
PEDAGOGISKE IDENTITETER I FREMTIDENS SKOLE

Guro Bjørge

Masteroppgave i pedagogikk IKT

PED396

Vår 2019



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Forord

Da er jeg endelig i mål! På den ene siden har det vært en lang og slitsom reise. På den andre siden har det gitt meg nye perspektiver, nye måter å tenke på og fremfor alt nye venner.

Jeg vil takke veilederen min, Hanne Riese, for at du har latt meg stå i prosessen, og for at du har latt meg følge mitt eget tempo. Men mest av alt, for at du har vært oppriktig interessert i hva jeg driver med og vist interesse for min praksis som lærer.

I løpet av de disse årene har jeg fått to nye og nære venner. Takk til Linda og Agnethe! Takk for kollokvier som begynte med en streng agenda, men som gikk mer og mer over i gode samtaler om både pedagogikk og ikke-pedagogikk. Jeg håper vårt vennskap kan fortsette også etter at denne prosessen er over. Det kommer alltid nye prosesser!

Takk til mann og barn, for forbigåtte ferier og helger som kom og gikk. For tålmodighet og ferdige middager når jeg har kommet seint jeg fra jobb.

Guro Bjørge

Bergen 15.05.19

Sammendrag

Vi står i skrivende stund overfor en ny utdanningsreform i Norge. Ludvigsen-utvalgets sluttrapport, NOU 2015:8 «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» danner grunnlaget for det arbeidet som nå er i gang.

Formålet med denne studien er å illustrere hvordan NOU 2015:8 konstruerer ulike pedagogiske identiteter og å identifisere hvilke pedagogiske identiteter som er fremtredende. Studien søker å gi svar på følgende problemstilling: «Hvilke elevidentiteter er fremtredende i NOU 2015: 8». Dette blir gjort ved hjelp av tre forskningsspørsmål.

Det empiriske materialet i studien er NOU 2015:8, hovedrapporten gitt av Ludvigsen-utvalget. Studien bruker Basil Bernsteins teori om pedagogiske identiteter både som teoretisk rammevekt og analytisk verktøy.

Problemstillingen besvares gjennom en kvalitativ dokumentanalyse med et hermeneutisk tolkningsperspektiv. Analysen kan sies å være todelt. Første del av analysen er induktiv, og tar for seg på hvilken måte utdanningssystemet forventes å ivareta både et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Dette blir belyst gjennom interesser knyttet til elevens personlige utvikling og identitetsutvikling, og interesser knyttet til samfunnet. Den andre delen av analysen er teoridrevet. Her blir funnene koblet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter.

Funnene i analysen viser at både den prospektive pedagogiske identiteten og den terapeutiske pedagogiske identiteten er fremtredende i NOU 2015:8. Konklusjonen i studien er likevel at det er den prospektive pedagogiske identiteten som er dominerende. Studien finner enkelte trekk av en retrospektiv pedagogisk identitet, mens markedsidentiteten er vanskelig å identifisere.

Funnene diskuteres både i lys av den nyliberalistiske påvirkningen som norsk utdanningspolitikk har vært preget av de siste tiårene, og i lys av annen forskning knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter. På bakgrunn av diskusjonen blir det foreslått at i en norsk kontekst bør Bernsteins teori om pedagogiske identiteter justeres slik at en prospektiv pedagogisk identitet også kan settes i sammenheng med en nyliberalistisk tenkning.

Abstract

We are currently facing a new educational reform in Norway. The main report of the Ludvigsen Committee, NOU 2015:8 «The School of the Future. Renewal of Subjects and Competences» forms the basis for the work that is now underway.

The purpose of this study is to illustrate how NOU 2015:8 construct different pedagogic identities and to identify which pedagogic identity is prominent. The study seeks to provide answers to the following thesis question: «Which student identities are prominent in NOU 2015: 8». This is done using three research questions.

The empirical material in the study is NOU 2015:8, the last report of the Ludvigsen Committee. The study uses Basil Bernstein's theory of pedagogic identities both as a theoretical framework and as an analytical tool.

The thesis question is answered through a qualitative document analysis with a hermeneutic interpretation perspective. The analysis can be regarded as twofold. The first part of the analysis is inductive and discusses the way in which the educational system is expected to safeguard both a social perspective and an individual perspective. This is highlighted through interests related to the student's personal development and identity development and interests related to society. The second part of the analysis is theory driven. Here the findings are connected to Bernstein's theory of pedagogic identities.

The findings of the analysis show that both the prospective pedagogic identity and the therapeutic pedagogic identity are prominent in NOU 2015:5. The conclusion of the study, however, is that it is the prospective pedagogic identity which is dominant. The study finds some features of a retrospective pedagogic identity, while the market identity is difficult to identify.

The findings are discussed both in light of the neoliberal influence on Norwegian educational policy during the last decades and in light of other research related to Bernstein's theory of pedagogic identity. Based on the discussion, it is suggested that in a Norwegian context Bernstein's theory should be adjusted so that a prospective pedagogic identity also can be linked to a neoliberal thinking.

Innhold

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Abstract.....	iii
1. Innledning	1
1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Problemstillingens historiske kontekst	2
1.4 Sentrale begrep i studien	4
1.5 Tidligere forskning på pedagogiske identiteter	6
1.5.1 Pedagogiske identiteter knyttet til Reform 97 og Kunnskapsløftet 06	9
1.6 Studiens formål og avgrensing	11
1.7 Oppgavens videre struktur.....	11
2. Teori.....	13
2.1 Bernsteins teoretiske rammeverk	13
2.1.1 Kunnskapskoder	15
2.1.2 Pedagogisk diskurs.....	16
2.2 Bernsteins teori om pedagogiske identiteter.....	18
2.2.1 Sentralisert retrospektiv identitet	21
2.2.2 Sentralisert prospektiv identitet.....	22
2.2.3 Desentrert markedsidentitet	23
2.2.4 Desentrert terapeutisk identitet.....	24
3. Metode	26
3.1 Valg av metode og metodisk tilnærming.....	26
3.2 Kvalitativ dokumentanalyse	26
3.2.1 Innholdsanalyse.....	27
3.3 Hermeneutisk meningsfortolkning	28
3.4 Empirien	31
3.5 Forskningsetiske vurderinger	31
3.5.1 Forskningsetiske vurderinger knyttet til kilden.....	32
3.5.2 Reliabilitet og validitet	33
3.5.3 Refleksivitet og transparens	33

3.6	Analysestegene.....	35
3.6.1	Steg 1 – Første gjennomlesning av NOU 2015:8.....	36
3.6.2	Steg 2 – Å skape oversikt.....	37
3.6.3	Steg 3 – Mot kategorisering av kodene.....	38
3.6.4	Steg 4 – Koding av materialet knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter .40	
4.	Analyse og funn	43
4.1	Innledning	43
4.2	Samfunnsinteresse og individets personlige utvikling	44
4.2.1	Samfunnets rekrutteringsbehov vs. betydning og relevans for individet	46
4.2.2	Innovasjon.....	48
4.2.3	Sosiale og emosjonelle kompetanser.....	49
4.3	Kort oppsummering av funn fra analysen så langt	50
4.4	Sentrale funn i analysen knyttet opp mot Bernsteins teori om pedagogiske identiteter	51
4.4.1	Sentralisert og desentralisert pedagogiske identiteter	51
4.4.2	NOU 2015:8 og retrospektiv identitet	52
4.4.3	NOU 2015:8 og prospektiv pedagogisk identitet	55
4.4.4	NOU 2015:8 og markedsidentitet	57
4.4.5	NOU 2015:8 og terapeutisk identitet	59
4.5	Sammendrag av analysen og sentrale funn	64
5.	Diskusjon av funn	67
6.	Avslutning.....	78
	Litteraturliste.....	81

1. Innledning

1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

21. juni 2013 nedsatte daværende regjering et utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen. Bakgrunnen for dette kan sies å være en oppfatning av at norsk skole ikke var god nok. Da de første PISA-resultatene ble offentliggjort i 2001, ble utdanningspolitikken i Norge introdusert for et nytt begrep: «PISA-sjokket» (Slagstad, 2018). Et lignende sjokk var også resultatet da nye PISA-resultater forelå i 2006. Norske skoleelever ble igjen sammenlignet med elever fra andre land. Politikerne ble skremt, næringslivet ble skremt og igjen stod vi med en skole som ble regnet for ikke å være god nok (Sjøberg, 2014)¹. I følge Slagstad (2018) legitimerte PISA-sjokket «en lang rekke reformer fra «Kunnskapsløftet» til Ludvigsens «Fremtidens skole», akkompagnert av et ekspanderende testregime» (s. 7).

Ludvigsen-utvalget fikk i mandat «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU, 2015:8, 2015, s. 14). I 2014 la utvalget frem delutredningen NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag». Hensikten med delutredningen var at den skulle utgjøre et kunnskapsgrunnlag for hovedutredningen, NOU 2015:8 «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser». I kjølvannet av lanseringen av NOU 2015:8 og anbefalingene som Ludvigsen-utvalget la frem, har utdanning og skole blir regelmessig debattert i media og andre fora. Fokuset i de ulike debattene og meningsutvekslingene har i stor grad vært knyttet til kompetanse (hva som skal læres) og lærestrategier (hvordan det skal læres). I tillegg har nye begreper dukket opp, som 21st Century Skills/kompetanse for det 21. århundre.

I tillegg til vektleggingen av kompetanse og læring, har utredningene hatt fokus på den individuelle elev. Dette er synlig gjennom utvalgets oppmerksomhet rettet mot utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Fokuset på den individuelle elev og hvilke mennesker og identiteter vi ønsker å forme, kan knyttes til skolens identitetsdannende funksjon. Fordi Ludvigsens-utvalgets utredninger kun er anbefalinger, er det til syvende

¹ For videre diskusjon og en kritisk gjennomgang av PISA-testene og testenenes relevans til 21st Century Skills, henvises det her videre til Sjøberg (2014) og Slagstad (2018).

og sist opp til de folkevalgte politikerne å avgjøre i hvilken grad de ønsker å følge anbefalingene.

I skrivende stund er arbeidet med fagfornyelsen godt i gang. Etter nesten 20 år som lærer i norsk skole, har jeg erfaringer med flere læreplaner og er spent på hva en ny læreplan vil tilføre skolen. Mitt ønske med denne studien er å få kunne gå «bak» ordene og dykke dypere inn i materiale som ligger til grunn for den nye utdanningsreformen.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av valg av tema og formålet med denne studien, vil denne masteroppgaven søke å gi svar på følgende problemstilling:

«Hvilke elevidentiteter er fremtredende NOU 2015:8?».

Som tilnærming til problemstillingen vil jeg foreta en dokumentanalyse av NOU 2015:8. Jeg vil ta i bruk Basil Bernsteins teori om pedagogiske identiteter både som teoretisk rammeverk og som analytisk redskap.

Problemstillingen vil besvares ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke kompetanser beskriver rapporten at elever skal ha?
2. Hvilke verdier og interesser ligger innbakt i beskrivelsene?
3. Hvordan kan beskrivelsene forstås som uttrykk for pedagogiske identiteter?

1.3 Problemstillingens historiske kontekst

Fordi NOU 2015:8 danner det empiriske grunnlaget for min problemstilling og analyse, anser jeg det som viktig å se nærmere på den utdanningspolitiske konteksten som ligger til grunn for rapporten og utdanningsreformen som nå kommer i dens kjølvann.

Samtidig er det et ønske om å kontekstualisere problemstillingen når jeg skal bruke teorien om pedagogiske identiteter som analytisk rammeverk. Konteksten vil ellers bli belyst både direkte og indirekte underveis i oppgaven.

De siste tiårene har vi sett en endring i utdanningspolitikk og måten utdanningsreformer er blitt ført på og det er i denne konteksten Bernsteins teori om pedagogiske identiteter har oppstått. Disse endringene dreier seg først og fremst om utdanningens rolle og betydning i utviklingen av den globale økonomien. Det finnes mye faglitteratur som

diskuterer utdanningens samfunnsøkonomiske rolle i lys av økt globalisering. Generelt finner vi at de fleste vestlige land forsøker å tilpasse seg den globale økonomien og at dette også gjelder utdanningssektoren. I tillegg ser det ut til at en nyliberalistisk tilnærming til skole og utdanning blir foretrukket. Spesielt fra 80-tallet har utdanningspolitikk blitt introdusert for globalisering og nyliberalisme. Telhaug, Mediås & Aasen (2006) slår fast at gjennom globalisering og nyliberalisme har utdanningspolitikken hatt fokus på tekniske og instrumentelle forhold. Fra å ha en skole med tydelige sosiale mål, som å redusere klasseforskjeller, har vi fått en skole med fokus på instrumentelle mål og individets valgfrihet. Sammenligninger vi oss med andre vestlige land, har norsk utdanningspolitikk blitt sett på som mindre tilbøyelig til å la seg påvirke av instrumentalistiske føringer som kjennetegner en nyliberalistisk tilnærming (blant annet Thuen, 2010). En måte å forklare dette på, er at verdier som inkludering, sosial kompetanse og velferd har vært sentrale i norsk utdanningspolitikk (Hilt, Riese & Søreide, 2018, s.2).

Et av begrepene som er blitt knyttet til nyliberalismen er New Public Management. I utdanningssektoren i Norge og en rekke andre land har New Public Management vært sentral gjennom blant annet målstyring og fokuset på både lønnsomhet og nytte (Ottosen, 2009). Innenfor en slik ideologi vil man være opptatt av kontroll og konkurranse. Dette kombinert med et nyliberalistisk syn fordrer nasjonal evaluering, eksamen og målstyring som et middel for å fremme økt konkurranse, både mellom skoler og mellom elever.

En av organisasjonene som mange hevder har vært med på å styre omleggingen av utdanningspolitikken er OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). OECD er en organisasjon som har som oppgave å fremme «økonomisk utvikling i en konkurransepreget global handel» (Sjøberg, 2014, s. 35). Mål-middel-tenkning knyttet til ønske om økonomisk profitt, er sentralt for OECD. Det er en organisasjon som ikke har noe offisielt mandat eller makt, men har likevel blitt en sentral premissleverandør til utdanningssektoren.

Selv om nyliberalismen ikke har hatt enemakt i Norge (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006), har en tilsynelatende politisk konsensus vært rådende i norsk utdanningspolitikk. Dette er interessant på flere måter. Da SV i 2005 fikk statsrådsposten, skulle man ideologisk sett forvente at det ville bli gjort noen endringer i utdanningspolitikken. Endringene var få, om noen. Clemets sentrale målstyringsprinsipper og verdier som

effektivitet og nytte, ble videreført (Slagstad, 2018, Thuen, 2010). Selv med en sosialistisk statsråd valgte man fremdeles en instrumentell og teknologisk forståelse av pedagogikken og skolen. Thuen (2010, s. 285) går så langt som å hevde at enhetsskolebegrepet har gått tapt og det med venstresidens velsignelse. Dette synet blir moderert av Ottosen (2009) som peker på at enhetsskoletanken og en sosialdemokratisk utdanningspolitikk fremdeles står sterk i Norge sammenliknet med andre land.

Når vi nå står foran en fornying av læreplanen, vil det i et norsk læreplanperspektiv være interessant å se hvordan læreplanen skal møte kompetanser som OECD mener er viktige i det 21. århundre (21st Century Skills) og samtidig ta vare på enhetsskoletanken og sentrale verdier som er typisk for den norske skolemodellen.

1.4 Sentrale begrep i studien

Gjennom problemstillingen tar denne studien for seg begrepet «identitet» på to måter. Problemstillingen er både knyttet til begrepet *evidentitet* og bruk av *pedagogisk identitet*, gjennom det teoretiske rammeverket til Basil Bernstein. Det kan derfor passe med en kort forklaring knyttet til hvordan studien forstår identitet og sammenhengen mellom *evidentitet* og *pedagogisk identitet*. Når det gjelder Bernsteins teori om pedagogiske identiteter, vil den bli grundig gjennomgått i 2.2.

Identitet er et begrep som ofte blir diskutert og spørsmål knyttet til hvordan identitet dannes, blir hyppig adressert både innenfor pedagogikk, psykologi og sosiologi. Blant de klassiske identitetsteoriene finner vi Erikson, Giddens og Ziehe. Tankene omkring identitet i denne oppgaven, er ikke knyttet til en spesiell teori eller definisjon, men er heller inspirert av ulike fremstillinger. Denne studien knytter identitet til en oppfatning av at individet er en del av samfunnet, og ikke isolerte enkeltpersoner. Illeris (2012) peker på identitet som «helhetsbetont, da det spenner seg over både det individuelle og det sosiale planet» (s. 167). Identitet har dermed både en subjektiv side og en objektiv side. På den ene siden er det noe vi bygger opp selv gjennom vår opplevelse av vår plass i verden, på den andre siden er identitet noe som blir påvirket av andre. Hos Giddens (1996) finner vi identitet som et prosjekt som varer livet ut ved at vi konstruerer og rekonstruerer vår selvoppfattelse. Denne konstruksjonen og rekonstruksjonen skjer gjennom erfaringer gjort gjennom tilbakemeldinger, vurderinger og beskrivelser som en gjør selv og som en får av andre.

I min studie handler elevidentitet om hvilke forventinger som er knyttet til eleven i et fremtidig perspektiv. Som offentlig dokument som omhandler skole og utdanning, har NOU 2015:8 forventninger til eleven som blir beskrevet i rapporten. Beskrivelsene er knyttet til elevens evner og kompetanser og forventinger til hva en elev skal/bør gjøre, lære, vite og mestre. Det er disse forventningene jeg knytter til begrepet elevidentitet i denne studien. En lignende kobling finner vi hos Hilt, Riese & Søreide (2018). Deres bruk av begrepet «elevidentitet» er knyttet til et diskursivt perspektiv. Et slik perspektiv vil være forenelig med Bernstein (2000).

For Bernstein (2000) var tanken bak teorien om pedagogiske identiteter å utvikle nye begreper knyttet til identitetskonstruksjon i utdanningssystemet. Denne måten å bruke begrepet «identitet» på, skiller seg fra mer tradisjonelle identitetsteorier, fordi identitet må leses ut i en pedagogisk kontekst. Bernstein bruker ikke tid på å definere begrepet identitet eller pedagogisk identitet, men *viser* hvordan pedagogisk identitet er tenkt brukt (Bernstein, 2000). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittelet om pedagogiske identiteter. Bernstein (2000, s. 72) hevder at tidligere brukte identitetsindikatorer som alder, kjønn, religion og sosial status er mindre stabile nå enn de var før. Pedagogiske identiteter kan derfor sees på et resultat av en svekket utvikling av slike stabile identiteter i det senmoderne samfunnet² (Bernstein, 2000). En grunn til dette kan være at samfunnet opplever større sosial mobilitet, i tillegg til at kravene til fleksibilitet og omstilling har blitt større. Derfor introduserer Bernstein en ny type identitet.

Hovdenak (2007, s. 48) hevder at pedagogiske identitetene som konstrueres er med å påvirke elevens selvforståelse og personlige identitetsutforming. Dermed ser vi en sammenheng mellom hvordan identitetskonstruksjon på makronivå, er med å påvirke eleven på mikronivå. Pedagogiske identiteter kan settes i sammenheng med identitetsmakt og kan på den måten sies å være diskursiv. Hovdenak (2007, s. 48) mener videre at identitetsmakt i liten grad har vært et tema i forbindelse med utdanningsreformer og læreplanarbeid og at det derfor viser nødvendigheten av og inviterer til forskning på nettopp dette temaet.

² I notene til kapittel 4 i *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* forklarer Bernstein (2000) begrepet lokal identitet på denne måten: «these identities are not necessarily stable positions and shifts can be expected depending upon the possibility of maintaining the discursive or in some cases on the economic base of the identity» (s. 79).

1.5 Tidligere forskning på pedagogiske identiteter³

Jeg bestemte tidlig i prosessen at jeg ville knytte problemstillingen til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter. Søkene mine har vært konsentrert rundt *Basil Bernstein*, *pedagogisk identitet* og *pedagogic identities*. Etter hvert ble søkene utvidet til også å gjelde *evidentitet*. Jeg begynte mitt søk i Oria for så å utvide til andre databaser som ERIC, Pro Quest Central og Idunn. Søk i disse databasene viste at det teoretiske rammeverket til Bernstein er blitt brukt i en rekke forskningsprosjekter rundt i verden. Selv om jeg derfor fikk mange treff knyttet til *Basil Bernstein*, er teorien om pedagogiske identiteter den delen av hans teoretiske rammeverk som er blitt minst benyttet i tidligere forskning. En av årsakene kan være at Bernstein selv ikke fikk fullført denne delen av rammeverket, og at det dermed kan fremstå som noe uferdig og utfordrende å jobbe med (Chouliaraki, 2001). Søkene mine ble senere utvidet til også å gjelde konteksten rundt læreplaner, utdanningsreformer og litteratur knyttet til NOU 2015:8. Jeg valgte da å begrense funnene til norsk litteratur og den norske historiske konteksten. Dette gjorde jeg med bakgrunn i problemstillingen min og hva jeg mente var relevant for den. I tillegg brukte jeg litteraturlister flittig for å knytte litteraturen sammen.

Det var i forbindelse med de første søkene mine at jeg kom over forskningen til blant annet Sølvi Stenersen Hovdenak. Jeg fant hennes forskning knyttet til læreplan- og utdanningsreformer svært relevant for min problemstilling og dette ble utgangspunktet mitt for videre fordypning. Bruk av teorien om pedagogiske identiteter gir nye vinklinger til analyser knyttet til identitet og spesielt i tilknytning til utvikling av læreplaner og utdanningsreformer (Hovdenak, 2005).

Når jeg nå skal se på studier knyttet til forskning på pedagogiske identiteter, har jeg valgt ut studier som jeg synes har vært interessante å se på i forhold til min problemstilling. Jeg har tatt utgangspunkt i studier som er bruk på ulike felt innen utdanning, fra barnehage til høyere utdanning, og har valg ut fire eksempler som jeg vil se nærmere på. Valget mitt er tatt ut i fra et ønske om å vise hvordan Bernsteins teori kan blir brukt på ulike utdanningsinstitusjoner. Teori om pedagogiske identiteter kan både knyttes til makronivå og mikronivå. Min problemstilling tar utgangspunkt i makronivå og det er således dette nivået som vil være i fokus. Det er naturlig å begynne

³ Bernsteins teoretiske rammevekt, inkludert teorien om pedagogiske identiteter og tilhørende begreper, vil bli nøye gjort rede for i teoridelen av oppgaven.

med Bernstein selv, som i sin utvikling av teorien om pedagogiske identiteter tok utgangspunkt i læreplaner og utdanningsreformer i Storbritannia. Jeg vil videre se på hvordan teorien er blitt brukt i en studie fra Sverige knyttet til videregående skole, en studie fra Norge knyttet til barnehage og til slutt, Hovdenaks forskning knyttet til læreplaner og utdanningsreformer i Norge. Det er sistnevnte som vil være mitt hovedfokus fordi det er denne studien som ligger nærmest min problemstilling.

Som utgangspunkt for sin teori om pedagogiske identiteter, bruker Bernstein eksempler knyttet til høyere utdanning og sammenligner blant annet private og offentlige universitet i Storbritannia på 80- og 90- tallet (Bernstein, 2000). Blant resultatene finner han at det er et komplementært forhold mellom en sentralisert prospektiv identitet og en desentralisert markedsidentitet. Videre finner Bernstein (Chouliaraki, 2001, s. 52) at det i senere britiske utdanningsreformer, har oppstått en spenning mellom en desentrert markedsidentitet og en bakoverskuende retrospektiv identitet. Det er i dette spenningsfeltet at Bernstein har lokalisert en ny posisjon som han kaller en *schizoid* pedagogisk identitet. I følge Bernstein (2000) ser vi i dette gjennom blant annet en desentralisert ledelsesmodell, samtidig som undervisningen er forankret i en retrospektiv posisjon. I følge Bernstein (Chouliaraki, 2001, s. 52) vil det dermed oppstå en spenning mellom en skolestruktur som er orientert mot ytre krav i form av konkurranse og innholdet i skolen som er orientert mot kunnskapens indre verdi.

Bernstein (2000, s. 71) hevder videre at selv om markedsidentiteten hadde liten påvirkning på innholdet i læreplanen, introduserte den en ny styringsdiskurs, med fokus på blant annet økonomi og konkurranse. Læreplanen ble forankret i en retrospektiv tradisjon og den institusjonelle diskursen bar preg av en retrospektiv tradisjon. Likevel kan det, på tross av dette, sies at det ble iverksatt endringer i retning en markedsidentitet, knyttet til blant annet fri konkurranse mellom institusjonene (Bernstein, 2000).

I Norge har Mette Nygård (2016) forsket på pedagogiske identiteter i barnehagen. I hennes publikasjon *Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag* (Nygård, 2016), tar hun for seg åtte stortingsmeldinger fra 1970- årene og frem til i dag. I denne studien analyserer hun frem ulike læringsdiskurser ved hjelp av Bernsteins kodeteori og drøfter dem i lys av teorien om pedagogisk identitet (Nygård, 2016). Hennes mål med denne studien er «å synliggjøre kontinuitet og endringer i norsk barnehagepolitikk» (Nygård, 2016, s. 50). I denne forskningen om

pedagogiske identiteter i barnehage, finner hun elementer fra alle de fire pedagogiske identitetene. 1970- og 1980- årene er både preget av retrospektiv og terapeutisk identitet (Nygård, 2016). Begrunnelsene for dette blir knyttet til en vektlegging av etiske grunnverdier, solidaritet og demokrati. I stortingsmeldingene fra 1990- årene står den retrospektive og den terapeutiske identiteten fremdeles sterkt, men det er antydninger til en prospektiv pedagogisk identitet (Nygård, 2016). Nygård (2016) hevder at denne identiteten kommer til uttrykk gjennom et ønske om at barn skal være rustet til å møte og ivareta samfunnets fremtidige behov.

Videre i analysen viser Nygård (2016) at etter 2000 trer det prospektive enda tydeligere frem. Det blir forklart gjennom tidlig innsats, effektivt læringsløp og et ønske om å fremme økonomisk utbytte på sikt. I tillegg til en vending mot en prospektiv identitet, finner Nygård (2016) også tendenser til en markedsorientert pedagogisk identitet.

Konkurransen mellom barnehagene og bruk av testresultater som et mål på kvalitet i den enkelte barnehage, er eksempler på hvordan en slik identitet kan komme til syne. Dette resulterer i større fokus på output og på å tilfredsstille ytre konkurransekrav. Nygård (2016, s. 63) bruker i tillegg Bernsteins begrep om en schizoid identitet om det hun mener er en ny identitetskonstruksjon i barnehagen. I følge Nygård (2016) er det denne som er barnehagens pedagogiske identitet i dag: «En større grad av statlig styring, samtidig som en ser tendenser til en markedsorientering og en fremvekst av lokal pedagogiske identiteter setter barnehagen i et spenningsfelt» (s. 66).

Dovemark & Holm (2017) gjennomførte i periode 2012-2014 en studie i Sverige hvor de brukte videregående skoler som utgangspunkt for analyse av pedagogiske identiteter. Resultatet fra denne studien er publisert i artikkelen *Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school* (Dovemark & Holm, 2017). Studien ble gjennomført i to svenske kommuner, og inkluderer 42 videregående skole. De videregående skolene er både rene studieforberevende skoler og yrkesskoler, samt skoler som tilbyr ulike retninger. Studien tar for seg hvordan videregående skoler oppfatter og markedsfører seg selv, hvilke identiteter skolen vektlegger og hvordan disse identitetene kommer til uttrykk i markedsføringen av skolene. Studien omfatter analyse av informasjonsmateriale, nettsider og informasjonsmøter som skolene inviterer til. I tillegg ble det gjennomført semi-strukturelle intervjuer med ulike aktører innen utdanningsfeltet. Når det gjaldt hvordan skolene markedsfører seg, var et av funnene at status, rykte og fokus på produksjon av

et produkt med relevant markedsverdi, er blitt viktigere enn noen gang. Dette trekker mot en desentrert markedsidentitet og var uavhengig av hvilken type skole det var. Studiespesialiserende var i tillegg orientert mot en retrospektiv pedagogisk identitet, med fokus på tradisjonelle akademiske omgivelser, og kulturell og estetisk sans, mens yrkesskoler orienterte seg mer i en terapeutisk retning, med vekt på personlig, kognitiv og sosial utvikling. Analysen viste at det kun var en av skolene som orienterte seg mot en prospektiv identitet.

1.5.1 Pedagogiske identiteter knyttet til Reform 97 og Kunnskapsløftet 06
I Norge har Sylvi Stenersen Hovdenak gjennom flere forskningsprosjekter brukt Bernsteins pedagogiske identiteter som analyseredskap når hun har sett på utdanningsreformer og læreplaner. Disse studiene er blitt publisert i flere bøker og artikler (se blant annet Hovdenak, 2000, Hovdenak 2005, Hovdenak, 2007, Hovdenak 2011 og Hovdenak & Stray 2015). Forskingen er knyttet opp mot både makro- og mikronivå. Jeg velger å ta utgangspunkt i makronivå, da det er relevant for min problemstilling. Forskingen har først og fremst blitt rettet mot R97, L97 (Læreplanverket for den tiårige grunnskolen) og K06, hvor det er blitt analysert frem hvilke pedagogiske identiteter som er mest fremtredende.

Hovedkonklusjonen til Hovdenak (2000, 2007) er at den prospektive identiteten er den dominante i R97. Dette blir knyttet til identitetens drivende krefter, som er økonomiske og teknologiske endringer i fremtiden. Disse gis fortrinn fremfor sosial og kulturell utvikling, slik vi finner det i en mer terapeutisk orientert identitet. Hovdenak & Stray (2015, s. 140) begrunner funnet med blant annet at individuelle rettigheter blir nedprioritert til fordel for fellesskapets behov, samt at reformen vektlegger statens konkurransedyktighet og ser på eleven som redskap for økonomisk vekst (Hovdenak & Stray, 2015, s. 140).

En del av kritikken rettet mot R97, har vært knyttet til målstyringsideologien og en mål-middel-tenkning med sterk instrumentell orientering (Hovdenak, 2004). Hovdenak (2005) knytter dette videre til fremveksten av New Right-ideologien i Vesten på 80- og 90- tallet og sier at denne ideologien har to sider: en neokonservativ og en neoliberal⁴.

⁴ Denne oppgaven vil benytte både begrepene neoliberal-nyliberal og begrepene neokonservativ-nykonservativ. Begrepsparene oppfattes synonymt.

Den neokonservative ideologien kjennetegnes ved en sterk stat som kontrollerer utdanningens form og innhold, mens en neoliberal ideologi tar utgangspunkt i et samfunn som styres av markedskrefter, hvor hvert enkelt individ blir sett på som sin egen lykkes smed (Hovdenak, 2007). Hovdenak (2007, s. 53) peker på at 90-tallsreformene i Norge har hatt en klar nykonservativ profil.

Hovdenak & Stray (2015) hevder at det fremdeles er den prospektive identiteten som er den dominerende i norsk skole når de knytter pedagogiske identiteter til K06, selv om bilde har endret seg noe. Hovdenak (2011) finner en større orientering mot en terapeutisk identitet enn tidligere og begrunner dette ut i fra et større fokus på identitetsdannelse hos individet. Videre finner Hovdenak (2011) en nedtoning av det nasjonale, som igjen kan bety et mindre fokus på en retrospektiv identitet.

Konklusjonen til Hovdenak (Hovdenak & Stray, 2015) er at K06, sammenlignet med R97, dreier i retning av en sterkere orientering mot globalisering, det flerkulturelle samfunnet og enkeltindividets behov. Dermed at den prospektive identiteten fremdeles er dominerende og har styrket sin posisjon i K06, samtidig som at det er noe styrking av den terapeutiske identiteten.

Når det gjelder kunnskapskoder, peker Hovdenak (2000) på at vi i L97 finner at en kolleksjonsorientert kunnskapskode er dominerende. Begrunnelsene bak dette, er blant annet knyttet til at L97 bærer preg av en streng faggrense, ved at fagene er sterk atskilt og det er lite samarbeid mellom dem. Samtidig er fokuset på prosjektarbeid mindre. L97 bidrar videre til en sterk styring og kontroll av både utdanningens input og output. I K06 finner vi også en sterk styring og kontroll over utdanningssystemet, og det er fremdeles en læreplan med et felles nasjonalt pensum (Hovdenak og Stray, 2015). Samtidig har Utdanningsvalg og valgfag blitt innført, noe som kan tolkes som en mer integreringsorientert kunnskapskode.

Hovdenak (2005, 2015) viser at det er en spenning mellom mikro- og makronivå. Jeg har valgt i min studie å konsentrere meg om makronivå og vil derfor ikke gå inn på analyser knyttet til mikronivå, men det kan være verdt å nevne at til tross for spenningen som fremdeles er mellom makro- og mikronivå, finner Hovdenak (2005, 2015) at K06 harmonerer i større grad enn R97 med elevenes ønsker og behov.

1.6 Studiens formål og avgrensning

Forskningen som er beskrevet viser at de pedagogiske identitetene tillegges ulik verdi på de forskjellige nivåene i utdanningsystemet. Min forskning knyttet til teorien om pedagogiske identiteter kan bli sett på som en videreføring av denne forskningen. Vi står overfor en omfattende fornyelse av dagens læreplan i grunnskole- og videregående skole i Norge. Derfor vil det etter min mening være nyttig og interessant å se på om det fremdeles er en prospektiv identitet på som er dominerende, eller om dette har endret seg.

Studien min har sine begrensninger både når det gjelder valg av teori og empiri, uten at dette gjør oppgaven mindre interessant. Da jeg gjorde mitt utvalgt var det med utgangspunkt i hva jeg ville finne ut og hva som ville gi svar på min problemstilling. Etter å ha formulert og omformulert problemstillingen, kom jeg frem til at NOU 2015:8 ville gi meg nok empiri til å svare på problemstillingen og dermed kunne utgjøre mitt analysemateriale alene. I tillegg har jeg valgt en kvalitativ tilnærming og vil dermed være opptatt av meningen i innholdet. Da ville analysen og analysematerialet blir mye mer omfattende enn om jeg holdt meg kun til et dokument. Det er også slik at det hele tiden vil komme nye utredninger og stortingsmeldinger, som vil oppfattes som aktuelle, eller mer aktuelle, spesielt med tanke på de endringene som skolen i Norge nå står overfor. Dermed ble det et poeng å ta for seg den utredningen som startet det hele og jeg landet på hovedutredningen, NOU 2015:8.

Når det gjelder begrensninger knyttet til valg av teori, vil Bernsteins teori om pedagogiske identiteter bli belyst i diskusjons- og avslutningskapittelet.

1.7 Oppgavens videre struktur

I første del av oppgaven har jeg presentert studien, dens formål og begrensninger, samt problemstillingens utdanningspolitiske kontekst. Jeg har også tatt for meg tidligere forskning knyttet til pedagogiske identiteter for ytterligere å kontekstualisere problemstillingen. Jeg vil nå kort redegjøre for oppgavens videre struktur.

I del 2 vil jeg ta for meg Bernsteins teoretiske rammeverk. Dette rammeverket må forstås som helhetlig, hvor de ulike delene bygger på hverandre. Hovedvekten vil naturlig nok være teorien om pedagogiske identiteter.

Del 3 tar for seg det metodiske perspektivet. Her vil jeg komme inn på valg av metode og empiri. I tillegg vil jeg komme med noen forskningsetiske vurderinger knyttet til metode og analyse. Jeg vil videre vise hvordan jeg gjennomførte analysen. Her har jeg valgt å dele de ulike lesningene inn i «steg» for at det skal være lettere for leseren å følge med på hva som er blitt gjort.

Del 4 består av analyse og funn. Jeg har valgt å gjøre en todelt analyse. Første del av analysen tar for seg på hvordan utdanningssystemet forventes å ivareta både et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Dette blir belyst gjennom interesser knyttet til elevens personlige identitetsutvikling og interesser knyttet til samfunnets behov. I den siste del av analysen kobler jeg funnene til Bernsteins teori og pedagogiske identiteter. Funnene presenteres underveis.

I Del 5 diskuteres aktuelle funn. Dette blir gjort i lys av den nyliberalistiske påvirkningen vi har sett i norsk utdanningspolitikk de siste tiårene, samt i lys av annen forskning knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter.

Til slutt avrundes oppgaven med en avslutning hvor jeg peker på begrensninger knyttet til studien, mine erfaringer med bruk av det teoretiske perspektivet og muligheter som studien gir til videre forskning.

2. Teori

2.1 Bernsteins teoretiske rammeverk

Jeg har valgt å ta i bruk Basil Bernsteins teori om pedagogiske identiteter som teoretisk ramme og analytisk verktøy i min masteroppgave. Det finnes flere grunner til at Bernsteins teori om pedagogiske identiteter er godt egnet til mitt prosjekt. For det første er teorien knyttet opp mot problemstillingen i oppgaven, da jeg skal analysere frem pedagogiske identiteter. En annen årsak er at Bernsteins teoretiske rammeverk er tilknyttet utdanningsreformer og dermed velegnet til å analysere læreplaner og andre dokumenter knyttet til læreplaner. Jeg vil i det følgende introdusere Bernstein og begreper knyttet til hans utdanningssosiologiske rammeverk. Når jeg gjør dette vil jeg ta utgangspunkt i de delene av rammeverket som er aktuelt for min problemstilling og analyse. Hovedvekten vil naturligvis være knyttet til teorien om pedagogiske identiteter. Kildene jeg bygger på, er først og fremst Bernstein selv, men også kilder knyttet til forskning hvor Bernstein er brukt som teoretisk og analytisk utgangspunkt.

Bernstein var opptatt av hvordan pedagogisk praksis blir påvirket av sosiale klassestrukturer i samfunnet og hvordan disse strukturene opprettholdes og gis legitimitet gjennom makt og kontroll av pedagogiske handlinger (Beck, 2007, Nygård, 2015). Han utviklet et teoretisk rammeverk som kan benyttes på ulike måter i empiriske sammenhenger hvor han søker å ivareta både et mikro- og et makroperspektiv i sine analyser av utdanningssystemet (Hovdenak, 2007, Hovdenak, 2011). Bernstein utviklet sitt teoretiske rammeverk i løpet av en periode på flere tiår og var opptatt av at dette rammeverket stadig var i utvikling (Bernstein, 2000). Tekstene hans blir av mange sett på som vanskelig tilgjengelig, teoretisk abstrakte og dermed også vanskelig å ta fatt på. I tillegg forklarer Bernstein sjeldent så mye (Hovdenak, 2007, Hovdenak, 2011). Etter å ha jobbet med Bernsteins teoretiske rammeverk, kjenner jeg meg godt igjen i Becks (2007) metaforiske fremstilling:

Å lese Bernstein er som å se ned i vannet hvor det er vanskelig å se bunnen. Om dette er fordi der er langt til bunnen eller fordi vannet er grumsete, er vanskelig å avgjøre. I Bernsteins tekster gjelder vel begge deler, men noen ganger er det avgjort verdt å anstrenge seg, for plutselig er det enda en ny bunn der nede. Bernsteins tekster er som labyrinter, man må passe seg for ikke å la seg fascinere

for mye av å komme gjennom labyrinter, man må ikke glemme hva som egentlig var poenget med det hele. (s. 245)

Det kan være problematisk å plassere Bernstein innenfor en spesifikk vitenskapsteoretisk tradisjon/paradigme fordi hans teoretiske rammeverk består av en blanding av ulike teoretiske tradisjoner (Hovdenak, 2007). Det er derfor stor uenighet om hvor Bernstein bør plasseres. En mulig grunn til dette, er at han ikke var særlig opptatt av dette selv. I følge Riksaasen (2007) var Bernstein en mester i å integrere ulike perspektiver og teoretiske tradisjoner. I mitt møte med Bernstein opplever jeg ham derfor som åpen, nysgjerrig og ikke opptatt av å passe inn innenfor et bestemt paradigme. Han ville selv bidra til kritiske analyser og oppfordret andre til å forstå begrepene sine som åpne (Hovdenak, 2007). Hovdenak (2007, s.11) peker på at Bernstein på denne måten åpner opp for at man som forsker kan være selektiv i sine teoretiske tilnærminger i møte med Bernstein. Jeg tolker dette som en oppfordring til å bruke begrepene åpent og dynamisk. I dette mener jeg at begrepene ikke er fastlåste, men kan endres på og at det dermed er lov til å prøve seg frem.

Det har vært vanlig å plassere Bernstein innenfor et strukturalistisk paradigme. I følge Hovdenak (2007) er dette en noe forenklet konklusjon, nettopp fordi hans teoretiske rammeverk er så mangfoldig, mens Riksaasen (2007, s. 124) hevder at dette avhenger av hvordan man definerer strukturalisme. Videre peker Riksaasen (2007, s. 32) på at Bernstein var *minst uenig* i å bli plassert i et strukturalistisk perspektiv i sosiologien, sammen med Bourdieu og Foucault. Jeg har her valgt å sette *minst uenig* i kursiv, nettopp fordi jeg synes det viser nettopp denne litt likeglade holdningen til å til å høre hjemme innen ett bestemt teoretisk paradigme.

Som nevnt, er Bernsteins teoretiske rammeverk et helhetlig og komplekst rammeverk, med mange begrep som krysser hverandre. Det ble utviklet over tid, hvor de nyere teorier og begreper bygger på de allerede etablerte. I og med at teorien om pedagogiske identiteter er Bernsteins siste bidrag til rammeverket, betyr det altså at denne teorien bygger på de tidligere teoriene Bernstein utviklet og dermed må sees i sammenheng med dem. Selv om det er å oppfatte som et helhetlig og holistisk rammeverk, skal jeg likevel bare ta for meg noen sider ved det og vil dermed utelate andre. Valgene jeg gjør er på bakgrunn av min problemstilling og sammenhengen den har med de delene av rammeverket som jeg skal benytte. Faren med å bruke deler av et helhetlig rammeverk kan være at man enten velger å ta med for mye slik at det er begreper som er uvesentlig

for fremstillingen eller at man tar med for lite slik at fremstillingen fremstår som mangelfull. Jeg håper at jeg har funnet en balanse.

Det er vanlig å dele Bernsteins teoretiske rammeverk i tre perioder eller faser (blant annet Haavelsrud 2007, Beck 2007, Chouliaraki 2001). Disse periodene er: 1. språkkodene, 2. utdanningskodene, og 3. pedagogiske diskursen og pedagogiske identiteter. Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i periode 2 og 3 og først redegjøre for sentrale begreper som har betydning for, og som kan settes i sammenheng med teorien om pedagogiske identiteter. Deretter vil jeg gå mer i dybden når jeg tar for meg teorien om pedagogiske identiteter.

2.1.1 Kunnskapskoder⁵

Teoriene om kunnskapskoder, pedagogisk diskurs og pedagogiske identiteter må sees i sammenheng med hverandre. Kunnskapskodene er med på å bestemme den pedagogiske diskursen, som igjen former fire ulike pedagogiske identiteter (Bernstein, 2000).

Kunnskapskodene kan fortelle oss noe om både undervisningens form og innhold og om forholdet mellom skole og samfunn. Bernstein skiller mellom to ulike kunnskapskoder, kolleksjonskoden og integrasjonskoden (Hovdenak, 2011, s. 37). Kolleksjonskoden blir sett på som lukket og representerer tradisjonell undervisning med sterk faginndeling og sterk kommunikasjonskontroll. Integrasjonskoden er mer åpen og kjennetegnes ved større grad av åpenhet mellom fagene og svakere kommunikasjonskontroll (Hovdenak, 2000, s. 67-68). Dette kan igjen bety et mer helhetlig og integrert kunnskapssyn, i tillegg til at det fremstår som mer demokratisk.

Sentrale begrep knyttet til kunnskapskodene er klassifisering («classification») og innramming («framing») og disse danner grunnlaget for utviklingen av kodene. Integrasjonskoden kjennetegnes ved svak innramming og svak klassifisering, mens kolleksjonskoden kjennetegnes ved sterk klassifisering og sterk innramming⁶ (Hovdenak, 2011). Klassifisering handler om forholdet mellom kategorier (Bernstein, 2000, Riksaasen 2007, Beck, 2007). Fag, elever og lærere kan være eksempler på ulike

⁵ I tillegg til begrepet *kunnskapskoder*, blir begrepene *utdanningskoder* og *pedagogiske koder*, brukt i litteraturen. Jeg har valgt å holde meg til begrepet kunnskapskoder, men forstår disse begrepene synonymt.

⁶ Bernstein omtaler også varianter som svak-sterk/sterk-svak. For utdyping av dette se Riksaasen (2007, s. 34-37)

kategorier i en utdanningsinstitusjon, i tillegg kan det også dreie seg om forhold mellom skole og lokalmiljø (Hovdenak, 2000, s. 68). Klassifiseringen kan enten være sterk eller svak (Hovdenak, 2011). Når det gjelder fag, vil vi for eksempel oppleve sterk klassifisering dersom fagene er isolert fra hverandre og svak klassifisering dersom fagene integreres og det er samarbeid mellom dem. Dette forholdet vil være påvirket av makt fordi noen vil ha mer makt enn andre til å bestemme hva et fag skal inneholde og om fagene skal holdes adskilt eller ikke. Innramming handler om hvem som har kontroll over kommunikasjonen (Hovdenak, 2011, s. 38). Som med klassifisering, kan også innrammingen være sterk eller svak. Dersom innrammingen er sterk, vil det si at det er en part som styrer kommunikasjonen og dermed har kontrollen (Hovdenak, 2000, s. 68). Kontroll kan her dreie seg om hvilket lærestoff som skal presenteres og hvordan det skal presenteres. Sagt på en annen måte, hva som skal rekontekstualiseres som gyldig kunnskap. Ved svak innramming deltar elevene aktivt i undervisningen og er med på å styre innholdet i den. For Bernstein er det en sammenheng mellom kontroll og makt, og innrammingen er knyttet til det å ha makt og kontroll over innholdet i utdanningsinstitusjonene (Beck 2007).

Forskning knyttet til 90-tallets læreplaner i Norge viser at den offisielle arenaen var den dominerende og at kolleksjonskoden ble prioritert (Hovdenak, 2002). Det var sterke statlige retningslinjer for hva skolen skulle inneholde og for strukturen på undervisningen. Dette viste seg gjennom blant annet læreplaner og styringsdokument. I følge Hovdenak (2000) kan det føre til at lærerens kontroll i den pedagogiske relasjonen mellom elev og lærer vil øke, samtidig som læreplanen vil svekke lærerens autonomi. Hovdenak (2011, s. 40) hevder at K06 i større grad enn R97, er preget av en integrasjonskode. Dette blant annet fordi man har ønsket å legge til rette for større grad av tverrfaglighet og aldersblanding.

2.1.2 Pedagogisk diskurs

Bernstein (2000, s. 31) bruker begrepet pedagogisk diskurs som samlebetegnelse på de pedagogiske kodene. Gjennom utdanningsreformer og styringsdokumenter kommer ulike verdier til uttrykk. For Bernstein blir disse verdiene representert gjennom pedagogisk diskurs fordi det legges det premisser for hva slags ferdigheter som skal bli sett på som viktige og hva innholdet i utdanningsinstitusjonene skal være (Bernstein,

2000, Nygård 2016). Gjennom skolens læreplan blir den pedagogiske diskursen konkretisert ved hjelp av kunnskapskoder som kommer til uttrykk.

Bernstein (2000) hevder at innholdet i skolen blir bestemt gjennom makt og kontroll. Når han knytter makt til diskursbegrepet, kan han sies å være påvirket av Foucault (1999). I denne måten å forstå diskursbegrepet på, er det en sterk relasjon mellom makt og kunnskap. Diskursen bestemmer hvilke typer kunnskaper og kompetanser som skal fremstå som legitime, altså skal være offisielle (Hovdenak, 2000, s. 31). Resultatet av dette er at visse kunnskapssyn er dominerende og gis legitimitet gjennom læreplaner og innhold i opplæringen. Noen samfunnsgruppers verdier og interesser blir på den måten dominerende, ofte på bekostning av andre mindre dominerende samfunnsgrupper. Dermed blir læreplanarbeidet et spørsmål om hvem som har makt til å definere hva som skal gjelde som gyldig kunnskap, både i forhold til skolens innhold og undervisningsformene. Bernstein (2000) definerer pedagogisk diskurs slik: «Pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order» (s. 33).

På linje med Hovdenak (2002) forstår jeg sitatet over som at pedagogisk diskurs består av «forskjellige utvalgte diskurser som er blitt løsrevet fra sine opprinnelige diskurser og satt sammen og gjenfortalt i utvalgte sammenhenger» (Hovdenak, 2002, s. 60). Gjennom pedagogisk diskurs ønsker ulike grupperinger å legge føringer på hvilken kunnskap som skal gis samfunnsmessig legitimitet og hvorfor akkurat denne kunnskapen skal bli regnet som offisiell kunnskap.

For Bernstein (2000) inneholder en pedagogisk diskurs to ulike rekontekstualiseringsfelt: det offisielle og det profesjonelle⁷. Gjennom en rekontekstualiseringsprosess gjenskapes kunnskap for å oppnå bestemte faglige og utdanningspolitiske målsetninger. Et offisiell rekontekstualiseringsfelt er representert ved statlige instanser som for eksempel departementer, mens et pedagogisk rekontekstualiseringsfelt representeres blant annet fagmiljøer som universitet og høyskoler. Slik jeg forstår det vil det bety at kunnskap blir flyttet (rekontekstualisert) fra et felt til et annet. Det kan for eksempel være fra det primære feltet hvor kunnskapen oppstod til det feltet hvor kunnskapen skal formidles, tilegnes og videreformidles. Fordi

⁷ Bernstein kaller dette feltet *det profesjonelle* (Bernstein, 2000). I norsk kontekst blir i tillegg *det pedagogiske* brukt (se blant annet Stenberg, 2007, s. 116 og Nygård, 2016, s. 51). Jeg bruker disse begrepene synonymt.

det er gjort et utvalg, vil denne flyttingen av kunnskap føre til en endring. Det er utvelgelsen og det å sette elementer sammen i en ny diskurs, tilpasset konteksten, som utgjør makt. Det blir om å gjøre å legge premissene for innholdet i den pedagogiske diskursen og kontrollere kunnskaper, verdier og interesser. Sett i sammenheng med kunnskapskoder i forrige avsnitt, vil innramming og klassifisering kunne trekkes inn her.

I følge Bernstein (2000, s. 33) har det offisielle rekontekstualiseringsfeltet fått større innflytelse fra begynnelsen på 90-tallet, på bekostning av det pedagogiske. Dette gjelder også i norsk sammenheng (Stenberg, 2007, s. 114). Dette betyr at det er staten som legger føringer i utdanningspolitiske spørsmål og den nære relasjonen mellom makt og kunnskap som Foucault peker på, kommer tydelig frem (Foucault, 1999). Når det gjelder empirien som jeg har valgt å bruke i min oppgave, NOU 2015:8, mener jeg at den befinner seg i møte mellom det offentlige og det profesjonelle. Dette fordi det er snakk om en rapport som er skrevet på bakgrunn av en bestilling fra en aktør på det offisielle feltet, nemlig statlig instans: regjeringen. Samtidig som flere av medlemmene i utvalget kan sies å tilhøre det pedagogiske feltet. På denne måten kan det her være snakk om et møte mellom flere felt.

2.2 Bernsteins teori om pedagogiske identiteter

Om denne delen av rammeverket sier Bernstein (2000): «No more than a sketch, no more than an embryonic outline, rather than a complete painting ready to be signed and framed” (s. 65). Det kan være utfordrende å skulle bruke en teori som opphavsmannen selv ikke har fått utviklet ferdig, og hvor, som tidligere nevnt, flere av begrepene fremstår som komplekse og teoretiske uten at Bernsteins selv har forklart dem ytterligere. Hovdenak (2011, s. 47) peker på at det som gjør denne teorien spennende og utfordrende, er nettopp at den må videreutvikles og testes ut empirisk. Problemstillingen min er i hovedsak knyttet til makronivået og det er først og fremst dette nivået jeg skal konsentrere. Jeg har valgt å bruke teorien empirisk, knyttet til analyse av et politisk dokument, NOU 2015:8. Det som blir relevant for meg, blir dermed hvordan dette dokumentet kan sies å projisere pedagogiske identiteter, og hvordan dette kommer frem i diskursen som dokumentet fører. Med dette mener jeg hvordan beskrivelsene knyttet til hva en elev skal/bør gjøre, lære, vite og mestre, kan sees i sammenheng med, og overføres til en pedagogisk identitet.

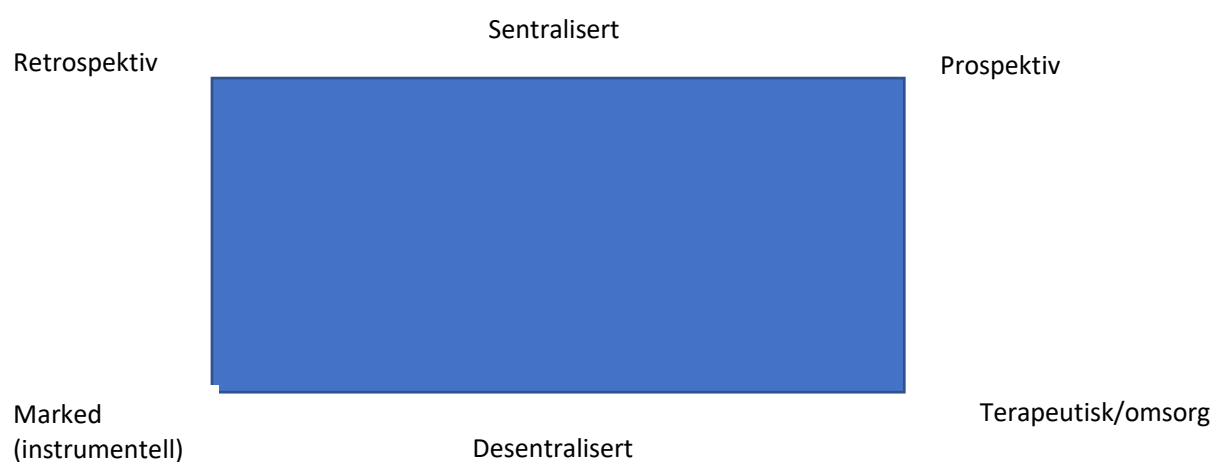
Bernstein ser på offisiell kunnskap som den pedagogiske kunnskapen som staten konstruerer og distribuerer i utdanningsinstitusjonene (Bernstein, 2000, s. 65). Utgangspunktet hans er at innholdet i den offisielle kunnskapen endres gjennom utdannings- og læreplanreformer (Bernstein, 2000). I slike reformprosesser skapes det et ideologisk spillerom (Hovdenak, 2000, 2007, 2011), og dette ideologiske spillerommet brukes til å konstruere ulike pedagogiske identiteter. De pedagogiske identitetene blir konstruert ut fra en kamp mellom ulike grupper hvis mål er å sørge for at deres verdier og interesser blir statens politikk og praksis gjennom læreplanenes kunnskapssyn og dominerende kunnskapskoder. På denne måten vil det være attraktivt for ulike grupper og aktører å kjempe om identitetsmakten, og det vil naturlig nok oppstå verdi- og interessekonflikter. Hovdenak (2000, s. 76) bruker benevnelsen «statsstyrt sosialisering» om denne prosessen. Dette synes jeg er et dekkende begrep fordi det her er snakk om en forventning fra staten om at individene skal internalisere spesifikke praksiser som staten har definert som viktige. Om denne reformprosessen sier Bernstein (2000):

Curricula reform today arises out of the requirements to engage with this contemporary cultural, economic and technological change. (s. 66)

And these different approaches to the management of change are expected to become the lived experience of teachers and students, through the shaping of their pedagogic identity. (s. 66)

I disse utdragene ligger to interessante forhold. For det første peker Bernstein på at innholdet i den offisielle kunnskapen endrer seg og utgangspunktet for reformer er et ønske om endring. Disse endringene henger sammen med endringer i samfunnet og er både knyttet til kultur, økonomi og teknologi. I lys dette er det kanskje ikke så rart at vi har hatt hyppige utdanningsreformer i løpet av de siste tiårene. For det andre fører reformprosessene og projiseringen av fire ulike pedagogiske identiteter, til endringer i innholdet i læreplanen på makronivå og dette påvirker individets selvforståelse og identitetsutvikling på mikronivå. Bernsteins fremstilling av pedagogiske identiteter kan dermed gjenkjennes på både makro- og mikronivå. Det er en direkte kobling mellom nivåene hvor makronivå legger føringer for individets opplevelser på mikronivå. Makronivået kan knyttes til politikk på nasjonalt nivå som blir implementert på lokalt nivå i ulike utdanningsinstitusjoner. Dette vil forme individer på mikronivå og vi får dermed et samspill mellom læreplanen på makronivå og eleven på mikronivå

(Hovdenak, 2000). Dette samspillet er viktig å være klar over fordi det man bestemmer på makronivå vil få direkte følger og konsekvenser for hva som skjer på makronivå. Læreplanens kunnskapssyn og de dominerende kunnskapskoder skaper pedagogiske diskurser som legger til rette for konstruksjon og utvikling av pedagogiske identiteter. Prosessen som er beskrevet over, genererer fire posisjoner. Disse posisjonene skiller seg fra hverandre på flere områder. Ut fra hver av dem springer det fire ulike pedagogiske identiteter. Når Bernstein forklarer modellen, bruker han i hovedsak Storbritannia som kontekst. De fire pedagogiske identitetene representerer ulike tilnærminger knyttet til utdanningsreformer og læreplanarbeid, og kampen om å frembringe spesifikke pedagogiske identiteter (Bernstein, 2000). Bernstein (2000) forklarer selv at «any one educational reform can then be regarded as the outcome of the struggle to produce and institutionalise particular identities» 66). Spørsmålet blir da hvem sine verdier og interesser som kommer til uttrykk gjennom de fire typene identiteter og hvilke verdier og interesse er det snakk om. Dette blir dermed et spørsmål om hvem som har makt og kontroll i pedagogikken. De fire typene identiteter er retrospektiv, prospektiv, markeds og terapeutisk/omsorg (Bernstein, 2000, Hovdenak, 2007, Hovdenak, 2011).



Figur 1. Pedagogiske identiteter (blant annet: Bernstein, 2000, s. 67, Hovdenak, 2007, s. 49)

De to førstnevnte identitetene er sentraliserte. Med det menes at de tar utgangspunkt i en statlig posisjon og nasjonale diskurser (Bernstein, 2000, s. 66). De er fokusert rundt og opptatt av fortiden. De sistnevnte er desentraliserte. Det vil si at de utgår fra

institusjoner som står i et relativt autonomt forhold til staten og statens institusjoner (Bernstein, 2000, s.68). Det vil likevel være en maktkamp om mellom ulike grupper om hvilke verdier og interesser som skal få hegemoni og bli regnet som gyldige. Videre er de fokusert rundt nåtiden, men to ulike nåtider. Figur 1 viser en fremstilling av de pedagogiske identitetene. De pedagogiske identitetene fremstår som idealtyper og må først og fremst forstås som analytiske begreper. Det er heller snakk om orienteringer mot den ene eller andre retninger og det finnes spenningsforhold mellom den.

2.2.1 Sentralisert retrospektiv identitet

Den retrospektive identiteten tar utgangspunkt i fortiden og er knyttet til nasjonale, religiøse og kulturelle fortellinger og tradisjonelle verdier. I følge Bernstein (2000) blir disse fortellingene rekontekstualisert for å stabilisere fortiden i fremtiden. Slik jeg tolker det er det snakk om å videreføre bestemte verdier fra fortiden og la dem bli en del av fremtiden. Det kan være verdt å merke seg at begrepet «tradisjonell» både er knyttet til tradisjoner og kulturarv, men også til verdier som solidaritet, demokrati og ansvar for fellesskaper. Bernstein (2000, s. 67) peker på den retrospektive identiteten som *old konservativ* i det den representerer flere tradisjonelle verdier.

En retrospektiv identitet tar utgangspunkt i at staten har kontroll over utdanningens input, men ikke over dens output. Med input menes innholdet i utdanningen, mens output peker på kontroll over utbyttet og resultatet av utdanningen. I følge Bernstein (2000) går ikke diskursen knyttet til dannelsen av den retrospektive identitet i et utvekslingsforhold med økonomi, men de holdes adskilt fra hverandre. Jeg tolker dette dithen at økonomiske forhold ikke direkte er knyttet til utformingen av denne identiteten. Den retrospektive identiteten er kollektivistisk orientert. Hovedfokuset er på fellesskapet og den enkeltes karriere er av mindre interesse (Bernstein, 2000, s. 67). I følge Chouliaraki (2001, s. 51) er det her snakk om at fortellingene fra fortiden rekontekstualiseres slik at det kollektive prioriteres fremfor individet.

Bernstein (2000, s. 66-67)) definerer den retrospektive identiteten på denne måten:

Retrospective identities (or R.I.) are shaped by national religious, cultural, grand narratives of the past. These narratives are appropriately recontextualised to stabilise that past in the future. An important feature of the resources that construct R.I. is that the discourse does not enter into an exchange relation with

economy. The bias, focus and management here leads to a tight control over discursive *inputs* of education, that is its content, *not* over its *outputs*.

Bernstein (2000, s. 67) peker på at vi forventer å finne denne identiteten i områder som Midtøsten og nordlige Afrika fordi fortiden er her truet av sekulær endring som følge av påvirkning fra den vestlige verden. Likevel hevder han at denne posisjonen er aktiv, men ikke dominant på de fleste offisielle arena også andre steder.

2.2.2 Sentralisert prospektiv identitet

Både den retrospektive identiteten og den prospektive identiteten tar utgangspunkt i fortiden, men i motsetning til den retrospektive identiteten, er den prospektive identiteten orientert mot fremtiden (Hovdenak, 2007, s. 48). Mens det retrospektive identiteten er opptatt av å opprettholde tradisjoner og kulturelle verdier, er den prospektive identiteten konstruert for å forholde seg til kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer (Bernstein, 2000, s. 67). Gjennom endring vil denne identiteten søke etter å opprettholde eller øke det økonomiske utbytte. Dette blir gjort gjennom å rekontekstualisere visse trekk ved fortiden for å stabilisere fremtiden slik at det blir lagt til rette for endringer (Bernstein, 2000, s. 68). Jeg forstår det slik at det er trekk fra fortiden som ønskes å videreføres fordi de inneholder verdier eller interesser som kan være med på å fremme for eksempel handlinger og holdninger som man ønsker skal være relevante også i fremtiden.

Denne identiteten kan sies å ha et sterkt fokus på økonomisk tenkning og nytteperspektiv. Nettopp på grunn av dette sterke fokuset på prestasjon som har økonomiske nytteverdi, kontrollerer staten både utdanningens input og output. Man vil derfor velge innhold i utdanningen knyttet til hva som gir ønsket utbytte og resultat av utdanningen. På grunn av identitetens kjennetegn blir den sett på som *neokonservativ* (Hovdenak, 2007, s. 48). Dette er fordi den bygger ideen om den strategiske aktør og et økonomisk nytteperspektiv. Med strategisk aktør forstår jeg her en aktør som vil handle ut fra klare og tydelige retningslinjer og målsetninger. Disse vil være knyttet til et økonomisk nytteperspektiv, med fokus på mest mulig effektiv måloppnåelse. På denne måten kan vi oppleve et spenningsforhold mellom en retrospektiv pedagogisk identitet som er preget av tradisjonelle verdier som ikke alltid lar seg forene en prospektiv identitets krav til økonomisk utbytte og effektivitet. I motsetning til den retrospektive

identiteten, er den prospektive identiteten, sterkt individualistisk orientert. Om dette hevder Hovdenak (2000, s. 78) at «individet skal erverve seg solide kunnskaper for å ivareta makronivåets interesser og behov».

Bernstein (2000, s. 67) sier følgende om den prospektive identiteten:

These identities are formed like the retrospective from the past, but it is not the same past. The discursive base of prospective identities has a different focus and bias. It has a different focus and bias because this identity is constructed *to deal with cultural, economic and technological change*. Prospective identities are shaped by selective recontextualising of features of the past to defend or raise economic performance.

Bernstein (2000, s. 67) knytter denne identiteten til vestlige land, og tar da spesielt utgangspunkt i Storbritannia.

2.2.3 Desentrert markedsidentitet

Markedsidentiteten tar utgangspunkt i nåtiden og er orientert mot tilbud og etterspørsel. Konkret betyr dette at elever og foreldre blir sett på som kunder i systemet. En markedsorientert pedagogisk identitet bærer preg av kortsiktighet og kalkyler og fokuset er på inputs som gir maksimal nytteverdi (Hovdenak, 2007, s. 49). Autonomi er viktig for denne posisjonen fordi den er preget av markedskrefter og konkurranse og må dermed kunne bestemme over sine ressurser slik at den kan levere produkter som er konkurransedyktige. For Bernstein (2000) er en slik autonomi blant annet knyttet til budsjetter og hvilke fag som blir prioritert. Budsjetter og midler vil bli tildelt etter mål på effektivitet, noe som gjør denne identiteten i stor grad målstyrt. Dermed kan den sies å ha et klart *neoliberalt* perspektiv (Hovdenak, 2007, s. 50) fordi den blant annet favoriserer et fritt marked, fri konkurranse og økonomisk nytteverdi. På utdanningsarenaen vil et neoliberalt perspektiv knyttet til fri konkurranse og fritt marked blant annet føre til økt konkurranse mellom private aktører/skoler (Hovdenak, 2005).

Om markedsidentiteten sier Bernstein (2000, s. 69):

We have here a culture and context to facilitate the survival of the fittest as judge by market demands. The focus is on the short term rather than on the long term,

on the extrinsic rather than the intrinsic, upon the exploration of vocational application rather than upon exploration of knowledge. The transmission here views knowledge as money. (...) The D.C.M. position constructs an outwardly responsive identity rather than one driven by inner dedication.

Gjennom definisjonen til Bernstein er det tydelig at markedsidentiteten har et sterkt fokus på markedsrelevans og etterspørsel. Bernstein (2000, s. 70-71) ser på England og Wales på 1980 og 1990- tallet som preget av en blanding av en prospektiv identitet (neo-konservativ) og en markedsidentitet (neo-liberal).

Det kan her være nyttig å se på forbindelsen mellom den prospektive pedagogiske identiteten og en markedsorientert identitet fordi de har en del likhetstrekk. Begge er preget av en økonomisk mål-middel tenkning og er opptatt av den strategiske aktør. Det som skiller dem fra hverandre er først og fremst at den prospektive pedagogiske identiteten har et sentralisert utgangspunkt, mens markedsidentiteten er desentralisert. Dette er noe som Bernstein også har pekt på, da han hevder at det er en nære forbindelse mellom dem og at veien mellom dem er kort (Hovdenak, 2000, s. 69).

2.2.4 Desentrert terapeutisk identitet

Bernstein kaller denne pedagogiske identiteten for «De-Centred Therapeutic»⁸ (Bernstein, 2000). Denne identiteten tar i likhet med markedsidentiteten, utgangspunkt i nåtiden og er desentralisert. Det er imidlertid viktig å påpeke at der stopper likhetene og at vi her har å gjøre med to ulike utdanningsideologier. I en terapeutisk pedagogisk identitet vil individets sosiale og emosjonelle utvikling være i fokus. Den er mer opptatt av individets personlige utvikling enn samfunnets behov. Vi kan her tenke oss en allsidig, individuell utvikling. Selv om individet er i fokus, er likevel verdier som samarbeid viktig. Den er knyttet til lokale ressurser, men i motsetning til markedsidentiteten, er den ikke ute etter å tilfredsstille et marked, men derimot seg selv.

⁸ Hovdenak (blant annet 2007, 2011) omtaler denne identiteten som omsorgsidentitet. Begrunnelse til Hovdenak er at det er et mer dekkende begrep i norsk kontekst. Bernstein (2000, s. 68) hevder på sin side at «terapeutisk» henviser til at det er snakk om teorier om personlig, kognitiv og sosial utvikling. Jeg velger å bruke Bernsteins begrep terapeutisk. Dette gjør jeg fordi jeg synes det er mer dekkende sett fra et samfunnsperspektiv og da det er makronivået som er relevant i denne oppgaven. Når det gjelder begrepet brukt på mikronivå, kan det diskuteres om lærerrollen og læreridentiteten bedre kan dekkes av begrepet omsorg. Slik jeg ser det, er det viktigste hva begrepet inneholder og at dette kommer tydelig frem.

Bernstein (2000, s. 73) sier følgende om den terapeutiske identiteten:

These identities are also constructed from local resources, but these are *internal*, unlike instrumental, which are external. If instrumental identities are produced by projection, then the therapeutic is produced by introjection. Here the concept of self is crucial, and the self is regarded as a personal project. It is an internally regulated construction and relatively independent of external costumer signifiers.

Som vi ser skiller Bernstein mellom “internal”, det indre og “external”, det ytre. Han kobler det indre til en terapeutisk pedagogisk identitet og det ytre til en markedsorientert pedagogisk identitet. Slik jeg opplever det, spiller en terapeutisk identitet og det indre, på det mennesket vet om hvordan man tenker og dette kan være bakgrunnen til at Bernstein (2000) betegner denne identiteten som «*profesjonell*» og knytter den til et meningsforstående perspektiv. Det profesjonelle kan på denne måten bli knyttet til for eksempel psykologiske teorier om læring, noe som vil være sterkere til stede hos det profesjonelle feltet enn hos det offisielle. I NOU 2015:8 får denne typen kunnskap sitt utløp gjennom fokuset på sosial og emosjonell kompetanse. Dette betyr at den terapeutiske identiteten både kan omfatte verdier knyttet til samarbeid og fellesskap (det ytre) og det å ivareta oppbygging av et positivt selv (det indre), i tillegg til at den er forankret i profesjonsfeltet. Ut i fra dette kan vi lese et samspill mellom det interne og det eksterne.

Bernstein (2000, s. 68-69) hevder at denne identiteten en svak utdanningspolitisk posisjon. Han begrunner dette med å si at den viser seg å være svært kostnadskrevende uten at han utdyper dette, samt at resultatet kan være vanskelig å måle.

3. Metode

3.1 Valg av metode og metodisk tilnærming

Det er vanlig å skille mellom to forskningsstrategier, kvalitativ og kvantitativ. I følge Ringdal (2001, s. 103-104) kan valg av forskningsstrategi sees på som enten et pragmatisk valg, eller et valg gjort på bakgrunn av vitenskapsfilosofisk standpunkt. For de fleste forskere er det først og fremst problemstillingen som vil avgjøre valg av forskningsstrategi, og er dermed et pragmatisk valg. I tillegg til problemstillingen som førende for valg av metode, vil forskerens kompetanse også påvirke dette valget. Jeg skal i denne delen av oppgaven beskrive den metodiske fremgangsmåten som jeg har valgt å benytte meg av i mitt prosjekt. I og med at jeg har valgt å identifisere elevidentitet og pedagogiske identiteter i et offentlig dokument, og fordi jeg vil være opptatt av meningsinnholdet i teksten, er det kvalitativ dokumentanalyse som vil være min metodiske tilnærming. Videre har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming til selve fortolkningsprosessen. Analysen min kan sies å være todelt. Første del av analysen er knyttet til en mer induktiv lesning av NOU 2015:8. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg ville danne meg et bilde av empirien uten å være farget av en bestemt teori. Jeg søkte her å få svar på hvilken elevidentitet NOU 2015:8 som utdanningspolitisk dokument så ut til å foretrekke. I andre del av analysen knyttet jeg funnene direkte til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter og denne delen av analysen er derfor mer teoridrevet, og ønsker å finne ut hvilken pedagogisk identitet utredningen så ut til å foretrekke.

3.2 Kvalitativ dokumentanalyse⁹

Dokumentanalyse blir definert på flere måter og ulike begreper blir brukt om hverandre. Thagaard (2009) skiller mellom dokumentanalyse og innholdsanalyse, mens Lindgren, (2011) bruker begrepet tekstanalyse. Thagaard (2009) knytter dokumentanalyse til studier hvor teksten er skrevet til andre formål enn akkurat det aktuelle forskningsprosjektet, mens innholdsanalyse viser til studier hvor teksten direkte er knyttet til et forskningsprosjekt, for eksempel ved intervju og observasjon. Hos Lindgren (2011) blir tekstanalyse knyttet til ulike metoder som innbefatter analyse av tekst, og inkluderer således for eksempel intervju, observasjon og skriftlige kilder. Jeg

⁹ Deler av dette avsnittet er hentet fra prosjektplanen min som ble levert ved Universitetet i Bergen, våren 2016

velger å se på tekstanalyse som noe mer og overordnet dokumentanalyse. All dokumentanalyse vil ifølge mitt resonnement være tekstanalyse, men ikke all tekstanalyse trenger å være dokumentanalyse. I følge Krippendorff (2004) brukes ofte begrepet 'fortolkende tekstanalyse' om kvalitative tilnæringer til innholdsanalyse. Jeg velger å se på dokumentanalyse som den overordnede metoden jeg skal bruke og innholdsanalyse som en retning innen dokumentanalyse. I Krippendorffs definisjon ligger det i tillegg et hermeneutisk element i og med at det dreier seg om en fortolkning av en tekst. Dette vil jeg komme tilbake til.

Befring (2015) peker på at all dokumentanalyse krever en grundig, systematisk og kritisk gjennomlesning av dokumentene. I tillegg vil det være aktuelt å gjennomføre kodinger av materialet, blant annet for å skape en bedre oversikt over innholdet (Befring, 2015). Når det gjelder min analyse, er fokuset for meg knyttet til både elevidentitet og pedagogisk identitet og jeg er ute etter å tolke og analysere deler av innholdet i dokumentet. Det betyr at noen deler av utredningen vil være mer aktuell enn andre deler. Dette fører til at jeg gjennom analysen må lese meg frem til og fortolke hva utredningen sier om elev/eleven og hvordan dette kan kobles til de fire pedagogiske identitetene i Bernsteins teori. I og med at Bernsteins teori også kan knyttes direkte til analysen, vil de fire pedagogiske identitetene bli brukt som et utgangspunkt for å gruppere og kode innholdet i utredningen. Dette vil jeg komme tilbake til og vise senere i oppgaven.

Fuglseth (2006) hevder at en tekst kan forstås på tre måter: det forfatterne mente med teksten, det teksten selv avslører, og til slutt det leseren legger inn i teksten. Med dette som utgangspunkt, vil det være nødvendig for meg å lese teksten flere ganger (Brekke, 2006). Hver ny lesning og analysering kan resultere i en ny type forståelse og nye momenter kan dukke opp.

3.2.1 Innholdsanalyse¹⁰

Som nevnt tidligere, velger jeg å se på innholdsanalyse som en retning innen dokumentanalyse. I litteraturen finner jeg flere måter å definere innholdsanalyse på. I noen av definisjonene fremstår innholdsanalyse som noe systematisk og instrumentelt,

¹⁰ Deler av dette avsnittet er hentet fra prosjektplanen min som ble levert ved Universitetet i Bergen, våren 2016.

mens andre definisjoner gir større rom for en mer åpen lesning (Berg, 2009, Hsieh & Shannon, 2005). For meg handler innholdsanalyse i tillegg om konteksten ordene og formuleringene står i.

For å svare best mulig på min problemstilling har jeg valgt en induktiv teoriinformert tilnærming. Jeg har valgt å bruke denne benevnelsen fordi tilnærmingen min kan sies å være en kombinasjon av en konvensjonell og en mer teoridrevet tilnærming (Hsieh & Shannon, 2006, Fauskanger & Mosvold, 2014). Første del av analysen kan sies å være konvensjonell fordi jeg her forsøker å danne mitt eget bilde av teksten ved å danne egne kategorier avledet fra teksten. I andre del av analysen forsøker jeg å knytte funnene fra analysens første del, til Bernsteins fire pedagogiske identiteter. I denne delen er det altså en teori som ligger til grunn, derav benevnelsen teoriinformert. Berg (2009, s. 341) peker på at teoridrevet innholdsanalyser involverer bruk av analytiske koder og kategorier som er avledet fra eksisterende teorier og forklaringer. En slik koding vil ta utgangspunkt i de fire pedagogiske identitetene: retrospektiv, prospektiv, markeds og terapeutisk/omsorg (Bernstein, 2000). De fire pedagogiske identitetene vil på den måten bli brukt som analytiske begrep. Jeg vil «liste opp fakta og stikkord, trekke ut illustrerende sitater om ulike temaer og utforme en forkortet tekst med sentrale vurderinger og argumenter» (Befring, 2015, s. 88) som er relevant for disse fire identitetene. I begge deler av analysen, har jeg valgt å oppsummere funnene til slutt.

3.3 Hermeneutisk meningsfortolkning

Jeg har nå gjort rede for metoden jeg skal bruke og plassert oppgaven innenfor dokumentanalyse og innholdsanalyse. Videre har jeg forklart fremgangsmåten knyttet til selve analyseprosessen. Jeg har derimot ikke gjort rede for hvordan selve fortolkningsprosessen skal foregå, eller hvordan jeg skal gjøre mening ut av dokumentet. Som nevnt tidligere, har jeg valgt å bruke en hermeneutisk meningsfortolkning som utgangspunkt. Jeg vil her vise til Gilje (1987) som peker på at det finnes flere retninger innen hermeneutikk med ulike oppfatninger om hva hermeneutikk er. Jeg har tatt utgangspunkt i det jeg mener er viktig for min analyse. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) er hermeneutikk læren om fortolkning av tekster. En hermeneutisk fortolkning har som mål å oppnå gyldighet og en allmenn forståelse av hva en tekst betyr hvor man veksler mellom deler og helhet (Kvale og

Brinkmann, 2015). I denne forbindelse brukes ofte begrepet «den hermeneutiske sirkel» eller «den hermeneutiske spiral» som bilde på denne vekselvirkningen. Begrepene er ment å gi et bilde på hvordan en slik fortolkningsprosess foregår, der det er en prosess mellom deler og helhet. De ulike delene tolkes og ut fra disse fortolkningen settes delene i ny relasjon til helheten. Etter min mening er metaforen knyttet til «spiral» mer nøyaktig enn metaforen knyttet til «sirkel». Dette fordi det gjennom spiral-metaforen, blir mer tydelig at den åpner for en stadig dypere forståelse av meningen. Dette er et poeng fordi det ikke er snakk om noe man ikke kommer ut av, jmf. assosiasjoner til metaforen «en vond sirkel» som ofte bære med seg en forståelse av status quo, altså at man ikke kommer noen vei. Metaforen knyttet til spiral viser at det hele tiden er snakk om et nytt nivå og en ny forståelse og viser sammenhengen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og konteksten det må tolkes i (Gilje og Grimen, 2013). Gilje og Grimen (2013) hevder at «all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vil skal fortolke og vår egen forforståelse» (s. 153). Med dette i tankene forstår jeg den hermeneutiske spiral slik at når vi skal fortolke en del av en tekst, må vi vise til en fortolkning av hele teksten (og omvendt). Det blir da en veksel mellom det å fortolke enkeltutsagn og det å fortolke hele teksten.

Som mennesker forstår vi noe på bakgrunn av visse forutsetninger og våre forutsetninger bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Gadamer (Gilje og Grimen, 2013) bruker begrepene forforståelse eller for-dommer om disse forutsetningene. For at forståelse skal være mulig, er forforståelse nødvendig. Når vi skal tolke en tekst må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter. Uten dette vil vi ikke vite hvilken retning våre undersøkelser skal ta og hvor vi skal rette vår oppmerksomhet. I mitt tilfelle er det problemstillingen som avgjør hva jeg skal se etter. De kunnskapene som jeg har tilegnet meg gjennom min erfaring som lærer vil innvirke på tolkningsprosessen. Dette vil bli ytterligere utdypet og drøftet i 3.5 *Forskningsetiske vurderinger*. I følge Eilertsen (2000) er det uenighet innen ulike hermeneutiske retninger angående hvilken betydning forskerens forståelseshorisont har. I denne sammenheng, tenker jeg at det hverken er mulig eller ønskelig at jeg forsøker å frigjøre meg fra min egen forforståelse.

Når forskningen baserer seg på fortolkninger, er det noen viktige prinsipper man må være klar over. For det første er fortolkninger alltid bare mer eller mindre sannsynlige

eller troverdige. Dette fordi forskning i stor grad er basert på personlig utøvelse av skjønn, erfaring og dømmekraft. I tillegg må man være klar over at fortolkninger kan endres i lys av ny informasjon, eller nye erfaringer hos forskeren. Begge prinsippene ovenfor viser at en som forsker må være åpen for at det kan finnes flere mulige fortolkninger. Gilje og Grimen (2013, s. 163) knytter dette til begrepet «metodologisk toleranse» som innebærer at man som forsker må være åpen for at andre fortolkninger enn de man selv står inne for også kan være fruktbare og meningsfulle. Jeg forstår det slik at det å praktisere metodologisk toleranse derfor er viktig av ulike årsaker, blant annet for å definere relasjonene mellom forskere og å være bevisst på ens egen forforståelse og hvordan man ubevisst lar seg påvirke.

I hermeneutikken er meningsfulle fenomener bare forståelig i den konteksten forekommer i (Gilje & Grimen, 2013). Det er derfor viktig at forskeren plasserer dem i en sammenheng for å kunne lese ut meninger. I mitt tilfelle skal jeg se på en offentlig utredning, NOU 2015:8. Slike offentlige utredninger har ofte en tydelig og klar kontekst som de forholder seg til. Slik jeg ser på det i forhold til min forskning, vil det være meningsløst å ikke forholde seg til denne konteksten.

Hatch (2002, s. 179) bruker benevnelsen «interpretive analysis» om en måte å analysere på som kan sidestilles med en hermeneutisk meningsforståelse. For ham handler fortolkning om å gi data mening. Han ser på fortolkning en kreativ aktivitet hvor forskeren har en aktiv rolle i forskningsprosessen og konstruerer fortolkningen. I følge Hatch (2002, s. 181) er der derfor vanskelig å skissere opp klare formelle og strukturelle retningslinjer knyttet til denne type metode. Fortolkningsprosessen som han skisserer opp, har mange likhetstrekk med den hermeneutiske spiral i det at det der snakk om en veksel mellom deler og helhet.

Jeg har nå gjort rede for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt i mitt prosjekt. Som nevnt begynner min analyse induktivt, for så å bli mer teoridrevet i det jeg bruker Bernsteins fire pedagogiske identiteter som analytiske redskap. Som nevnt tidligere, er det på bakgrunn av dette at jeg har valgt å kalle analysen min induktiv teoriinformert. Jeg har videre tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tradisjon knyttet til fortolkning av tekster. Jeg vil her støtte meg til Hatch (2002) som i beskrivelser av sine kategorier av kvalitative analyser gjentar at alle tilnærminger har et visst induktivt og et visst fortolkende preg.

3.4 Empirien

Norske offentlige utredninger (NOU) er offentlige kilder og kilder som er tilgjengelige for alle. Slike utredninger blir gjort av et utvalg som har fått en bestilling for å utrede en sak eller et saksområde. Utvalgene ble ofte nedsatt av regjeringen. Ofte danner en slik utredning grunnlag for en proposisjon eller en melding fra regjeringen til Stortinget. En stortingsmelding brukes når regjeringen ønsker å presentere saker for Stortinget.

NOU 2015:8 bygger på NOU 2014:7, som skisserer opp kunnskapsgrunnlaget for hovedutredningen. Utgangspunktet for delutredninger er den historiske utvikling i grunnopplæringens fag over tid. Her blir det gjort sammenligninger med andre land. Utvalget tar utgangspunkt i anbefalinger og utredninger fra nasjonale og internasjonale aktører knyttet til fremtidige krav til kompetanse.

I hovedutredningen, NOU 2015:8 «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse» blir innholdet i grunnopplæringen satt opp mot krav til kompetanse som utvalget på bakgrunn av forskning og analyser, tenker vil være nødvendig i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I følge utvalget vil fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnsliv. På bakgrunn av dette kommer utvalget med en rekke anbefalinger i forhold til hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige borgere. Utredningen tar til ordet for at skolen må legge til rette for at elevene utvikler mange ulike kompetanser og en god forståelse for hva de lærer, i samarbeid med hjemmet. Videre i utredningen blir det skissert opp en rekke endringer som må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene og det blir stilt krav til hva som vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene.

3.5 Forskningsetiske vurderinger¹¹

Etiske verdier i forbindelse med forskning har tradisjonelt blitt knyttet til forskningens søken etter sannhet. I tillegg har det vært et krav at forskningen skal være fri, nøytral og upartisk, uavhengig av hvilke spørsmål den tar opp (Befring, 2010). Disse verdien står fremdeles høyt, samtidig som man erkjenner at ulike verdier også vil påvirke

¹¹ Deler av dette avsnittet er hentet fra prosjektplanene min som ble levert ved Universitetet i Bergen, våren 2016.

vitenskapelig arbeid. På den ene siden er det et spørsmål om makt, i forhold til hvem som styrer forskningen, mens det på den andre siden er et spørsmål om hvilke verdier som bør ligge til grunn som kjennetegn på vitenskapelig arbeid og forskning (Befring, 2010). Forskningsetiske vurderinger knyttet til dokument- og innholdsanalyse skiller seg på flere måter fra forskningsetiske vurderinger knyttet til metodiske tilnærminger som observasjon og intervju. Det vil for eksempel sjeldent være hensyn å ta til konfidensialitet, samtykke eller personvern i forskningsprosjekt som benytter seg av dokumenter som kilde til empiri. Duedahl og Jacobsen (2010, s. 73-74) peker på at dokumentanalyse kan fremstå som en metode som ikke involverer etiske vurderinger, men at dette absolutt ikke er tilfelle. Forskningsetiske utfordringer knyttet til dokumentanalyse dreie seg blant annet om hvordan forskeren vurderer eller fortolke hva forfatteren har ment. Forskerens bakgrunn og perspektiv kan påvirke tolkningen av tekstene. Som forsker er det viktig at jeg er bevisst dette, slik at det ikke er mine egne holdninger som kommer til uttrykk i forskningsresultatet.

Jeg vil i det følgende drøfte forskningsetiske vurderinger som jeg mener er relevante for mitt masterprosjekt.

3.5.1 Forskningsetiske vurderinger knyttet til kilden

Norske offentlige utredninger (NOU) er dokumenter som er tilgjengelig for alle og må regnes som pålitelige (Befring, 2010). Likevel bør forskere som skal analysere offentlige dokumenter ha satt seg inn i konteksten det er skrevet i, bakgrunnen for at dokumentet er skrevet, og at visse særinteresser kan ligge til grunn (Duedahl og Jacobsen, 2010). Bak offentlige dokumenter kan det skjule seg ulike interesser som kan være med på å skape en ensidig fremstilling gjennom for eksempel å fordreie og/eller dekke over de faktiske forhold (Befring, 2010, s.206). Når det gjelder den kilde som jeg har valgt, vil jeg hevde at den er pålitelig i forhold til hvordan den er tenkt brukt.

I mitt masterprosjekt er det få etiske utfordringer knyttet til selve utvelgelsen av kilde fordi jeg ikke skal ta stilling til og vurdere selve kilden, men hvilke pedagogiske identiteter som kan analyseres frem i den. Jeg skal altså ikke analysere hele dokumentet, men en liten del av hva det uttrykker. Jeg skal ikke ta for meg om innholdet i kilden er troverdig eller «sant», men hva utredningen inneholder knyttet til hvilke pedagogiske identiteter den legger til grunn. I forhold til min forskning vil det da være lite viktig om budskapet er sannsynlig eller troverdig og om det er politisk baktanker bak utredningen.

3.5.2 Reliabilitet og validitet

Målet med mitt forskningsprosjekt er blant annet å kunne bidra med kunnskap. Det er viktig at denne kunnskapen kan brukes av andre og at den dermed har overføringsverdi. Da er det viktig at kunnskapen jeg bidrar med er troverdig.

Reliabilitet er knyttet til feilfaktorer og sier noe om forskningsresultatet er konsistent og troverdig (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Et forskningsarbeid er først og fremst avhengig av at feilfaktorer og subjektivt skjønn i minst mulig grad påvirker data (Befring, 2010, s. 108). I kvalitative studier ligger det til grunn at det er opp til forskeren å vurdere reliabiliteten blant annet på bakgrunn av nøyaktigheten i dataregistreringen (Ringdal, 2014). I følge Duedahl og Jacobsen (2010, s. 37) finnes det ikke en gyldig og sann fortolkning av en tekst. Alle tekster inneholder motsetningsforhold og begreper som har flere betydninger (Duedahl og Jacobsen, 2010, s. 35).

Validitet er knyttet til datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen man ønsker belyst (Ringdal, 2014). Det handler om vi faktisk måler det vi skal måle og om det er samsvar mellom den tolkningen ulike personer med relevante kvalifikasjoner gir av et forskningsmateriale (Befring, 2018, s. 116). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) hevder at det i forhold til samfunnsvitenskapene er mest nærliggende å bruke validitet i forhold til om en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276).

Jeg finner at spørsmålet om reliabilitet og validitet i et kvalitativt forskningsarbeid er nært knyttet til refleksivitet og transparens. Jeg vil derfor utdype hvilke implikasjoner reliabilitet og validitet har på mitt arbeid i neste avsnitt som omhandler refleksivitet og transparens.

3.5.3 Refleksivitet og transparens

Som forsker må jeg være bevisst og diskuterer min egen posisjon og min egen forforståelse. Refleksivitet innebærer at jeg må forstå at jeg er en del av den sosiale verden som jeg undersøker (Berg, 2009). Eilertsen (2000) hevder at Gadamer advarer mot «falsk» forforståelse («fordom») og hevder at vi må være på vakt overfor forestillinger og tenkemåter som hindrer forståelse. Utfordringen for meg ligger i å finne «sann» og troverdig kunnskap. Dersom forskeren for eksempel er for emosjonelt involvert kan det være en risikofaktor. Som lærer i grunnskolen med nesten 20 års

erfaring, har jeg klare oppfatninger av og meninger om skole og utdanning. Jeg har altså en ubevisst forventning (forforståelse) om hvilke konklusjoner jeg som forsker vil trekke. Refleksivitet handler om å være bevisst på min egen forforståelse og hvilken virkning min forforståelse kan ha i arbeidet med å oppnå forståelse. I dette prosjektet er utgangspunktet mitt derfor å legge fra meg alle hatter når jeg begynner gjennomlesningen for å få tak i tekstens egen stemme. Dette vil inkludere og stoppe opp, stille meg selv spørsmål og spørre meg selv hva jeg vet og hvordan jeg fikk denne kunnskapen. Å være refleksiv vil si å ha en pågående samtale med seg selv og gjennom å fortolke, være selvkritisk og stille spørsmål om fortolkningene og hvorfor de blir tolket slik, være åpen og spørre seg selv om dataene kan fortolkes på annen måte. For å sikre meg mot falsk forforståelse, er det viktig at jeg klargjør begreper på forhånd, spesielt knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter. I teoridelen av oppgaven er nettopp et slik forsøk på å beskrive hva som ligger i disse identitetene.

Jeg må i tillegg reflektere over hvordan jeg vil reagere dersom resultatet av forskningen ikke samsvarer med min forforståelse. Slik jeg ser det, kan dette også henge sammen med «falsk» forforståelse, som nevnt over. Det kan kreve mot og moral å formidle resultatet av forskning dersom den svekker det man personlig står for. Om dette hevder Befring (2010) at forskeren fremdeles kan være en konstruktiv bidragsyter til forskningsfeltet, selv om en har personlig interesse innen det feltet det forskes på. For meg er dette viktig å få formidlet fordi jeg ser på min erfaring som en viktig del av den forskeren jeg er. Jeg opplever at jeg på denne måten kan være en viktig stemme i feltet mellom teori og praksis.

Som forsker er det opp til meg å underbygge og dokumentere *validiteten* av de fortolkninger jeg gjør. Dette vil jeg gjøre gjennom fortolkning, vurdering og analyse. I tillegg har jeg et etisk ansvar med å sikre *reliabiliteten* av og dermed gjennomskueligheten i forhold til de forskjellige faser i forskningsprosessen (Duedahl og Jacobsen, 2010). Et annet ord for dette er «*transparens*». *Transparens* handler seg om at forskningsprosessen er beskrevet på en slik måte som gjør at andre forskere forstår hva som er gjort og kan vurdere om resultatet og konklusjonen er riktige i forhold til det materialet som er innsamlet og de analyser som er gjort.

For å sikre refleksivitet og *transparens*, er det viktig at kategoriene er presise nok og at alle delene av forskningsprosessen er nøyaktig og tilstrekkelig nok beskrevet til at andre

kan komme frem til det samme resultatet når de samme data er undersøkt. I håp om å sikre datas refleksivitet og transparens, vil jeg i nest avsnitt vise hvordan selve dataanalysen har gått for seg.

3.6 Analysestegene

I dette kapittelet vil jeg skissere opp hvordan jeg har gått frem for best mulig å besvare problemstillingen og hvordan forskningsspørsmålene har bidratt til dette. Som nevnt i innledningen ønsker problemsstillingen min å gi svar på hvilke elevidentiteter som er fremtredende i NOU 2015:8. Problemstillingen søkes besvart ved hjelp av tre forskningsspørsmål: 1) Hvilke kompetanser beskriver rapporten at elevene skal ha? 2) Hvilke verdier og interesser ligger innbakt i beskrivelsene? 3) Hvordan kan beskrivelsene forstås som uttrykk for pedagogiske identiteter? For å besvare problemstillingen ble det naturlig for meg å velge en todelt analyse. I denne prosessen ble det naturlig for meg å velge en todelt analyse. Den første delen av analysen består av 3 steg. I steg 1 – *Første gjennomlesning av NOU 2015:8* (3.6.1) beskriver jeg den første lesningen som et forsøk på å se helheten i utredningen. I Steg 2 – *Å skape oversikt, første koding* (3.6.2) ble aktuelle utdrag og sitater plukket ut og nummerert. Målet med kodingen var få en bedre oversikt av innholdet i rapporten. I steg 3 – *Mot kategorisering av kodene, andre koding* (3.6.3) ble kategoriene dannet. Steg 1-3 er et forsøk på å analysere frem hvilke kompetanser rapporten beskriver at elevene skal ha og hvilke verdier og interesser som ligger innbakt i beskrivelsene. I den siste delen av analysen, steg 4 – *Analyse av utsagn knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter* (3.6.4) blir utsagnene knyttet til pedagogiske identiteter. Denne delen av analysen kan bli sett på som mer teoridrevet eller teoriorientert. Det er fordi det her er snakk om å se NOU 2015:8 i sammenheng med Bernsteins teori om pedagogiske identiteter og ut fra dette teoretiske rammeverket, se på hvilke pedagogiske identiteter som er fremtredende i utredningen.

Gjennom hele analysen har jeg hatt utredningen tilgjengelig. Dette har vært nyttig, spesielt i de tilfeller hvor jeg har måtte gå tilbake i utredningen for å være sikker på at jeg har fått med meg alle nyanser. Dette ble hyppig gjort. Gjennom de 4 stegene i analysen har jeg benyttet meg av meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette vil si at lengre avsnitt i dokumentet har blitt forkortet, samt at utsagn som er blitt sett på

som relevant for mitt tema og problemstilling, er blitt plukket ut. Selv om analysen har foregått i flere steg, har meningsfortettingen, koding og kategoriseringen vært en prosess som har gått frem og tilbake.

3.6.1 Steg 1 – Første gjennomlesning av NOU 2015:8

Da jeg begynte gjennomlesningen av rapporten, falt det naturlig å begynne induktivt. Denne avgjørelsen er begrunnet ut i fra et ønske om å forsøke å få en forståelse av hva utredningen handlet om uten at jeg var påvirket eller lot meg lede av en bestemt teori. Jeg hadde samtidig i tankene at en slik åpen lesning likevel kan være preget av min erfaring og interesse, selv om jeg prøver å sette disse til side. Jeg valgte å nærlese dokumentet fra perm til perm i denne lesningen. Dette gjorde jeg for å få en forståelse av hvordan dokumentet er systematisert og hva det handler om, men uten at jeg laget kodet eller kategoriserte. Underveis tok jeg i bruk tankeskriving. Selv om tankeskriving kan bli sett på som en noe usystematisk måte å organisere en tekst på, er det en fin metode for å få i gang tanker og refleksjoner. I en slik prosess er alle tanker og assosiasjoner like viktig. I tillegg til tankeskriving brukte jeg markeringspenn og skrev notater i marginen. Notatene var knyttet til hvordan dokumentet fremstiller eleven og kunne for eksempel være stikkord, spørsmål og tanker som dukket opp underveis i lesingen. I denne lesningen luket jeg også ut de kapitlene og avsnittene i dokumentet som jeg ikke fant relevant for min problemstilling eller forskningsspørsmål.

Ved første gjennomlesning av data var altså målet å se data i en helhet og som nevnt over, er denne lesningen preget av å være mer induktiv enn teoridrevet. Hatch (2002) begrunner en grundig gjennomlesning på denne måten:

... it remains important to have a sense of the entire data set as analysis begins. As with all the models, I recommend that this step be undertaken as a reading activity just to get an overall feel for what's there. (s. 202-203)

Dette kan settes direkte i sammenheng med en hermeneutisk meningsforståelse, hvor helhet og deler blir sett i sammenheng (se 3.3).

3.6.2 Steg 2 – Å skape oversikt

Problemstillingen min ønsker å finne hvilke elevidentiteter som er fremtredende i dokumentet. Jeg var derfor på jakt etter sider ved teksten som beskrev elevene. Med tanke på at jeg også var ute etter hvordan beskrivelsene kan forstås som uttrykk for pedagogiske identiteter på makronivå, var jeg også på jakt etter utsagn som kunne sees i sammenheng med Bernsteins definisjon på pedagogisk identitet og som kunne ha sammenheng med en av de fire pedagogiske identitetene han skisserer opp. I denne gjennomlesingen noterte jeg ned utdrag og sitater fra teksten og førte dem inn i en tabell (tabell 1). Teksten ble kodet og kondensert ned til kolonnene «*Side*» og «*Utdrag fra teksten*». Kolonnene henviser henholdsvis til sidetall i dokumentet og utdrag hentet direkte fra teksten. Denne gjennomlesningen gjorde det enda tydeligere hvilke deler av dokumentet som var interessant for videre fordypning og hvilke deler som var mindre relevant i forhold til min problemstilling. I denne fasen var jeg i kontinuerlig dialog med teksten, og jeg stilte spørsmål til den. Hver gang utsagnene dreide seg om egenskaper og kompetanse knyttet til eleven, måtte jeg ta stilling til om dette var utsagn som var relevante å ta med videre, eller om jeg kunne overse dem. I tillegg opplevde jeg at det var flere begreper som beskrev egenskaper ved eleven som gikk igjen, i ulike deler av dokumentet. Denne første kodingen bar preg av å være åpen. Nilssen (2012) definerer åpen koding som «å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet» (s. 82). Det å kode et datamateriale gjør det lettere å organisere både teksten og notatene som man gjør underveis (Nilssen, 2012).

I tilknytning til kodingen av datamaterialet, fikk hvert utdrag og sitat ett nummer, «*Nr.*». I mitt tilfelle var denne koding viktig for analysen. Det førte til at det var lettere å sammenfatte funnene og se sammenheng mellom kodene, samt at det var lett å finne tilbake til utdragene i de tilfellene hvor jeg synes det var nødvendig å se på sammenhengen og konteksten som utdraget stod i. Det bidro videre til at jeg senere i analyser kunne utvide noen av utdragene slik at konteksten de stod i kom bedre frem. For eksempel ble utsagnet «nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid» (utsagn 3 i tabell 1), utvidet til «Dagens og morgendagens samfunn (...) nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid» (utsagn 3 i tabell 3). Dermed kunne utdraget i sterkere grad knyttes til en prospektiv identitet i steg 4, fordi orienteringen mot fremtiden kom tydeligere frem.

Som oppsummering kan man si at målet med disse stegene i analysen, var å kode materialet som en forberedelse til kategoriseringen som ble gjort i steg 3. I tillegg var det et mål å skaffe en oversikt over materialet som forberedelse til en mer teoridrevet analyse, sett i lys av Bernsteins pedagogiske identiteter, steg 4.

Kapittel 1 Fagfornyelse og kompetanser for fremtiden		
Side	Nr.	Utdrag fra teksten:
7	1	Aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn.
	2	Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling.
	3	... nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid.
	4	... lokale og globale utfordringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling
	5	... og til hvordan vi skal skape en bærekraftig utvikling.
	6	... der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer.
	7	... utvikle elevenes potensiale som mennesker.
	8	Ta del i sentrale sider ved kulturarven.

Tabell 1. Steg 2 – Å skape oversikt, som beskrevet i 3.6.2

3.6.3 Steg 3 – Mot kategorisering av kodene

Neste steg i analysen var å finne en sammenheng mellom kodene for å komme frem til kategorier som fanget opp det viktigste i datamaterialet knyttet til min problemstilling. Her hadde jeg både elevidentitet og pedagogisk identitet i tankene. I følge Hovdenak (2015, s. 48) blir en pedagogisk identitet konstruert og distribuert i forbindelse med utdanningsreformer og læreplaner. De sier noe om hvilke kunnskaper, verdier og interesser som kommer til uttrykk (Hovdenak, 2015) og dermed også hvilken type kunnskap som skal gis forrang fremfor andre (Bernstein, 2000). Som et forsøk på å komme til bunns i dette og finne ut hvilken pedagogisk identitet som kunne knyttes til utsagnene, ble denne lesingen et forsøk på å oppsummere med mine egne ord hvilke verdier og interesser som lå bak de direkte utsagnene og sitatene fra NOU 2015:8. Ut fra gjennomlesning av innholdet i kolonnen «*Utdrag fra teksten*», ble rubrikken «*Sentrale temaer*» fylt ut som neste ledd i analysen (tabell 2). Jeg var her på leit etter hva som kunne utgjøre «*Sentrale temaer*» knyttet til kunnskap, kompetanse, verdier og interesser. Utdragene ble valgt ut på bakgrunn min forståelse av elevidentitet og hva som definerer en pedagogisk identitet. Innholdet i dem ble kodet for deretter å bli

kategorisert. På bakgrunn av utdragene og gjennomlesningen av dem, kom jeg frem til to forhold som skilte seg ut og som jeg bestemte meg for å ta utgangspunkt i: **eleven som deltaker i samfunnet** og **elevens personlige utvikling**. Disse utgjør dermed mine kategorier i denne delen av analysen. Disse er markert med fet skrift i tabellen under:

Kapittel 1 Fagfornyelse og kompetanser for fremtiden			
Side	Nr.	Utdrag fra teksten:	Sentrale temaer: (kunnskap/kompetanse/verdier/interesser)
7	1	Aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn.	Elevene skal være en aktiv deltaker i et kunnskapsintensivt samfunn. Eleven som (en aktiv) deltaker samfunnet
	2	Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling.	Elevene skal få støtte til personlig utvikling og identitetsutvikling. Elevens personlige utvikling.
	3	... nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid.	Elevene skal delta på flere arenaer. Eleven som deltaker i samfunnet
	4	... lokale og globale utfordringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling	Utfordringer knyttet til samfunnsutvikling, som krever at elevene må få kompetanse til å kunne møte disse utfordringene. Eleven som deltaker i samfunnet
	5	... og til hvordan vi skal skape en bærekraftig utvikling.	Elevene trenger kompetanse for å kunne møte en bærekraftig utvikling. Eleven som deltaker i samfunnet
	6	... der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer.	Forventing til elevenes kompetanse for å kunne delta, utvikle kunnskap og kompetanse, bidra produktivt. Eleven som deltaker i samfunnet.
	7	... utvikle elevenes potensiale som mennesker.	Elevene skal kunne utvikle sitt potensiale som menneske. Elevens personlige utvikling
	8	Ta del i sentrale sider ved kulturarven.	Eleven skal ta del i kultur og tradisjoner. Det sies ingenting mer om hvilke sider ved kulturarven det er snakk om, men: OBS! Deretter går ordlyden direkte over i hvordan dagens samfunn er i endring og hvor viktig det er at fagene derfor fornyes og at skolen videreutvikles. Eleven som deltaker i samfunnet.

Tabell 2. Steg 3 – Mot kategorisering av kodene, som beskrevet i 3.6.3

3.6.4 Steg 4 – Koding av materialet knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter

Denne delen av analysen er knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter og det er således her jeg gjør det teoretisk analytiske grepet. Jeg valgte jeg å lage en ny rubrikk i tabellen (tabell 3). Den nye kolonnen ble kalt «*Hvilken pedagogisk identitet dreier det seg om og hvorfor*». Her har jeg knyttet hvert utsagn direkte opp mot de fire pedagogiske identitetene, som på den måten utgjør nye kategorier. Selv om dette var en krevende og møysommelig del av analysen, gav det meg en mulighet til virkelig å få dypdykket i materiale. Slik jeg ser det kan man hevde at dette er en todelt analyse. I den første analysen valgte jeg en åpen lesning for å analysere frem kompetanser som rapporten beskriver at elevene skal ha og hvilke verdier og interesser som ligger innbakt i beskrivelsene, mens jeg i den andre analysen valgte en teoridrevet analyse ved å se på hvordan beskrivelsene kan forstås som uttrykk for pedagogiske identiteter.

Overskrift i NOU 2015:8: Kapittel 1 Fagfornyelse og kompetanser for fremtiden – endring og fremtidsperspektiv = sterk prospektiv fordi det både er snakk om endring og fremtidsorientering. Dette første avsnittet forteller litt om hvordan utvalget ser for seg samfunnet i fremtiden og begrunner hvorfor det er nødvendig med fagfornyelse i forhold til de endringene som samfunnet står ovenfor.				
Side	Nr.	Utdrag fra teksten	Sentrale temaer knyttet til kunnskap/kompetanse/verdier/interesser	Hvilken pedagogisk identitet dreier det seg om og hvorfor:
7	1	Grunnoppplæringen skal bidra til at elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn.	Elevene skal være en aktiv deltaker i et kunnskapsintensivt samfunn. Eleven som (en aktiv) deltaker samfunnet	Prospektiv pedagogisk identitet Fremtidsperspektiv, samfunnets behov for kunnskap, samfunn i endring (stadig mer)
	2	Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling.	Elevene skal få støtte til personlig utvikling og identitetsutvikling. Elevens personlige utvikling.	Terapeutisk pi (sterkt i ordene!) Utvikling av identitet
	3	Dagens og morgendagens samfunn (...) nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid.	Elevene skal delta på flere arenaer. Eleven som deltaker i samfunnet	Prospektiv pi Fremtidsorientert (morgendagens), endring, krav (nye krav)
	4	Enkeltmennesket og samfunnet er også stilt overfor lokale og globale utfordringer knyttet til sosial, kulturell,	Utfordringer knyttet til samfunnsutvikling, som krever at elevene må få kompetanse til å kunne møte disse utfordringene. Eleven som deltaker i samfunnet	Prospektiv pi (men med et lite snev av terapeutisk) Fremtidsorientert, utfordringer, endring og utvikling sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk.

		økonomisk og teknologisk utvikling (...)		Terapeutisk ligger i det sosiale. Har først tenkt at det lokale aspektet knytter det til en retrospektiv identitet, men etter å ha lest teori og tidligere forskning, er det vel heller snakk om terapeutisk? Tenker da på at elevene etterspør tettere bånd mellom skole og lokalsamfunn. Se 90-talletreformene, et instrumentalistisk mistak, utdanningsvalg, lokallære.
	5	... og til hvordan vi skal skape en bærekraftig utvikling.	Elevene trenger kompetanse for å kunne møte en bærekraftig utvikling. Eleven som deltaker i samfunnet	Prospektiv pi Utvikling, fremtidsorientert. Kan vel også dras til å være terapeutisk? Hvorfor?
	6	... der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer.	Forventing til elevenes kompetanse for å kunne delta, utvikle kunnskap og kompetanse, bidra produktivt. Eleven som deltaker i samfunnet.	Prospektiv pi (samtidig eksempel på hvor generell ordlyden er) Samspill med andre, utvikle kunnskap, fremtidsorientert, ny kompetanse, bidra produktivt (økonomisk nytteperspektiv Bidra produktivt, økonomisk nytteperspektiv, er kanskje det nærmeste jeg har kommet en markedsidentitet?
	7	... utvikle elevenes potensiale som mennesker.	Elevene skal kunne utvikle sitt potensiale som menneske (se ellers kommentar til høyre)	Potensiale som mennesker: kan inneholde både samfunnsmessig potensiale og personlig potensiale og tilfører dermed ikke noe nytt i analysen. Ikke aktuell fordi den ikke sier noe om hvilke potensiale som ønskes. Er det elevens? Samfunnets? De som styrer?
	8	Ta del i sentrale sider ved kulturarven.	Eleven skal ta del i kultur og tradisjoner. Det sies ingenting mer om hvilke sider ved kulturarven det et snakk om, men: OBS! Deretter går ordlyden direkte over i hvordan dagens samfunn er i endring og hvor viktig det er at fagene derfor fornyes og at skolen videreutvikles. Eleven som deltaker i samfunnet.	Retrospektiv pi ligger til grunn i forhold til tradisjonelle og samfunnsnyttige verdier, men ser man på sammenhengen det står i, blir bilde mer tvetydig. Det blir nemlig ikke sagt noe videre om for eksempel hvilke sider ved kulturarven det gjelder, men går rett over i hvordan dagens samfunn er i endring og at det krever fornyelse av fagene og videreutvikling av skolen, altså en pedagogisk identitet som minner mer om en prospektiv.

Tabell 3. Steg 4 – Koding av materialet knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter, som beskrevet i 3.6.4

Gjennom stegene som jeg nå har beskrevet, har jeg fått en god oversikt over innholdet i NOU 2015:8. Gjennom hele denne prosessen har jeg reflektert sammenhengen mellom kategorier og vurdert innholdet i dem og således hva dataene handler om. Jeg har hele tiden beveget med frem og tilbake mellom de ulike stegene i analysen. Videre vil jeg først sammenfatte funnene i analysen for å komme et steg nærmere hvilke pedagogiske identiteter som er fremtredende og hvilke som er dominerende. Dette vil da kunne knyttes til hvilke kunnskaper, kompetanser, verdier og interesser man ser på som viktige og hva som skal bli gitt forrang. Som følge av oppgavens omfang, vil det selvfølgelig være umulig for meg å gå i dybden på alt som kan virke relevant og interessant. Jeg vil derfor underveis ta valg knyttet til hva som er viktig for meg å se nærmere på i forbindelse med problemstillingen. I siste del av analysen vil knytte disse funnene opp mot Bernsteins teori om pedagogiske identiteter.

4. Analyse og funn

4.1 Innledning

I utredningen kommer det tydelig frem at utdanningssystemet skal ivareta både et individnivå og et samfunnsnivå. Allerede under første gjennomlesning av rapporten (Steg 1) var skillet mellom utdanning og individ og utdanning og samfunn noe jeg bet meg merke i. Disse to forholdene utgjorde tilslutt mine to hovedkategorier: *Elevens personlige utvikling* og *Eleven som deltaker i samfunnet* (tabell 2 og 3). Rapporten peker flere steder på at skolen har et samfunnsoppdrag som skal oppfylles. Slik jeg ser det, blir samfunnsoppdraget beskrevet som todelt og skal omfatte både mål for samfunnet og mål for den enkelte elev (NOU 2015:8, s. 19). Det legges vekt på at skolefagene må begrunnes ut fra kompetansebehovet i samfunnet og at de skal bidra til å realisere skolens samfunnsoppdrag: «Av skolens samfunnsoppdrag slik det defineres i formålsparagrafen, følger at det innholdet elevene møter i grunnopplæringen, ikke bare er et mål i seg selv, men også skal imøtekomme en rekke samfunnsbehov» (NOU 2015:8, 2015, s. 40). I tillegg oppfordrer utvalget til å fortsette og begrunne skolefagene ut fra både allmenndanning og nytte og at både allmennutdannings- og nytteaspektet «gjøres relevant i et individ-, arbeidslivs- og samfunnsperspektiv» (NOU 2015:8, 2015, s. 40). At samfunnsoppdraget også skal inkludere mål for den enkelte elev, finner vi i utsagn som «I formålsparagrafen heter det av eleven skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8, s. 19). Som vi ser av dette utdraget, blir det pekt på at skolens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) både vektlegger et individnivå og et samfunnsnivå. Videre problematisere utvalget sammenhengen mellom formålsparagrafen og fagplanene og gir uttrykk for at det finnes et misforhold mellom innholdet i formålsparagrafen og innholdet i fagplanene. Utvalget tar til ordet for å skape en bedre sammenheng mellom dem:

Utvalget er bedt om å vurdere i hvilken grad innholdet i formålsparagrafen i tilstrekkelig grad reflekteres i det faglige innholdet i grunnopplæringen. Utvalget anbefaler en fornyelse av fagene i skolen der det å kunne lære, å kunne kommunisere og samhandle og å kunne utforske og skape synliggjøres sammen med fagspesifikk kompetanse. Utvalget mener at dersom denne anbefalingen

danner utgangspunkt for en fremtidig fornyelse av skolefagene, vil fagene reflektere formålsparagrafen på en bedre måte enn i dag. (NOU, 2015:8, s. 39)

Jeg vil i det følgende se på utredningens fremstilling av skolens samfunnsoppdrag. Dette gjør jeg gjennom å knytte det til to perspektiv: et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Jeg har i denne sammenheng valgt å bruke forholdet mellom samfunnets behov for rekruttering og individets egne valg knyttet til betydning og relevans, som et forsøk på å tydeliggjøre og å eksemplifisere de to perspektivene. Videre har jeg valgt ut to kompetanser som jeg kort vil se nærmere på fordi de kan konkretisere hvordan et samfunnsperspektiv og et individperspektiv kommer til uttrykk i utredningen. Disse kompetansene er innovasjon og sosiale og emosjonell kompetanse. Dette er relevant for min analyse fordi det kan settes i sammenheng med projiseringen mot fire pedagogiske identiteter. Både «innovasjon» og «sosial og emosjonell kompetanse» kan bli sett på som samlebegrep, fordi de i definisjonene inneholder flere kompetanser. Definisjonene vil bli gitt underveis. Tilslutt i kapitlet vil jeg vise hvordan funn i analysen kan knyttes opp mot Bernsteins fire pedagogiske identiteter.

4.2 Samfunnsinteresse og individets personlige utvikling

Som nevnt var utredningens tydelige skille mellom individ og samfunn noe av det første jeg merket meg under analysen. Dette skillet er gjennomgående i rapporten og blir synlig gjennom interesser knyttet til elevenes personlige utvikling og identitetsutvikling, og interesser knyttet til samfunnet (se tabell 3). Allerede i første avsnitt av NOU 2015:8 blir det pekt på at grunnopplæringen har to sider, en samfunnsmessig og individuell:

Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de blir aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. (NOU 2015:8, 2015, s. 7)

Dagens og morgendagens samfunn stiller en rekke nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid. (NOU 2015:8, 2015, s. 7)

Utsagnene over viser at det legges vekt på at skolen på den ene siden skal støtte elevene i deres personlige utvikling, identitetsutvikling og relasjonsbygging, og på den andre

siden skal sørge for rekruttering til alle områder innen samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015).

Det legges vekt på at utdanningen både skal rettes mot samfunnets behov og mot individuelle behov hos hver enkelt elev. Dette er gjennomgående i hele rapporten. Når det gjelder eleven som deltaker i samfunnet, handler det om hvilke kompetanser man må ha for å kunne være en **aktiv bidragsyter** og en **produktiv deltaker** på ulike arenaer i samfunnet. Her er **innovasjon** et av stikkordene. Utviklingen av **sosial og emosjonell kompetanse** er et eksempel på kompetanser knyttet til elevenes personlige utvikling og identitetsutvikling.

Innholdet i rapporten gir inntrykk av et ønske om balanse mellom personlig mestring og mestring av det å være deltaker i samfunnet. Ønsket om en slik balanse kommer til uttrykk på ulike steder og blir uttrykt på flere ulike måte i utredningen. Det blir hevdet at «skolegangen skal bidra til elevenes mestring av livet som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere» (NOU 2015:8, 2015, s. 8). Begrunnelsen for dette er knyttet til en forventning om at samfunnet i fremtiden vil stille andre og nye krav til deltakerne, både når det gjelder arbeidsliv, organisasjonsliv og privatliv (NOU 2015:8, 2015, s.7). Dette blir gjentatt flere ganger i rapporten, blant annet på s. 38: «For at skolegangen skal bidra til elevenes mestring av livet, som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere ...» (NOU 2015:8, 2015, s. 38). Videre blir det påpekt at «skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8, 2015, s. 19) og videre på samme side «samtidig vil samfunnsoppdraget omfatte mer enn summen av kompetansemålene i fagene. Blant annet skal skolen støtte elevenes identitetsutvikling og ta ansvar for de mellommenneskelige relasjonene og det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2015:8, 2015, s. 19).

Det vises altså til at eleven skal kunne møte utfordringer, både personlige og som aktive samfunnsborgere. De skal ikke bare være deltakere, men de skal i tillegg *mestre* livet som samfunnsborger og yrkesutøver, og samtidig *mestre* livet som privatperson. Utredningen sier ingenting om hva det *vil si å mestre* og er således lite konkret. Slik jeg tolker disse utsagnene, ligger det en forventning om at man skal kunne ta ansvar for eget liv og at man skal utvikle ferdigheter som setter en i stand til å delta aktiv både som samfunnsborger og privatperson. I sammenheng med dette, peker rapporten på at innholdet i skolen må gjenspeile at elevene lever her og nå, bærer med seg en historie

og har håp og ambisjoner for fremtiden (NOU 2015: 8, 2015, s. 40). Alle elever kommer til skolen med ulike erfaringer og kompetanser som skolen bør se på som viktig i forhold til elevenes videre læring og utvikling. Dette kan blant annet tyde på at prinsippet om tilpasset opplæring også har en stemme i fremtidens skole.

4.2.1 Samfunnets rekrutteringsbehov vs. betydning og relevans for individet
Skillet mellom individ og samfunn, som skissert i forrige avsnitt, kommer tydelig frem når det gjelder utredningens fokus på å utvikle ny og fremtidsorientert kompetanse. For den enkelte handler det om friheten til å kunne ta egne valg knyttet til utdanning og yrkesretning, mens det ut fra et samfunnsperspektiv handler om at man gjennom utdanning skal sørge for rekruttering til alle områder i samfunns- og arbeidslivet. I følge utredningen skal grunnopplæringen «bidra til at elevene får velge utdanning og yrkesretning ut fra interesser og evner, og sørge for rekruttering til alle områder i samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015:8, 2015, s.9). Samtidig finner vi utdrag som «utviklingstrekk i samfunns- og arbeidsliv må tas med i vurderingen når kompetansen i skolefagene skal velges ut» (NOU 2015:8, s. 44).

Når utvalget nevner «skolefag», anbefaler de at skolefagene fortsetter slik vi kjenner dem i skolen i dag, og at innholdet i fagene begrunnes ut fra samfunnets ønsker og behov. Fornyelsen av læreplanen handler derfor om fornyelse av fagene i skolen for blant annet å møte fremtidens kompetansekrav. I tilknytning til dette, foreslår utvalget at skolefagene fornyes gjennom innføring av fire kompetanseområder og tre tverrfaglige tema (NOU 2015:8). Slik jeg ser det blir innføringen av de fire kompetanseområdene både begrunnet ut fra et individperspektiv og et samfunnsperspektiv:

«Kompetanseområdene ses som viktige for elevene selv, for samfunnet og for arbeidslivet fremover» (NOU 2015:8, s. 36).

Etter flere gjennomlesninger og grundig analyse, synes det slik at begrunnelsene knyttet til samfunnsperspektivet er mer direkte og grundige enn begrunnelsene knyttet til individperspektivet. Dette ser vi når det begrunnes hvilke kompetanser som er viktige. Når det er snakk om samfunnets fremtidige behov, er begrunnelsene konkrete og blir mer utdypet. Når det er snakk om hva som er viktig for elevene selv er utsagnene mer vage og indirekte. Jeg finner for eksempel få utsagn som utdyper direkte *hvorfor* en kompetanse kan være viktig for elevenes personlige utvikling. Som nevnt tidligere, blir

det blant annet påpekt at elevene trenger kompetanse for å *mestre livet*, men hva det vil si å mestre livet, kommer ikke direkte frem.

Når det gjelder individperspektivet i utredningen, er kompetanse knyttet til det å kunne ta egne og selvstendige valg, kommet mer direkte frem. Utredningen kommer med et konkret forslag om at man bør la elevene, særlig på ungdomstrinnet, velge noe av innholdet ut fra sine interesser og forutsetninger. Utvalget begrunner dette ut fra «en diskusjon om graden av felles innhold opp mot behovet for å la elevene velge noe av innholdet ut fra sine interesser og forutsetninger» (NOU 2015:8, 2015, s. 55). Slik jeg tolker det, blir det her pekt på læreplanen og innholdet i den som felles for alle. Jeg har tidligere hevdet at begrunnelsen for innholdet i skolefagene i stor grad er knyttet til samfunnets behov og interesser. Sett i sammenheng med dette og introduksjonen av valgfag i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2018), vil jeg hevde at valgfag fremmer det individuelle perspektivet, mens de tradisjonelle skolefagene i stor grad fremmer et samfunnsperspektiv knyttet til hva som er nyttig. Innføring av valgfag blir dermed et forsøk på å finne en større balanse mellom et individuelt perspektiv og et samfunnsperspektiv. Valgfag bidrar til å vekke det individuelle perspektivet ved å legge til rette for individets utvikling, i tillegg kan det gi ulike fag på ulike skoler. Dermed gir det det rom for individuell tilrettelegging med større lokal frihet. På den andre siden har innføring av valgfag bydd på flere utfordringer for skolene, blant annet knyttet til *hvilke* valgfag de tilbyr. For de fleste skoler vil det være et spørsmål om hvilke valgfag som er praktisk mulig for dem å gjennomføre, som de har lærerressurser til å dekke og/eller som er knyttet til muligheter i lokalmiljøet. En kan dermed stille spørsmål om bredden i valgfagene er slik at alle elevene opplever at de har mulighet til å velge noe som de er interessert i og opplever som betydningsfullt og relevant. Man kan dermed stille spørsmål om i hvor stor grad valgfag dekker et individbehov. Som vi ser, er det her snakk om utfordringer på ulike nivå.

Begrunnelsen for gjeninnføring av valgfagene på ungdomstrinnet var «å gjøre ungdomsskolen mer motiverende, praktisk og variert og bidra til å utvikle elevenes forståelse av det å foreta valg» (Utdanningsdirektoratet, 2018). I dette ligger det en erkjennelse om at ikke alle elever finner ungdomsskolen motiverende, praktisk og variert. I tillegg peker utredningen på at evaluering av valgfagene viser at elevene ønsker seg valgfag fordi de ofte er varierte og praktiske og ikke minst fordi elevene selv

er med på å velge noe som de interesserer seg for (NOU 2015:8, 2015, s. 56). Dette blir videre knyttet til hvilken betydning og relevans fagene har for elevene:

Elevene opplever relevans dersom de kan knytte det de lærer, til det som anses som viktig kunnskap i samfunns- og arbeidslivet, og til det de selv er opptatt av og vurderer som verdifullt i seg selv. At elevenes erfaringer og forutsetninger for læring tas hensyn til når fagene skal fornyes, kan bidra til å gi dem opplevelser av mestring og motivasjon i læringsarbeidet. (NOU 2015:8, 2015, s. 40)

Utdraget over kan knyttes til både et samfunnsperspektiv og et individperspektiv og ønske om å skape en balanse mellom dem. Hva elevene skal lære i skolen, er knyttet til hva som er viktig for samfunnet. For at elevene skal oppleve det de skal lære som nyttig, er det motiverende for dem å få ta med seg det de opplever som viktig, bygget på deres erfaringer. Dette vil skape elever som opplever større grad av mestring og dermed vil motivasjonen øke.

4.2.2 Innovasjon

Innovasjon er et begrep som går igjen i utredningen og som brukes i ulike sammenhenger. Som nevnt har jeg valgt å ta det med her som et eksempel på hvordan samfunnsperspektiv og individperspektiv kommer til uttrykk. I tillegg kan det også vise til hvordan noe som kan se ut som et individperspektiv, egentlig handler mer om samfunnets behov. Dette er funn som samsvarer med det jeg fant da jeg knyttet funnene til Bernsteins pedagogiske identiteter (se 4.4). I utredningen blir innovasjon koblet til kreativitet og viser hvordan innovasjon blir bruk som et samlebegrep for flere kompetanser: «Kreativitet og innovasjon handler om å være **nyskapende, nysgjerrig, iverk, å kunne se utenfor rammene og å ta initiativ**» (NOU 2015:8, 2015, s. 31, min utheving). Utvalget forklarer sammenhengen mellom begrepene med at kreativitet er prosessen bak ideene, mens innovasjon også inkluderer å omsette ideer til handling (NOU 2015: 8, 2015, s. 10). Egenskapene over som er nevnt i forbindelse med innovasjon er individuelle, men blir i utredningen sett på som viktige på samfunnsnivå, blant annet gjennom det å kunne bli sysselsatt. Innehar du disse kompetansene, vil du være mer attraktiv på arbeidsmarkedet og det vil da øke dine sjanser til å få arbeid. Dette kan i tillegg vise hvordan noe som kan fremstå som individkompetanse, kan grunngis ut fra argumenter knyttet til samfunnets behov. Når utredningen argumenterer

for hvorfor disse egenskapene er viktig, er det samfunnets behov som blir trukket frem. Innovasjon blir sett i sammenheng med rask samfunnsendring, samfunnets og arbeidslivets fremtidige behov for kompetanse og innsikt og ferdigheter som er relevante over tid. I denne sammenheng blir det hevdet at «innovasjon er viktig for samfunnet og for bedrifter og virksomheter, og elevene vil kunne videreutvikle innovativ kompetanse i høyere utdanning og i arbeidslivet» (NOU 2015: 8, 2015, s. 32). Begrepet er kanskje i størst grad blitt koblet mot næringslivet fordi det blir brukt i sammenhenger som er knyttet til en mer økonomisk rettet diskurs:

Kreativitet og innovasjon vurderes sentralt for økonomisk utvikling og for norsk næringsliv konkurransekraft. Kreativitet og nyskapning i form av estetiske og kunstneriske uttrykk har stor verdi for samfunnet. (NOU 2015:8, 2015, s. 31)

Som vi ser av utdraget blir begrepet «innovasjon» byttet ut og erstattet med «nyskapning» når det blir koblet mot en mer estetisk og kunstnerisk kontekst. Dermed kan det virke som at begrepet «innovasjon» helst blir brukt i en terminologi knyttet til næringslivet og et samfunnsperspektiv, mens når det gjelder et annet samfunnssegment, kultur og kunstuttrykk, er det byttet ut med «nyskapning».

4.2.3 Sosiale og emosjonelle kompetanser

Utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser er gitt mye plass i rapporten og kan sees på som et eksempel knyttet til sammenhengen mellom samfunnsperspektivet og individperspektivet som er gjennomgått i de forgående kapitlene. I utredningen blir en bred definisjon av sosiale og emosjonelle kompetanser presentert, og de blir sett på som «personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner» (NOU 2015:8, 2015, s. 22). Slik sosiale og emosjonelle kompetanser blir definert av utvalget, er det naturlig å tenke at de er knyttet til et individperspektiv. Dette er kompetanser som vil være vanskelige å måle og kan derfor komme i konflikt med det store fokuset som det er på målbarhet i skolen i dag. I rapporten vedgår utvalget at vurdering og evaluering av slike kompetanser vil være vanskelig og at man må diskutere seg frem til mulige løsninger. På bakgrunn av dette legger utvalget opp til at sosial og emosjonell kompetanse skal være en del av alle de fire kompetanseområdene (NOU 2015:8, 2015, s. 22). Ved første gjennomlesning av NOU 2015:8 ble jeg overrasket over den tilsynelatende store oppmerksomheten som var blitt gitt elevens personlige

utvikling, gjennom sosiale og emosjonelle kompetanser. Ved nærmere lesning viser det seg at de egenskaper som blir etterspurt som viktige for personlig utvikling, ofte har sammenheng med målet om å skape aktive samfunnsdeltakere. Det vil si at man etterspør en spesifikk personlige egenskaper, ikke nødvendigvis fordi de har verdi for individets vekst og utvikling, men fordi de er viktige egenskaper for å bli gode og aktive samfunnsborgere. Følgende utsagn kan illustrere dette:

Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. (NOU 2015:8, s. 10)

I utgangspunktet er det her snakk om egenskaper som utvalget knytter til sosiale og emosjonelle kompetanser og dermed personlig utvikling og et individperspektiv. Når det gjelder kompetanseområdet *Å kunne lære*, finner vi stikkord som utholdenhet, forventninger til egen mestring og vurdering av egen mestring (NOU 2015:8, s. 22). Ved grundig lesing av utredningen er det tydelig at disse kompetansene er viktig for et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, og at de dermed går fra å være viktig for personlig utvikling hos hver enkelt elev, til å bli viktige for samfunnet.

4.3 Kort oppsummering av funn fra analysen så langt

Jeg har i analysen forsøkt å vise sammenhengen mellom eleven som selvstendig individ og eleven som deltaker i samfunnet. Jeg har i tillegg vist i analysen hvordan det man først tenker som kompetanser knyttet til et perspektiv, i virkeligheten kan være kompetanser som også kan relateres til et annet perspektiv. I min analyse har jeg konkretisert dette ved at en egenskap som fremstår som individkompetanse, i tillegg kan bli knyttet til samfunnets behov. Teoretisk kan dette knyttes til Bernstein (2000) som selv trekker frem hvordan det man tenker ser ut som én pedagogisk identitet ved nærmere gjennomsyn faktisk kan vise seg å være en annen. På bakgrunn av det jeg tidligere har skrevet om Bernsteins teori om pedagogiske identiteter, er det nærliggende å tenke at individaspektet som fremkommer i analysen over, konkretisert gjennom behovet for betydning og relevans for individet og knyttet til sosial og emosjonell kompetanse, samsvarer med en terapeutisk orientert pedagogisk identitet. På samme måte er det nærliggende å tenke at samfunnsaspektet, vist gjennom samfunnets

rekrutteringsbehov og kompetanse knyttet til innovasjon, samsvarer med en prospektiv identitet.

Når jeg nå skal se funnene mine i lys av Bernsteins teori om pedagogiske identiteter, vil det være interessant å se om kompetansene knyttet til elevens personlige utvikling og identitetsutvikling, også her kan ligge som bakgrunn for samfunnets interesser og et ønske om en elev som er en aktiv deltaker i samfunnet.

4.4 Sentrale funn i analysen knyttet opp mot Bernsteins teori om pedagogiske identiteter

Når det er snakk om pedagogiske identiteter, fremstår de som idealtyper. Det sjeldent snakk om et *enten/eller*, men heller ulike *nyanser av og orienteringer mot* en spesifikk pedagogisk identitet. De må derfor først og fremst forstås som analytiske begrep. I analysen som følger, vil jeg ta utgangspunkt i Bernstein sine pedagogiske identiteter for å se om de kommer til uttrykk i NOU 2015:8 og eventuelt hvordan de kommer til uttrykk. For å gjøre det lettere å følge med i analysen, vil noen av kjennetegnene ved hver enkelt pedagogisk identitet bli repetert.

4.4.1 Sentralisert og desentralisert pedagogiske identiteter

Som nevnt tidligere er det første skillet i Bernsteins teori om pedagogiske identiteter, knyttet til hvor beslutningene tas, sentralisert eller desentralisert. Når det gjelder NOU 2018:5, er utgangspunktet at den skal legge grunnlaget for hvilke kompetanser, kunnskaper, verdier og interesser som bør være innholdet i en ny læreplan¹². Den sier lite om hvordan dette skal ivaretas i skolen. Slik jeg leser utredningen, finner jeg eksempler som både kan knyttes til en sentralisert og til en desentralisert posisjon.

Utredningen som grunnlag for fornyelsen av en felles, nasjonal læreplan, er i så måte et uttrykk for et sentralisert styringsperspektiv og en kolleksjonsorientert kunnskapskode. Enhetskoleideologien fortsetter å ha en overordnet posisjon i norsk utdanningspolitikk, hvor staten opererer som en sterk maktfaktor og kontrollinstans. Generelt kan man si at gjennom utdanningsreformer ønsker staten å kontrollere både utdanningens input

¹² Når det refereres til en «ny» læreplan, er det med visse modifikasjoner. Læreplanen som skal iverksettes fra høsten 2020, er å se på som en fagfornyelse og ikke en ny læreplan.

(innholdet) og output (resultatet). Dette krever en standardisering av innholdet blant annet for å kunne evaluere og sammenligne resultater samt at det fungerer som en kontrollfaktor. På den måten ser vi en sammenheng mellom kolleksjonskoden og en prospektiv orientert pedagogisk identitet

Samtidig ser vi også trekk av en mer desentralisert styring av skolen. NOU 2015:8 foreslår at elevene skal få noe valgfrihet knyttet til å velge innhold ut fra interesser og evner. I tillegg ønsker utvalget en videreføring av valgfagene. Dette kan bli sett i sammenheng med et ønske om å knytte innholdet til en mer lokal kontekst og kan føre til større fleksibilitet for lærerne. Det vitner om en mer desentralisering av læreplanenes form og innhold hvor skolen har en viss grad av autonomi over sine ressurser. Dette viser seg også i rapportens forslag om å redusere antall kompetansemål (NOU, 2015: 8, 2015, s. 61). Utdraget under er med på å støtte denne tolkningen:

Ved en fremtidig læreplanfornyelse anbefaler utvalget at det legges større vekt på skolens profesjonelle ansvar for å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er basert på forskning og som er relevant for det elevene skal lære, og som er tilpasset den aktuelle elevgruppen. (NOU 2015:8, s. 13)

Gjennom det som utvalget her sier, kan vi tenke oss at vi vil få en mer integrasjonsorientert kunnskapskode fordi skolen og den enkelte lærer kan være med å forme innholdet i skolen, og i tillegg vurdere hvilke metoder som er best egnet. Flere andre tiltak som peker i en slik retning blir foreslått. Et av forslagene som i så måte er interessant, er introduksjonen av tre tverrfaglige tema som kan føre til mindre skille og mer samarbeid mellom fagene. En slik kunnskapskode vil for eksempel kunne kombineres med en terapeutisk pedagogisk identitet.

4.4.2 NOU 2015:8 og retrospektiv identitet

Som nevnt tidligere er en retrospektiv pedagogisk identitet orientert mot fortiden og bygger på nasjonale og religiøse fortellinger. Den er kollektivistisk, knyttet til fellesskap og tradisjonelle verdier. Disse verdiene omhandler blant annet å ta vare på kulturarven, demokrati, solidaritet og ansvar for andre.

Når det gjelder NOU 2015:8 og den retrospektive identiteten, kan den sies å være synlig gjennom begreper som **ansvar, toleranse, medbestemmelse og demokrati**.

Begrunnelsen for dette er at disse begrepene har lang tradisjon i det norske samfunnet.

Sett i sammenheng med Bernsteins terminologi, er disse begrepene knyttet til verdier fra fortiden som man ønsker å rekontekstualisere slik at de også blir stabile i fremtiden (Bernstein, 2000). For meg betyr dette at man ser på disse verdiene som så viktige at man ønsker at de også skal være en del av skolens verdigrunnlag i fremtiden. Arbeid knyttet til medbestemmelse og demokrati har hatt en viktig rolle i norsk skole og er lovfestet i formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). I følge opplæringsloven har skolen en plikt til å fremme demokrati og medbestemmelse for elevene. Det er derfor ikke overraskende at vi finner spor av disse begrepene i dokumenter knyttet til fremtidens skole. Utdragene under viser at disse verdiene forventes å spille en rolle i norsk skole også i fremtiden. Jeg har markert enkelte ord i utdragene for å vise dette.

... skal samhandle på en rekke samfunnsarenaer (...) relatert **til demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet** (NOU 2015:8, 2015, s. 10, min utheving).

Samfunnsendringer gir behov for økt vekt på **demokratisk deltakelse** og det å **leve sammen i et samfunn** (NOU 2015:8, 2015, s. 20, min utheving).

Samhandlingskompetanse: i norsk skole og arbeidsliv er samarbeid en utbredt arbeidsform, og **deltakelse, medbestemmelse og demokrati** er sentrale verdier (NOU 2015:8, 2015, s. 29, min utheving).

En retrospektiv pedagogisk identitet kan også sies å komme til uttrykk gjennom ønske om å bygge opp en felles, kollektiv nasjonal identitet. Dette finner vi i følgende utsagn:

En viktig rolle skolen har, er å bidra til **å bygge identitet og fellesskap** i befolkningen. Det betyr imidlertid ikke å holde fast ved et snevert register av kulturuttrykk som oppfattes som å representere «det norske». Skolens rolle må forstås på en dynamisk rolle. Det vil si at den har en plikt til å legge til rette for en stadig utvidelse av mangfoldet av kulturelle uttrykksformer (NOU 2015:8, 2015, s. 50, min utheving).

Selv om verdiene knyttet til retrospektiv identitet er tydelige, er de likevel ikke fremtredende i utredningen som har et sterkere fokus rettet mot globalisering og

styrking av et konkurransedyktig norsk næringsliv. Dette finner vi igjen i tidligere forskning rettet mot pedagogiske identiteter (Hovdenak & Stray, 2015). Som nevnt tidligere er en retrospektiv identitet knyttet til fortiden. Slik vektleggingen av en nasjonal identitet blir fremstilt i utsagnet over, kan det diskuteres om en slik vektlegging heller er fremtidsrettet og knyttet til endring. Det er snakk om å *bygge* identitet og fellesskap. I dette tenker jeg at det dreier seg om noe som skal utvikles, noe som skal gjøres. Da fremstår utsagnet mer fremtidsrettet og vil dermed komme i konflikt med den retrospektive identitetens bakoverskuende element. En annen faktor som gjør at utsagnet over ikke er entydig retrospektiv, er fokuset på hvordan kultur og identitet blir definert som noe *dynamisk*. Slik jeg tolker det, blir dermed en nasjonal identitet noe som er stadig i endring og kan bli tilført nye impulser gjennom (kulturell) globalisering. I følge Bernstein (2000) kan utvalgte retrospektive trekk på denne måten brukes for å bygge opp en prospektiv identitet: «Prospective identities are shaped by selective recontextualising of features of the past to defend or raise economic performance» (s. 67).

Et annet utsagn som også viser hvordan utvalgte retrospektive trekk brukes for å bygge opp en prospektiv identitet er dette:

Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker. De skal få ta del i **sentrale sider ved kulturarven**. I dagens samfunn endrer kunnskap innhold og form – i vitenskapelige disipliner, på nye fremvoksende kunnskapsområder og i arbeidslivet (NOU 2015:8, 2015, s. 7, min utheving).

Dette utsagnet tar til ordet for at elevene skal ta del i kultur og tradisjoner, men det sies ingenting av hvilke sider ved kulturarven det er snakk om. En retrospektiv pedagogisk identitet ligger til grunn når det er snakk om tradisjonelle og samfunnsnyttige verdier, men ser man på sammenhengen det står i, blir bilde mer tvetydig. Det blir ikke sagt noe videre om for eksempel hvilke sider ved kulturarven det gjelder, men går rett over i hvordan dagens samfunn er i endring og at det krever fornyelse av fagene og videreutvikling av skolen, altså en pedagogisk identitet som minner mer om en prospektiv.

Jeg har i utredningen funnet utsagn som kan tolkes som uttrykk for en retrospektiv pedagogisk identitet. På bakgrunn av analysen og funnene finner jeg likevel at en slik identitet ikke har en fremtredende rolle i NOU 2015:8, men enkelte utsagn kan tyde på

at det altså finnes elementer av den. Dette gjelder spesielt i forhold til siste punkt, hvordan enkelte trekk ved den retrospektive identiteten blir brukt for å fremme en annen identitet (her: prospektiv).

4.4.3 NOU 2015:8 og prospektiv pedagogisk identitet

En prospektiv pedagogisk identitet er orientert mot fremtiden, konstruert for å forholde seg til kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer (Bernstein, 2000, s.67). For å ivareta denne identitetstypen er økonomi og teknologi viktig. Tidligere forskning på pedagogiske identiteter på makronivå viser at både Reform 97 og Kunnskapsløftet er dominert av en prospektiv orientert pedagogisk identitet (Hovdenak, 2007), men at Kunnskapsløftet er mer orientert mot en terapeutisk pedagogisk identitet enn Reform 97 (Hovdenak & Stray, 2015).

Når det gjelder NOU 2015:8, som altså gir en pekepinn på hva som vil bli viktig i den forestående læreplanen, får vi allerede i utredningens overskrift i første kapittel, en ide om hva som kommer: «Fagfornyelse og kompetanser for fremtiden» (NOU 2015:8, 2015, s. 7). Denne overskriften gir oss grunn til å tro den nye læreplanen både skal være fremtidsrettet og at fagene tilknyttet læreplanen skal fornyes. Utvalget tar til ordet for hvordan de ser for seg samfunnet i fremtiden og begrunner hvorfor det er nødvendig med fagfornyelse ut i fra de endringene som samfunnet står ovenfor.

Flere **utviklingstrekk** peker mot et samfunn som preges av **kompleksitet, større mangfold og raskere endringstakt** (...). Samfunnstrekkene preger i stor grad det lokale, det nasjonale og det **globale samfunnet** elevene er en del av, og det arbeidslivet de skal delta i senere i livet (NOU 2015:8, 2015, s. 17, min utheving)

Dette utsagnet oppsummerer på mange måter noe av det som er hovedkjernen i den prospektive identiteten. Dette finner vi igjen flere steder i rapporten. Det pekes det på ulike faktorer som vil spille en rolle i fremtiden: raske endringer i samfunnet, teknologiutvikling, endringer i arbeidsliv, demografiske endringer, nytteperspektiv på samfunnsnivå, krav til den enkelte og behov for nye kompetanse. Under følger eksempler på mer generelle utsagn som kan knyttes til en prospektiv orientert pedagogisk identitet:

Enkeltmennesket og samfunnet er også stilt overfor lokale og globale utfordringer knyttet til **sosial, kulturell, økonomiske og teknologisk utvikling** (NOU 2015:8, 2015, s. 7, min utheving).

I lys av **økt globalisering** og et **internasjonalisert arbeidsliv** (...).

Teknologiutvikling virker inn på alle fag, og digital kompetanse må komme til uttrykk i alle skolefag (NOU 2015:8, 2015, s. 10, min utheving).

... der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og **bidra produktivt** på livets arenaer (NOU 2015:8, 2015, s. 7, min utheving).

Slike utsagn synes som nevnt å være generelle. Andre utsagn er mer direkte knyttet til spesifikke kompetanser som utvalget legger til grunn som viktige i fremtidens samfunn. I utsagnene under ser vi i tillegg til dette, en vektlegging av fremtidsperspektivet ut fra økonomiske og teknologiske perspektiver. På bakgrunn av dette kan den virke som om individet her blir sett på som et redskap for å ivareta disse dimensjonene, min utheving:

For samfunnet er fagområdene viktige for **å skape velferd** og et godt samfunn og leve i og for **å sikre innovasjonsevne og konkurransekraft i norsk næringsliv**. Kunnskap om samfunnet og verden rundt oss kan bidra til personlig utvikling, kritisk refleksjon og et informert og godt fungerende demokrati (NOU 2015:8, 2015, s. 21, min utheving).

Å utvikle elevenes kompetanse i å utforske og skape, er av **stor verdi** både **samfunnsmessig, kulturelt og økonomisk**. Samfunnet har et stort behov for innovasjon, forskning og nyskaping og kompetanse til å håndtere sammensatte oppgaver og utfordringer. Kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2015:8, 2015, s. 21, min utheving)

Kunnskaps- og teknologiutvikling og høye forventninger til at **komplekse problemer** skal løses, gjør at **kreativitet og innovasjon** blir viktig i **samfunnet og i arbeidslivet fremover** (NOU 2015:8, 2015, s. 31, min utheving).

I følge en idealtypisk prospektiv retorikk, skal økt utdanning sikre nasjonaløkonomisk vekst. Det er lite i utredningen som direkte knytter disse sammen og retorikken knyttet til nasjonaløkonomisk vekst, kan sies å være indirekte. Som vi har sett i utdragene over, er det her snakk om å **skape velferd**, samt i å **sikre konkurransekraft i norsk næringsliv**. Et annet utsagn viser også en lignende formulering:

Kreativitet og innovasjon vurderes som **sentralt for økonomisk utvikling og for norsk næringslivs konkurransekraft** (NOU 2015:8, 2015, s. 31, min utheving).

I dette utsagnet er det brukt begreper som økonomisk utvikling og konkurransekraft, som indirekte kan kobles ønsket om nasjonaløkonomisk vekst. Selv om jeg ikke har funnet direkte uttrykk i NOU 2015:8 knyttet til et økonomisk nytteperspektiv, viser analysen likevel at det er liten tvil om at utredningen inneholder en sterk grad av en prospektiv orientert pedagogisk identitet. Dette viser seg også i forhold som jeg pekte på i 4.4.2, hvor noe som ved første øyekast kan sies å være knyttet til retrospektiv pedagogisk identitet, kan sies å bygge opp en prospektiv identitet.

4.4.4 NOU 2015:8 og markedsidentitet

En markedsidentitet er som nevnt tidligere, fokusert på nåtid, kortsiktighet og kalkyler om maksimal nytteverdi. I sin ytterste grad vil en slik identitet ikke være forenelig med den norske enhetsskoleideologien, og dermed vil det være overraskende om den vil innta en dominerende posisjon i skolereformene i Norge. Kort forklart handler enhetsskoleideologien om at alle barn skal behandles likt uansett kjønn, sosial, kulturell og geografisk tilhørighet. Samtidig knytter Bernstein (2000) markedsidentiteten til en nyliberalistisk retning. Knyttet opp mot beskrivelser jeg tidligere har gitt om nyliberalismens påvirkning på norsk utdanningspolitikk, vil det på den måten ikke være overraskende om det finnes trekk av denne identitet i utredningen. I følge Hovdenak (2007, s. 53) vil den markedsorienterte pedagogiske identiteten kunne styrke sin stilling dersom enhetsskoleideologien mister sin betydning. Da kan man for eksempel tenke seg

at det vil bli større konkurranse mellom skolene for å få flest mulig elever, samtidig som at det kan skape et større sosialt skille ved at noen vil velge å sende barna sine til dyre, private skoler.

Slik jeg ser det finnes det få spor av en idealtypisk markedsidentitet i NOU 2015:8. Vi finner noen spor av noe som kan minne om en slik identitet:

... der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og **bidra produktivt** på livets arenaer (NOU 2015:8, 2015, s. 7, min utheving)

Kreativitet og innovasjon vurderes som sentralt for **økonomisk utvikling** og for **norsk næringslivs konkurransekraft** (NOU 2015:8, 2015, s. 31, min utheving).

Disse utsagnene kan settes i sammenheng med en markedsidentitet i forhold til økonomisk nytteperspektiv, men er vanskelig å knytte dem til et her-og-nå- perspektiv. I første utsagn kan for eksempel «utvikler kunnskap», tyde på at det er noe som skal skje over tid og dermed er fremtidsrettet. I tillegg er det begreper i utsagnene som vanskelig lar seg kombinere med en markedsidentitet, som «samspill med (hver)andre» og «kreativitet og innovasjon». Det andre utsagnet ble også brukt i forrige avsnitt som et eksempel på en prospektiv pedagogisk identitet. Der ble utsagnet koblet til økonomisk utvikling og konkurransevne, men selv i den sammenhengen ble det pekt på at begrepene kun indirekte kan knyttes til et økonomisk nytteperspektiv.

Som nevnt tidligere er en markedsidentitet kjennetegnet ved kortsiktighet og en maksimal nåtidig nytteverdi. På bakgrunn av dette, kan man nærmest si at følgende utsagn tyder på en «anti-markedsidentitet»:

God utdanning er på **kort sikt en samfunnsøkonomisk utgift**, men på **lang sikt en investering** i form av økt velferd både for den enkelte og for samfunnet samlet sett (NOU 2015:8, 2015, s. 97-98, min utheving).

Dette utsagnet taler til fordel mot et langsiktig perspektiv, hvor en maksimal nåtidig nytteverdi er blitt erstattet med langsiktig investering.

På bakgrunn av analysen over, finner jeg lite i utredningen som er stemmer overens med en pedagogisk markedsidentitet. Dette ser jeg på som et interessant funn. I presentasjonen av de pedagogiske identitetene ble en markedsorientert pedagogisk identitet sett i sammenheng med en nyliberalistisk tilnærming, mens en prospektiv pedagogisk identitet er blitt knyttet til en nykonservativ tilnærming (Bernstein, 2000). Det liden tvil om at norsk skole- og utdanningspolitikk de siste tiårene har vært preget av en nyliberalistisk påvirkning (se for eksempel Hovdenak, 2014, Thuen, 2010, Slagstad, 2017, Telhaug, Mediås & Aasen 2006). Når jeg nå konkluderer med at det er lite i NOU 2015:8 som kan knyttes til en markedsorientert pedagogisk identitet, vil dette funnet bli fulgt opp i diskusjonsdelen av oppgaven.

4.4.5 NOU 2015:8 og terapeutisk identitet

I følge Hovdenak (2011, s. 49) åpner den terapeutiske pedagogiske identiteten for et samspill mellom det indre og det ytre. Den skiller seg dermed fra de andre pedagogiske identitetene fordi den omfatter verdier knyttet til samarbeid og fellesskap, samtidig som den ivaretar oppbygging av et positivt selv. Som med markedsidentiteten, er den rettet mot nåtiden, men ut fra andre idealer. Vi snakker her om to grunnleggende forskjellige utdanningsideologier. En terapeutisk pedagogisk identitet vil legge vekt på enkeltindividets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Et av de viktigste aspektene ved en slik orientering er oppbyggingen av et positivt selv. En markedsorientert pedagogisk identitet vektlegger økonomisk nyttemaksimering og søkelyset vil derfor være knyttet til hva som er forventet å gi maksimal nytteverdi. For den terapeutiske pedagogiske identiteten vil en slik fokus på økonomiske forhold være fraværende.

Som nevnt tidligere var jeg overrasket over hvor stor plass i utredningen som tilsynelatende ble gitt til sosial og emosjonell utvikling og kompetanse, som er nærliggende å koble til en terapeutisk pedagogisk identitet. Jeg har valgt ut noen generelle utsagn som viser hvordan den terapeutiske pedagogiske identiteten kommer til uttrykk i utredningen:

Samtidig skal skolen støtte elevene i deres **personlige utvikling og identitetsutvikling** (NOU 2015:8, 2015, s. 7, min utheving).

Støtte **elevens identitetsutvikling**, legge til rette for **gode mellommenneskelige relasjoner** og arbeide systematisk med det **sosiale miljøet på skolen** (NOU 2015:8, 2015, s. 9, min utheving).

... aktiv deltakelse i **egne læringsprosesser** ... (NOU 2015:8, 2015, s. 10, min utheving).

Elevenes **sosiale og emosjonelle kompetanse** er viktig for deres læring i fag, men også sett i lys av alles ansvar for innvirkning på et godt skole-, klasse- og læringsmiljø (NOU 2015: 8, 2015, s. 33, min utheving).

Ta valg knyttet til **egen** helse, livsstil, forbruk og økonomi (NOU 2015:8, 2015, s. 20, min utheving).

Elevenes motivasjon, følelser, holdninger og samspill med andre har egenverdi i skolen og for den **enkeltes personlige utvikling**. Betydningen av kommunikasjon og deltakelse øker i samfunnet, og **elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse har betydning for faglig læring og for elevenes senere liv** (NOU 2015:8, 2015, s. 21-22, min utheving).

Jeg tolker disse utsagnene som generelle fordi de tar for seg typiske trekk ved den terapeutiske identiteten som personlig utvikling, identitetsutvikling, sosial og emosjonell kompetanse og egne læringsprosesser uten at de går særlig i dybden.

Når det gjelder mer spesifikke utsagn knyttet til en terapeutisk orientert pedagogisk identitet, er analysemateriale er noe mer nyansert. Tidligere forskning knyttet til utdanningsreformer og læreplaner, kobler de grunnleggende ferdigheter i K06, som å lese og å uttrykke seg, til en terapeutisk orientert pedagogisk identitet (Hovdenak & Stray, 2015, s. 141-142). Begrunnelsen for dette er at de grunnleggende ferdighetene blir regnet som basiskompetanse og dermed knyttet til identitetsdannelse hos elevene (Hovdenak & Stray, 2015, s. 141). Når utvalget begrunner hvorfor disse egenskapene er

viktig, er de noe mer spesifikk når de begrunner det ut fra et samfunnsmessig perspektiv enn de gjør når det er snakk om et individperspektiv:

Betydningen av kommunikasjon i **arbeids- og samfunnslivet** er økende og samfunnet har behov for arbeidstakere og samfunnsborgere som kan håndtere et komplekst informasjons- og tekstmangfold, og som kan kommunisere og samhandle med andre. For den enkelte er lesing, skriving og evne til å kommunisere muntlig viktige forutsetninger for å få utbytte av **skole og utdanning, for å delta i arbeidslivet og for å orientere seg i og påvirke samfunnet rundt seg. I tillegg er det å lese og å uttrykke seg en viktig del av elevens personlige utvikling**. Elevene i fremtidens skole vil ha behov for å lære å mestre mange ulike kommunikasjonsformer, både muntlige, skriftlige og digitale. Dette innebærer at elevene i skolen i økende grad bør få trene på sjangre som de vil møte på **arenaer utenfor skolen og senere i livet**» (NOU 2015:8, 2015, s. 28, min utheving).

Som vi ser av dette utdraget kommer lesing og skriving som en viktig del av elevens personlige utvikling, som et *tillegg* midt i utsagnet: «[...] i tillegg er det å lese og å uttrykke seg [...]». Det blir ikke sagt noe om hvorfor lesing og skriving er viktig for elevenes personlige utvikling og teksten hopper videre med å knytte disse ferdighetene til et mer samfunnsrettet fremtidsperspektiv. Disse skillelinjene finner vi også i den første delen av analysen. Her ble det pekt på utredningens tydelige skille mellom individ og samfunn og hvordan en kompetanse som er knyttet til individnivå i virkeligheten kan tilhøre samfunnsnivå (se 4.3). Slik jeg tolker det her, er det slik at elevenes personlige utvikling blir sett på som viktig, men begrunnelsene for at det er viktig, er ofte knyttet til samfunnsnyten.

Et av kjennetegnene knyttet til en terapeutisk pedagogisk identitet, er som tidligere nevnt oppbyggingen av et positivt selv. Når det gjelder elevenes identitetsutvikling, sier blant annet utredningen at:

Å videreutvikle **evner til å uttrykke personlige tanker og meninger** vil som i dag være en viktig del av elevenes identitetsutvikling (NOU 2015:8, 2015, s. 29, min utheving)

Et fag som har identitetsskapende elementer i seg, er norskfaget. I høringsutkastet til den fornyede læreplanen står det om fagets relevans: «Norsk er et sentralt fag for

kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling»

(Utdanningsdirektoratet, 2019). I forbindelse med fornying av læreplanen, har dette til en viss grad blitt lagt vekt på i arbeidet med kjerneelementene til faget. Helt konkret blir det knyttet til *Språklig mangfold*: «De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). En kontrast til dette og til utsagnet over blir det derfor når utvalget foreslår å redusere det samlede timetallet til språkfagene og øke timetallet til naturfag tilsvarende. Utvalget begrunnet dette med at språkopplæringen uansett vil bli styrket gjennom forslag om at det skal bli bedre sammenheng mellom språkfagene og fordi andre fremmedspråk foreslås å bli introdusert på barnetrinnet (NOU 2015:8, 2015, s. 51-52). Sett i sammenheng med Bernsteins teori om pedagogiske identiteter, kan disse forslagene fra utvalget bli tolket som en nedprioritering av en terapeutisk orientert pedagogisk identitet, og en tilsvarende økt vekt på en prospektiv pedagogisk identitet.

Sett fra et elevperspektiv er de to neste utsagnene viktige og er rettet mot en terapeutisk orientert pedagogisk identitet:

Grunnopplæringen skal bidra til at elevene **får velge utdanning og yrkesretning ut fra interesser og evner**, og sørge for rekruttering til alle områder i samfunns og arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015, s. 9, min utheving)

Det vil være behov for at elevene utvikler kompetanse innenfor sentrale fagområder (...). Dette gir elevene et **fundament for ulike utdannings- og yrkesvalg** (NOU 2015:8, 2015, s. 9, min utheving).

Om vi ser dette i sammenheng med tidligere forskning knyttet til pedagogiske identiteter på mikronivå, er dette noe som elevene selv etterspør og ønsker. Det er knyttet til et ønske om å prøve ut sine evner og interesser, både som ledd i en identitetsutviklingsprosess og i forbindelse med utdanningsvalg og valg av yrker (Hovdenak, 2007, Hovdenak & Stray, 2015). Elevene er altså opptatt av dette både fordi det er viktig for dem å dyrke sine interesser og fordi de har et ønske om å få seg en utdanning som kan gi dem en jobb. Forholdet mellom samfunnets behov for arbeidskraft og enkeltindividets valgfrihet ble også pekt på i 4.2.1 hvor det ble knyttet til valgfag i skolen.

En terapeutisk pedagogisk identitet har et individualistisk utgangspunkt, hvor oppbyggingen av et positivt selv er en viktig oppgave. Det finnes imidlertid også eksempler på utsagn som er terapeutisk orienterte uten å være individualistisk orienterte. Utsagnet under et eksempel på dette:

At eleven lærer verdien av **å bety noe for andre**, er etter utvalgets oppfatning av stor betydning også sett i lys av individualiseringen i samfunnet (NOU 2015:8, 2015, s. 13, min utheving).

Her blir det å bety noe for andre sett på som en motvekt til individualiseringen i samfunnet, som ses på som en utfordring. Med utgangspunkt i tidligere utsagn knyttet til terapeutisk pedagogisk identitet og hva som definerer en slik identitet, kan det stilles spørsmål ved om en terapeutisk pedagogisk identitet er mest opptatt av individets personlige utvikling eller samfunnets behov. Det å bety noe for andre vil for de fleste ha en egenverdi. Slik jeg ser det, må det være mulig å bry seg om andre fordi det er viktig for en selv og den som opplever at noen bryr seg, ikke nødvendigvis fordi at samfunnet trenger en motvekt til individualiseringen. I følge Hovdenak (2007, s. 49) inneholder den terapeutiske pedagogisk identitet et meningsforstående perspektiv. I denne sammenheng tolker jeg det slik at det er knyttet til aktørenes egne opplevelser, følelser og forståelse. I dette perspektivet er integrasjon og samarbeid viktige stikkord. Både integrasjon og samarbeid kan sies være gjeldende i utsagnet over. En terapeutisk pedagogisk identitet kan dermed både romme et individfokus og et fellesskapsfokus, både et «jeg» og et «vi», og samspillet mellom dem. Et slikt fellesskapsfokus oppfatter jeg som annerledes enn et samfunnsfokus som jeg tidligere har presentert i analysen. Det er fordi det her er snakk om verdier knyttet til omsorg, samhold og fellesskap, og ikke økonomi og teknologi. Samtidig har utsagnet over elementer av en retrospektiv pedagogisk identitet, fordi det her er snakk om verdier som kan bli tolket som tradisjonelle, som sosial ansvarlighet og ansvar for andre. Dersom det **å bety noe for andre** blir brukt som en motvekt til individualiseringen og bygger på tradisjonelle verdier, vil det være snakk om en retrospektiv orientert identitet. Bakgrunnen for dette er at en slik identitet er orientert mot tradisjonelle verdier og har et kollektivistisk utgangspunkt, mens en terapeutisk identitet er individorientert. På den andre siden kan det **å bety noe for andre**, blir knyttet til sosial og emosjonelle kompetanser og et meningsforstående perspektiv, og dermed en terapeutisk identitet. Dette blir således et spørsmål om tolkning og ulike lesninger kan dermed komme frem til ulikt resultat.

Det neste utsagnet kan sies å være orientert mot en terapeutisk pedagogisk identitet fordi det dreier seg om enkeltindividet og individets behov for kompetanse til å leve sine liv på en god måte. Utsagnene inneholder samtidig et fremtidsperspektiv:

Utvalget mener at det får økt betydning for elevene å lære hvordan **de tar vare på sitt eget liv**, blant annet med tanke på fysisk og psykisk helse, livsstil, økonomi og forbruk. Dette omtales blant annet som **livsferdigheter eller hverdagskompetanse** og omfatter evne til å ta gode beslutninger og gjøre etiske avveininger (NOU 2015:8, 2015, s. 25, min utheving)

Alt i alt viser NOU 2015:8 et tilsynelatende stort fokus på en terapeutisk orientert pedagogisk identitet, noe som kommer tydelig frem i ord og begreper som utredningen bruker. Det kan likevel stilles spørsmål om utredningens fokus på personlig kompetanse, i denne sammenheng knyttet til sosiale og emosjonelle kompetanser, samsvarer med Bernsteins terapeutiske identitet. I siste del av analysen vil jeg oppsummere analysen og peke på noen sentrale funn.

4.5 Sammendrag av analysen og sentrale funn

I første del av analysen pekte jeg på at utredningen synes å skape balanse mellom samfunnets behov og individets behov og mellom hva samfunnet etterspør og enkeltindividets valg. Individfokuset kan i stor grad knyttes til meningsperspektiv, mens samfunnsperspektivet kan knyttes til nytteperspektiv. Analysen knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter viser en kobling mellom og et fokus rettet mot en prospektiv pedagogisk identitet og en terapeutisk pedagogisk identitet, mens markedsidentitet og retrospektiv pedagogisk identitet synes de å spille en mindre rolle i NOU 2015:8. Når det gjelder markedsidentiteten og koblingen til nyliberalismen, betyr ikke fraværet av en markedsorientert pedagogisk identitet at en nyliberalistisk påvirkning fraværende. Analysen viser i tillegg hvordan noe som utgjør seg for å være en identitet egentlig kan være en annen.

Gjennom mitt arbeid med gjennomlesning og analysen av NOU 2018:5 opplever jeg at det er en nær forbindelse mellom den prospektive pedagogiske identiteten og den terapeutiske og at det kan være vanskelig å skille dem fra hverandre. Det gjelder også funn knyttet til en terapeutisk pedagogisk identitet som i konteksten det står i også kan

bli oppfattet som retrospektiv (4.4.5). Det er da viktig å ha i tankene at det er sjeldent er snakk om prototypiske pedagogiske identiteter, men at grensene mellom dem ofte vil være flytende. Videre finner jeg at enkelte trekk ved den retrospektive identiteten blir brukt for å fremme en mer prospektiv orientert identitet. I NOU 2015:8 synes det slik at den terapeutiske identiteten, på samme måte, blir brukt for å fremme en prospektiv identitet. I flere utsagn oppleves det som om en i utelukkende terapeutisk identitet, blir bruk i den prospektive identitetens tjeneste. Utdraget under illustrerer nettopp dette:

Elevenes utvikling i skolen er en viktig del av **samfunnets utvikling**, og skolen er i et aktivt samspill med samfunnet rundt. Ulike arenaer tilbyr forskjellige læringsmuligheter som elevene kan ta i bruk for sin **egen utvikling** og for å bli **aktive samfunnsborgere** (NOU 2015:8, 2015, s. 8, min utheving)

Slik jeg forstår det her, er personlig utvikling viktig, men ikke nødvendigvis fordi det er av egen verdi for individet, men fordi det som ligger til grunn, er at eleven skal bli en aktiv samfunnsborger. Det kan se ut som at sosial og emosjonell kompetanse er noe man «får med på kjøpet» gjennom at utvalget foreslår at de inngår som *en del av* kompetanseområdene i fagene. Jeg har tidligere pekt på at kompetansene som kan knyttes til en terapeutisk orientert identitet har fått relativt mye plass i utredningen, noen som jeg tolker dit at utvalget ser på disse kompetansene som viktige. Likevel viser det seg flere steder at begrunnelsen for hvorfor de er viktige, er knyttet til samfunnets behov. Personlig utvikling kan dermed sies å være et middel for å nå målet, som er å bli en aktiv samfunnsborger.

Utdraget over er også interessant på andre måter. Det legger til grunn at det er sterke relasjoner, «aktivt samspill», mellom skolen og samfunnet rundt, uten å gå nærmere inn på hva dette samspillet dreier seg om eller hvordan det fungerer. Dermed kan det forstås på flere måter. Er det snakk om at læreren trekker inn eksempler fra samfunnet rundt i undervisningen? Eller er det snakk om at elevene selv får erfare å delta på ulike samfunnsarenaer utenfor skolen?

Det finnes også andre utsagn hvor det er åpenlys sammenheng mellom en terapeutisk orientert pedagogisk identitet og en prospektiv identitet:

Når elevene **utvikler kompetanse**, utvikler de sin **egen tenkning og praktiske ferdigheter**, og de utvikler seg **sosialt og emosjonelt** (NOU 2015:8, 2015, s. 40, min utheving).

Også sider ved **sosial og emosjonelle kompetanser** skal være en del av den **faglige læringen** (NOU 2015:8, 2015, s. 67 min utheving).

I utredningen peker utvalget på flere mer eller mindre konkrete forslag på kompetanser som de ser på som viktige i fremtidens skole. Eksempelet under er med på å understreke dette:

At elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer, kalles metakognisjon. (...). At elevene i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser, kalles selvregulering. Utvalget anbefaler at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag (NOU 2015:8, 2015, s. 10).

Flere av disse kompetansene er knyttet til individets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, noe som i utgangspunktet er knyttet til en terapeutisk pedagogisk identitet. Dersom vi ser nærmere på konteksten utdraget står i, blir bildet mer nyansert. Utsagnet er knyttet til at samfunnet er i rask endring og at det derfor er viktig med kompetanse som er relevant over tid. Dermed står vi igjen med en tilsynelatende terapeutisk pedagogisk identitet, som egentlig kan sies å være sterkt prospektiv.

På bakgrunn av argumentene i analysen, kan det konkluderes med at den prospektive pedagogiske identiteten er dominerende i NOU 2015:8, men at vi i tillegg finner tydelige spor etter en terapeutisk orientert pedagogisk identitet. Videre viser analysen at det er en sammenheng mellom prospektiv og terapeutisk identitet, og at det som tilsynelatende ser ut som en pedagogisk identitet, ved nærmere lesning, kan være en annen. Den markedsorienterte pedagogiske identiteten viser seg lite synlig, mens den retrospektive pedagogiske identiteten kan analyseres frem, men uten å innta en avgjørende posisjon.

5. Diskusjon av funn

Gjennom analysen som nå er blitt beskrevet, har jeg søkt å finne svar på hvilke elevidentiteter som er fremtredende i NOU 2015:8. Dette er blitt gjort ved hjelp av tre forskningsspørsmål, hvor det siste er knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter. Analysen er presentert som todelt. Den første delen av analysen tok for seg på hvilken måte utdanningssystemet forventes å ivareta både et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Dette er blitt belyst gjennom interesser knyttet til elevenes personlige utvikling og identitetsutvikling og interesser knyttet til samfunnet. Den andre del av analysen knytter funnene til Bernsteins teori om pedagogisk identitet.

Denne drøftingen kjenner sine begrensninger og vil ta utgangspunkt i funn som fremstår som aktuelle her og nå. Diskusjonen vil bli knyttet til det teoretiske perspektivet (Bernstein teori om pedagogiske identiteter) og ulike sider ved funnene i analysen. Jeg har valgt å diskutere funnene uten å dele dem opp under overskrifter. Dette ble gjort både fordi flere av punktene krysser hverandre og det var dermed vanskelig å finne overskrifter som var presise nok. Da min forskning kan bli sett i sammenheng med tidligere forskning knyttet til læreplaner og utdanningsreformer og fordi jeg har valgt Bernsteins teori om pedagogiske identiteter både som teoretisk perspektiv og analytisk redskap, vil det være interessant å se mine resultater i sammenheng med tidligere forskning og forskningsresultater.

Når det gjelder funn knyttet til hvilke pedagogiske identiteter som er dominerende i NOU 2015:8, peker funnene mine i en klar retning. I NOU 2015:8 finner jeg at det er mest fokus rettet mot en prospektiv pedagogisk identitet og en terapeutisk pedagogisk identitet. Jeg finner likevel forskjeller i måten disse to pedagogiske identitetene blir fremstilt på. Det gjør at jeg hevder at det er den prospektive pedagogiske identiteten som blir foretrukket. Diskusjonen som følger vil i stor grad dreie seg om hvorfor jeg finner den prospektive pedagogiske identiteten dominerende og hva fraværet av en markedsorientert pedagogisk identitet i min analyse kan skyldes.

Analysen min viser at den terapeutiske pedagogiske identiteten først og fremst kommer til uttrykk gjennom sosial og emosjonell kompetanse. Dette er vist gjennom flere eksempler og er knyttet til uttrykk som omhandler personlig utvikling og identitetsutvikling. Likevel oppleves disse kompetansene som «mindre viktig» enn kompetanser knyttet til en prospektiv pedagogisk identitet. Årsakene til dette er ikke

nødvendigvis knyttet til antall funn, men handler vel så mye om den pedagogiske diskursen og hvordan beskrivelsene av eleven blir uttrykt. Et funn som kan belyse dette, er måten utvalget først peker på elevens identitetsutvikling (NOU 2015:8, 2015, s. 9) og evne til å uttrykke personlige tanker og meninger (NOU 2015:8, 2015, s. 29) som viktig, for deretter å foreslå kutt i timetall knyttet til identitetsbyggende fag som språkfag. Andre funn som peker i retning en prospektiv pedagogisk identitet, er funn som viser hvordan en type identitet eller kompetanse brukes for å bygge opp den prospektive. Dette vil bli diskutert i senere avsnitt.

Det at jeg i min analyse har kommet frem til at den prospektive identiteten som er den dominerende, finner jeg støtte i hos Hilt, Riese og Søreide (2018). I deres analyse av NOU 2015:8 søker de blant annet å finne hvilke kompetanser det er forventet at en elev utvikler i fremtidens skole. Jeg finner følgende utsagn å være i tråd med en prospektiv pedagogisk identitet både fordi utsagnet er fremtidsrettet, og fordi det peker på sosiale, kulturelle og teknologiske endringer: «The projections of the future thus rest on continuity and a premise of increased social, cultural and technological changes» (Hilt, Søreide & Riese, 2018, s. 6). I tillegg opplever jeg her et tilbakeskuende element i tråd med en prospektiv pedagogisk identitet, i det at det er snakk om noe som skal videreføres («continuity»).

Når Bernstein (2000) analyserer frem pedagogiske identiteter, tar han utgangspunkt i utdanningsinstitusjoner på høyskole- og universitetsnivå på 80- og 90-tallet. Forskningen jeg har gjort befinner seg i en annen kontekst, både fordi det er snakk om et annet utdanningssystem og fordi forskningen er gjort på et annet tidspunkt. I Bernsteins (2000) egen forskning peker han på tre pedagogiske identiteter som han i ulik grad analyserer frem; retrospektiv, prospektiv og markeds. Bernstein (2000) påpeker at selv om markedsidentiteten har hatt liten innvirkning på selve innholdet i læreplanen, la den til rette for en nyliberalistisk styringsstruktur. Slik jeg ser det, er det spesielt funnene knyttet til markedsidentitet som skiller Bernsteins analyse fra min analyse. Der han finner økende grad av oppmerksomhet rettet mot markedsidentitet og hevder at en terapeutisk identitet er fraværende, ser jeg det motsatte i NOU 2015:8. Dette kan forklares på flere måter. For det første er forskningen blitt gjort i ulike kontekster. Bernstein ser på utviklingen av læreplaner og utdanningsreformer i Storbritannia på 80- og 90- tallet, og tar utgangspunkt i høyere utdanning, mens min forskning tar for seg en utredning som sier noe om hvordan et utvalg ser for seg fremtidens grunn- og

videregående skole i Norge. Det er altså her snakk om ulike empiri med ulike formål, knyttet til ulike kontekster. Hatch (2013) viser i sin analyse hvordan det norske utdanningssystemet har utviklet seg de siste tiårene og hva som skiller utdanningspolitikken i Norge fra andre land. En annen forklaring på forskjellen i funn knyttet til markedsidentitet og terapeutisk identitet, kan ligge i at utviklingen av utdanningspolitikk er et spørsmål om ulike nasjonale prioritering av verdier og interesser. Bernstein kobler en markedsorientert pedagogisk identitet til nyliberalismen. Vi vet fra flere kilder og erfaringer at utdanningspolitikken i Norge i løpet av de siste tiårene, er blitt påvirket av en nyliberalistisk retning (se blant annet Hovdenak, 2014, Slagstad, 2017, Telhaug, Mediås & Aasen, 2006, Thuen 2010 og Thuen, 2017). På den måten ville det være naturlig å finne flere spor av også markedsidentiteten i NOU 2015:8. En tredje forklaringsmodell oppstår i forlengelsen av dette fordi man kan stille seg spørsmål om Bernsteins teori om pedagogiske identiteter godt nok fanger opp ulike nyanser, både knyttet til hvordan begreper blir brukt og definert, og hvilke kontekster teorien brukes i. Det er det sistnevnte jeg vil følge opp i videre diskusjon. Er det noe i selve identiteten som er vanskelig å spore i rapporten, eller er det ting som tyder på at den prospektive som beveger seg i en nyliberalistisk retning?

En klassisk nyliberalistisk ideologi ønsker en stat som kun griper inn i markedet dersom det er nødvendig for å sikre markedsøkonomien. Staten skal sikre enkeltmenneskets frihet og privat eiendomsrett, og man er selv ansvarlig for valg og avgjørelser (Thuen, 2017, Bernstein, 2000). Norsk utdanningspolitikk har ikke tidligere vært preget av en ren nyliberalistisk tankegang, men det er trekk i utdanningspolitikken som altså peker i retning av en nyliberalistisk vending (se blant annet Hovdenak, 2014, Slagstad, 2017, Telhaug, Mediås & Aasen, 2006, Thuen, 2010, Thuen, 2017). Hvordan kan fraværet av markedsidentitet forklares når vi ser at norsk utdanningspolitikk er i løpet av de siste tiårene påvirket av en nyliberal tankegang?

Dersom vi gjør som Bernstein og setter en markedsorientert pedagogisk identitet i sammenheng med en nyliberal retning og en prospektiv pedagogisk identitet i sammenheng med en nykonservativ retning, vil den nyliberale dimensjonen være vanskelig å få øye på i NOU 2015:8. Dette kan forklares med at denne dimensjonen i Norge kommer til uttrykk gjennom andre føringene enn det som kommer frem i Bernsteins teori. For å forstå hvordan det nyliberalistiske perspektivet har påvirket norsk utdanningspolitikk, må vi se på dette i en historisk kontekst. Thuen (2017)

diskuterer norsk utdanningspolitikk i lys av begrepsparet nyliberalisme og nykonservatisme og innflytelsen disse to retningene har hatt på politikken som er blitt ført. Ved inngangen til 80-tallet opplevde vi et utdanningspolitisk skifte på tvers av landegrensene. Utviklingen kan sies å ha sitt forbilde i nyliberalismenes utvikling i Storbritannia og USA med Margareth Thatcher og Ronald Reagan, og tar sitt utgangspunkt i en stadig økende grad av globalisering. I Norge fikk vi en ren Høyre-regjering i 1981 og med den ble den rådende nykonservative pedagogikken koblet til nyliberalistiske ideer (Thuen, 2017). Utdanning ble sett på som et verktøy til «livsberikelse, konkurransefortrinn på arbeidsmarkedet og maksimering av individuelle goder for den enkelte» (Thuen, 2017, s. 184). Altså et steg i retning av større individualisering. Det var likevel motsetninger mellom nykonservatismen og nyliberalismen, spesielt med tanke på hva som skulle være statens rolle. Nyliberalismen ønsket en svak stat, mens den nykonservative bevegelsen ville ha en sterk stat. I følge Thuen (2017, s. 185) løste man dette blant annet gjennom et samspill mellom privat og offentlig sektor. Fellesskolen skulle være grunnelementet, mens private tiltak skulle få plass dersom det var etterspørsel i markedet. Elevene skulle lære å ta ansvar for egen læring, samtidig som de skulle underordne seg skolens krav. Utviklingen av norsk skole kan dermed sees på som en samhandling mellom nyliberalistiske og nykonservative fordringer.

Det er blitt sagt tidligere at enhetsskoleideologien har stått sterkt i Norge fordi utdanningssektoren vært preget av den konservative dimensjonen. Videre at dette blir sett på som en av årsakene til at en markedsorientert pedagogisk identitet ikke har fått fotfeste i Norge, i motsetning til for eksempel i Storbritannia (se for eksempel Hovdenak, 2015, Hovdenak, 2007, Bernstein, 2000). «Enhetsskole» ble første gang lansert av Enhetsskolekomiteen i 1913 (Thuen, 2010). Formålet med enhetsskolen var først og fremst at den skulle være med på å utjevne ulikheter i samfunnet. Den skulle være for alle og alle skulle stilles likt. Det er flere kjennetegn ved en slik ideologi som vil komme i sterk konflikt med, og ikke være forenelig med en nyliberalistisk ideologi. Thuen (2017, s. 185) peker på at utviklingen av norsk utdanningspolitikk har ført til en svekkelse av enhetsskolen fordi enhetsskolens sosiale ide, har måtte vike for markedstilpasning, effektivitetshensyn og nye styringsprinsipper. Dette for støtte hos Slagstad (2017) som hevder at den instrumentelle og målstyringsideologien med styring, evaluering og kontroll får en dominerende plass. Med tanke på hvilke føringer

som er lagt på utdanningspolitikken i Norge de siste tiårene, kan det derfor diskuteres om ikke den prospektive identiteten også bør knyttes til en nyliberalistisk tenkning.

Jeg har tidligere i oppgaven vist til eksempler på hvordan Bernsteins teori om pedagogiske identiteter er blitt brukt som teoretisk og analytisk utgangspunkt i forskning knyttet til barnehage, grunnskole og videregående skole. Om vi sammenligner denne forskningen, er det interessant å se hvordan en markedsorientert pedagogiske identitet har blitt mer fremtredende både i forhold til barnehage (Nygård, 2016), videregående skole i Sverige (Dovemark & Holm, 2015) og høyere utdanning (Bernstein, 2000), mens den glimrer med sitt fravær i grunnskolen (Hovdenak, 2007, Hovdenak, 2015) og i min analyse av NOU 2015:8. I analysen har jeg hevdet at en markedsorientert pedagogisk identitet i sin ytterste form, er uforenelig med enhetsskoleideologien og at det dermed ville være overraskende om den kom særlig til syne i NOU 2015:8. Sett i sammenheng med diskusjonen over, kan det derfor diskuteres om hvor hensiktsmessig inndelingen i de fire pedagogiske identitetene er for en norsk kontekst slik de blir beskrevet hos Bernstein. I en norsk kontekst, knyttet til enhetsskoleideologien og velferdsstaten, kan man, som nevnt tidligere, spekulere i om den prospektive identiteten beveger seg over i en nyliberalistisk tilnærming. En årsak til dette er at enhetsskoleideologien har stått sterkt og nærmest urørt uten særlig politisk diskusjon knyttet til seg. Således kan den hevdes at enhetsskoleprinsippet kan virke som en brems for markedsidentiteten. Som nevnt tidligere, er de pedagogiske identitetene å regne som prototypiske og det vil dermed ikke alltid være like lett å plassere dem i en bestemt kategori. Dersom man ser på dem som dynamiske og tar Bernstein utfordring om å bruke og å eventuelt justere begrepene, vil utfordringene knyttet til denne delen av teorien, kunne løses ved at man videreutvikler den. I en norsk kontekst vil dermed teorien måtte justeres slik at også den prospektive identiteten settes i sammenheng med en nyliberalistisk tankegang.

I tillegg til funn knyttet til Bernsteins teori om pedagogiske identiteter, viser i funn i analysen at det finnes et skille mellom individperspektiv og samfunnsperspektiv og et tydelig ønske om en balanse mellom disse to perspektivene. I analysen er dette funnet blitt knyttet til utdanningens mandat og skolens formålsparagraf, som sier at både et individnivå og et samfunnsnivå skal vektlegges (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Individperspektivet i NOU 2015:8 handler om elevens egenverdi og utvikling. Dette kommer frem i utsagn knyttet til elevens selvstendighet og frihet til å velge, og viser på

den måten en retning mot en terapeutisk orientert pedagogisk identitet.

Samfunnsperspektivet handler i stor grad om samfunnets behov for arbeidskraft i fremtiden og økonomisk vekst og kan således knyttes til en prospektiv pedagogisk identitet. Som jeg har vist i analysen, er det forskjeller i hvordan kompetansene knyttet til disse to perspektivene blir begrunnet. Jeg har hevdet at begrunnelsene knyttet til individnivå fremstår som mer vage, upresise og uklare enn de som er knyttet til samfunnsnivå. En annen måte å se dette på, er at selv om det er fokus på sosial og emosjonell kompetanse «drukner» de litt forhold til kompetanser på samfunnsnivå. De er oftere innbakt i andre kompetanser og mister dermed litt av sin egenverdi. Dette er funn som samsvarer med funn påpekt hos Riese, Hilt & Søreide (under publisering), som konkluderer med at det er en nyliberal diskurs som dominerer i NOU 2015:8. Om sosial og emosjonell kompetanse blir det her blant annet hevdet at: «sosiale og emosjonelle kompetanser fremmes ikke fordi man antar at de er viktige for menneskets danning *i seg selv*, men fordi de antas å ville tjene fremtidens samfunns- og arbeidsliv (Riese, Hilt & Søreide, under publisering). Ser vi dette i sammenheng med funn knyttet til den prospektive identitetens forrang fremfor den terapeutiske, kan disse argumentene også brukes for å forklare sammenhengene mellom disse to identitetene.

I sin artikkel «Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010», sier Thuen (2010, s. 279) om enhetsskolen:

Enhetsskolen bar med seg det klassiske dilemma mellom individ og fellesskap, hensyn til enkelteleven versus fellesskapshensyn, medborgerdannelsen. Det såkalte «pedagogiske paradoks» - det å skulle utdanne eleven til et fritt og myndig menneske gjennom en pliktig, formynders institusjon – kom klarere til uttrykk enn tidligere (Thuen, 2010, s. 279).

NOU 2015:8 retter et tilsynelatende stort fokus mot en terapeutisk orientert pedagogisk identitet og et individuelt perspektiv, samtidig som analysen tilsier at det er den prospektive identiteten som er den dominerende. Samfunnets behov skal dekkes, altså finner vi et fokus på det kollektive. Knyttet til utsagnet over, kan man stille spørsmål om dette kan forstås som en form for pedagogisk paradoks, fordi vi finner et dilemma mellom individ og samfunn. Tanken om det pedagogiske paradoks stammer tilbake til Immanuel Kant og motsetningen mellom to viljer. På den ene siden den voksnes vilje til å oppdra og på den andre siden barnets trang til å være selvstendig (Løvlie, 2015). Løvlie (2015, s. 1) knytter det pedagogiske paradokset direkte til spørsmålet: Hvordan

oppdra til autonomi der det krever tvang? Paradokset oppstår når man skal lære å bli fri i en institusjon som bygger på at man underordner seg. Slik jeg ser det kan det diskuteres om budskapet i NOU 2015:8 er et uttrykk for det pedagogiske paradoks på systemnivå. NOU 2015:8 peker på at eleven skal bli selvstendig individ, mestre livet, bli en aktiv samfunnsborger og tenke kritisk, samtidig som samfunnets ønske om økonomisk vekt og sysselsetting skal ivaretas. Det er altså to behov som skal dekkes, individets og samfunnets. I følge Løvlie (2015, s. 6) er «... det grunnleggende trekket ved det såkalte pedagogiske paradoks: at det hersker en asymmetri mellom lærer og elev, mellom frihet og tvang». Skolen vil for mange elever oppleves som et sted hvor det er tydelige regler og normer for hva man forventer, både i forhold til hvordan eleven skal oppføre seg, men også i forhold til hvordan læringen skal foregå. For noen vil en slik ramme, oppleves som begrensende. I forlengelsen av dette kan man stille seg spørsmålet om hvilken type elever skolen vil ha og hvorfor skolen vil ha denne typen elev. Thuen (2010, s. 279) peker på skolen som viktig nettopp fordi at den skal gi elevene mulighet til å få kontroll over eget liv.

Forholdet mellom et individperspektiv og et samfunnsperspektiv kommer til uttrykk på flere måter. Tidligere forskning knyttet til pedagogiske identiteter og læreplaner, viser at det er et motsetningsforhold mellom pedagogiske identiteter som konstrueres i utdanningsreformer og læreplaner på makronivå og de pedagogiske identitetene som elever ønsker at skolen skal legge til rette for når det gjelder deres fremtidige identitetsutforming og identitetskonstruksjon (Hovdenak, 2007, s. 47). Det viser seg at elevene ønsker og etterspør en pedagogisk identitet som er en blanding av en prospektiv pedagogisk identitet og terapeutisk pedagogisk identitet. Funn fra min analyse viser at det er den prospektive identiteten som er dominerende i NOU 2015:8. Jeg har videre argumentert for at den terapeutiske pedagogiske identiteten er synlig tilstede, spesielt gjennom fokuset på sosiale og emosjonelle kompetanser, men at disse kompetansene ofte er underlagt den prospektive pedagogiske identiteten. Ut ifra funn i min analyse, kan det dermed oppstå et motsetningsforhold mellom NOU 2015:8 på makronivå og elevenes ønsker på mikronivå. Likevel mener jeg at det er trekk som kan tolkes slik at motsetningsforholdet mellom makro- og mikronivå kan bli oppfattet som noe mindre. Det at sosial og emosjonell kompetanse er nevnt som en egen kompetanse, vitner om dette. Dersom det blir for stor spenning mellom læreplanen og elevens ønsker og mulighet til å kjenne seg igjen i den, kan det føre til at eleven vil føle seg fremmedgjort

og avstanden mellom eleven og skolen vil bli større. I følge Hovdenak (2007) ønsker elevene for eksempel mer frihet til selv å bestemme skolens innhold og metode. Dersom de opplever at skolen står i veien for dette ønske, kan vi stå ovenfor et mulig pedagogisk paradoks.

Et annet paradoks som oppstår i forholdet mellom individ og samfunn, og som kan bli knyttet til det pedagogiske paradoks, er utredningens forståelse av kritisk tenkning og problemløsning. Hilt, Riese & Søreide (2018, s. 9) viser gjennom sin analyse av NOU 2015:8 hvordan disse to kompetansene ofte opererer sammen. Dette blir tolket slik at den type kritisk tenkning som blir sett på som verdifull, er den som er konstruktiv og løsningsorientert (Hilt, Riese & Søreide, 2018). Dermed blir kritisk tenkning redusert til en teknikk som man tar i bruk når man skal løse et gitt problem og blir på den måten et bilde på hvordan en kompetanse blir et middel for å nå en annen kompetanse eller et mål. Sett i sammenheng med tidligere diskusjon blir kritisk tenkning redusert til noe som er viktig, ikke fordi det er viktig i seg selv, men for at det skal dekke et samfunnsbehov. Gjennom et slikt perspektiv kommer Hilt, Riese & Søreide (2018) frem til at en elev som er i stand til kritisk tenkning uten å utfordre tingenes tilstand, blir verdsatt. Kritisk tenkning blir dermed oppfattet på en annen måte, og som noe annet enn vi for eksempel finner hos Nussbaum (2010), som ser på kritisk tenkning som en viktig forutsetning for å kunne handle selvstendig og for å stå imot autoriteter og tradisjon. For Nussbaum (2010) er det viktig å oppdra barn og unge til å bli deltakende og kritisk tenkende slik at de kan sette seg inn i aktuelle saker og ta del i både privat og offentlig debatt.

Dette kan belyses med et aktuelt eksempel. Tidligere i vår gikk 40000 skoleelever ut i streik for å demonstrere for et bedre miljø. For dette ble de «belønnet» med gyldig eller ugyldig fravær, alt etter om de fikk foresatte til å dokumentere fraværet eller ei. Dette til tross for at norske lærere, på samme tid, diskuterte og gav innspill til en fagfornyelse hvor to av de tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, og som nevner kritisk tenkning og problemløsning som viktige kompetanser. Man kan her stille seg spørsmål om hva som egentlig menes med kritisk tenkning og problemløsning i utredningen. Betyr det at elevene skal vise kreativitet, være nysgjerrig og vise evne til problemløsning og kritisk tenkning, så lenge det er knyttet til noe instrumentelt som står i læreplanen? Dette vil i så fall stå i kontrast til det min analyse oppfatter er utredningens forståelse av innovasjon og kreativitet, som noe som handler

«om å være nyskapende, nysgjerrig, iverk, å kunne se utenfor rammene og å ta initiativ» (NOU 2015:8, 2015, s. 31). Noe av årsaken til dette opplevde misforholdet, kan ligge i hvordan norsk utdanningspolitikk er blitt styrt av organisasjoner som OECD og internasjonale tester som PISA. Om dette hevder Sjøberg (2014, s. 38) at «OECD har fått en definisjonsmakt som trumfer nasjonale mål, prioriteringer og læreplaner. Og PISA er et redskap eller instrument som brukes i en slik utøvelse av makt».

Uavhengighet, innovasjon og kreativ tenkning i skolen, kan gi dårligere score på PISA (Hovdenak, 2014, s. 399), fordi PISA-testene er standardiserte tester som ikke tar hensyn til nasjonale læreplaner, særegenheter eller kultur (Sjøberg, 2014). I sammenheng med dette hevder Hovdenak (2014, s. 399) at «disse dimensjonene står i grell kontrast til de verdiene vi vanligvis målbærer i vårt utdanningssystem, for eksempel kreativitet, dialog og deltakerdemokrati».

I likhet med Hovdenak (2004, 2005, 2007, 2011) finner jeg som nevnt at den prospektive identiteten er den dominerende. Sett i sammenheng med Hovdenaks funn betyr dette at den prospektive pedagogiske identitet ytterligere har styrket sin posisjon siden L97. I sin analyse av K06 hevder Hovdenak og Stray (2015) at den terapeutiske identiteten likevel er blitt mer fremtredende. På bakgrunn av min forskning, vil jeg hevde at bilde er noe mer uklart når det gjelder NOU 2015:8. Jeg finner et tydelig *ønske* om å fremme en terapeutisk identitet gjennom fokuset gitt til blant annet sosial og emosjonell kompetanse, men måten dette blir formulert på, får meg til å stille spørsmålet om det ikke heller er snakk om det jeg vil kalle en «forkledd» pedagogisk identitet. Med dette mener jeg hvordan en orientering mot en pedagogisk identitet, egentlig er uttrykk for en annen pedagogisk identitet. En slik identiteten vil fange opp de tilfeller hvor en pedagogisk identitet ved nærmere analyse kan fremstå som en annen eller har andre hensikter enn tidligere antatt. I min analyse finner jeg blant annet at en terapeutisk pedagogisk identitet i flere tilfeller blir brukt for å fremme en prospektiv pedagogisk identitet (se 4.4.5 *NOU 2015:8 og terapeutisk identitet*).

I en tidligere nevnt analyse av NOU 2015:8 finner vi også noe som ligner en «forkledd» pedagogisk identitet:

While social and emotional abilities was promoted in order to ensure human cultivation and personal development in a lifelong perspective, the same skills are now promoted to ensure the production of human capital for economic prosperity. (Hilt, Riese & Søreide, 2018, s. 10)

Dette utsagnet viser hvordan sosial og emosjonell kompetanse, som jeg velger å knytte til en terapeutisk pedagogisk identitet, blir brukt som et middel til å nå et mål som er mer definert ut fra et ønske om økonomiske fremgang, som er et kjennetegn ved en prospektiv pedagogisk identitet. Sitatet viser i tillegg at det her har skjedd en endring. Der hvor sosial og emosjonell kompetanse tidligere ble sett på som noe som skulle fremme «dannelse» og personlig utvikling, blir disse kompetansene nå løftet frem som et middel mot å sikre produksjon av menneskelig kapital og økonomisk vekst. Det er få som vil være uenig i at det er viktig å utvikle kompetanser knyttet til sosial og emosjonell utvikling, livsmestring og psykisk helse, respekt og toleranse, men måten disse kompetansene blir fremstilt på i NOU 2015:8, avslører at det ikke er snakk om utvikling av eleven som et selvstendig individ som dominerer. På denne måten blir elevene redusert til instrumenter for å oppnå målet om økt økonomisk vekst. Elevene blir ikke nødvendigvis selvstendige og frigjorte, men blir støpt inn i samfunnets normer og behov. En terapeutisk orientert pedagogisk identitet blir brukt som et middel for å nå mål som er mer i takt med en prospektiv pedagogisk identitet.

Et lignende funn er blitt påpekt i tidligere forskning både hos Bernstein (2000) og Nygård (2016). Bernstein (2000, s. 71) bruker begrepet «schizoid» om en slik posisjon. Jeg ser på dette som en posisjon som ikke helt etter definisjonene passer inn i en av de fire pedagogiske identitetene, men som har iboende trekk som kan gjenkjennes hos flere, derav navnet «schizoid». Når min analyse finner at markedsidentiteten er vanskelig å analysere frem i NOU 2015:8, kan en av årsakene være at den er vanskelig å kjenne igjen slik utredningen er skrevet og/eller at det befinner seg i et spenningsfelt mellom flere identiteter. Når Bernstein (2000, s. 71) introduserer denne «nye» identiteten, er det i sammenheng med spenninger knyttet til forhold rundt de andre identitetene:

I følge Bernstein eksisterer det i dag nye former for spenning og muligheter for endring i forholdet mellom offentlige og pedagogiske identiteter og markedet. (Nygård, 2016, s. 63-64)

Dette viser både hvordan Bernstein ser på teorien som noe dynamisk som må prøves ut og testes, samtidig som det kan bli sagt å være en forklaring på hvorfor markedsidentiteten er fraværende i NOU 2015:8, på tross av at dagens utdanningspolitikk er preget av en nyliberalistisk tankegang.

I analysen om pedagogiske identiteter i barnehage finner Nygård (2016) at barnehagens pedagogiske identitet er en schizoid, altså at den befinner seg i et spenningsfelt mellom flere identiteter. Hun hevder å se en endring fra en pedagogisk identitet med tydelig orientering mot retrospektiv og terapeutisk, til å bli mer orientert mot en prospektiv. I tillegg viser studien et økende fokus mot effektivitet og økonomisk utbytte som tendenser mot en markedsorientert pedagogisk identitet. Disse funnene kan sies å samsvare med mine funn. Til tross for at jeg ikke finner funn som tydelig er i retning av en markedsidentitet, viser likevel enkelte funn en klar forventning om at utdanningen skal gi utbytte i form av økonomisk vekst. Dette er funn som jeg har valgt å knytte til en prospektiv pedagogiske identitet. Dette er fordi jeg mener at markedsidentitetens fokus på kortsiktighet, ikke passer helt inn i det bilde som blir presentert i NOU 2015:8. Det kan likevel hevdes at både den pedagogiske identiteten som blir analysert frem hos Nygård (2016) og i min analyse befinner seg i et spenningsfelt mellom sentralisert og desentralisert, mellom det kollektive og det individuelle og mellom egne ønsker og behov og samfunnets behov for økonomisk vekst. På den måten blir bildet mer sammensatt og kompleks enn det teorien om pedagogiske identiteter umiddelbart kan fange opp og analysen vil kreve flere lesninger. Dette kan vise tilbake til beskrivelsene som tidligere er gjort av den nyliberalistiske påvirkningen på norsk utdanningspolitikk, særtrekk ved det norske utdanningssystemet og kompromissene som er gjort mellom et nykonservativt perspektiv og et nyliberalt perspektiv.

Jeg har nå diskutert ulike sider ved noen av funnene i analysen. I oppgavens avslutningskapittel vil jeg ta for meg noen av de begrensningene som jeg ser ved studien, samt mine erfaringer knyttet til bruk av det teoretiske perspektivet og hvordan studien kan legge til rette for videre forskning.

6. Avslutning

Til slutt vil jeg peke på noen begrensninger ved studien, mine erfaringer knyttet til bruk av det teoretiske perspektivet og muligheter studien gir til videre forskning.

Som jeg nevnte innledningsvis, knytter det seg visse begrensninger til både bruk av Bernsteins teori som teoretisk rammeverk og analytisk redskap. I tillegg vil det være både begrensninger og utfordringer knyttet til funn, analyse og diskusjon. I avslutningen som følger vil jeg ta utgangspunkt i de begrensningene som jeg ser på som mest aktuelle i mitt arbeid med studien.

Når man bruker en teori både som teoretisk perspektiv og analytisk redskap, slik jeg har brukt Bernsteins teori om pedagogiske identiteter i denne studien, vil det være begrensninger knyttet til valgene som har blitt gjort. En teori kan aldri fange opp alle sider ved virkeligheten og det må tas bevisste valg underveis. Gjennom mitt arbeid med Bernsteins teori om pedagogiske identiteter, er min erfaring at teorien til tider kan virke vanskelig og u håndterbar. Likevel anser jeg teorien som anvendelig om man ønsker å se nærmere på sammenhenger mellom utdanningsreformer, læreplaner og pedagogiske identiteter. Bernsteins teori kan gi et tydelig bilde på utdanningspolitisk utvikling og fremstår som troverdig om man ønsker å se på utdanningsreformer med et kritisk blikk.

Dersom man følger Bernstein og tar i bruk begreper som «schizoid identitet», vil man i tillegg kunne avdekke «skjulte» eller «forkledd» identiteter, som jeg har valgt å kalle det. Jeg opplever at dette gir et nyansert bilde av sammenhengen mellom utdanningsreformer og pedagogiske identiteter og hvordan utdanningspolitikk, reformer og læreplaner påvirker utviklingen av pedagogiske identiteter.

Som jeg har nevnt i diskusjonsdelen av oppgaven, vil det naturlignok knytte seg utfordringer ved bruk av Bernsteins teori. Noen av disse utfordringene er blitt diskutert tidligere og vil ikke bli tatt opp igjen her. Funn som blir analysert frem, er avhengig av hvordan man analyserer og tolker data og hvordan man knytter funnene til de ulike pedagogiske identitetene. En utfordring ved teorien kan dermed være at tolkningene kan gi ulike resultater. Dette kan vise seg både i forhold til hvordan man leser og tolker empirien, NOU 2015:8, og hvordan man leser og tolker Bernsteins pedagogiske identiteter. Et eksempel på dette er hvordan jeg tolker at samfunnsaspektet ved en retrospektiv pedagogisk identitet, blir brukt som en motvekt mot individualisering og en

terapeutisk orientert identitet. Et annet eksempel er når jeg hevder at markedsidentiteten er fraværende i NOU 2015:8. Dette betyr at hvordan man analyserer og tolker i den ene eller andre retningen, er avhengig av leseren og krever at man grunngir og forklarer funnene nøye. Snur man på det, kan det derimot hevdes at det er nettopp dette som gjør teorien spennende. Etter hvert som jeg har jobbet med teorien, har jeg gjennom denne prosessen avdekket nye lag ved teorien og har fått bedre forståelse av hvordan Bernsteins teoretiske rammevekt kan bli sett på som et helhetlig rammeverk. I oppgavens teoridel refererte jeg til Beck (2007) som tegner et bilde av hvordan det kan oppleves å lese Bernstein (s. 20 i oppgaven). Dette bilde som blir tegnet, har for meg fremstått som mer og mer relevant etter hvert som jeg har beveget meg videre i prosessen. Ved gjentatte lesninger av analysen og funnene, har det stadig dukket opp nye momenter som jeg opplever som viktige. Det finnes helt sikkert funn som jeg ikke har fulgt opp, men som andre vil se på og oppleve som spennende, interessante, problematiske osv. og lure på hvorfor jeg ikke har fulgt dem opp videre. Gjennom prosessen med denne oppgaven, gjør jeg meg stadig nye og interessante oppdagelser. Jeg bruker verbet «gjør» i presens med vilje, fordi jeg tror at disse oppdagelsene også vil finnes lenge etter at denne oppgaven er levert.

Da jeg valgte å ta utgangspunkt i NOU 2015:8 som empiri i mitt masterprosjekt, var det fordi det var denne utredningen som la grunnlaget for fagfornyelsen. Selv om NOU 2015:8 begynner å bli noe år, blir det fremdeles publisert fagartikler og studier som tar utgangspunkt i denne rapporten, og det er tydelig at den fremdeles engasjerer. Siden jeg begynte arbeidet med min masteroppgave, har NOU 2015:8 har blitt fulgt opp av to Stortingsmeldinger som ikke nødvendigvis drar med seg alt som står i NOU 2015:8 og til dels tar ulike retninger. Det kunne derfor være interessant å se på sammenhengen mellom disse dokumentene og hvordan pedagogiske identiteter kommer til uttrykk i senere dokumenter. Vil det fremdeles være slik at den prospektive pedagogiske identiteten er den som dominerer?

Det er i tillegg andre måter å bruke teorien på og eventuelt bruke andre deler av det teoretiske rammeverket, i analyse av NOU 2015:8 og andre dokumenter knyttet til den nye utdanningsreformen. Gjennom en diskursanalyse kunne man for eksempel analyserer frem ulike diskurser og sett dem i sammenheng med Bernsteins kunnskapskoder.

I diskusjonen min viser jeg til forholdet mellom individ og samfunn, knyttet til utredningens forståelse av kritisk tenkning og problemløsning. Dette gjør jeg i lys av vårens elevengasjement knyttet til miljøkampen og et opplevd misforhold mellom kritisk tenkning som kompetanse på individnivå og kritisk tenkning som kompetanse på samfunnsnivå. Slik jeg ser det vil det være svært interessant å se på hvordan dette forholdet blir beskrevet i nyere utdanningspolitiske dokumenter knyttet til den nye utdanningsreformen og ikke minst, hvordan dette kan sees i sammenheng med Bernsteins pedagogiske identiteter.

I skrivende stund er fagfornyingen i gang, med pågående høringer knyttet til kompetansemål og fagplaner. I de neste årene vil vi nok oppleve en variasjon av forskningsarbeid som tar for seg fagfornyelsen, de nye fagplanene, og den nye utdanningsreformen som helhet. Som fersk «Master» og lærer på ungdomskolen, blir det spennende å følge med på den forskningen som kommer og problemstillinger som blir belyst.

Litteraturliste

- Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(3), s. 245-256.
- Befring, E. (2010) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget. (2. opplag)
- Befring, E. (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, B. (2009) *Qualitative research methods for the social science*. Boston: Pearsons Education Inc. (7th edition).
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, control*. New York: Rowman & Littlefield Publishers. (Revised edition).
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I L. Chouliaraki & M. Bayer (Red.), *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Dovemark, M. & Holm, A-S. (2017). Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), s. 518-532.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1093405>
- Duedahl, P. og Jacobsen, M. H. (2010) *Introduktion til dokumentanalyse*. Metodeserie for social- og sundhedsvitenskaberne, bind 2. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Eilertsen, G. (2000). Forståelse i et hermeneutisk perspektiv. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 2(3), s. 136-159.
- Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (98), s. 127-139.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Giddens, A. (1996). *Modernity and Self-Identity in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, N. (1987). *Hermeneutikk i vitenskapsteoretiske perspektiv*. Bergen: Senter for vitenskapsteori. Universitetet i Bergen.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Haavelsrud, M. (2007). Klassifikasjoner og makt. I S.S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hatch, J. A (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), s. 113-138.
- Hilt, L. T., Riese, H. & Søreide, G. E. (2018). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, s. 1-19.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene et instrumentalistisk mistak?* Oslo.
- Hovdenak, S. S. (2002). Pedagogiske diskurser, identiteter og rasjonaliteter i norsk utdanningspolitikk på 1990-tallet, *Vardøger*, 27, s. 58-78.
- Hovdenak, S. S. (2005). Education reforms and the construction of identities at a macro and micro level: The Norwegian case. *Nordisk Pedagogik*, Vol 25, s. 314-328.
- Hovdenak, S.S. (2007). Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv. I S.S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S.S. (2011) *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. (2014). Utdanningspolitikk, forskning og kunnskapsformer. Globale og nasjonale tilnærminger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(6), s. 395-409.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), S. 1277-1288.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krippendorff, K. (1980) *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage Publications. (6th printing).
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Læreplan i norsk (2019). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 1, 2015, s. 1-11.
<http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.91>

- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Nygård, M. (2016). Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag. *Utbildning & Demokrati, Vol.25(2)*, s. 49-69.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Ottosen, A. L. (2009). Kunnskapsløftet – konservativ eller radikal restaurasjon? Kan Kunnskapsløftet leses som et innspill i en reforhandling av de tradisjonelle utdanningspolitiske posisjoner i Norge? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, årgang 93*, s. 84-96.
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. Danning som individets arbeid på seg selv: Selvregulering som formål i Fremtidens skole. Send utgiver, under publisering.
- Riksaasen, R. (2007). Bernstein i et samfunnsteoretisk perspektiv. I S.S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-SYNDROMET. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift, årgang 31*, s. 30-43.
- Slagstad, R. (2017). Pedagogikkens vekst – og fall? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, årgang 101*, s. 285-305.
- Slagstad, R. (2018, 8 november). Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Bedre skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/november/nar-oecd-tar-makten.-om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/>
- Stenberg, O. (2007). Den pedagogiske anordningens formidling av makt og kontroll i den pedagogiske diskurs. I S.S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Frå statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian*

Journal of Educational Research, 50:3, s. 245-283.

<https://doi.org/10.1080/00313830600743274>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, årgang 94, s. 273-287.

Thuen, H. (2017). *Den norsk skolen. Utdanningsystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag

Utdanningsdirektoratet. (2018, 11.04). Valgfag på ungdomstrinnet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/valgfag-pa-ungdomstrinnet/>