en kritisk vurdering av IB - pedagogikken, slik den uttrykkes i IB - diskursens egne tekster.

9.1: Et pragmatisk grunnlag for vurdering av pedagogiske idealer

Et fremtredende kjennetegn ved IB diskursen er fraværet av pedagogikkbegrepet. En observasjon som understreker spørsmålet til Brian Simon; *Why no pedagogy in England?* (1981). Spørsmålet han stiller er en indirekte kritikk av utdanningen i England som han mener har mislykket både i politisk og vitenskaplig håndtering av utdanningsområdet. Den læringsteoretiske dominans innen vitenskapen la premissene for forståelsen av hvilken utdanning ulike barn trengte. Politiske prioriteringer i retning av en differensiert utdanningsorganiseringen legitimertes ut fra vitenskaplige forskningsdokumentasjon på ulike kognitive evner. Kritikken retter søkelyset mot en manglende pedagogisk teori for forståelsen av utdanningen. Brian Simon, er fremdeles en referanse i nåværende litteratur

om utdanningens stilling i England. I denne sammenheng er det nærliggende å se på problemstillingen i relasjon til det som allerede er beskrevet som spesielle forutsetninger for mottak av ideer i ulike historiske og geografiske kontekster. Fraværet av pedagogikkbegrepet kan ha sammenheng med at den pedagogiske praksisen står i en relasjon til en vitenskapstradisjon som håndterer utdanningsområdet utenfor den pedagogisk relaterte pastorale, sosiale og kulturelle tradisjonen.

I en forskningsrapport fra Institute of Education (University of London) og Department of Educational Studies (University of Oxford), i 2002, illustrerer både tittelen; *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* og definisjonen av pedagogikk; *The practice (or the art, the science or the craft) of teaching*, på hvilken måte pedagogikk håndteres og tolkes i Storbritannia. Petersons fremstilling av IB – historien, preges på samme måte av fraværet av en pedagogisk drøfting. I stor grad er oppmerksomheten mer rettet mot utdanningsmål og læringsteorier, enn pedagogikk som teori. I Petersons forståelse er målet for utdanningen, generelle formuleringer som bare kan vurderes i relasjon til hvordan de oversettes i praktisk gjennomføring av læreplanen og hvordan de til en hver tid er gjennomførbare i forhold til gjeldende evaluerings - og eksaminasjonskrav. Slik Peterson ser det, er hans definisjon av utdanningsmålene et uttrykk for en forståelse av læring som prosess, fremfor tradisjonell fokusering på et konkret innhold ”to develop to their fullest potential the powers of each individual to understand, to modify and enjoy his or her environment, both inner and outer, in its physical, social, moral, aesthetic, and spiritual aspects” (Peterson, 2003: 33). Her handler det primært om et utviklingspotensial i mennesket som læringen skal kunne frigjøre. Likevel er det i Petersons forståelse, den pragmatiske virkelighet som styrer betydningen av de idealistiske målene. Det må være underliggende andre krav. Utdanningsmålene er i Petersons beskrivelse ”pedagogiske idealer” som er lite gjennomførbare i praksis, ikke minst i forhold til det å bli akseptert som en seriøs konkurrent i utdanningsmarkedet.

9.2: Lærerhåndtering av pedagogisk teori og praksis

En hinder for innovative foretak i det nasjonale utdanningssystemet ligger i lærernes manglende interesse for nytenkning. ”Innovative and committed teachers often think that if only control of education were handed over to the teachers, change and reform would be easy. They forget that the majority of their colleagues are not innovative and committed, and that when the silent majority reckon that reform is imminent their instinct is to close ranks in favour of the more comfortable alternative: keeping things as they are”(Peterson 2003:38). Lærerens implementering av ny pedagogisk tenkning, enten den er fundert på en læringsteoretisk eller en pastoral idealistisk forståelse, reflekterer hvordan læreren inngår i en diskursiv ramme for handlingsmuligheter. Lærerutdannelsen reflekterer mye av disse forskjellene i hvilken rolle de inntar i utdanningsområdet. Petersons forståelse av lærerne viser liten tiltro til deres evne i å omsette nye teorier i praksis. Til tross for Petersons forståelse av lærerrollen, er det en vanlig forestilling at lærerrollen i Storbritannia hadde sin glansperiode i løpet av reformperioden i 1960 og 1970 – årene. Forutsetningen var allerede tilstede i en tradisjon som ble etablert i etterkrigstiden.

”Teachers were increasingly seen as professional partners in the education service with local and national government.’Teacher professionalism and public service were closely entwined and symbiotically related. ... This gradual correlation between professionalism, a mass schooling, welfare and reconstructionist ideologies and the making of a democratic society acknowledged the crucial position of teachers: as heroes of reconstruction, as pedagogic innovators, as careers, as partners of and within the public. ... It is this association with the emerging welfare services which probably affected teachers' work the most, not only with its prevailing sense of public service ... but with an emphasis on universalism and equality of opportunity.’ (Lawn 1999). By the 1950s teachers were regarded as 'the bedrock of the new welfare society, as the founders of the reconstruction of the education system and as the guardians of the citizenry of the future.’ Crucially, as professionals they were 'partners in the deliberations of policy, able to influence the direction and control of the system.’ They performed their function as professionals in a variety of ways - through the administration of the service, in government and associations, as classroom teachers, representatives, school governors and education advisers. All this 'gave meaning to teaching’. (Lawn 1999)”(Gillard, 2005).

En kritisk holdning til lærergruppen fra Peterson, profiterer likevel på lærernes spesielle stilling i Storbritannia. Lærerne ble oppøvd i en slags tjenesterelasjon til oppdragsgiveren, om det er staten eller andre oppdragsgivere er underordnet profesjonens innlæring i å utøve tjeneste. Petersons IB - visjon ville nok ikke ha blitt realisert uten et slikt velorganisert og lydige lærerkorps. Peterson modifierer sine sterke uttalelser om lærerne ved å hevde at de fleste lærerne ved de internasjonale skolene skiller seg ut fra den typiske offentlige læreren. ISA blir likevel ikke den arenaen han hadde mest tiltro til i utvikling av en ny læreplan. Lærerprofesjonens de - profesjonalisering fra 1980 – tallet av, legitimeres ut fra en retorikk om læreren i allianse med staten. En lignende retorikk anvendes i forestillingen av IB – lærerens allianse med et IB – samfunn. Nåværende alliansegrunnlag mellom stat/oppdragsgiver og skole bryter med utdanningsinstitusjonenes erfaring for samarbeid. En overordnet pedagogisk styring av lærerplanen er en ny håndtering av utdanningsområdet i Storbritannia. Det historiske sosiale, politiske og kulturelle grunnlaget for en solidarisk holdning til en nasjonal fellesidentitet i skoleverket er liten i Storbritannia. I IB – skolene er innøvingen av en felles IB – identitet en ny retning og håndtering av IB – diskursen som bryter med tidligere tradisjoner. I følge Gillard (2005), demonstrerer den politiske styringen av utdanningsområdet i Storbritannia, den totale makt og kontroll over både innholdet i undervisningen og lærernes undervisningsmetoder. Diskursens styrke opprettholdes ved tvang.

9.3: Læringsteorier som grunnlag for pedagogikken

Målene i IB - programmet slik Peterson formulerte dem, skulle ideelt sett vektlegge læringsaspektet i utdanningen i større grad enn det faglige innholdet. Å lære å lære, ble et vesentlig poeng fremfor reproduksjon av et bestemt kunnskapsutvalg. ”This theory, that the aim of general education was not the acquisition of general knowledge, but the development of the general powers of the mind to operate in a variety of ways of thinking, had a profound effect on the planning of curricula and methods of

assessment”(Peterson, 2003:40). Reformene er en klar tendens i retning av en sterkere tro på de kognitive aspektene ved læringen. Jerome Bruners; *The Process of Education* (1960), la mye av grunnlaget for den vitenskaplige og politiske tenkningen om læring på 1960 – tallet. Den lærende lærer best ved selv å være aktiv i håndteringen av kunnskap, helst organisert som læring i en problem - løsende praksis. *The Process of Learning: Towards a Theory of Instruction* (1966) og *The Relevance for Education* (1971) legger grunnlaget for undervisningsmetoder i gjennomføringen av den kognitive læringsteorien. ”To instruct someone... is not a matter of getting him to commit results to mind. Rather, it is to teach him to participate in the process that makes possible the establishment of knowledge. We teach a subject not to produce little living libraries on that subject, but rather to get a student to think mathematically him self, to consider matters as an historian does, to take part in the process of knowledge-getting. Knowing is a process not a product” (Jerome Bruner, 1966: 72). Den seinere Jerome Bruner vektlegger det sosiale og kulturelle elementet i læringsprosessen slik det kommer til uttrykk i boken, *The Culture of Education* (1996). Bruner viser her en tydeliggjøring av den konstruktivistiske dimensjonen ved kunnskapstilegnelsens og dennes relasjon til sosiale og kulturelle betingelser. Howard Gardners teorier i etterkant av Bruner, viderefører konseptet om kognitiv og konstruktiv læring til å inkludere teorien om Multiple Intelligences (MI). Teorien hviler på en utvidet forståelse av menneskets likeverdige, men ulike evner som grunnlag for læringen. I alt opererer han med åtte slike intelligenskategorier som undervisningen må ta hensyn til i læringen og evalueringen av denne. Læringsteorien i de ulike læreplanene i IBO reflekterer denne utviklingen i psykologisk forskning fra Dewey, via Piaget, Vygotsky mot Bruner og nå Gardner. Læring som objekt i forskningen er en del av den behavioristisk psykologien fra 1920 – tallet av, anvendt i utdanningen som en kunnskap i håndtering og vurdering av læreren og barnet (Popkewitz, 1998). Læring handler om å lære noe, i den kognitive diskurstradisjonen blir læringen et objekt for den lærende. Det handler om å lære å lære. Å studere sin egen læring som en objektiv størrelse i kunnskapstilegnelsen plasserer subjektet i en objektiv relasjon til seg selv. Den lærende ansvarliggjøres ved å måtte ta kontroll og styring over sin egen læringsprosess. Det behavioristiske og kognitive læringsparadigme isolerer læringsaktiviteten til bestemte psykologiske og fysiologiske egenskaper ved mennesket. Innsikten i den sosiale og

kulturelle dimensjonen ved læringen endrer ikke de fundamentale psykologiske/fysiologiske betingede strukturene i menneskets som grunnlag for læringsprosessene innenfor denne tradisjonen.

9.4: Å konstruere: et læringsteoretisk dogme i pedagogikken

I en kritisk kunnskapsforståelse tenkes mennesket/subjektet som en historisk konstruert sannhet som styrer forståelsen av hva et menneske er hvordan vi vet det. "Individuality seems to transcend particular events and social moorings of place, such as the child as a learner who has no specific geographical location. Thus, for example, the person-as-learner is defined through abstract sets of categories about cognition, affect and motivation. These sets of categories and distinctions constitute and divide individuals" (Foucault's Challenge, 1998: 12-13). Tenkningen problematiserer statiske og stigmatiserte sannheter i den sosiale og kulturelle praksis i relasjon til den kunnskap som etablerer seg som sann. Kunnskapen om mennesket er en drivkraft i den moderne kultur, den er selve forutsetningen for det gode liv. Å protestere mot vitenskaplige fremskritt eller dennes sosiale og kulturelle innordning er som å undergrave sitt eget eksistensgrunnlag. Den kritiske vitenskapstradisjon rører ved slike fundamentale innordninger, men endrer sjeldent radikalt ved dominerende forestillinger slik vi oppfatter mennesket som agent for seg selv, andre og sin/vår fremtid. Det menneskelige er estetisk og etisk assosiert i det vakre, naturlige og gode, mens det umenneskelige assosieres ved det uestetiske, uetiske og onde. Nietzsche's kritikk av det menneske - skapte mennesket rører ved slike fundamentale forestillinger om menneskenaturen, slik den fremstår i sin historiske, kulturelle og sosiale eksistens(Nietzsche). Mye av den kritiske tenkningen har stilt slike fundamentale spørsmål omkring etablerte forestillinger av det sanne, slik de kommer tilsyne i den sosiale og kulturelle praksis, kontekstuell forskjellig i tid og rom. Forskjelligheten viser til at det sanne ikke er statisk, men tvert imot forskjellig konstituert i ulikheter.

Human og samfunnsvitenskapen har vekselvis produsert ny viten om mennesket. Den konstruktivistiske forståelsen av hva mennesket er endrer noe ved forestillingen av at vi er alle like. Likevel finnes den konstruktivistiske tenkemåten innen mange motsetningsfulle diskurssive tradisjoner som ikke kvalifiserer til å tale om et fundamentalt brudd i tradisjonell tenkning. Den konstruktivistiske tenkningen i psykologien endrer ikke forestillinger om læringen bortsett fra at den vektlegger den lærendes utvendige erfaring slik han/hun konstruerer mening knyttet til det utenfor seg selv. Kunnskap om at læringen konstrueres i møte med det som ligger utenfor det lærende subjekt, inkluderer læringsmiljøet som like avgjørende som de individuelle kognitive forutsetningen. Innsikten gir grunnlag for ulike organiseringen av læringsarenaer ut fra ulike tradisjoner i håndteringen av utdanningen. I den angloamerikansk tradisjonen løses denne utfordring teknisk uten fundamentale brudd med den behavioristisk tradisjonen. IB - programmene er illustrerende eksempler på hvordan ny kunnskap etableres innenfor rammen av allerede dominerende diskurser.

IB Diploma og MYP programmet reflekterer hovedsakelig den akademiske kognitive konstruktivistiske læringstradisjonen, mens PYP inkluderer i enda større grad nyere teorier om læringsmiljøets betydning for læringen. I en vurdering av IBO sin introduksjon av "Learner profile", understreker artikkelforfatteren programmenes læringsteoretiske fellestrekk. Han mener å se det konstruktivistiske mindre fremtredende i Diploma programmet og i MYP enn i PYP.

"What one sees here is a commitment to constructivist thinking, albeit less explicit or less developed than one finds in the development of the theoretical underpinnings of the PYP with its unequivocal commitment to inquiry and the construction of meaning, a position: of commitment to structured, purposeful inquiry that engages students actively in their own learning. In the PYP it is believed that this is the way in which students learn best – that students should be invited to investigate significant issues by formulating their own questions, designing their own inquiries, assessing the various means available to support their inquiries, and proceeding with research, experimentation , observation and analysis that will help them in finding their own responses to the issue. The starting point is students' current understanding, and the goal is the active construction of meaning by building connections between that understanding and new information and experience, derived from the inquiry into new content. I am very pleased to report that at a recent (September 2006) meeting at IBCA of

administrators and teachers from three programme schools, this statement was seen as a viable manifesto for the DP and MYP as well as for the PYP” (Values, Constructivism and the IB Continuum. Roger Marchman, Lisbon, October 2006. (ISB).

9.5: Å forme og påvirke: en behavioristisk læringsteoretisk tradisjon i pedagogikken

IB - diskursen demonstrerer en forståelse av læringspotensialet innenfor en tradisjon som uproblematisk forutsetter at læringsmiljøet kan forme og påvirke deltakerne til å tenke, tale og handle som respons på dette miljøet. Læringsmiljøet får avgjørende betydning for mulighetene til å ta kontroll over et ønsket læringsresultat. Målene i læreplanen og det læringsteoretiske dogme avgjør innholdet og handteringen av dette. Den læringsteoretiske tradisjonen vektlegger målinger av forutsigbare resultater som på den ene siden, vil kunne gi informasjon om graden av måloppnåelse og på den andre siden, graden av de lærendes evne i å tilrettelegge og bruke læringsmiljøet for en slik ønsket måloppnåelse. Læreplanen for Primary Years Program, illustrerer hvor viktig læringsmiljøet blir i en slik forestilling av å kunne ha kontroll. PYP fokuserer på et utvidet læringsmiljø med fellesverdier, etter mønster fra Boyers; *The Basic School, A Community for Learning* (1995). Modellen er gjenkjennelig i IBOs prioritering av å utvikle en felles læringskultur med en standard for et forventet utbytte av utdanningen. I 2006 introduserte IBO ”Learner profile” på tvers av alle læreplannivåene i et forsøk på å binde læreplanene sammen i en felles læringsorden.

“IB learner profile is the IBO mission statement translated into a set of learning outcomes for the 21st century. The attributes of the profile express the values inherent to the IB continuum of international education: these are values that should infuse all elements of the Primary Years Programme (PYP), Middle Years Programme (MYP) and Diploma Programme and, therefore, the culture and ethos of all IB World Schools. The learner profile provides a long-term vision of education. It is a set of ideals that can inspire, motivate and focus the work of schools and teachers, uniting them in a common purpose. The IBO’s concept of an educational continuum, and of a coherent, broad-based international curriculum, was

fully realized in 1997 with the introduction of the PYP. The IBO is now able to offer three programmes of international education and, with them, the prospect of a continuous international educational experience from early childhood to pre-university age. While the IBO now offers a sequence of three programmes—the PYP, the MYP (introduced in 1994) and the Diploma Programme (introduced in 1969)—each programme must continue to be self-contained, since the IBO has no requirement for schools to offer more than one programme. However, they must also form an articulated sequence for those schools that teach all three programmes or any sequence of two. With the development of a continuum of international education, it is intended that teachers, students and parents will be able to draw confidently on a recognizable common educational framework, a consistent structure of aims and values and an overarching concept of how to develop international-mindedness. The IB learner profile will be at the heart of this common framework, as a clear and concise statement of the aims and values of the IBO, and an embodiment of what the IBO means by “international-mindedness” (IBO 2006).

Som for de nasjonale læreplanene i Storbritannia er pedagogikken et nytt middel for legitimering av kontroll og makt over (ut)danningen av mennesket. Pedagogikkens plass i det britiske utdanningssamfunnet har tradisjonelt vært mindre fremtredende enn de rent pragmatiske kjennetegnene. Nåværende vektlegging av pedagogikken kan leses som en utsmykking av denne tradisjonen.

I en veiledende brosjyre for implementeringen av “learner profil” beskriver IBO sin definisjon av læreplan som; Hva som skal læres (the written curriculum), hvordan det skal læres (the taught curriculum), og hvordan det skal evalueres/vurderes (the learned curriculum). Definisjonen gir et inntrykk av at læreplankonseptet er nøytralt, mens den i realiteten håndterer læringen innenfor en ramme som forutsetter kontroll og styring av både innhold og resultat. I beskrivelsen av hvordan ”learner profile” skal inngå i læreplanene håndteres dette på lik linje med andre målbare størrelser. Graden av måloppnåelse av den enkeltes læreprofil skal evalueres kontinuerlig.

“In PYP schools teachers are required, on behalf of all students, to assess and report on progress in the development of the attributes of the learner profile. This is done by using the learner profile for self and peer

assessment, as the basis for teacher/student/parent conferences and through reporting to parents. MYP and Diploma Programme schools are expected to focus on monitoring student development in light of the profile in as many ways as possible, by engaging students and teachers in reflection, self-assessment, and conferencing. Each IB World School, as a whole, is also encouraged to reflect on the success of the implementation of the learner profile. The IBO has developed programme standards and practices that are common to all its programmes. The implementation of the IB learner profile is specified in these practices, and schools will be expected to address them as part of the self-study in the programme evaluation process.”(IBO 2006).

Med implementeringen av IBs learner profil må hele skolesamfunnet omgjøres til et lærende samfunn hvor prinsipielt forskjellene mellom studenten, læreren, administrasjonen og de læreplanansvarlige ikke eksisterer.

“For the IB learner profile to become the central tenet of each IB programme, schools will need to adopt a holistic view of school as well as student development. The learner profile provides a tool for whole-school reflection and analysis. Individual teachers, faculty groups, school administrators, and school governors should ask themselves “To what extent do our philosophy, our school structures and systems, our curriculum and units of work enable students, and the adults who implement the programmes, to develop into the learner described in the profile? In addition, teachers, IB programme coordinators and school administrators are encouraged to ask themselves questions like the ones presented here”(ibo.org,2006). “The aim of all IB programmes is to develop internationally minded people who, recognizing their common humanity and shared guardianship of the planet, help to create a better and more peaceful world. IB learners strive to be:

Inquirers They develop their natural curiosity. They acquire the skills necessary to conduct inquiry and research and show independence in learning. They actively enjoy learning and this love of learning will be sustained throughout their lives.

Knowledgeable They explore concepts, ideas and issues that have local and global significance. In so doing, they acquire in-depth knowledge and develop understanding across a broad and balanced range of disciplines.

Thinkers They exercise initiative in applying thinking skills critically and creatively to recognize and approach complex problems, and make reasoned, ethical decisions.

Communicators They understand and express ideas and information confidently and creatively in more than one language and in a variety of modes of communication. They work effectively and willingly in collaboration with others.

Principled They act with integrity and honesty, with a strong sense of fairness, justice and respect for the dignity of the individual, groups and communities. They take responsibility for their own actions and the consequences that accompany them.

Open-minded They understand and appreciate their own cultures and personal histories, and are open to the perspectives, values and traditions of other individuals and communities. They are accustomed to seeking and evaluating a range of points of view, and are willing to grow from the experience.

Caring They show empathy, compassion and respect towards the needs and feelings of others. They have a personal commitment to service, and act to make a positive difference to the lives of others and to the environment.

Risk-takers They approach unfamiliar situations and uncertainty with courage and forethought, and have the independence of spirit to explore new roles, ideas and strategies. They are brave and articulate in defending their beliefs.

Balanced They understand the importance of intellectual, physical and emotional balance to achieve personal well-being for themselves and others.

Reflective They give thoughtful consideration to their own learning and experience. They are able to assess and understand their strengths and limitations in order to support their learning and personal development” (ibo.org. 2006).

9.6: Idealisme og internasjonalisme som utsmykninger i pedagogikken

IB - diskursen støtter seg på Hargreaves tenkning om det idealistiske som grunnlag for pedagogikken i et kunnskapsbasert samfunn.

”In Hargreaves's terms, the education system needs to meet the needs of the knowledge society while at the same time schools must also craft a social vision beyond it: "Teachers and others, therefore, must think about how to teach not only for the knowledge society but also beyond it, so we address other compelling human values and educational purposes in addition to those that make a profit--purposes concerned with character, community, democracy, and cosmopolitan identity. We must think beyond public education as providing value for money to ensuring that it also promotes values for the good" (p. 57).”(New York: Teachers College Press, 2003).

En tydelig endring mot å utsmykke læreplanen med pedagogiske idealer markerer et brudd i IB - historiens diskurs. IB - bevegelsens kontakt med det idealistiske pastorale og internasjonale i sin historiske fremstilling viser bare glimtvis til slike innslag. I større grad er IB - programmene preget av et til en hver tid dominerende læringssyn og utdanningsdiskurs i U.S.A og Storbritannia, enn med kjennetegn i retning av det idealistiske, pastorale og internasjonale. Lanseringen av *Journal of Research in International Education* (JRIE) i 2002, markerer at det vitenskaplige miljøet ved universitetet i Bath, offisielt erklærer det internasjonale som avgjørende for IB - diskursens fremtid. Jeff Thompson, redaktør i JRIE, begrunner lanseringen ut fra et sterkt behov for en forskningsarena som vil kunne avklare ” the fundamental nature of international education at present time”(JRIE 2002: Vol,1, Nr 1). Uklarheten knyttet til begrepet internasjonal utdanning, skyldes delvis begrepets tilknytning til ulike utdanningskontekster historisk. IB - diskursens uklare plassering internasjonalt forsterker behovet for en forskningsdiskurs som avklarer det egentlige internasjonale. En økende tendens til internasjonalisering av utdanningen øker nødvendigheten av å skille ut det IB - internasjonale eller det egentlige internasjonale. Forskning tilknyttet skoleorganisasjonen vurderes som avgjørende for en dokumentasjon av en slikt eksisterende internasjonal utdanning og/eller at forskningen får en mulighet til å styre læringsmiljøer i den retningen. Thompson understreker behovet for et teoretisk forskningsbasert fundament

for utvikling av den internasjonale læreplanen. Forståelsen av det internasjonale er avgjørende, det gjelder i like stor grad for alle, lærerne, studentene, skoleorganisasjonene, IBO og de miljøene som på ulik vis er knyttet til IB - bevegelsen.

”The establishment of a field of study as complex as international education is challenging not only because of the multifaceted nature of the subject itself, and its interaction with many other forms of knowledge, but also because of the large number of stakeholders involved in its promotion. But that is also a strength, for it offers the prospect of the creation of much wider range of partnerships in the development of ideas and practice than has often been possible in other areas. Furthermore, there is a positive indication that the will exists throughout the stakeholder community for current partnership to be further developed and new forms of collaboration to emerge. The JRIE accepts its responsibility for supporting those efforts, but this can only be successfully discharged through active cooperation with those who are reflecting upon, and translating into practice, the principles associated with our current understanding of international education. We look forward to sharing in those endeavours”(JRIE, 2002:Vol,1, nr 1.).

Beskrivelsen dokumenterer forskningens nye relasjon til IB - bevegelsen, på den ene siden, en dreining mot ideologisering av IB - forskningen og på den andre siden, en dokumentasjon på forskningens nye vilkår innenfor et nytt utdanningsparadigme. Petersons forskningsrasjonale manglet i en hver forstand det eksplisitte ideologiske aspektet. Forskningsrasjonale var uproblematisk i den grad den kunne tjene de pragmatiske hensiktene. Ideologiseringen av den høyere utdanning som en del av et nytt forskningsrasjonale illustreres i Tjeldvolls beskrivelse av Service University; ”New higher education and research institutions, public and private, are established. Competition is creeping into higher education and research context. The institutions may be forced” to focus their production”, to look for niches in the market. More and more institutions tend to start rethinking their Mission” (2003). Prinsipielt gjelder det samme for alle utdanningsinstitusjoner. I større grad enn tidligere er den enkelte institusjon tvungen til en profilering av kvalitative kjennetegn i konkurranse med andre.

9.7: IB - forskningen: en pragmatisk tradisjon med et idealistisk innhold

Bloomers kritikk av den engelske offentlige videregående skolen, fremhever betydningen av å ha et profesjonsmiljø i nært samarbeid med forskningen, i arbeidet med innholdet og målene for utdanning. Hans personlige bidrag bygger på ideen om læring som et livslangt prosjekt, læreplanen er det livet du lever. Det levende og erfarende mennesket danner grunnlaget for en kvalitativ kunnskap om hva utdanningen er og skal være. Forskningen må ta utgangspunkt i en levd forståelse av det internasjonale. I sitt arbeid tilknyttet universitetet i Bath, kommenterer han den IB - relaterte forskningen på denne måten;

”Thompson (1998), Pasternak (1998) offered two models of international education in the context of formal education in international schools. Thompson (1998) is based on the findings of empirical research in international schools while Pasternak (1998) constructed his model based on human values. Based on my lived experiences I propose collaborative action research amongst multicultural teams as an additional model for international education and international mindedness. This model has the possibility of combining technical aid with international understanding. This dissertation shows how I used such collaborative action research in some international contexts to inculcate what Hayden and Thompson international-mindedness (1995, 1998, 1999) through an inclusive dialogue Matasuura (2002) quoted before. This kind of action research has the potential of changing systems and people simultaneously. From my spiritual/universal values such as globalisation, multicultural living and continuous learning for personal and social growth, a truly international person seem to have emerged. I began to experience growth in humility, awareness of unity in diversity and compassion for all creation. Humility resulted from the realisation of the principle of the sacred oneness of creation, my inability to live according to it fully and the limitations of all human knowledge. This humility inculcated an open attitude towards learning and interest in the mysteries of learning”(Bloomers Curriculum Making in Post-16 Education: The Social Conditions of Studentship,1997).

Vurderingen av Baths forskningsrasjonale, plasserer praksisen innenfor en allerede dominerende empirisk forskningstradisjon uavhengig av de offisielle idealistiske uttalelsene om et nytt grunnlag for forskningspraksisen. Kontekstenes ramme for innovasjon regulerer mye av implementeringen av nye reformer både i den høyere utdanning og i andre etablerte offentlige og private skolesamfunn. Et tydelig trekk ved den angloamerikanske håndteringen av reformer er forestillingen av at transporten og

mottakelsen er uproblematisk. Illustrert metaforisk, kan nytenkning sies å bli implementert og håndtert, mest som merkevarer i promotering av reformene. De inngår i en retorikk som overskygger ulikheter mellom de ulike forutsetningene for mottakelse. En sterk tendens i retning av å behandle språk som utsmykking for å identifisere produktet skiller språket fra en meningsrelasjon som gjør det lettere å oppdra de lærende til en felles håndtering av pedagogikken. Merkevarepedagogikk gjør konkurransen i utdanningsmarkedet til en utfordring i å kvalitetsskille det ene fra det andre.

9.8: IB - utdanningen et pedagogisk svar på "Third Way" ideologien?

I artikkelen Third Way. Lessons from international education, forsøker forfatteren å tydeliggjøre det IB - internasjonale som en "Third Way" i møte med de krav utdanningen er stilt overfor i en globalisert verden. Artikkelen støtter seg på Giddens Third Way - ideologi, en håndtering av det moderne prosjekt som på en og samme tid bevarer og utfordrer det bestående med nødvendige endringer av ikke minst utdanningen og det utdannende subjekt.

"The attributes deemed necessary to service the global economy identified by observers such as Reich and Ilon include not only knowledge and technical skills, but also personal skills such as capacity for abstraction, improvisation, experimentation, teamwork, problem-solving, communication and the ability to communicate well in other language.(...) International education allows for a creative response, using aspects of globalization to create autonomous units capable of taking charge of their own destinies, a central pillar of the Third Way ideologies"(JRIE 2002:Vol,1.Nr,2).

En tendens i retning av å identifisere bevegelsen i et slikt perspektiv forsterker IB - diskursens relasjon til nåværende og dominerende utdanningsdiskurser. En tydeliggjøring av det ideologiske kan tyde på at diskursenes anonymitet som tekst uten forfatternavn mister evne til å skille seg ut i inflasjon av andre tekster. Den generelle tendensen i dominerende diskurser til å ideologisere diskursene er et avgjort interessant kjennetegn for et post moderne samfunn. I henhold til Lyotard er "den store fortellingen"

en referanse som ikke lenger er gyldig for utdanningen i et post moderne samfunn, derfor er tendensen mot en re - artikulasjon av det moderne samfunnets idealer et kjennetegn ved diskursene som problematiserer forestillingen av det post moderne.

”For reform ideas, Hargreaves prefers to look to the past. His vision calls for reform to be enacted from within the existing institutional structures in a strategy that he calls "complementary development." Hargreaves argues for a revival of the moral mission of education, the construction of a social movement based on Enlightenment principles of democratic equality in a cosmopolitan world, and development of more sophisticated strategies by teachers and schools. In Hargreaves's call for reform, complementary development is promoted as a balance between performance training sects--teaching for the knowledge society, which is vertical complementarity, and professional learning communities--teaching beyond the knowledge society, or horizontal complementarity. He argues that the balance between vertical and horizontal educational goals may vary between schools according to need. Vertical complementarity strategies are provisionally proposed for "failing" schools for immediate survival so long as they are combined with a long-term strategy for improvement (p. 196). Horizontal complementarity emphasizes a balance between performance training and learning communities in which communication and thoughtful engagement are cultivated” (New York: Teachers College Press, 2003).

Lederen for læreplanutvikling ved kontoret i Cardiff, Judith Fabian understreker betydning av idealer i utviklingen av det lærende subjekt, i dette tilfellet både studenten, læreren og lederne. Samtidig understreker organisasjonsledelsen i IBO, hvor viktig utbredelsen av IB - programmer er i forhold til å nå flest mulig studenter verden over (Strategic Plan 2004). Vekst i utbredelse forutsetter et utvidet servicetilbud av tjenester. Vekst - potensialet slik IBO tolker det, ligger både i en utbredelse av allerede eksisterende programmer, men like mye handler det om å utvide servicen til andre typer studenter og områder, først og fremst for å tilpasse seg den internasjonale studentmassens behov. Synlige tegn på at IBO vektlegger dette er allerede etablerte og nye programmer under utvikling for høyere utdanning. Universitetet i Melbourne, Australia tilbyr et 18 måneders deltids - studie for lærere i Educational Studies (International Baccalaureate), med den hensikt å utvide forståelsen av IBs filosofiske konsept i læreplanene (University of Melbourne 2007). Yrkesfaglig - rettede programmer på videregående nivå er etablert som pilotprosjekter i Finland og i Québec, Canada. ”Hvor det lokale og globale møtes” er tittelen i presentasjonen av Finlandsprosjektet på IBOs nettsider:

“Individual young people should not be categorized as either academic or practical.

They have both intellectual and vocational interests, and their education should reflect this.”

This belief lies at the heart of Teuvo Laurinolli’s involvement in the Business and Administration International Programme in Oulu, Finland. Laurinolli is principal at Oulun Lyseo, and in 2002 he joined forces with Oulu Business College and the IB to develop a three-year programme for 16-year-olds which would combine vocational qualifications with elements of the IB Diploma Programme. The programme would enable students either to go on to higher education or to apply for jobs in their chosen field. After two years of planning and staff training, the first 20 students were enrolled in 2004, to be joined by another 20 in 2005. They are based at the Business College, where teachers from Oulun Lyseo come to deliver the IB elements of the course. These include IB business and management, English and economics. Students also take courses in critical thinking in the world of work and intercultural communication, as well as participating in community service and work experience. Over half the classes are taught in English”(IBO 2007).

I tillegg satser organisasjonen på digitale elektroniske læringsarenaer. I september 2008, starter IBO sitt første fireårs pilotprosjekt av IB - online. Vekststrategien til IBO, er i noen grad legitimert ved IB - pedagogikkens idealistiske innhold, slik det ble uttrykt av James Cambridge og Jeff Thompson.

9.9: Læringsstiler – et spørsmål om valg av intelligensstil

Ideelt sett skal de pedagogiske idealene i IB – programmene motivere og engasjere hele den lærende organisasjonen på en slik måte at målene for IB – utdanningen skal kunne identifiseres som typiske kjennetegn for IB – mennesket. Læringsmiljøet skal stimulere IB – studenten til en: ”development of ‘intellectual character” (IBO 2006). Beskrivelsen er hentet fra Ron Richard, ved Harvard, Project Zero. Forskningsprosjektet ved universitetet i Harvard, tidligere ledet av Howard Garner, har som hovedfokus å studere læringsutvikling hos barn, voksne og organisasjoner. Prosjektet har utviklet teorier om

hvordan forståelse kan tolkes, undervises, evalueres og videreutvikles. Teoriene presenteres i ferdige ”pakker” til aktuelle (for) brukere. Kunnskapshåndteringen som her demonstreres, eksemplifiserer hvordan kunnskapens vilkår i nåværende samfunn endrer radikalt håndteringen av den. Gardners forbindelse til IB - bevegelsen, illustreres i hans gjesteopptreden som taler, i serien av betydningsfulle personer, til ære for A.D.C. Peterson. I hans tale fra 1992, i serien: ”The Petersons Lecture,” “The Unschooling Mind; Why even the best student in the best schools do not understand”(IBO 2004), tar han utgangspunkt i sin egen tilknytning til Genève. Han identifiserer IB - bevegelsens diskurs og skriver seg inn i IB - historien ved å fortelle om et personlig møte med Piaget, i Genève. Hans røtter tilbake til utviklingspsykologien blir et viktig bindeledd mellom han og IB. Talen understreker hans forståelse av ulike former for intelligens og en kritikk av utdanningens ensidighet i bedømmelse av det intelligente. Kritikken mot skolens manglende evne til å gi studenter ulike måter å vise og utvikle forståelse på signaliserer hans motto; education for understanding. Avsluttende viser han til en kritisk uttalelse fra Piaget, som for angloamerikansk utdanningsforskning ville ha undergravd selve fundamentet for læringsteorier i utdanningen.

“Now Piaget said one valuable thing that I did not adhere to. He said that developmental psychologists should not try to be educators. And he steered clear of ever having any educational theory. I have stepped into the lion’s den today and given you an educational theory that comes out of developmental psychology. I did say I didn’t know whether it would resonate with those of you working in the IB because maybe all of your students, all of your teachers, do understand. But, if so, I’d like to hear how you do it and if not, I will be happy to work on the problem together with you”(IBO.2004).

IB sin håndtering av sine pedagogiske idealer, uttrykt i learner profile, er et eksempel på hvordan pedagogikken fremstår som merkevare, koblet opp mot en forestilling av at retorikken uproblematisk lar seg implementere i den lærende organisasjonens fysiske og organiske liv. Gardners; education for understanding blir et verktøy i implementeringen av de pedagogiske idealene. Det handler om å tilpasse læringen i henhold til ulike intelligensstiler, som vil kunne garantere forståelsen. Tenkningen forutsetter en behavioristisk læringsforståelse hvor den lærende lærer å forstå innenfor et betinget læringsregime som har definert målene for det den enkelte skal konstruere.

9.9.1: En kritikk av IB – pedagogikken

IB - pedagogikken demonstrerer på denne måten et fellestrekk med den britiske pedagogikk - tradisjonens pragmatiske holdning til teori og praksis. I enda større grad demonstrerer denne håndteringen den britiske mottakelsen av det ”internasjonale”. Derek Pinchbeck og Elisabeth Solomon (Hanoi IBAP.2006), stiller spørsmål ved introduseringen av learner profile, ut fra samme innvending med følgende formulering; Learner Profile; A shared set of values or division by a common language? Kritikken rettes mot forestillingen av en felles forståelse, i et internasjonalt læringsmiljø. Språkhåndteringen fører til ”laminated” learners uten evne til å forstå sin egen profil.

I en diskusjon i; “The New Pedagogy and Social Learning”, retter Michael A. Peters (2006), oppmerksomhet mot rapporten; Review of Current Pedagogic Research and Practice in the Fields of Post – Compulsory Education and Lifelong Learning (Cullen et al. 2002). Tavistock Institute, som stod bak denne rapporten i oppdrag fra British Economic and Social Research Council, anvender formuleringen ”new pedagogy” som en beskrivelse av den nåværende organiseringen av utdanningen. Rapporten identifiserer den ”nye pedagogikken” som konstruktivistisk og postmoderne i sin håndtering av kunnskap i utdanningen. Drivkraften bak denne nye pedagogikken er myndighetenes politiske regulering av utdanningsområdet og deres vektlegging av ”læring” som kilde til økonomisk vekst og konkurranseevne. Læringsimperativet gjelder prinsipielt alle arenaer livet ut. Den lærendes arena inngår i større sosiale sammenhenger og kunnskapen fremstår distribuert og desentralisert.

Kunnskaperfaring fra ulike områder, forsterker inntrykket av den lærendes forbrukerrolle. Tradisjonell tilegnelse av kunnskap knyttet til en students (ut) dannelsesreise for fremtiden, erstattes av omskiftlige kunnskapsmarkeder der deltakelsespremisser er ulike læringstiler og en tydelig individkarakterer. Den pedagogiske løsningen har hovedfokus på ferdigheter, læringsstrategier og læringsprofiler som på en og samme tid er statiske, universelle, men også dynamiske i forhold til det samfunnet til en hver tid trenger. Evnen til å (be)vise og evaluere sin egen og andres oppvisning blir viktig. Beskrivelsen forsterker den offentlige retorikken om det

kunnskapsbaserte samfunnet slik det fremstilles i nasjonale og internasjonale dokumenter. Lyotards beskrivelse av kunnskapens stilling under postmoderne vilkår antyder det samme bildet. Peters innvending mot denne fremstillingen er at den overser kompleksiteten i ulike tradisjoner. Svakheten i rapporten som han refererer til, er en manglende teoretisk avklaring i forhold til at funnene er hentet fra utdanningsområder som er politisk styrt i denne dominerende retningen og at rapporten derfor bare beskriver graden suksess av den utdanningspolitiske implementeringen.

Den konstruktivistiske kunnskapsforståelsen i ulike kunnskapstradisjoner, kan ikke uproblematisk overføres fra den ene sammenhengen til den andre. Spørsmålet blir likevel om den dominerende kunnskapsforståelsen slik den også reflekteres i pedagogisk tenkning, er et uttrykk for en post moderne avvisning av sann viten. Peters avviser en slik problemstilling ut fra en gjennomgående beskrivelse av ulike kulturelle ide - tradisjoner, som på ulik vis kan kalles konstruktivistiske. IB – programmene demonstrerer hvordan mottakelsen av en konstruktivistisk læringsteori håndteres ut fra diskursens egne forutsetninger. Peters forståelse av teoretiske posisjoner og tradisjoner forsterker inntrykket av at han står innenfor en tradisjon som forutsetter at en opprinnelig idé kan transporteres mellom sin opprinnelseskilde og etterfølgerne. Det gjør identifiseringen av ulike posisjoner oversiktlig, men det underkjenner samtidig kompleksiteten i diskursdannelser. En ny type kunnskapshåndtering betyr ikke nødvendigvis en ny type kunnskapsforståelse. Den epistemologiske utfordringen illustreres av Peters, i denne beskrivelsen;

”Social constructionism is one of the most vexing questions of the age. Among philosophers, scientists, and mathematicians, the idea that reality has an intrinsic structure that inquiry is destined to reveal is now open to contestations in a way that has held to the culture and science wars and to tactics of grandstanding, polemics, ad hominem argument, bitter attacks, and a form of academic conflict that has not progressed or clarified the issues. It is imperative that we do not also allow these wars to bedevil the cultures of pedagogy” (Peters, 2006:134).

Krigsmetaforen er et bilde på hvordan kunnskap er en del av ulike diskursive ordener som i dette tilfellet uttrykker seg som krig mellom ulike diskursteritorier i kampen om eie det sanne. Et fravær av en slik krig i det pedagogiske landskapet forteller mye om

pedagogikkens avvæpning som kunnskapskriger og/eller hvordan pedagogikk inngår i diskurser av en annen orden. Den pedagogiske tenkningen som eksplisitt uttrykkes i IB - diskursen, kvalifiserer til motsetningskonflikter mellom på den ene siden, en verdi idealisme som forutsetter troen på universelle verdier knyttet til rasjonelle, estetiske og etiske kvaliteter ved mennesket som noe genuint internasjonalt, og på den andre siden, en læringsteoretisk kunnskapsteori som forutsetter universelle verdier som kulturelt konstruert og forgjengelig. Den konstruktivistiske forståelsen i den angloamerikanske pedagogiske tradisjonen er hver på sin måte særegen, men likevel med mye til felles som konstituerer seg innenfor sin egen orden. I den britiske konteksten handler konstruktivismen, mye om en teknisk, utvendig, og delvis uproblematisk endring av praksis. Mary Hayden uttrykker på en beskrivende måte denne påstanden; "Whether in terms of ECIS and other workshops and conferences. PTC courses (The Principales`Training Center), IBO workshops, or in-service courses offered within schools, much professional development emphasizes issues relating to pragmatic or technical aspects of a teacher's role"(2002: 121). Judith Fabian tolker implementering av learner profile innenfor denne rammen:

"Teacher recruitment and appraisal – the learner profile as a checklist for teacher recruitment and as a set of standards for teacher appraisal and classroom observation. What a powerful instrument it would be for teacher self-appraisal, peer appraisal and as the foundation of a teacher appraisal/evaluation system. What impact could this have on classroom teaching and on student learning. As a tool for teacher recruitment, some administrators are using the profile as a guide or checklist, or a focus for questions and finding it to be extremely helpful. After all, it is a profile for IB teachers. A basis for professional development: staff meetings or workshops could take as their focus the attributes, one at a time, and help teachers come to a fuller understanding of what each of the attributes looks like at classroom level. How do we recognize critical thinkers? How do we help students become reflective, critical-thinkers. Are there strategies we can employ at all levels? Could, for example, guiding questions be employed for every unit of work at every grade level and could we then discuss how students could answer those guiding questions and so develop models of what good critical thinking would look like. All these opportunities suggest that the learner profile should be built into the fabric of the school. That it should become the foundation for systems and structures: the common language, the shared set of values that underpin all activities" (IBO 2006).

Mary Hayden, leder for Center for study of Education in an International Context (CEIC), ved universitet i Bath og lederen for læreplanutvikling og vurdering, Judith Fabian, i IBO, demonstrerer en konflikt i pedagogikkforståelsen i IB - diskursen. IB - forskningen og IBO sin pragmatiske håndtering av kunnskap handler likevel prinsipielt og primært om hvordan kunnskap kan overføres uproblematisk inn i en praktisk kontekst. Den konstruktivistiske motiverte epistemologiske krigssonen står fjernt fra denne diskursen.

Forfatterrelasjonens vilkår i IB – diskursen har endret seg radikalt ved den sterke pedagogiske fremtoningen og kontrollen av dette innholdet. Pedagogikken kan bare realiseres ved brukernes identitetsspill i innøvingen av den. Brukernes IB – identitet er ideelt sett et selvstendig og levende IB –mennesket. Den levende pedagogikken har ingen andre referanser enn sitt eget levde liv. Forfatterrelasjonen risikerer sin egen utslettelse ved tekstens oppløsning i den levende pedagogikken.

KAPITTEL 10: AVSLUTENDE OPPSUMMERING

10.1: En drøfting av IB som utdanningstekst i relasjon til graden av forfatterskap

I beskrivelsen av IB - diskursens fremstilling av sin egen utdanningstekst har denne vist hvordan IB - utdanningen inngår i en større diskurstradisjon om utdanningen. Geografiske og historiske forutsetninger for utdanningsdiskurser, primært i Storbritannia og U.S.A. har definert mye av innholdet i IB - diskursen. Den har endret karakter i relasjon til dominerende diskurser i den angloamerikanske kultur, samtidig som den har opprettholdt en historisme - retorikk som identifiserer og skiller ut IB - utdanningen som egen utdanningstekst geografisk og historisk gjennom en forfatterrelasjon. Oppgaven har satt fokus på gyldigheten av historismen som en transdiskurs for IB - diskursen. Epistemologiske brudd i forståelsen av historien og samtiden berører noe av grunnlaget for opprettholdelse av en historisme - retorikk. Spørsmålet om hvordan IB - diskursen likevel identifiseres innenfor et historiseparadigma aktualiserer problemstillingen i Foucaults tekst om forfatternavnet og forfatterfunksjonen; "The author's name manifest the appearance of a certain discursive set and indicates the status of this discourse within a society and a culture - The author function is therefore characteristic of the mode of existence, circulation, and functioning of certain discourses within a society" (Foucault 1984). IB - historien slik den uttrykkes i IB - diskursens beskrivelse, manifesteres i stor grad av et forfatternavnregister som gir diskursen kontinuitet, autoritet og status. Spesielt er forfatternavn et fremtredende trekk ved diskursen under IB - programmets utvikling i løpet av 1960 og 1970 tallet. Dokumentasjonen på en slik dominans kommer til uttrykk i den historiske fremstillingen av IB - diskursen, både hos Peterson, Hill, Sutcliffe og Walker. Et karakteristisk kjennetegn, i en periode da forfatternavn er ekstra fremtredende, er diskursens handlingsprofil. Gjennomføringen av IB - programmet forutsatte en aktiv personlig handlingsorientert praksisdiskurs. En avtagende subjektiv profilering av IB - diskursen opptrer samtidig med en tendens til avsubjektivisering av diskurser generelt og spesielt i utdanningsdiskursen. Samfunnspolitiske endringer mot slutten av 1970 - tallet forskjøv noe av den tradisjonelle samfunnspakten mellom stat og borger. Statens

tjenesteansvar, innenfor en ny liberalistisk samfunnsøkonomi, forutsatte et større privat initiativ i markedet både med hensyn til kjøp og salg av tjenester. For utdanningsområdet endret det noe ved selve utdanningsrasjonale slik utdanningen tradisjonelt har blitt oppfattet som en primært sosialisering sinstitusjon i samfunnets tjeneste. Sosialiseringsspektet tjente samtidig ulike sosiale og kulturelle klasseinteresser ved ulik organisering av utdanningen. IB - diskursens sosiale og kulturelle grunnlag har vært en avgjørende forutsetning for opprettholdelsen av forfatterrelasjonen. En sterkere markedsøkonomisk tenkning i organiseringen av utdanningsområdet førte til spekulasjoner rundt utdanning som vare i et forbrukersamfunn. Samtidig viser utviklingen av forbrukersamfunnet en tendens til en devaluering av et tradisjonelt konsumforbruk. IB - diskursen fremstår i denne perioden som et kvalitativt utdanningsalternativ ikke bare til den offentlige utdanningen, men også for den offentlige utdanningen, slik denne etter hvert kritiseres for sitt mislykkede moderne opplysning og sosialiseringssprosjekt. IB - utdanningen blir en del av den offentlige utdanningen samtidig som den offentlige diskursen viser tydelig politiske endringer i retning av en sterkere ny liberalistisk utdanningspolitikk. Skillelinjene mellom en offentlig og privat utdanning blir mindre fremtredene under slike forhold. En ny liberalistisk politisk styring av utdanningen endrer fundamentalt forestillingen av utdanningens sosialiseringssprofil til fordel for en retorikk som forsterker gyldigheten av ulikhet fremfor likhet. IB utdanningen får på den måten et større gyldighetsgrunnlag for å skille denne som et eget alternativ i et større marked. Forfatternavnet i relasjon til IB utdanningen trer i bakgrunnen, til fordel for et tydeligere juridisk organisasjonssystem som kontrollerer, eier, opprettholder, artikulere og distribuerer diskursen i samfunnet. IB - utdanningen blir et eiendomsprodukt av denne karakter som IBO administrerer og kontrollerer. Deltakelse i et større utdanningsmarkedet forsterker IB - diskursens karakter av å være et merkevareprodukt i konkurranse med andre. Forfatterfunksjonen blir et fremtredende kjennetegn ved IB - diskursens administrasjon av sin egen diskurs under slike forutsetninger. Markedet for økonomisk overlegenhet knyttet til mulighetene for å kjøpe seg materielle statussymboler synes etter hvert å være mettet i den rike verden. Investeringer i livs - prosjekter som kan skape et langt og sunt liv statuerer seg som den nye overlegenhet, til fordel for en uforsiktig og kanskje, kortvarig livs - nytelse.

Utdanningen kan under slike forhold fremtre som symbol på en slik overlegenhet. Utdanningen i markedet demonstrerer hvordan retorikk rundt kvalitetsbegrepet, knyttet til andre verdier enn de materielle, blir avgjørende for graden av gyldighet og kvalitet. En tendens mot en økende ideologisering av diskursene bekrefter kvalitetsbegrepets retning. I IB - diskursen gjenkjennes denne tendensen i en økende vektlegging av det idealistiske innholdet i IB - utdanningen.

Forfatterautoritet i kraft av subjektive navn eller i kraft av forfatterfunksjon slik den er til stede i IBO, endres radikalt innenfor et samfunn som underkjenner forfatterautoritet som legitimt grunnlag for en sann virkelighetsbeskrivelse. Grunnlaget for opprettholdelsen av diskursens autoritet er betydningsfylt svekket når det sosiale, kulturelle og ideologiske grunnlaget forstås som en ustabil, konstruert virkelighet og forgjengelig. IB - diskursens virkeliggjøring, opprettholdelse og videreføring av historisme - retorikken utfordres på den måten i mangel av stabile, tradisjonelle sosiale og kulturelle arenaer. Krisen i et post moderne utdanningsprosjekt er både fraværet av et stabilt sosialt og kulturelt (for) bruker klientell og fraværet av tradisjonelle legitimeringsgrunner for utdanningsdiskursene. Utvidelsen av IB - programmene og en sterkere styring og kontroll av innholdet i IB - utdanningen kan være et uttrykk for denne krisen. Utdanningsteksten i IB - diskursen har på den måten ikke bare mistet autoritet i relasjon til forfatternavnregisteret, men også i forfatterfunksjonen ved det at merkevareidentiteten IBO, konkurrerer i stor grad med lignende merkevarer i det globale utdanningsmarkedet. I større grad enn å bruke forfatternavn for å identifisere det subjektive og ideologiske ved nåværende IB - diskurs, er det en tendens til å ideologisere diskursen for å tydeliggjøre utdanningsteksten. En tendens i retning av en større ideologisering av utdanningsdiskurser utfordrer samtidig IB - diskursens forfatterrelasjon i et nytt perspektiv. Ved en totalisering av et ideologisk læringsregime bli forfatterne og forfatterfunksjonens autoritet ytterligere svekket. Diskursens opprettholdelse synes å primært å hvile på en diskursorden med kjennetegn av et herredømmesystem. Foucault beskriver hvordan en eksplisitt kontrollerende diskursorden kan arte seg;

”Diskursen kan nok framtre som ubetydelig, men de forbudene som den rammes av, avdekker meget tidlig og meget hurtig dens forbindelse med begjæret og

makten. Og dette er ikke overraskende fordi diskursen – det har psykoanalysen vist oss – ikke bare simpelthen er det som framviser(eller skjuler) begjæret, den er også begjærets objekt, og fordi diskursen det lærer historien oss hele tiden - ikke bare simpelthen er det som gjengir kampene og herredømmesystemene, men det man kjemper om og ved hjelp av, makten man søker å bemektige seg”(1999: 9-10).

Læringsregime i IB - diskursen opprettholder en tydeliggjøring og forsterkning av diskursens egen logikk, den er både målet og middelet i kampen eller begjæret om herredømme over en egen diskurs. Ordensprinsippene i en diskurs, slik Foucault beskriver dem, aktualiseres i klare regler for utelukkelsesprinsipper. Rigide regler for det forbudte, det som er rasjonelt og sant inngår i læringsarenaen som vilkår for deltakelse.

Markedet for ideologiske tekster synes å være en ny og interessant tendens i nåværende diskurser. IB - diskursens dreining i denne retning konkurrerer, på dette nivået, med andre i et allerede etablert ideologisk retorikkmarked. Tekstlegitimiteten som tidligere beskrevet synes å være fundamentalt truet ved et marked som preges av en generell inflasjon av et vareutvalg som i større grad av å representere forfattere eller forfatterfunksjoner er redusert, slik Derrida beskriver det, til tegn i seg selv. Meningsproblematikken knyttet til teksten er i denne forståelsen uten mening, eller meningsløs. Lyotard beskriver denne oppløsningstendensen av ulike diskurser slik de reduseres til eklektiske eksperimenter (1979), eller slik det tidligere her, har blitt beskrevet, til deler av et nettverk uten sammenheng eller mening i seg selv. I Lyotards forståelse er denne tilstanden ved det nåværende samfunn en frigjøring fra totaliseringsterroren ved det moderne prosjekt;

“Finally, it must be clear that it is our business not to supply reality but to invent allusions to the conceivable which cannot be presented. And it is not to be expected that this task will effect the last reconciliation between language games (which under the name of faculties, Kant knew to be separated by a chasm), and that only the transcendental illusion (that of Hegel) can hope to totalize them into a real unity. But Kant also knew that the price to pay for such an illusion is terror. The nineteenth and twentieth centuries have given us as much terror as we can take. We have paid a high enough price for the nostalgia of the whole and the one, for the reconciliation of the concept and the sensible, of the transparent and the communicable experience. Under the general demand for slackening and for appeasement, we can hear the mutterings of the desire for a return of terror, for the realization of the fantasy to seize reality. The answer is: Let us wage a war on

totality; let us be witnesses to the unrepresentable; let us activate the differences and save the honour of the name” (1979: 81 - 82).

Lyotards oppfordring ligger en del år tilbake i tid og har paradoksalt etablert seg som et slags legitimeringsgrunnlag for fiksjonsherredømme. Grunnlaget for en kritisk vurdering av kvalitet under et slikt nytt terrorregime plasserer utskillelsen av det kvalitative innenfor et enda større dilemma. Kampen mot totaliseringsdiskursen legitimerer samtidig vareinflasjonen i markedet som likeverdige, i den grad den enkelte varen ikke representerer en mening i seg selv og i den grad den derfor heller ikke kan påstås å være en del av en diskursorden. Foucault beskriver en slik situasjon som et svært sannsynlig scenario for vår tid;

”I think that, as our society changes, at the very moment when it is in the process of changing, the author function will disappear, and in such a manner that fiction and its polysemous texts will once again function according to another mode, but still with a system of constraint – one which will no longer be the author, but which will have to be determined or, perhaps, experienced. All discourses, whatever their status, form, value, and whatever the treatment to which they will be subjected, would then develop in the anonymity of a murmur. We would no longer hear the questions that have been rehashed for so long: Who really spoke? Is it really he and not someone else? With what authenticity or originality? And what part of his deepest self did he express in his discourse? Instead, there would be other question, like these: What are the modes of existence of this discourse? Where has it been used, how can it circulate, and who can appropriate it for himself? What are the places in it where there is room for possible subjects? Who can assume these various subject functions? And behind all these questions, we would hear hardly anything but the stirring of an indifference: What difference does it make who is speaking? (1984: 119 - 120)

Sitatet beskriver utfordringer i undersøkelsen av nåværende diskurser ved det at de ikke kan identifiseres som representasjon i forhold til noe annet enn seg selv. Diskursens troverdighet må ligge innenfor diskursens egen orden. Nåværende kjennetegn ved IB - diskursen demonstrerer hvordan opprettholdelse av diskursen forutsetter deltakere som taler, tenker og handler innenfor en felles diskursorden. Fiksjonskarakteren ved diskursene og inflasjonen i markedet reduserer likevel graden av mulighet til å opprettholde diskursens identitetsspill uten tvang.

En sterk tendens i retning av en retorikk av at menneske selv overtar vitenskapens og profesjonenes utforskning og kontroll over seg selv, utvisker skillelinjene mellom mennesket som objekt og mennesket som subjekt. I forholdet mellom pedagogen og studenten er det prinsipielt ingen vesensforskjell, på samme måte som mellom terapeuten og pasienten. Retorisk i diskursene fremstår denne utfordringen som den enkeltes ansvar i kampen om å ta kontroll over sitt eget liv. Kunnskapsteoretiske dogmer forutsetter all kunnskap som konstruert og derfor ikke mer gyldig enn slik den kan nyttiggjøre seg der den er mest hensiktsmessig. På den måten er utdanningsvalget styrt av det til en hver tid hensiktsmessige valg for å kunne realisere sine mål. Kunnskapsutvalget kan i en slik forståelse oppfattes som et varemarked like ustabil og uforutsigbart som andre varer i et markedsstyrt samfunn. Krav om menneskers evne til å håndtere et omskiftelig marked endrer radikalt tradisjonelle kjennetegn ved ulike typer utdannelse. Nåværende utdanningsdiskurser forutsetter et høyt teknologisk informasjon og kunnskapssamfunn med stor grad av usikkerhet med hensyn til hvilken type kunnskap samfunnet trenger. Evnen til å forutse og satse på riktig kunnskap inngår som en forutsetning for alle deltakere i utdanningsmarkedet. Å fange opp ny kunnskap blir en kvalitet som omformer deltakerne til spekulanter og markedsanalytikere. Investeringen i en type kunnskap risikerer, i et omskiftlig kunnskapssamfunn, i neste øyeblikk å være uhensiktsmessig og lite effektiv. Innholdet i utdanningen vil i et slikt bilde miste stabile kjennetegn som kan skille den ene type utdanning fra den andre. Markeringen av et skille kan derimot tydeliggjøres i utvendige dannelsesidealer. En type danning som ikke direkte knyttes til et spesifikt innhold, men i større grad til karaktertrekk som utvendige kjennetegn. Et dominerende strategi ved ideologiseringen av IB - diskursen er oppøvingen av slike utvendige dannelsesidealer ved IB - brukeren, som er tilpasset et omskiftelig kunnskapsmarked, uavhengig av kunnskapsinnholdet. En styrt dannelsespedagogikk som reduserer danningen til rene pedagogiske øvinger reduserer samtidig danningens subjektive og ukontrollerbare karakter. Det subjektive fraværet forsterkes paradoksalt ved synliggjøringen eller utstillingen av det enkelte individ. Retorikken i et slikt dannelsesregime spilles rundt forstillinger av selvets egen styrke og vilje til å ta kontroll over sitt eget liv. Scenene for fremvisning av slike karakterkjennetegn ved IB - mennesket blir et avgjørende middel i en forestillings - og fremstillingspedagogikk av

denne karakter. IB - menneskets evne til å synliggjøre seg vil øke IB – diskursens synlighet i markedet. Det kvantitative omfanget vil i en slik sammenheng være det avgjørende kjennetegnet for forfatterrelasjonen. Vekst er det viktigste målet i IB sin strategiplan fra 2004 og bekrefter sannsynligheten for at denne satsningen er strategisk valgt for å opprettholde diskursens forfatterrelasjon. Vekstideologien undergraver derimot og paradoksalt grunnlaget for et forfatternavn.

En kobling av danning til utdanning kan oppfattes som et forsøk på å gjenetablere meningssammenhenger i utdanningsdiskursen. Utfordringene, slik de her er beskrevet er innøvingen av dannelsesidealer som ikke handler om å erkjenne sannheter, men å øve opp flest mulig til å tenke, tale og handle som om det sanne finnes. Det kritiske dilemma for slike læringsregimer kan være brukernes visshet om diskursens orden og at denne bare er gyldig i den grad den tjener den enkeltes hensikt med IB - utdanningens dannelsesidealer. Fiksjonskarakteren ved nåværende diskurser reduserer tekstenes meningssammenhenger til et rent ordenssystem for opprettholdelse av diskursen. Det ideologiske og idealistiske kjennetegnet ved nåværende IB - diskurs blir på den måten en utsmykking av IB - utdanningen som kvalitativt overbeviser bare i den grad den synliggjøres kvantitet. At fiksjonskarakteren ved diskurser fremhever utsmykninger, er en antydning av at diskurser med slike kjennetegn fremhever det estetiske og etiske som et viktig grunnlag for kvalitetstroverdighet samtidig som kvalitetstroverdigheten forutsetter et læringsregime som må gjelde for flest mulige deltakere i utdanningsmarkedet. Forfatterrelasjonen i IB - diskursen har vist seg å være regulert av en IB - diskurs som opprettholder forfatterautoritet ut fra ulike forutsetninger. Historisk har denne endret autoritetens styrke i forhold til generelle forutsetninger for forfatterskap. Nåværende forutsetninger forskyver forfatterrelasjonen i en kritisk stor avstand til forfatterautoriteten ved det at IB - diskursen opprettholdes ved et identitetsspill som om alle er forfattere av sitt eget verk.

10.2: En formulering av mulige nye undersøkelsesspørsmål

Drøftingen viser at grunnlaget for IB - diskursens opprettholdelse synes å være kritisk innenfor nåværende vilkår for utdanningsdiskurser. Spørsmål knyttet til IB - diskursens nye forutsetninger slik disse kommer til uttrykk ved et rigid læringsregime kombinert med idealistiske dannelsutsmykninger vil kunne åpne opp for problemstillinger rundt diskurskarakteren i et fiksjonspreget utdanningsmarked. Retorikk rundt estetiske og etiske kvaliteter ved IB - utdanningen, opprettholdes kun ved diskursens egne ordensprinsipper i fraværet av forfatterautoritet og manglende legitimt grunnlag for sann kunnskap. Undersøkelser som kan fortelle mer om deltakernes håndtering av IB - utdanning vil kunne gi en oversikt av IB - diskursens spesifikke kvaliteter. En eventuell innforståthet, fra brukerne, av IB - diskursens fiksjonskarakter ville kunne gi et nytt grunnlag for problematisering av at teksters manglende meningsinnhold ikke er en hindring for kvalitetsstempel og utbredelse. Utdanningens utsmykninger og utbredelsen kan i stor grad være avgjørende for deltakernes valg, likegyldig av maningssammenhenger. Når ideologiseringen av IB - utdanningen kjennetegnes ved det idealistiske - estetiske og etiske, kan en slik identifisering forsterke forestillingen av en fremdeles levende historisme retorikk. Der dette kommer til uttrykk forsterkes inntrykket av en motsigelsesfylt diskurs ved det at diskursens orden under nåværende betingelser er virkeliggjort ved fraværet av historisme og forfatterlegimiteten. Det idealistiske internasjonale ved IB - diskursen har vist seg, i denne undersøkelsen, primært å være opprettholdt som en del av en historiseretorikken. Graden av det internasjonale innslaget i IB - programmene har begrenset seg til retoriske gjentakelser av en slik profil ved IB - utdanningen. En ny aktualisering av det internasjonale i IB - diskursen slik denne ble initiert fra universitetet i Bath, i Storbritannia, har et innhold som stiller spørsmål ved nåværende rasjonale i IB - diskursen. Forsøket på å definere det idealistiske internasjonale med et meningsinnhold og dannelsen av organisasjonen AIE, kan være et uttrykk for et radikalt ønske om å etablere et nytt forfatternavn med autoritet. Initiativet underkjenner fiksjonskarakteren ved nåværende diskursordener. Dominerende ordensregimer forutsetter at både meningsinnholdet og forfatterstemmen i en tekst er fraværende. Graden av ulike diskurskomposisjoner knyttet til IB - diskursen øker

inntrykket av at forfatterrelasjonen til utdanningsteksten er kritisk på linje med forfatterrelasjonen i andre utdanningstekster. Manglende forutsetninger for å bedømme om IB - diskursens styrke i fremtiden vil ligge i diskursens ordensregime og vekststrategi eller i et alternativ forfatternavn, gir IB - diskursens grunnlag, et usikkert fundament inn i fremtiden.

Litteraturliste

Adler, Mortimer (1982): *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*. New York: Prentice Hall

AIE, <http://www.intedalliance.org/browse.asp?catID=1774>

Altbach, Philip G. (1996): *Ernest Boyer. An Appreciation*.
http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/index_subject_a.htm

Apples, Michael w. (2004): *Ideology and Curriculum*. Great Britain: RoutledgeFalmer.
http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News04/text4.html

Barthes, Roland (1968): "*The Death of the Author*" The Norton Anthology of Theory and Criticism. Ed. Vincent B. Leitch et al. First ed. New York: Norton, 2001.

Bartlett, Kevin (1996): *Articulating the international curriculum: continuity through commonalities* (Part I) I International Schools Journal. Vol. XVI, No.1, 1996.

Bloom, Benjamin (1956): *Taxonomy of Educational Objectives*
<http://faculty.washington.edu/krumme/guides/bloom.html>

Bloomers, Martin (1997): *Curriculum Making in Post-16 Education: The Social Conditions of Studentship*. UK: Taylor & Francis Group

Boyer, Ernest L. (1995): *The Basic School*. Carnegie Foundation for Advancement of teaching

Biesta, Gert J. J & Denise Egèa – Kuehne (Red.) (2001): *Derrida & Education*.
.Routledge international Studies in the Philosophy of
Education. London og New York: Routledge

Brehony, Kevin J. (2004): *A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938*. Paedagogica Historica, Volume 40, Nos.5&6, October 2004.
www.taylorandfrancis.metapress.com/index/T98JDRFAHHT8B68K

Bruner, Jerome. S (1960): "*The Process of Education*" Ny utgave 1977: United States: Harvard University Press

Bruner, Jerome. S (1996): "*The Culture of Education*" United States: Harvard University Press

Burbeles, Nicholas C, and Torres, Carlos Alberto (Red.), (2000): *Globalization and Education: Critical Perspectives*, Routledge, New York and London

- Burke, Peter (2000): *Classifying Knowledge: Curricula, Libraries and Encyclopaedias*. I Burke, Peter: *A Social History of Knowledge. From Gutenberg to Diderot*. USA: Polity
- Cambridge, James & Jeff Thompson (2004): *Internationalism and globalization as context for international education*. Vol 34 No 2: 157-171. University of Bath.UK: Taylor & Francis Group .
<http://universities.ibo.org/ibo/index.cfm?contentid=6827982C-AA32-5687-9D56E2403948E76F&method=display&language=EN>
- Castells, Manuel (1999): *Flows, Network, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society*. I Mc Laren, Peter (Red): *Critical Education in the new Information Age*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, inc.
- Cross, Patricia K. (1996): *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*. <http://www.ajpe.org/legacy/pdfs/aj6004402.pdf>
- Dahl, Thomas & Johan Elvemo (2000): *The transformation of expert Knowledge – does the post-modern expert exist?* Paper presentert på 4S/EASST Conference 2000: “Worlds in Transition: Techno science, Citizenship and Culture in the 21st Century” Wien, 27. – 30 September 2000.,
- Dahl, Thomas (2000): *Diskursteoretiske tilnærminger*. Arbeidsnotat i prosjektet; Levende kunnskap, tema ”Ekspertter og ekspertkunnskap”2000
http://www.kunne.no/upload/Gamle%20publikasjoner/Konferansepaper/Postm%20experDahl_Elvemo%202000.pdf
- Dale Erling Lars (2005): *Kunnskapsregime i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt.
- Derrida, Jacques (1991): ” *A certain ”madness” must watch over thinking*”. Jacques Derrida`s interview with Francois Ewald. (Translated by D. Egèa-Kuehne). I Biesta, Gert J. J & Denise Egèa – Kuehne (Red.) (2001): *Derrida & Education* Routledge international Studies in the Philosophy of Education. London og New York: Routledge.
- Drennen, Helen (2002): *Criteria for curriculum continuity in international education*. I Hayden, Mary, Jeff Thompson, & George Walker (Red.): *international education in practice dimensions for national & international schools*. London: Kogan Page
- Englund, Tomas (1997): *Innledning*. I Dewey, John. *Demokrati och utbildning*.(Oversatt til svensk ved Nils Sjoden) Gøteborg: Daidalos
- Faucault, M (1999): *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag A/S

- Foucault, Michel (2006): *The Order of Things*. (First published 1966: Les Mots et les choses. Paris: Editions Gallimard). London and New York: Routledge
- Foucault, Michel (1984): "What Is an Author?" I Rabinow, Paul (red.): The Foucault Reader. New York: Pantheon Books
- Fox, Elisabeth (1998): *The Emergence of the International Baccalaureate as an Impetus for Curriculum Reform*. I Hayden, Mary & Jeff Thompson: International Education Principles and Practice. Great Britain: Kogan Page
- Franklin, Barry M. & Gary McCulloch, (2004): *Partnership in a "Cold Climate": The Case of Britain*. I Barry M. Franklin, Marianne N. Bloch, & Thomas S. Popkewitz (Red):
- Fuchs, Eckhardt (2004): *Educational Sciences, morality and politics: international educational congresses in the early twentieth century*. I Paedagogica Historica. Vol 40, Nr 5-6/October 2004, 757-784.
- Gillard, Derek (2005): *Tricks of the trade: whatever happened to teacher professionalism?*
<http://www.dg.dial.pipex.com/articles/educ26.shtml>Hamilton,
- Hamilton, David (1999): *Pedagogic Paradox (or Why No Didactics in England?)* I Pedagogy, Culture & Society Vol 7, No.1
<http://taylorandfrancis.metapress.com/index/N057N498X83532W0.pdf>
- Hayden, Mary, Jeff Thompson, & George Walker (Red.). (2002): "Preface". I Hayden, Mary, Jeff Thompson, & George Walker (Red.): international education in practice. dimensions for national & international schools. London: Kogan Page
- Hennon, Lisa (2000): *The Construction of Discursive Space of Patterns of Inclusion/Exclusion. Governmentality and Urbanism in the United States*. I Popkewitz, Thomas S, (Red.): Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community. United States of America: State University of New York Press.
- Herman, Stefan (2000): "Anthony Giddens – et bud på en moderne dannelsesstrategi på senmoderne vilkår". I Olesen, Søren Gytz & Peter Møller Pedersen (Red.): Pædagogikk I sociologisk perspektiv. Danmark: Forlaget, Viborg-Seminarieret.
- Hill, Ian. (2002): "The history of international education: an international Baccalaureate perspective". I Hayden, Mary, Jeff Thompson, & George Walker (Red.): international education in practice. dimensions for national & international schools. London. Kogan Page

- Hill, Ian. (2006): *Early stirrings in international education Part XI: marketing the IB Diploma programme to universities and schools*. I: International Schools Journal, Vol XXVI No.1 November 2006, 59-67.
- Hill, Ian (2001): *Early stirrings: the beginnings of the international education movement*. I: International Schools Journal, Vol XX No 2, 2001: 5-22.
- Hill, Ian (2003): *Early stirrings in international education. Part VI: Alec Peterson and the establishment of the IB Office*. I: International Schools Journal, Vol XXIII No.1, 2003: 64-78
- Hill, Ian (2002): *The International Baccalaureate Policy process in education*. I: Journal of Research in International Education Vol 1, 2002: 183 – 211.
- Hofstetter, Rita & Bernard Schneuwly (2002): *Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development*. I European Educational Research Journal, Vol 1, Nr 1, 2002.
http://www.wwwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=eerj&vol=1&issue=1&year=2002&article=2_Hofstetter_EERJ_1_1&id=84.49.151.213
- IBO <http://www.ibo.org/> <http://www.ibo.org/facts/fastfacts/index.cfm>
<http://www.ibo.org/myp/documents/continuum.pdf>- 250.7KB
<http://www.ibo.org/mission/strategy/index.cfm>
<http://www.ibo.org/dg/biography/>
- Kliebart, Herbert M. (1987): *The Scientific Curriculum Makers*. I Smith, Mark K. (2000) Curriculum Theory and Practice. <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>
- King, Edmund (1988): *Review Article, Schools Across Frontiers*, Oxford Review of Education, Vol. 14, No. 2.
- Lagemann, Ellen Condliffe (1997): *Contested Terrain: A History of Education, Research in the United States, 1890 – 1990*. Educational Researcher, Vol.26, No.9:5-17.
<http://edr.sagepub.com/cgi/reprint/26/9/5.pdf>
- Latour, Bruno (1998): *On Actor Network Theory: A few Clarifications*.
<http://www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-l-9801/msg00019.html>
- Lyotards, Jean Francois (1979): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. United States of America: University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Latour, Bruno (1993): *We have never been modern*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- MacDonald, James (2006): *The international school industry: Examining international schools through an economic lens*. I: Journal of Research in International Education, 5/2006, 191-213.
- Mathews, Jay & Ian Hill (2006): *IB Comes to America*. I Supertest. How the International Baccalaureate can Strengthen Our Schools. Mathews, Jay & Ian Hill. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court.
- Muphy, Edna & Charles A. Gellar (Red) (2003): *Ian Hill*. I: International Schools Journal, Vol XXIII No.1 November 2003, 64
- Naidoo, Vikash (2006): *International education: A tertiary-level industry update*. I: Journal of Research in International Education, 5/2006, 323-345.
- Nisbet, John (1974): *Educational Research: The State of Art*.
<http://www.bera.ac.uk/addressdownloads/Nisbet,%201974.pdf>
- Nòvoa, Antònio (2001): *Texts, Images, and Memories. Writing "New" Histories of Education*. I Popkewitz, Thomas S, Barry M. Franklin & Miguel A. Pereyra (Red.): Great Britain. Routledge Falmer
- Olesen, Søren Gytz (2000): *Pierre Bourdieu*. I Olesen, Søren Gytz & Peter Møller Pedersen(Red): Pædagogikk i Sociologisk perspektiv. Danmark: Forlaget PUC, Viborg- Seminariet
- Ozga, Jenny, Terri Seddon & Thomas S. Popkewitz (Red). (2006): *"Introduction"*. I Ozga, Jenny, Terri Seddon & Thomas S. Popkewitz (Red): Education Research and Policy – Steering the Knowledge-based Economy. Routledge, London and New York
- Peterson, A. D. C (1987): *School Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. La Salle Illinois: Open Court
- Peterson, A.D.C.(2003): *School Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. USA:Open Court
- Popkewitz, Thomas S (2004): *Partnerships, The Social Pact, and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective*. I Barry M. Franklin, Marianne N. Bloch, & Thomas S. Popkewitz (Red): Educational Partnerships and the State: The Paradoxes of Governing Schools, Children, and Families. New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, Thomas S, (2001): *The Production of Reason and Power. Curriculum History and Intellectual Traditions*. I Popkewitz, Thomas S, Barry M. Franklin & Miguel A. Pereyra (Red.): Cultural History and Education. Great Britain: Routledge Falmer

- Popkewitz, Thomas S. (red.) (2005): *Inventing the Modern Self and John Dewey Modernities and the traveling of Pragmatism in Education*. United States: Palgrave Macmillan
- Popkewitz, Thomas S. (2000): *Rethinking Decentralization and the State/Civil Society Distinctions*. I Popkewitz, Thomas S, (Red.): Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community. United States of America: State University of New York Press.
- Popkewitz, Thomas S. (1991): *Social Science During the Formative Years of Mass Schooling. State Policy and the University*. I Popkewitz, Thomas S. A Political Sociology of Educational Reform. Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research. New York and London: Teacher College Press, Columbia University.
- Popkewitz, Thomas S & Marie Brennan (1998): *Restructuring of Social and Political Theory in Education. Foucault and a Social Epistemology of School Practices*. I: Popkewitz, Thomas S & Marie Brennan: Foucault's Challenge Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York: Teachers College, Columbia University
- Rawling, Eleanor (2006): *A Shift in the Zeitgeist? Are we Witnessing the Return of Curriculum Development?* Working Paper. Nuffield Review of 14 – 19 Education and Training.
<http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents135-1.pdf>
- Rossello, Pedro (1979): *Historical Note*. www.ibe.unesco.org/AboutIBE/hise.htm - 8k
- Simon, Brian: *Why no pedagogy in England?* (1981). I Simon, Brian & W. Taylor(Eds): Education in the eighties: the central issues. London Batsford. 1981: 124 - 145
- Slaughter, S. & L. Leslie (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Smith, Mark K. (2000): *Curriculum Theory and Practice*.
www.infed.org/biblio/b-curric.htm#78k -
- Stenhouse, Lawrence (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Great Britain: Heinemann
- Sylvester, Bob (2002): *The "first" international school*. I Hayden, Mary, Jeff Thompson, & George Walker (Red.): international education in practice. dimensions for national & international schools. London: Kogan Page.

- Tjeldvoll, Arild (2003): *Service University Development Encountering: Lithuanian Idealist & Rationalist Norm Legacies*, Key Note to the International Conference on Lithuanian Higher Education: Diagnoses and Prognoses – December 11 – 12, (Vilnius and Kaunas) I: Introduction to International Higher Education, Compendium of Syllabus Texts. NTNU – Programme for Teacher Education. September 2004.
- Tröhler, Daniel 2005: *Langue as Homeland: The Genevan Reception of Pragmatism*. I Popkewitz, Thomas S. (red): *Inventing the Modern Self and John Dewey*. United States: Palgrave Macmillan
- Tröhler, Daniel (2006): *The Formation and Function of Histories and Education in Continental Teacher Education Curricula*. I *Journal of the American Association for Advancement of Curriculum Studies*. Vol. 2.
<http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/vol2/trohler.htm>
- Walker, George (2004): *To Educate the Nations Reflections on an international education*. Great Britain: Bell & Bain Ltd, Glasgow, Scotland
- Walker, George (2006): *Educating the Global Citizen*. Great Britain: Bell & Bain Ltd, Glasgow, Scotland
- Whitty, Geoff, Sharon Gewirtz og Tony Edwards (2000): *New Schools for New Times? Notes toward Sociology of Resent Education Reform*. I Popkewitz, Thomas S, (Red.): *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. United States of America: State University of New York Press.