

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

«Hvilke diskurser om kunnskap og læring i praktiske fag  
i videregående opplæring kan identifiseres  
i utdanningspolitiske dokumenter?»

En dokumentanalyse



Høst 2016

Emnekode: PED396

Kandidatnummer 105 | Olav Øygard

Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Institutt for pedagogikk

# Sammendrag

Masteroppgaven er en studie over diskurser om kunnskap og læring med utgangspunkt i politiske dokumenter som bidro til å splitte et utdanningsprogram i norsk videregående skole.

Utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon (MK) ble endret fra en nyere hybrid struktur til den etablerte yrkes- og studieforbereidende strukturen etter en votering i Stortinget i juni 2013. Det første kullet som startet med hybridstrukturen til MK, så dagens lys høsten 2001, og modellen vil fases ut med siste kull våren 2018 (totalt 15 kull). Tilbudet hadde stor søkning, og forklaringene bak søkermønsteret er ulike. Men det er konsensus om at opplæringen er (og har vært) praktisk rettet og preget av en arbeidslivsrettet metodikk.

Den store søkningen til programmet har vært forklart med flere faktorer. Den praktiske metodikken er en vesentlig del av disse omstendighetene, noe som kommer fram i oppgavens empiri. Men verdier bak den praktiske metodikken blir ikke utslagsgivende i den politiske prosessen, disse verdiene får ingen konsekvenser for politisk handling. Vi har fulgt den politiske diskursen som har utspilt seg i den tre måneder lange høringsperioden, fra Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* blir publisert i 2013, til beslutningen blir tatt.

Meld. St. 20 (2012–2013) framhever og krever i mange sammenhenger en praktisk pedagogikk som skal implementeres i norsk grunnsopplæring, men dette er ikke tema når MK-saken skal behandles.

Siden oppgaven er en kvalitativ studie, søker vi etter forklaringer på hvorfor denne diskrepansen kan oppstå i praktisk politikk. Inspirert av en metode med navnet politisk diskursanalyse (PDA) har vi identifisert tre diskurser som har preget prosessen, og vi har gitt dem navnene kunnskapsdiskursen, fleksibilitetsdiskursen og kvalifiseringsdiskursen. Ulike lesninger av den utvalgte empirien og analyser for kategorisering har vært verktøyet bak funnene.

Oppgaven belyser hvordan en instrumentell diskurs om strukturer (fleksibilitetsdiskursen) er tett knyttet sammen med en kunnskapsdiskurs der de støter sammen antagonistisk i en kvalifiseringsdiskurs. Det er i denne kvalifiseringsdiskursen det strides om hva som er gyldig kunnskap og læring. Oppgaven hevder at det er grunnleggende verdier om praktisk arbeid i læringsprosessen som står på spill i denne kvalifiseringsdiskursen: om det praktiske arbeidet har verdi i seg selv eller blir redusert til et virkemiddel for gjennomføring og sertifisering.

# Summary

This master's thesis is a study of the discourses of knowledge and learning based on policy documents that helped split an education in Norwegian upper secondary schools.

The education program Media and Communication (MK) was changed from a newer hybrid structure to the established academic and vocational preparatory structure for a voting in the Storting (the Norwegian Parliament) in June 2013. The first class that started with the hybrid structure of MK was born in 2001, and the model will be phased out after the last class in the spring of 2018 (a total of 15 classes). All had many applicants, and the explanations for the application pattern are different. But there is consensus that this education is (and has been) practical and characterized by an employment-oriented methodology.

The fact that the program had many applicants has been explained by several factors. The practical methodology is an integral part of these circumstances that emerge from the thesis' empirical data. But values behind the practical methodology is not decisive in the political process, it has no consequences for political action. We have followed the political discourse that has taken place in the three-month-long consultation period, from the Report to the Storting 20 (2012-2013) *On the right track. Quality and diversity in public schools*, which was published in 2013, until the decision was taken.

The Report to the Storting 20 (2012-2013) emphasizes and requires in many cases a practical pedagogy that is to be implemented in Norwegian primary and secondary education, but this is not a topic when the MK-case is considered.

Since this thesis is a qualitative study, we seek explanations for why this discrepancy can occur in practical politics. Inspired by a method called Political Discourse Analysis (PDA), we have identified three discourses that have characterized the process, and we have given them the names knowledge discourse, flexibility discourse and qualification discourse. Different readings of the selected empirical data and analysis for categorization have been the tools behind the findings.

The thesis illustrates how an instrumental discourse structures (flexibility discourse) is closely linked with a knowledge discourse, where it collides antagonistically in a qualifying discourse. It is in this qualifying discourse there is dispute about what is valid knowledge and learning. The thesis argues that fundamental values of practical work in learning are at stake in this qualifying discourse: if the practical work has value in itself or is reduced to an instrument for implementation and certification.

# Forord

Det har vært en viktig ambisjon for meg i arbeidet med masteroppgaven å ikke la mine egne mer eller mindre forutinntatte overbevisninger om hva som er gode og viktige opplæringsmetoder, være den dominerende stemme gjennom teksten. Men det er ikke riktig å legge skjul på at min store motivator var utfallet av en politisk prosess jeg var dypt skuffet over. I teorikapitlet kommer det fram at emosjoner kan være en vesentlig faktor i politiske prosesser og ikke skal ignoreres eller regnes som noe mindre aktverdig enn andre faktorer. Men forutsetningen for emosjoner bør være viktige og gode verdier vi bryr oss om. Jeg betrakter praktisk arbeid i klasserom og verksteder som vesentlige verdier for kunnskap og kunnskapsprosesser, og det var disse verdiene som kom i konflikt med den politiske prosessen jeg gjør rede for i oppgaven.

Jeg har erfart praktisk arbeid i faget «prosjekt til fordypning» som en inspirerende måte å øke elevenes teoretiske og mer akademiske interesser på. Jeg hevder at utstrakt bruk av refleksjonsnotat med stor vektlegging av produktrefleksivitet-, prosessrefleksivitet- og egen refleksivitet gjennom kontekstuell produksjonsarbeid styrker elevenes forhold til teori gjennom praksis. Ved å sammenligne mye av «konstruksjonsarbeidet» innenfor praktisk arbeid med oppbygning av tekster med refleksjon (og gjerne med en stor grad av visuell framstilling) har jeg blant elever erfart arbeids glede og ny motivasjon som også har smittet over på andre fagområder. Mine erfaringer med tverrfaglig arbeid og kunnskapsarbeid generelt som «sprenger» klasseromsveggene, fant gjenklang i dette studiets pedagogikkpensum om transferbegrepet. Jeg hevder at forutsetningen for å lykkes med transfer i undervisningen er at man som lærer hele tiden har et aktivt forhold til dette. Begrepet er en viktig del av pedagogikkapitlet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Helene Marie Kjærgård Eide, som alltid har hatt tro på at jeg skulle klare å gjøre en god jobb, og hun har bidratt mer enn jeg hadde forventet. Jeg må også takke min kone Turid som har støttet meg hele veien fra jeg startet mitt utdanningsprosjekt for over ti år siden. Jeg vil også takke kollega Lene Sørøy Neverdal og lillebror Reidar Øygard som begge har gitt viktige innspill til arbeidet mitt.

Drammen 21. november 2016, Olav Øygard

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>i</b>
<b>Summary</b> .....	<b>ii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iii</b>
<b>1  Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Tema og «case» .....	1
1.2 Tidligere norske diskursanalytiske arbeider .....	2
1.3 Oppgavens oppbygning .....	4
1.4 Mitt bidrag .....	6
<b>2  Kvalifiseringstradisjoner og pedagogikk</b> .....	<b>8</b>
2.1 Ulike opplæringstradisjoner i Norge .....	8
2.2 Opplæring og kvalifisering til yrker .....	9
2.3 Opplæring i skolefag og disipliner .....	10
2.4 Enhetskolen som rekrutteringsbase til de ulike tradisjonene .....	11
2.5 Begreper om kunnskap .....	12
2.6 Den «kraftfulle» kunnskapen.....	13
2.7 Kontekstuell og konseptuell læring .....	16
<b>3  Teoretisk ramme</b> .....	<b>18</b>
3.1 Politikk og politiske diskurser .....	19
3.2 Politisk diskursanalyse (PDA).....	20
3.3 Argumentasjon i PDA .....	21
3.3.1 Logiske og plausible argumenter .....	21
3.3.2 Retorikk og argumentasjon .....	22
3.3.3 Dialektiske aspekter i argumentasjon .....	23
3.3.4 Praktisk argumentasjon og handling .....	23
3.3.5 Hovedargument for handling .....	25
3.3.6 Omstendigheter .....	26
3.3.7 Mål .....	27
3.3.8 Verdier .....	28
3.3.9 Virkemiddel .....	28
3.4 Normativ og forklarende kritikk i CDA .....	29
3.5 Veien videre med dokumentanalyse – diskursteori og PDA .....	30
<b>4  Metode og empiri</b> .....	<b>31</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og valg av metode .....	31
4.2 Presentasjon av dokumentene.....	32

4.3 Intertekstuelle kjeder og interdiskursivitet .....	33
4.3.1 Dokument 1: Det kongelige kunnskapsdepartement: Meld. St. 20 (2012-2013). <i>På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen</i> .....	34
4.3.2 Dokument 2: Utdanningsforbundet: «Notat til kirke-, utdannings- og forskningskomiteen» .....	35
4.3.3 Dokument 3: LO: «Kommentarer til Meld. St. 20» .....	35
4.3.4 Dokument 4: Forskerne: «Hvor skal de digitale hodene komme fra?» .....	35
4.3.5 Dokument 5: Kunnskapsministeren: «Mediefag for en ny tid» .....	36
4.4 Mine lesninger .....	36
4.4.1 Første og andre lesning .....	36
4.4.2 Tredje og fjerde lesning .....	38
4.5 Refleksivitet, validitet og reliabilitet .....	38
4.5.1 Min bakgrunn som forsker på oppgavens tema .....	39
4.5.2 Validitet og reliabilitet .....	40
4.5.3 Etske betraktninger .....	41
<b>5  Funn: empiri om kunnskap og læring .....</b>	<b>42</b>
5.1 Tre diskurser avdekket med argumentasjonsanalysen (PDA) .....	42
5.2 Meld. St. 20 (2012-2013) om kunnskap og læring i grunnopplæringen .....	43
5.2.1 Praksisbegrepet brukt i Meld. St. 20 (2012-2013) .....	45
5.2.2 Praktisk opplæring sentralt i ny lærerutdanning .....	47
5.2.3 Kunnskap og læring i videregående opplæring .....	47
5.2.4 Prosjekt til fordypning – nytt praktisk fag i Kunnskapsløftet .....	48
5.2.5 Valget mellom bredde og dybde i opplæringen .....	48
5.2.6 Yrkesfaglig relevans, fullføring og fleksibilitet i videregående opplæring .....	49
5.2.7 Fleksibilitet i videregående opplæringen – en strukturell utfordring? .....	50
5.2.8 Y-veien til høyere utdanning .....	51
5.2.9 Utdanningsprogrammet for medier og kommunikasjon .....	52
5.3 Utdanningsforbundet om kunnskap og læring .....	54
5.4 LO om kunnskap og læring .....	57
5.5 Amdam mfl. om kunnskap og læring .....	60
5.6 Kunnskapsministeren om kunnskap og læring .....	62
5.7 Kunnskapsdiskursen, verdier og mål .....	64
5.8 Fleksibilitetsdiskursen, virkemidler og strukturer .....	66
5.9 Kvalifiseringsdiskursen .....	69
<b>6  Sertifiseringsdiskursen .....</b>	<b>71</b>
6.1 Pedagogiske premisser for sertifisering .....	71
6.2 Dialektikk og retorikk om pedagogikk .....	74
6.3 Forskning på kunnskap .....	78

6.4 Den politiske prosessen .....	82
6.5 Strukturer og virkemidler for «skoletrøtte» og ressurssterke elever .....	83
6.6 Praktisk kunnskap med egenverdi .....	85
<b>7  Avslutning .....</b>	<b>87</b>
Kilder .....	89
<b>8  Vedlegg .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg nr 1 .....</b>	<b>92</b>
Lesning nummer en og to .....	92
<b>Vedlegg nr 2 .....</b>	<b>100</b>
Fjerde lesning av meldingen til Stortinget.....	100
<b>Vedlegg nr 3 .....</b>	<b>109</b>
<b>Vedlegg nr 4 .....</b>	<b>110</b>
<b>Vedlegg nr 5 .....</b>	<b>111</b>
<b>Vedlegg nr 6 .....</b>	<b>112</b>
<b>Vedlegg nr 7 .....</b>	<b>113</b>
<b>Vedlegg nr 8 .....</b>	<b>114</b>
<b>Vedlegg nr 9 .....</b>	<b>115</b>
<b>Vedlegg nr 10 .....</b>	<b>116</b>

# 1 | Innledning

## 1.1 Tema og «case»

Motivasjonen bak denne masteroppgaven er i hovedsak kommet ut fra et behov for å finne forklaringer på hvorfor praktiske fag og praktisk arbeid ikke har fått den anerkjennelsen i skolen jeg mener vi burde forvente. Vi har de siste årene hatt to skoledebatter i Norge som har omhandlet «status for yrkesfag» og elevenes nytte av en praktisk og variert opplæring. Det burde være unødvendig å formidle at vi trenger praktiske fag og praktisk arbeid for å holde viktige samfunnshjul i gang. Det er like fullt en erfart sannhet at vi i Norge har store utfordringer med å få ungdom til å gjennomføre yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Det blir hevdet at debatten om yrkesfagenes lave status i seg selv er med på å sementere den lave statusen, og at dette preger både søkningsmønstre og holdninger generelt (Nyen og Tønder, 2014). Denne oppgavens ambisjon er å finne noen forklaringer på disse utfordringene. Jeg har derfor valgt ut noen politiske samtidsdokumenter der jeg forventer å se diskurser som dekker disse utfordringene, og der praktiske fag blir omtalt. I Norge er utdanningssektoren i stor grad styrt av politikere og offentlig sektor. I en diskursanalyse av dokumenter fra slike styringsprosesser skal jeg arbeide med følgende problemstilling:

*«Hvilke diskurser om kunnskap og læring i praktiske fag i videregående opplæring kan identifiseres i utdanningspolitiske dokumenter?»*

Med min egen håndverkeridentitet gjennom mange år som fulltidstilsatt i en bedrift har jeg alltid sett på godt utført arbeid som uvurderlig rikt på mange måter. Dette tok jeg med meg inn i skolen da jeg ble faglærer i mitt fag, og det praktiske arbeidet ble en like stor og rik utfordring i min nye lærerhverdag. Før fikk jeg mye inspirasjon i den kollektive avisproduksjonen og engasjerte lesere. Profesjonsskiftet førte til at jeg fikk både jobbe med eget fag og formidle fagenes verdier til mine elever. Denne nye oppgaven ble så meningsfull og vitaliserende at jeg forble yrkesfaglærer. Derfor var det en stor overraskelse da Meld. St.



20 (2012-2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* kom 15. mars 2013 og foreslo å legge om det videregående hybridprogrammet medier og kommunikasjon (MK) til et studieforbereidende utdanningsprogram og skille ut fagbrevopplæringen i et nytt program. Vi forstod at dette måtte sette sterke begrensninger i det pedagogiske handlingsrommet som vi tidligere stadig prøvde å utvide. Nå ble det forskuttert en annen dagsorden innen vårt undervisningsprogram, med mindre tid til praktiske læringsaktiviteter. Det er disse to emnene jeg har koblet sammen i denne masteroppgaven. Jeg vil som sagt gjøre en diskursanalyse av politiske dokumenter der jeg kan finne forklaringer gjennom diskurser omkring kunnskap og læring for praktiske fag i norsk videregående opplæring. Men jeg vil også se på hvordan MK-programmet kunne bli utsatt for en slik endring. Med andre ord er MK masteroppgavens «case», og praktiske fag er oppgavens tema. Metoden for diskursanalyse jeg har brukt til dette analysearbeidet vi bli gjort rede for i kapittel 3 og 4, men først vil jeg referere til lignende forskning i mitt «landskap».

## 1.2 Tidligere norske diskursanalytiske arbeider

Diskursanalyse som forskningsmetode er tidligere benyttet i sammenhenger jeg har trukket veksler på i mitt arbeid. Jeg velger ut fire slike arbeider som metodisk og tematisk har fellestrekk med mitt prosjekt. Disse forskningsarbeidene handler om lærere, skoleledelse og politiske styringsdokumenter i nyere tid i Norge.

Roald Valle (2006) har hatt et «diskursivt blikk på norsk skoleledelse i utdanningspolitiske dokumenter». Med utgangspunkt i blant andre Chantal Mouffe og Ernesto Laclau har han med deskriptiv/normativ kritikk studert NOU 2003: 16 *I første rekke* og St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Valles analyse konsentrerer seg om språklige mønstre relatert til skoleledelse og diskuterer disse som to ulike ledelsesperspektiv: «transformasjonsledelse» og «distribuert ledelse». Ifølge Valle er det videre et framtrødende mønster at man etterspør mer maktutøvelse blant skoleledere, idet ord som *tydelig*, *kraftfull* og uttrykk som «å våge å fronte» assosieres med god ledelse. Aktiv maktutfoldelse ses da som en motsats til det dokumentene omtaler som «føyelig» skoleledelse, en ledelsesform man ønsker at skolene skal bevege seg bort fra. Gjennom sitt arbeid avdekker Valle en uklar politikk kommunisert gjennom et uklart språk som han hevder kan føre til uklar praksis. Dokumentanalysen hans viser at en «selektiv argumentasjon gir en tilsynelatende rasjonell virkelighetsbeskrivelse som på kort sikt kan gi politisk ryggdekning» (Valle, 2006, s. 256). Men han hevder at de som styringsdokumenter er en dårlig rettesnor for praksis i skolen.

Martine Grendahl Sem (2011) har også konsentrert seg om skoleledelse i en studie over den politiske bakgrunnen for den nye rektorutdanningen som startet opp i Norge høsten 2009. Hun har analysert dokumenter fra OECD, stortingsmeldinger og annet forarbeid. Disse dokumentene er skapt på ulike politiske og byråkratiske nivåer i utdanningssystemet. Ved hjelp av blant annet Laclaus og Mouffes diskursteori og Faircloughs lingvistiske verktøy (og intertekstualitetsbegrep) identifiserte hun tre hovedretninger i begrunnelsene for et behov for økt skolelederkompetanse: «endrede krav til skolelederne», «skoleledelsens betydning for effektiv utdanning» og «økonomiske motiv». Sem identifiserer videre elleve ulike diskurser knyttet til behovet for økt lederkompetanse. Her hevder hun at en diskurs om utdanning for økonomisk gevinst støtter antagonistisk sammen med en svakere diskurs der danningsaspektet ved utdanning vektlegges. Den hegemoniske diskursen er imidlertid en kunnskapsøkonomidiskurs, sterkt preget av den neoliberale markeds-styringsmodellen «New Power Management» (NPM). Sem hevder at opprettelsen av rektorskolen kan ses i lys av forholdet mellom global og nasjonal utdanningspolitikk, der styringsverktøyene og ideologien som følger NPM, har bidratt til å konstituere den nye rektorutdanningen. I dette arbeidet stiller hun også kritiske spørsmål om OECDs rolle og posisjonering overfor medlemslandene. Hun hevder at OECD bidrar til en kompleksitetsdiskurs med en agenda som gjør at organisasjonen kan legitimere sin egen drift på bekostning av tema medlemslandene er opptatt av (Sem, 2011).

Gunn Elisabeth Søreide (2007) har med metoder fra blant annet diskurspsykologi forsket på ulike subjektposisjoner lærerne innehar som profesjonsutøvere, og hvordan fortellinger om lærerrollen tar form både som individuelle- og som «offentlige» sådanne. Gjennom kvalitative intervju med grunnskolelærere og studier av politiske styringsdokumenter og offentlig materiale publisert av Utdanningsforbundet ser hun på posisjonering og identitetskonstruksjon. Hun avdekker gjennom analyser av læreplaner for lærerutdanninger i grunnskolen hvilke diskurser som konstituerer «den gode læreren» og «hvordan barna lærer best». Når hun studerer ulike oppfatninger og rådende «fortellinger» om lærerrollen og setter dem opp i dikotomier (for eksempel omsorgsperson kontra kunnskapsmedarbeider), finner hun en dominerende fortelling der omsorgspersonen er viktig for lærerne og fagforbundet. Hun hevder at denne står i kontrast til den «kraftige skandinaviske pedagogiske diskursen om individualisering» (Søreide, 2007, s. 1). Det er en dikotomi mellom en elevsentrert og omsorgsfull lærer og lærere som er strenge og uten humor, lærere som ikke tar elevenes individuelle læringsbehov og læringsmuligheter alvorlig, og lærere som er altfor opptatt av

kritikk av elevprodukter, slik hun hevder funnene i styringsdokumentene avspeiler (Søreide, 2007, s. 69). Søreide utvider gjennom sin avhandling vår forståelse av den komplekse og mangefasetterte narrative konstruksjonen av læreridentitet ved at de diskursene som identifiseres, strekker seg ut over de mest åpenbare «kulturelle stereotypier».

Sølvi Mausestaden (2013) har også tatt for seg utdanningspolitiske styringsdokumenter og studert spenninger rundt lærerprofesjonen. Når hun analyserer stortingsmeldinger om ny lærerutdanning og dokumenter fra Utdanningsforbundet, finner hun ulike diskurser som konstituerer den «nye» læreprofesjonens rolle. Hennes diskursanalytiske inngang er blant annet bygd på teorier om «flytende signifikanter» (Mausestaden & Granlund, 2012). Flytende signifikanter er ord som er spesielt åpne for definisjon, og ulike aktører i diskursene vil definere hva disse ordene betyr. Dermed er ordene også avhengig av en kobling til representasjoner for å bli definert. Antagonisme oppstår når ulike parter kjemper om hva slags betydning disse ordene har. Når hun ser på hvordan dokumentene konstituerer lærerprofesjonen knyttet til ord og begreper som kunnskap (som kunnskapsarbeider), ansvarlighet (accountability) og autonomi, finner hun endringer i dokumentene over tid. Det er endringer fra «utsiden», altså politiske styringsdokumenter, og «innsiden», som hun hevder er Utdanningsforbundet. Mausestaden avdekker at en ny og styrket profesjonsidentitet hos lærerne har representert en kraftig motstand mot de nye styringsmodellene med mer testing og måling av læringsresultater. Lærerne har også stått imot kravene fra styringsdokumentene om kun å bruke forskningsbasert kunnskap i undervisning og lærerutdanningsprogrammene. De har redefinert dette kravet og fått gjennomslag for at læreren selv, kritisk og selektivt, skal bruke slik kunnskap. Bruk av kunnskap skal således være opp til lærerens profesjonelle skjønn (Mausestaden, 2013).

Som vi ser av de nevnte studiene, favner diskursanalytiske innganger bredt tematisk, teoretisk og metodisk. Tidligere teorier fra Norman Fairclough blir inkorporert som metode i noen av studiene jeg har omtalt over. Jeg har imidlertid brukt en annen analytisk modell, kalt politisk diskursanalyse (PDA). Denne vil jeg gjøre nærmere rede for i kapittel 3. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har bygd opp denne teksten i sin helhet.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

I oppgavens andre kapittel setter jeg mitt saksfelt inn i et historisk epistemologisk perspektiv og ser på framveksten av ulike utdannings- og kvalifiseringstradisjoner i Norge. Et vesentlig premiss for en analyse av argumentasjonsrekker er i denne oppgaven kunnskaper om

omstendigheter. Derfor har jeg satt meg inn i framveksten av de ulike tradisjonene vi har i Norge, for å utvide konteksten for analyse og skaffe sentral bakgrunnsinformasjon om oppgavens tema. Kapittel 2 har også et pedagogisk tema, der vi gjør et skille mellom to ulike kunnskapsformer som trer fram når vi skriver om denne kvalifiseringshistorien. Vi vil i stor grad bruke kontekstuell kunnskapsform og konseptuell kunnskapsform som samlebegreper for kunnskap og læringsprosessene ifølge disse to tradisjonene. Begge disse formene for kunnskap har kvaliteter og særpreg som bæres fram av de ulike aktørene i vår historie.

I kapittel 3 har jeg gjort rede for hvordan argumentasjonsrekker kan analyseres med et konsept som er inspirert av Isabela og Norman Faircloughs (2013) politiske diskursanalyse (PDA). Denne metoden bygger i vesentlig grad på teorier omkring praktisk resonnement og handling. Dette vil jeg hevde er en rasjonell analysestrategi som er egnet til å gi forklaringer på hvordan beslutninger blir tatt, og fører til endring av policy. Metoden jeg vil beskrive i oppgaven, er et redskap som kan gi oss ny kunnskap om hvordan verden er, og hvorfor endringer oppstår. Vi vil se om ulik vektning av premissene «verdier», «omstendigheter» aktørene velger å fremme, samt valg av «virkemiddelbruk» og «mål» for politiske prosesser fører til ulike diskurser om kunnskap og læring. I oppgavens «case» ble det utført en politisk handling. I tråd med god håndverkertradisjon er det ikke tanken som teller mest, det er handlingen (hva som blir gjort) som konkret viser hva vi bryr oss om (verdier). Dette analysekonseptet vil vi gjøre rede for både i teorikapitlet og seinere i teksten.

I metodekapitlet gjør jeg rede for de fem tekstene (oppgavens empiri) som er med i den politiske prosessen der omlegging av MK er behandlet. Kapitlet viser hvordan jeg har lest og kategorisert dokumentene i ulike faser av analysearbeidet. Dokumentene er skrevet av Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet, Landsorganisasjonen, tre utdanningsforskere og kunnskapsministeren. Tre av tekstene omhandler også andre saksforhold som er aktuelle for oppgavens tema, utover vår MK-«case». Selve omdreiningspunktet er Meld. St. 20 (2012-2013), som er det dokumentet som markerer starten på behandlingen vi forfølger. Perioden vi har konsentrert oss om, varer i tre måneder framfor den politiske beslutningen i Stortinget. Utover dette blir tema som forskningsparadigme, validitet, reliabilitet, refleksivitet og etiske betraktninger tatt med i metodekapitlet.

I funnkapitlet gjør jeg rede for hvordan empirien framstår med vårt analyseverktøy, og hvordan diskursene på kunnskap og læring trer fram ut fra argumentasjonsrekkene. Med unntak av meldingen til Stortinget, som er på 184 sider (med tekst og illustrasjoner), har jeg kategorisert alle tekstene, og jeg har lagt ved en av disse i oppgavens vedlegg nummer 1 for å

illustrere hvordan verktøyet fungerer. Funn fra meldingen til Stortinget strekker seg over mange sider, og kategoriene går i stor grad tett sammen. Derfor har jeg ikke vært like stringent med å bruke kategoribegrepene i denne delen av kapitlet. Skjemaene/illustrasjonene som følger kapitlet som vedlegg 4 - 9 tydeliggjør kategoriseringen av empirien i en visuell form.

Illustrasjonene etter funnkapittel er i hovedsak basert på argumentasjon mot/for omlegging av MK. Men de har også med seg funn fra kategorier der tema om kunnskap og læring trer fram i andre sammenhenger. Når vi ser på kategoriene i sammenheng – og når vi sammenligner funnene fra de ulike aktørene – trer ulike posisjoner om kunnskap og læring fram. Disse funnene skriver jeg sammen i tre diskurser mot slutten av kapitlet.

I kapittel 6 drøfter jeg kvalifiseringsdiskursen som er oppsummert fra funnkapitlet. Basert på disse funnene har jeg med egne erfaringer som medielærer, erfaringer fra det mottakende arbeidsliv og studier på masternivå i pedagogikk drøftet det jeg hevder er viktig. I hovedsak handler dette om en forvirrende sertifiseringsdiskurs der elevenes verden i klasserom og verksted ikke blir tatt tilstrekkelig hensyn til. I kapitlet henter jeg også fram ytterligere funn fra empirien (samt referanser i empirien) og relevant forskning for å belyse problematiske sider av den politiske prosessen som har pågått. Her vil jeg også hente fram viktige perspektiv fra teorikapitlet for å synliggjøre hvorfor vi kan hevde at den politiske prosessen har vært mangelfull og preget av kritikkverdig retorikk.

## 1.4 Mitt bidrag

Når jeg trekker fram MK for å se etter epistemologiske skillelinjer, er det også fordi utdanningsprogrammet har vært omstridt tidligere: Det har ikke vært konsensus om hvorvidt dette skal defineres som yrkesfaglig og praktisk videregående utdanningsprogram eller som studieforberedende til høyere utdanning. Fra skolestart i 2001 ble «hybriden» satt ut i livet og skulle dekke begge behov (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 113). Programmet har i ettertid kvalifisert elever til å erverve seg fagbrev og høyere studier.

Vippeposisjonen til MK vil dermed kunne reflektere signaler fra våre aktører og synet på kunnskapsformene jeg ønsker å få fram, på en mer tydelig måte enn andre utdanningsprogrammer som er enklere å definere som «praktiske» eller «teoretiske», eller i vår oppgave abstrahert som kontekstuelle og konseptuelle. Dermed mener jeg at diskursene omkring praktiske og teoretiske fag på MK vil bli mer synlige enn i andre programfag. Jeg

håper at den kontrasten som formidles i oppgaven, er nyttig, og at den kan være gjenstand for en refleksjon over fagenes særpreg og egenverdi.

I forarbeidet til oppgaven har jeg ikke funnet prosjekt med metoden jeg har valgt (PDA) i Norge. Men det har vært gjort mye forskning på egenskapene ved teoretisk og praktisk arbeid (Eraut, 2009; Molander, 2015; Muller, 2009; Sfard, 1998; Young, 2009). Noe av dette forskningsarbeidet vil jeg vise til underveis i oppgaven. Jeg henter også fram forskning i diskusjonsdelen som gir oss et blikk på hvordan noen elever i videregående opplæring erfarer skolehverdagen (Skjæveland, 2014). I den siste delen gjør jeg rede for noen utfordringer med metoden og empirien.

# 2 | Kvalifiseringstradisjoner og pedagogikk

Min oppgave er basert på en tekstanalyse av dokumenter som har bidratt til å forflytte et utdanningsprogram innenfor en ramme med to ulike markerte utdanningstradisjoner i Norge. Ved å gjengi en kort historisk bakgrunn for de to ulike utdanningstradisjonene i norsk opplæring ønsker jeg å etablere en forståelse av oppgavens tema. I kapitlet er hovedmålet å skildre hvordan de epistemologiske verdiene fra denne historien kan gjenspeiles i dagens opplæring. I forlengelsen av dette ønsker jeg også å dele noen teorier om kunnskap og ulike kunnskapsformer jeg har funnet nyttige og verdifulle. Denne teksten er ikke en uttømmende historie om opplæringstradisjoner eller teorier om kunnskapsformer. Kapitlet har derimot som formål å gi en hensiktsmessig konstruksjon til forarbeidet med min empiri og etablere en meningsfull tilnærming til forskningsobjektet.

## 2.1 Ulike opplæringstradisjoner i Norge

I Norge har vi i dag to sentrale retninger for kvalifisering og sertifisering innen opplæring. Disse bygger på to ulike epistemologiske tradisjoner. Den ene retningen kan vi hevde representerer yrkes- og fagskoler med opphav i håndverkstradisjonen. Den andre retningen er skolebasert og mer akademisk og kjennes igjen i det øvrige normerte utdanningsløpet fra grunnskolen og fram til både videregående, høyskoler og universitet. Håndverkerne har tradisjoner fra laugsvesenet som etablerte seg på 1200-tallet i blant annet Bergen. Den akademiske tradisjonen kommer til syne i Norge ved etableringen av katedralskolene i de største norske byene omkring 1150-tallet. På 1500-tallet ble flere av disse katedralskolene lagt om til latinskoler. På 1800-tallet ble tanken om enhetsskolen en dominerende faktor som skulle få betydning for begge retningene. Målet for enhetsskolen var å styrke folkeopplysningen og utjevne ulikheter i befolkningen. Denne ambisjonen om å utligne forskjeller og likestille utdanninger er en debatt som har pågått over lang tid (Dale, Gilje, og Lillejord, 2011; Nyen og Tønder, 2014). Den er i dag gjenkjennelig som en diskurs om status og retten til å ta studiepoeng og vil bli fulgt opp i påfølgende kapitler i oppgaven. Jeg velger først å skildre hvordan håndverkertradisjonen utviklet seg til å bli den yrkesfagopplæringen vi kjenner i dag.

## 2.2 Opplæring og kvalifisering til yrker

Tidlig på tusentallet i Norge vokste det fram en håndverkerbevegelse som brakte med seg kultur og tradisjon fra Tyskland som skulle vise seg å prege den første utviklingen av en sertifiseringsordning vi kjenner igjen i dagens lærlingordning. Fra 1200-tallet begynte håndverkerne å organisere seg i laug som vernet både fagene, markedet og kvaliteten på arbeidet innen faggruppene. Skoleringen av nye håndverkere foregikk i en organisering på arbeidsplassen og i en opplæringsform som var tilpasset utøvelsen i yrkeslivet. «I laugstiden var det vanlig at lærlingene bodde hos læremesteren. Mesteren hadde rett og plikt til å oppdra lærlingen, både faglig og moralsk» (Nyen og Tønder, 2014, s. 43). For å lære seg faget måtte læregutten følge nøye med på hvordan mesteren eller svennene utførte arbeidsoppgavene. Det var vanlig at læreguttene fikk starte med de enkleste oppgavene for seinere å avansere i vanskelighetsgradene.

Håndverkerlaugene var sammenslutninger av mestere innen samme fag som regulerte adgangen til yrket. Dette ble gjort ved blant annet å kontrollere kvaliteten på arbeidet lærlingene utførte. Deler av denne tradisjonen er videreført fram til i dag og var i mange hundre år adskilt fra det offentlige skolesystemet, og ordningen var preget av sterk autonomi (Nyen og Tønder, 2014, s. 36). På 1800-tallet møtte denne opplæringstradisjonen en samfunnsutvikling som til en viss grad endret organiseringen og omfanget. Industrisamfunnet framstod mer tydelig samtidig som politikere og andre aktører begynte å engasjere seg mer i opplæringsspørsmål. Behovet for opplæring i nye fag og mer kompetente arbeidstakere var nå blitt en stor utfordring for arbeidslivet. Tilsvarende hadde ønsket om at opplæringen skulle ivareta bredere samfunnsmessige mål, begynt å gjøre seg gjeldende. Det ble etablert «søndagsskoler», «aftenskoler» og andre former for opplæring adskilt fra produksjonen som supplerte (og i noen tilfeller erstattet) den rådende opplæringen, som tidligere utelukkende hadde funnet sted i verkstedet og på andre arbeidsplasser. På disse nye skolene ble det blant annet undervist i regning, lesning, geografi og historie for de kommende håndverkerne (Nyen og Tønder, 2014, s. 50 og 53). Målet for opplæringen var primært å støtte arbeidslivets og samfunnets nye behov.

Det har vært mye fram og tilbake omkring gyldige sertifiseringsveier for lærlinger. Sentrale myndigheter har i perioder opphevet den retten laugene selv hadde til sertifisering, og seinere gjeninnført den. På tross av at interne regler i laugene og nasjonal lovgivning har endret seg, er det fortsatt likhetstrekk når det gjelder opplæringsmetodikk og syn på hva som «virker» i fagopplæringen. Nye begreper og læringsstrategier som «situert læring» og «mesterlære» har



bidratt til å aktualisere samspill-dimensjonen fra håndverkertradisjonen (Illeris, 2012; Nyen og Tønder, 2014, s. 38). Det er verdt å merke seg at fra 1970-tallet og fram til Reform 94 ble det iverksatt en stor satsing på oppretting av nye fag innen denne ordningen. Antall årlige kontrakter steg fra 2000-3000 på 1970-tallet til over 10 000 (Nyen og Tønder, 2014, s. 68). På de norske yrkesskolene praktiseres det i dag i hovedsak 2+2-vekslingsmodellen, der elever etter ungdomsskolen kan ta to år på videregående og to år i lære før de kan gå opp til fag- og svenneprøve. Med dette fag- eller svennebrevet blir fagarbeiderne betraktet som «sertifiserte» og har dermed bestått videregående opplæring. Håndverkeren skal da være klar for yrkeslivet og ha den nødvendige kompetansen som kreves for å starte en karriere i bransjen.

Sentralt innen denne tradisjonen er å kvalifisere utøvende håndverkere som kan ta selvstendige valg og «ha den dugleik og kunnskap som krevst for faget», som det står skrevet på brevet/plaketten lærlingen mottar etter bestått fag- eller svenneprøve. Nemnder bestående av representanter for mottakende næringsliv står for gjennomføringen og godkjenningen av fag- og svenneprøver. Nemndene tester lærlingene gjennom praktisk arbeid og øvelser de finner relevante for de ulike yrkene. En slik prøve blir etter fullført lærlingløp gjerne gjennomført i en arbeidsuke på den aktuelle arbeidsplassen hvor kandidaten har utført sin tjeneste. Nemndene er i hovedregelen nedsatt av et offentlig opplæringskontor i lærlingens hjemfylke. Helt fram til i dag har denne aktørrollen det mottakende arbeidslivet representerer, der de godkjenner og sertifiserer håndverkerens arbeid og skikkethet, vært en del av denne tradisjonen. Videre har fagskolene en stor rekrutteringsbase i lærlinger med fagbrev. Fagskolenes opplæringspraksis preges av utplasseringer på arbeidsplassene og i verksteder. Læreplanene i fagskolene er også i stor grad siktet inn mot behovet i det mottakende arbeidsliv. Metodebruken har følgelig en sterk kobling til næring og yrke. I Norge i dag utgjør rekruttering til retningen gjennom yrkesskolene og/eller fagskolene en god halvpart av ungdommenes utdanningsvalg. Hvis vi ser på søkemønsteret for skoleåret 2012-2013, ser vi at de ni yrkesfagene i videregående har 40 784 søkere, og de tre studieforbereidende retningene 35 994 søkere (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 107).

### 2.3 Opplæring i skolefag og disipliner

Den første skolebaserte undervisningstradisjonen ble etablert i Norge omkring 1150-tallet. Dette var katedralskolene for utdanning av prester i de største norske byene. Flere av disse skolene er i dag offentlige videregående skoler, men noen av dem holder fortsatt på begrepet «katedralskole» (Nyen og Tønder, 2014). Etter reformasjonen på 1500-tallet ble disse skolene

omdannet til latinskoler, men de ble også omtalt som «bokskolen». Det er disse skolene opplæringsstradisjonen vi i dag kjenner igjen som studieforbereende og studiespesialiserende, springer ut fra. Motivasjonen for oppretting av katedralskolene var kirkens behov for å «opplyse» og formidle sin egen lære om tro og kristendom. Fagene som preget undervisningen, var lesning, skriving, regning og historie. Selv etter reformasjonen var det tette bånd mellom kirken og disse skolene. Denne koblingen styrte og preget skolene langt ut på 1900-tallet. Det blir hevdet at denne koblingen først ble oppløst ved en dom i menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007 (Dale mfl., 2011, s. 68).

Opplæringsmetodene var i stor grad lagt opp til forelesning (eller tekstgjennomgang), pugging og reproduksjon av kunnskap. I en beskrivelse av hverdagen i skoleslaget hentet fra Norge på 1930-tallet blir metodikken beskrevet slik: «Det primære er å 'høre' gjennomgåelsen, deretter selv å gjenta det en har hørt ved å lese om det og så øve på [...] og så endelig gjengi det en har lest» (Dale mfl., 2011, s. 39). Denne kunnskapstradisjonen og synet på læring kan også i stor grad identifiseres med det John Dewey kategoriserte og kritiserte som «skolastisk» da han publiserte *Democracy and Education* i 1916. «It includes making distinctions, definitions, divisions, and classifications» (Dewey, 1997, s. 186). Selv om opplæringsmetodene har endret seg siden da, vil vi kunne slutte oss til at didaktikken innen denne tradisjonen fortsatt i stor grad henvender seg til et begrenset mentalt rom der vektlegging av fysiske aktiviteter i læringsprosessen er underordnet. Det er likevel forskere som hevder at kunnskap ervervet i denne tradisjonen er grensesprengende og nødvendig for både individet og samfunnet (Young, 2009). Dette kommer vi tilbake til seinere i teksten. Vi velger i denne omgang å ta et skritt tilbake og se på utviklingen av enhetsskolen i Norge.

## 2.4 Enhetsskolen som rekrutteringsbase til de ulike tradisjonene

Fra midten av 1800-tallet ønsket radikale politikere i Norge, deriblant statsminister Johan Sverdrup, å arbeide for «enhetsskolen». Det ble nå lagt stort press fra venstresiden i norsk politikk for å etablere en felles grunnskole for alle. *Enhetsskolen* ble et begrep, og intensjonen var et tilbud til hele folket der alle skulle få like rettigheter til opplæring. Politikernes engasjement for skolen var økende, de så at de ulike opplæringsstradisjonene rekrutterte fra ulike samfunnslag, og det var svært begrensede muligheter for håndverkere og fattige borgere til å få høyere utdanning (Dale mfl., 2011). I dag kjenner vi igjen disse skolene (enhetsskolen) som barneskolen og ungdomsskolen. Ungdomsskolen har de siste årene møtt kritikk for ikke å fremme de praktiske og estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 67). Mangel på

synliggjøring av yrkesfagene i ungdomsskolen har også vært omfattet av denne kritikken (Nyen & Tønder, 2014). Dette er ikke en ny problemstilling. På 1930-tallet fremmet arbeiderbevegelsen et forslag om å utvikle et praktisk rettet utdanningssystem likestilt med «bokskolen» for kvalifisering av elever også til høyere utdanning. Fram til i dag har det vært flere utvalg, politiske parti, parter i arbeidslivet og andre faggrupper som har fremmet en slik praktisk rettet modell uten at den har føyet seg inn som en standard, eller blitt en del av «utdanningssystemets logikk» (Nyen og Tønder, 2014, s. 139). Tradisjonelt har det altså vært tette skott mellom disse to utdanningsarenaene i Norge. På tross av sammenslåing av skoler med både yrkesfaglige- og allmennfaglige studieretninger er det fortsatt en stor utfordring for unge å gå videre til høyere utdanning etter ervervet fagopplæring: «Blant annet har de to opplæringene blitt regulert av to ulike lover, de har hatt ulike opplæringskulturer og ulike sosiale rekrutteringsbaser» (Nyen og Tønder, 2014, s. 33). Veien til høyere utdanning og høy status går med få unntak gjennom videregående studieforbereidende og studiespesialiserende løp. Før jeg gjør rede for teorier om hvorfor teoretiske kunnskapsdisipliner representerer de høyt verdsette utdanningsprogrammene, ønsker jeg i det følgende å gjøre rede for ulike former for kunnskap og kunnskapsbegrepet. I denne oppgaven er det et viktig poeng å gjøre rede for nettopp kunnskapsformer fordi vi gjør et analytisk skille mellom dem.

## 2.5 Begreper om kunnskap

Kunnskapsbegrepet kan defineres svært vidt. For å skaffe en hensiktsmessig oversikt ønsker vi å starte med å kategorisere noen kunnskapsformer slik at vi kan skille dem i dikotomier. Det mest allment brukte skillet er trolig det mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Skal vi gå inn i en videre drøfting, kan vi plassere kunnskapsformer på aksene fragmentert og holistisk (også gjenkjennelig som den semantiske sirkelen, jf. Molander 1996), skjult og eksplisitt (taus kontra beskrivende kunnskap, jf. Strike 1990) samt forsknings- og erfaringsbasert. Til sammen er dette fire dikotomier som på ulike vis spiller inn viktige perspektiv i utvikling, overføring og deling av kunnskap. Disse dikotomiene vil drøftes noe i det følgende. Men det finnes også noen generelle definisjoner av hva som er kunnskap og kunnskapsprosesser i andre sammenhenger. Jeg velger først å referere til noen teorier om kunnskap og kunnskapsprosesser der de verdsettes økonomisk og politisk, og hvordan kunnskap kan bli produsert både individuelt og i sosiale kontekster.

Ifølge Mats Alvesson (2001) kan kunnskap i arbeidslivssammenheng betraktes som en funksjonell ressurs som representerer «sannheten», eller i det minste noe instrumentelt nyttig

«and/or a set of principles or techniques for dealing with material or social phenomena» (Alvesson, 2001, s. 865). Alvesson erkjenner også at kunnskap er vanskelig å definere, men han hevder på samme tid at kunnskap må verdsettes siden den kan bringe gode resultater. Petter Aasen (2003) har en mer politisk forståelse av kunnskapsbegrepet og mener vi ved det siste århundreskiftet beveget oss inn i en tid da «kunnskapsøkonomien» kom i sentrum. Grunnlaget for dette er kompetansekapital og verdiskaping, der kunnskapsarbeideren er en viktig ressurs. Aasen finner det nyttig å dele kunnskapsarbeidere inn i to grupper og skiller mellom produksjon av ny kunnskap og reproduksjon. Kunnskapsarbeiderens rolle er todelt: Én gruppe er utviklere av ny produksjon og nye produkter (for eksempel innen klassisk forskning), og én gruppe utdanner, vedlikeholder og reparerer, altså driver med reproduksjon av kunnskapen og samfunnet (Aasen, 2006, s. 27).

Bengt Molander (1996) mener på sin side at dialoger står sentralt i konstruksjon og utvikling av kunnskaper i handling. Måten dialogen mellom subjekt og subjekt fungerer på er ulik i arbeidslivs- og skolesammenheng, men det er sentrale prosesser som fungerer begge steder: Dialogen presser kunnskaper mot sine ytterpunkter, hevder Molander, og dermed blir det mulig å danne ny kunnskap. Én måte å gjøre dette på er «reflektion över kunskapens och kunskapsbildningens förutsättningar» (Molander, 1996, s. 99). Disse dialogene går vekselvis mellom ulike perspektiv og mellom fragmenter og helheter. Det er i denne semantiske tradisjonen vi kan komme videre i kunnskapsarbeid når etablerte kriterier, rutiner og begreper ikke strekker til. Dialogen har også den effekten at den forløser kunnskap som allerede finnes (skjult kunnskap), men som må oppdages og gjøres synlig (Molander, 1996, s. 101). Han hevder videre at en pragmatisk tilnærming til begrepet vil være at kunnskap «öppnar världen, formar den och leder oss på bästa sätt fram i världen» (Molander, 1996, s. 242). Videre i teksten vil vi på hvordan kunnskap kan produseres, og hvordan ulike kunnskapsformer blir verdsatt i opplæringsinstitusjonene.

## 2.6 Den «kraftfulle» kunnskapen

Det er flere teorier om verdien av «bokskolen» slik den er beskrevet tidligere i teksten, og hvorfor denne tradisjonen har fått høy status. Youngs (2009) teorier kan gi oss en innfallsvinkel til hvordan kunnskapen i disse skolene er konstruert, og hva slags effekt den kan oppnå. Young definerer i denne sammenheng «konseptuell kunnskap» som «kraftfull» fordi den har egenskaper til å endre fundamentale forhold og bringe både elever og verden framover.

Young (2009) er også opptatt av sosial mobilitet og hvordan skolen rekrutterer i ulike sosiale grupper. Følgelig stiller han det viktige spørsmålet «What are schools for?». Her gjør han et analytisk grep ved å skille fra hverandre to begreper og fenomener: kunnskap for de mektige og mektig kunnskap, «'knowledge of the powerful' and 'powerful knowledge'» (Young, 2009, s. 13). De privilegerte i samfunnet har hatt mulighet og mandat til å verifisere og legitimere hva som er viktig kunnskap («knowledge for the powerful»). Han mener kunnskap innen fagfelt som i større grad er praktisk rettet (eller mer yrkes- og hverdagsorientert kunnskap), ikke nødvendigvis representerer den kraftfulle kunnskapen og ikke gir de samme mulighetene som han vil feste til begrepet «powerful knowledge». Han setter derimot likhetstegn mellom mektig kunnskap og den kunnskapen man erverver seg gjennom pensum og skole. Denne mener han er en kunnskapsform man ikke får del i hjemme eller på arbeidsplassen, og den er mer uavhengig av kontekst. Forutsetningene er at lærere har den kunnskapen og vet å gjøre den tilgjengelig «How specialist knowledge is pedagogised» (Young, 2009, s. 14). Han hevder at kunnskapsoverføringen betinger et hierarkisk forhold mellom elev og lærer. Dette begrunner han med at spesialistkunnskap kan ikke elevene erverve seg alene eller i samspill med hverandre. Denne kunnskapen må læreren dele selv om ikke metoder og beskrivelser nødvendigvis er identifisert gjennom pensumlister og «policy».

Han kaller altså denne typen kraftfull kunnskap «context-independent or theoretical knowledge» (Young, 2009, s. 15). Denne kunnskapsformen skiller seg ut fra det han kaller kontekstavhengig kunnskap, slik som praktisk og prosedural kunnskap, som han hevder hører mer til i dagliglivet. Kraftfull kunnskap mener han kjennetegnes ytterligere ved muligheten til å avansere i utdanningssystemet og dermed ta del i flere goder generelt. Det er åpenbart en utfordring å forholde seg til slike begreper når han ikke eksemplifiserer dette ytterligere, men det er på samme tid mulig å identifisere denne kunnskapsformen i vår akademiske tradisjon presentert gjennom studieforberedende- og studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Det er disse retningene som primært åpner veien for elever videre inn i høyere utdanning og bedre livsvilkår generelt.

Det er god grunn til å identifisere Michael Erauts (2009) *transfer-knowledge*-teorier med Youngs «kraftfulle kunnskap». Eraut erfarer at ca. halvparten av videregående elever når et faglig nivå der de går under overflaten i fagene og kan se årsaker og sammenhenger som er universelle og kan brukes i flere sammenhenger. Disse studentene kan erverve seg kunnskap i én kontekst og overføre den til en annen, der de har nytte av teori i praksis, selv om en slik overføring er svært kompleks. Elever med et slikt mestringsnivå får et bedre utgangspunkt

enn andre «to make a critical assessment of it and to reach a personal viewpoint» (Eraut, 2009, s. 77). Felles for Muller (2009) og Eraut er at de ser betydelige utfordringer med transfer. Transfer-begrepet kan brukes til å illustrere kunnskapsoverføringen mellom én kontekst og en annen og på tvers av ulike fag. Det kan gjelde både spesifikk og generell kunnskap, men det gjelder også i overgangen fra skole til arbeidsliv. I dette avsnittet har vi så langt hatt en mer individorientert tilnærming til kunnskap, men kunnskap erverves som oftest i et fellesskap med mange andre aktører.

Metaforene Anna Sfard (1998) kaller ervervelsesmetaforen (AM) og deltakermetaforen (PM), beveger seg på sitt vis også inn i vår historie om epistemologi og er ifølge Sfard, viktige forutsetninger for transfer. Selv om det er likheter mellom «aksene» individuell- og sosial læring og AM/PM, skiller AM/PM-perspektivet seg ut fordi aktørene her blir betraktet innenfor systemet: både medlem og deltaker. Sfard bruker en kropp som bilde på PM. Mange av funksjonene er fordelt, men de henger i hop som en helhet. Kroppen har ikke stor verdi uten at enhetene fungerer, og dette er et bilde som også kan brukes på både skole og bedrift. Enhetene i seg selv har mindre verdi fordi de alene ikke representerer det helheten kan utrette. I dette deltakerperspektivet blir også kunnskap sett på som noe som er delt. Dette har sitt opphav i at kunnskap blir sett på som noe «gjort» eller blir utført, i motsetning til noe som bare er ervervet eller lagret i den enkelte (som da blir sortert under AM). Sfard legger vekt på at AM og PM ikke konkurrerer med hverandre, og vi kan ikke klare oss med bare en av delene. Metaforene er kun to ulike perspektiv: «We can look on the PM- and AM-generated conceptual frameworks as offering differing perspectives rather than competing opinions. Having several theoretical outlooks at the same thing is a normal practice in science» (Sfard, 1998, s. 11). Hun hevder at både AM- og PM-metaforene representerer kunnskapsperspektiv som må være til stede for å gjøre transfer mellom fag, og innen fag, mulig.

Vi har nå presentert ulike teorier om kunnskap og hvordan læringsprosesser i fag og disipliner kan forberede elevene på videre studier og arbeidsliv. Vi har diskutert transferbegrepet og muligheten til å vurdere undervisningsaktiviteter som individuelle og kollektive prosesser. Et annet sentralt tema har vært hvorvidt fagene er knyttet sammen med pensum og læreplaner. I det følgende henter vi inn teorier fra Muller (2009) der han kategoriserer fag og disipliner i konsepter som jeg ønsker å bruke til videre analyse i denne oppgaven. De blir kalt kontekstuelle og konseptuelle kunnskapsformer.

## 2.7 Kontekstuell og konseptuell læring

Er det sammenheng mellom pensum og fag? spør Muller: «Are disciplines and the curricula that are designed to induct students into their mysteries one and the same thing? » (Muller, 2009, s. 215). Johan Muller skiller mellom begrepene *konseptuell* og *kontekstuell* når han analyserer samsvaret mellom pensum- og læreplanaktiviteter. Et konseptuelt tilrettelagt løp mener Muller kjennetegner fag der kjernen av kunnskap er tydelig og det er stor grad av felles teori, abstraksjon og en kontekstuavhengighet som følger det han kaller hierarkisk sedimentær tilpasning. En hierarkisk konseptuell tilnærming til disiplinene mener han preger sterke klassiske fag med lange og akademiske tradisjoner. Kontekstuell læring blir situasjonsbestemte løp der læreplanarbeidet er betraktet som en vertikal prosess. Prosessen består av en lengre rekke med oppgaver som ikke er like strengt avhengig av hverandre, slik man vurderer læring innen konsept-tankegangen. Disse gjenkjennes her som mer praktiske, prosessuelle og partikulære. Muller bruker arbeidsmetoden problembasert læring (PBL)<sup>1</sup> som eksempel på vertikal, kontekstuell undervisning. Dette er en undervisningsform han er skeptisk til fordi den konsentrerer seg mer om problemløsning enn kunnskap i seg selv. Han peker også på at ulike disipliner krever ulike tilnærminger. Noen fag er mer kontekstuelle, og andre er mer konseptuelle, og vi finner hybrider. Faren med kontekstuell læreplanarbeid, og for eksempel PBL, er at det raskt kan oppstå kunnskapsmangler, hevder Muller. Hovedutfordringen innen konseptuelle fag er at man må forstå svært mye av pensum, og spesielt sammenhenger og kjernen i stoffet: «a certain necessary congruence with the vertical spine of the parent discipline» (Muller, 2009, s. 219).

Vi har tidligere i teksten referert teorier om hvordan kunnskap og ferdigheter kan erverves i praksisfeltet. Det er en stor utfordring å gjøre rede for teorier som sammenfatter kompleksiteten i håndverkstradisjonen, i hverdagslivet og på arbeidsplasser, som jo er et viktig mål for skolens opplæringsmandat. Bengt Molander (1996) har satt ord på utfordringer ved forholdet teori-praksis: «Praktisk konst och teoretisk vetande ses därmed som artskilda» (Molander, 1996, s. 67). Han hevder denne dualismen ikke har tatt hensyn til at kunnskap må ta utgangspunkt i en levende tradisjon som bygger på deltakelse og dialog, en kunnskap i handling der det «inngår att leva med material, verktyg osv» (Molander, 1996, s. 68). Han ønsker ikke å gi oss en teori om hva denne kunnskapen består i, men velger heller å levere tykke beskrivelser av kunnskap som fenomener. Molander (2015) hevder at vi vil finne gode

---

<sup>1</sup> PBL er en pedagogisk modell for læring der det blir tatt utgangspunkt i et «problem» eller et tema som elevene/studentene arbeider med i grupper eller individuelt ved å oppsøke kilder og lignende (Bjørke, 2000).

svar gjennom case-studier, og at vi kan trene vår oppmerksomhet og våre refleksjonsferdigheter med god og gyldig kunnskap i handling. Interaksjon mellom aktørene, eller lærer og den lærende, er av avgjørende betydning for slike gode læringsprosesser. I løpet av utdanningsløpet endrer de fleste synet på hva de oppfatter som relevant. Jo mer de lærer og erfarer fra praksis, jo mer oppfatter de også som interessant og relevant i læreplanarbeidet (Aarkrog 2010, s. 71). Molander (2015) er ikke opptatt av å foreskrive pedagogisk praksis (s. 297). Men vi hevder i denne oppgaven at «teoriene» hans gir gode beskrivelser av kunnskapsarbeid innen fagopplæringen. Vi hevder eksempelet Muller (2009) trekker fram med metoden «problembasert læring» i tilnærmingen til kunnskap, vil være uproblematisk og heller retningsgivende for gode kunnskapsprosesser med «kunnskap i handling».

I dette kapitlet om ulike opplæringstradisjoner og pedagogisk teori vil vi slutte oss til en oppsummering: Vi hevder det er ulike beskrivelser av opplæringens karakter og egenskaper i de to skoleslagene våre. Begge tradisjonene har en epistemologisk historie, som har gitt dem ulike verdier. Vi har sett at disse verdiene brukes i argumentasjon og forskning, og det er ulike oppfatninger av om kunnskap skal erverves i «verkstedet» eller i «klasserommet». I dette kapitlet er retningene identifisert og forenklet som prosessorientert kontekstuell læring kontra mer teoretisk konseptuell læring. Disse kunnskapsformene har ulik status i samfunnet. Vi har gjennom teksten fått noen forklaringer på hvordan dette etablerte seg tidlig, trolig allerede da katedralskolene ble etablert for dem som hadde midler til å gå på skole. Videre i oppgaven vil begrepene og kunnskapsformene bli brukt som en abstraksjon. For å beskrive læreplanarbeidet og kunnskapsformen i yrkesfagretningen vil vi kalle dem «kontekstuelle» læringsprosesser. I kontrast til dette blir de klassiske skolefagdisipliner beskrevet som «konseptuelle» kunnskapsformer. Som tidligere poengtert er ikke disse kunnskapsformene å finne i en rendyrket form, men de blir stående som nyttige begreper i den videre analysen. Det vil ikke bli drøftet enkeltfag eller disipliner med mindre de kan tjene som eksempler.



# 3 | Teoretisk ramme

Dokumentanalysen jeg bruker i masteroppgaven, trekker veksler på metodiske retninger innen diskursteori som har relevans for den politiske prosessen og utvalget av empiri jeg har foretatt. For å belyse diskurser har jeg valgt å se etter praktisk resonnement og handling i en politisk prosess. Siden analyser av praktisk resonnement og handling utgjør et vesentlig element i analysekonseptet «Political Discourse Analysis» (PDA), vil jeg framheve et utvalg av disse teoriene i dette kapitlet. PDA som analyseverktøy er konseptualisert av Isabela og Norman Fairclough (2013) og er blant annet inspirert av kritisk diskursanalyse (CDA). Når jeg skal gjøre rede for trekk ved diskursanalysen og bruksområder for den, vil jeg starte med å ta for meg diskursteorier Winther Jørgensen og Phillips (1999) foreslår.

Winther Jørgensen og Phillips (1999) hevder at diskurser som forskningsobjekt er noe forskeren selv konstruerer for å skaffe seg et analytisk utgangspunkt for å reise sine forskningsspørsmål (s.153). Videre hevder de at forskerens oppgave er å «arbejde med det, der faktisk er blevet sagt eller skrevet, for at undersøge, hvilke *mønstre* der er i udsagnene – og hvilke sociale konsekvenser forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får [min uthevelse]» (Winther Jørgensen og Phillips, 1999, s. 27). I dette perspektivet blir forholdet til ontologien og spesielt forestillingen om objektivitet og ideologi sentralt. Ifølge Winther Jørgensen og Phillips (1999) er slike forestillinger ofte svært sementerte og bidrar til å vanskeliggjøre forandring. Ideologi kan fremme ulike maktforhold og dermed tilsløre virkeligheten med en hegemonisk diskurs. En hegemonisk diskurs er bestemte måter å fastlåse språkets betydning på, der alternative forståelser utelates. Innen diskursteori kan begrepet *diskursorden* definere et sosialt rom (eller et terreng) der flere diskurser konkurrerer om betydningsdannelse (Winther Jørgensen og Phillips, 1999, s. 69). Dersom en åpen konflikt har oppstått innen en diskursorden, blir det betegnet som «antagonisme». I en slik konfigurasjon vil den hegemoniske diskurs være den framherskende, men den kan også være gjenstand for kamp. Ved å sette en diskursorden som ramme for sin egen undersøkelse vil man få innkretset en gruppe av diskurser for analyse (Winther Jørgensen og Phillips, 1999, s. 148). Kort oppsummert er det å spore slike typer posisjoner og mønstre min motivasjon for å anvende

diskursteori og PDA i dette arbeidet. Jeg vil analysere mønstre i argumentasjonen og sammenstille disse i PDA-modellen vi vil gjøre rede for. Siden prosessen jeg analyserer, har pågått innenfor en politisk ramme, er det viktig å gjøre rede for trekk ved politikken funksjoner og forutsetninger i et demokrati.

### 3.1 Politikk og politiske diskurser

Politikk er en aktivitet som har sitt opphav fra de gamle grekerne og handler om det som angår byen eller staten, det som gjelder fellesskapet. Det handler om fordeling av goder og forpliktelser i et sosialt system. Politiske aktører kan være enkeltpersoner, institusjoner og organisasjoner som deltar i prosesser og begivenheter. I studier av slike prosesser og begivenheter er det viktig å fange opp den politiske konteksten, det vil si de sammenhenger politikken er en del av. Fairclough og Fairclough (2013) hevder at en politisk kontekst er en institusjonell kontekst, der det er mulig for aktørene å utøve sin agenda med styrke; «to exert their agency and empower them to act on the world in a way that has an impact on matters of common concern» (s. 18). Disse kontekstene kan også beskrives som et komplekst nettverk av deontologisk makt og forpliktelser som favoriserer og motarbeider ulike aktører. Fordi politikk også handler om å ta kollektivt bindende avgjørelser, er det i politiske diskurser sentralt å argumentere med overtalelse og overveielser. Politiske diskurser inneholder også diskusjoner for og mot forslag og grunner for handling (Fairclough og Fairclough, 2013).

I et representativt demokrati, som det norske politiske systemet, blir politiske beslutninger fattet av en utvalgt gruppe på vegne av de mange. Politiske beslutninger blir tatt i situasjoner der ulike alternativer for handling blir vurdert, og er dermed diskuterbare og argumentative i sin natur. Reint normativt skal politiske prosesser i et demokratisk system være legitime og bindende i et fellesskap der deltakerne er frie og likeverdige og opptrer rasjonelt. Det er mange utfordringer i politiske beslutningsprosesser, der vedtak ofte skal fattes i situasjoner med uenighet og konflikt: sosiale ulikheter, asymmetriske maktforhold, skjev dagsorden i mediene, et uvitende publikum og apati er utfordringer for gjennomføring av politiske prosesser. Fairclough og Fairclough (2013) hevder at deres syn på politikk er forankret i klassisk og moderne politisk tenkning og teori. De hevder videre at «politisk diskursanalyse» (PDA) skal forstås som analyse av politisk diskurs fra et kritisk perspektiv, såkalt kritisk diskursanalyse (CDA), som blant annet setter søkelyset på reproduksjon og opprettholdelse av makt gjennom politisk diskurs. Vi kommer tilbake til CDA i slutten av kapitlet, der vi gjør rede for hvor viktig det er å analysere politikk og ideologi med normativ og forklarende

kritikk. Men først vil vi gjøre rede for sentrale trekk ved argumentasjon og forhandlinger om mål i politikken.

Diskusjoner med overveielse og overbevisning kjennetegner politiske prosesser som oppfattes som legitime, i demokratistyrte samfunn. Beslutninger må ofte fattes til tross for uenighet, manglende kunnskap og fakta, tidspress, risiko og krav om effektivitet. «Diskusjonen» regnes som en egen sjanger i PDA: «Deliberation», som i vår sammenheng er oversatt til «diskusjoner med overveielse og overtalelse», tilfører politisk handling energi. Diskusjonen er derfor en vital del av demokratiske prosesser, selv om det ikke er enighet og faktagrunnlaget er utilstrekkelig: «Deliberation in politics is implemented in activity types (such as parliamentary debate) that are designed to lead to a reasonable and legitimate outcome precisely in the absence of consensus and disagreement resolution» (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 15). Fairclough og Fairclough (2013) hevder at politiske prosesser må kjennetegnes av overveielser, sondering og testing av foreslåtte handlinger, drøfting av mulige konsekvenser samt kritisk gransking av forslag. Gode, argumentative prosesser kan bidra til å frigjøre fastlåste/lukkede tenke- og resonneringsmåter og sette aktørene i stand til å tenke på nye løsninger. Argumentasjonsprosesser med slike kvaliteter preger Fairclough og Faircloughs konsept for praktisk resonnement og handling som en strategi for deskriptiv analyse.

### 3.2 Politisk diskursanalyse (PDA)

Fairclough og Faircloughs (2013) konsept PDA er innrettet mot å analysere politikk og politiske prosesser. PDA ser primært på politisk diskurs som en form for praktisk argumentasjon, argumentasjon for og mot ulike veier for handling, argumentasjon som kan fundamentere vedtak. Aktørene forhandler om ulike muligheter for handling. PDA hevder at aktørene ikke nødvendigvis beskriver verden for å formidle hvordan de ser den, men for å underbygge allerede foretrukne handlingsvalg. Slik skal analysene vurdere hele tekster og taler, ikke bare deler av dem, og handling settes i fokus. Fairclough og Fairclough (2013) hevder at konstruksjonen PDA er koherent teoretisk, metodisk og deskriptivt. *Teoretisk* støtter de seg til argumentasjonsteori der de ser på strukturen av praktisk argumentasjon. *Metodisk* har de konstruert et rammeverk for kategorisering av argumenter som de mener kan brukes i mange analysesammenhenger. *Deskriptivt* har de vist hvordan konseptet kan brukes i analyse av politiske kriser og behandling av viktige nasjonale saker i Storbritannia. I disse sakene har de rettet analysen mot hva de politiske aktørene har uttalt, og hva som ble det endelige

utfallet. Den vekt som kritisk diskursanalyse legger på aktørenes representasjoner, identiteter, narrativ og metaforbruk, inkorporeres i analysen alt etter deres signifikans og effektivitet, det vil si i hvilken grad de muliggjør praktisk handling. Videre i teksten vil vi se på hvordan vi definerer ulike typer argumenter og argumentasjon.

### 3.3 Argumentasjon i PDA

Alle argumenter har *logiske, retoriske og dialektiske* aspekter, og disse kan analyseres og evalueres, hevder Fairclough og Fairclough (2013). Praktiske resonnement er den kognitive prosessen som korresponderer med praktiske argumenter og prosessen med å gi og motta grunner, og er her kalt argumentasjon. Jeg vil nedenfor gjøre rede for disse tre argumenttypene.

#### 3.3.1 Logiske og plausible argumenter

Den formelle forklaringen og strukturen i en *logisk* tilnærming til et argument er ifølge Fairclough og Fairclough (2013) et sett av uttalelser hvor konklusjonen er en komponent og de andre bestanddelene er premissene. Uttalelsene det gjelder, kan være både implisitte og eksplisitte. Det konvensjonelle synet er at premissene er årsaker som støtter konklusjonen. Men deduktive argumenter trenger ikke nødvendigvis ha sanne premisser. At et argument er oppfattet som sant av et større fellesskap, betyr ikke nødvendigvis at det er sant for den enkelte. I følgende tilfelle er et deduktivt argument fortsatt gyldig, men likevel ikke sant: Hvis vi påstår at all ungdom i Norge er på sosiale medier (konklusjon), er dette et fenomen som er oppfattet som en sannhet fordi de langt fleste gjerne bruker Facebook, Instagram, Snapchat med mer (premisset). Dette blir usant hvis det finnes en ungdom som ikke er på sosiale medier (konklusjonen blir dermed ikke støttet av premisset). Med et induktivt argument snakker vi derimot ikke om validitet i streng forstand, men om et argument som er fylt med *individuell* styrke og kraft. Det kan for eksempel være basert på en sak som aktøren har erfart, og som han ønsker å generalisere. I dette tilfellet vil vi møte på argumentasjon der vi har både underordnede og overordnede premisser. I tilfellet over vil trolig den selvopplevde erfaringen være et (induktivt) overordnet premiss. Dette er med andre ord et argument som er kjennetegnet av hierarkier av mål og verdier som støtter dem (Fairclough og Fairclough, 2013).

Et godt argument består dermed av både det som er deduktivt valid, og sanne premisser. Konklusjonen: Ikke alle norske ungdommer er på sosiale medier, og dermed må påstanden

omstøpes for å bli sann. Men den er likevel «sann» som et deduktivt argument og kan ha god støtte i opinionen.

Vi kan også karakterisere logiske argumenter som styrende og/eller retningsgivende. Mønsteret vil da være konvergente med premisser som uavhengig av hverandre peker framover mot konklusjonen. Dette forutsetter vekting for og mot der det blir vesentlig å skille mål og verdier, og prosedyrene vil forutsette balanse (dette blir beskrevet ytterligere seinere i kapitlet). Den siste logiske argument-karakteristikken vi ønsker å ta med fra PDA, kan vi kalle plausible argumenter. Disse er basert på antakelser og kan omstøpes når nye fakta eller uforutsette endringer oppstår. Innen politiske prosesser vil derfor praktiske argumenter ofte være plausible.

### 3.3.2 Retorikk og argumentasjon

Retorikk er i korthet en lære om talekunst og talemeter der aktører vil overbevise publikum om legitimitet i saker. Retorikk er i stor grad forbundet med negative konnotasjoner i det postmoderne samfunnet ifølge Fairclough og Fairclough (2013), som hevder at den har blitt ensbetydende med manipulerende konstruksjoner, maktutøvelse, ord uten substans eller slagord. Retorisk argumentasjon har nærmest blitt kjennetegnet på tekst- og taleteknikker som har til hensikt å dytte avsenderens spesielle standarder på resten av samfunnet. Og dette gjøres gjerne i en form aktøren erklærer som universell og gyldige for alle. «Bare retorikk» har blitt et uttrykk for at begrunnelser ikke gir allmenn legitim støtte for påstanden som er framsatt. Fairclough og Fairclough (2013) hevder derimot at retorikk er effektivt og bør settes inn i en «epistemisk kontekst» der argumentasjonen er orientert mot «sannheten», og hvor det er mulig å se hvordan mer enn én mening kan være legitim (s. 59). Det er når retorikken blir framsatt i sammenhenger med ufullstendig kunnskap, usikkerhet og risiko, det er viktig å tilpasse seg holdninger og verdier som finner gjenklang blant publikum. Retorikken må åpnes for et mangfold av faktorer (som påvirker strategier for handling), slik at den blir effektiv nok til å mobilisere publikum. Retorikk er med andre ord særlig interessant i PDA fordi den kan prege og strukturere strategier for handling, også til tross for verdikonflikter og interessekonflikter. Når det gjelder epistemisk sannhet så vel som en rekke moralsk-praktiske spørsmål, må de ofte løses til tross for uenighet. Dette kan kreve god evaluering (involvering med overveielse, overbevisning og god overtalelse). God retorikk er effektivt for å fremme praktisk resonnement og handling. Dårlig retorikk er derimot ikke basert på premisser med relevante fakta.

### 3.3.3 Dialektiske aspekter i argumentasjon

Det er de dialektiske aspektene ved argumentasjon som står mest sentralt i PDA. Dialektikk og diskusjon med overveielse er tett sammenvevd i praktisk resonnement og handling. Derfor vil dialektiske aspekter i analyseprogrammet PDA inneholde et mangfold av kritiske tilnærminger. Først og fremst er det viktig å spørre om handlingen er *tilstrekkelig* for å nå målet. Deretter må *konsekvensene* av handlingen vurderes og til slutt hvorvidt handlingen er *nødvendig* for å nå målene. I den praktiske hverdagen vil folk flest spørre seg om hva som er konsekvensene av en plan de har lagt. Feedback er en interaksjon ved praktisk resonnement der ny informasjon kan modifisere en tidligere lagt plan for handling. Aktører kan også ha mål som er i indre konflikt med hverandre, og som dermed vil føre til praktiske dilemmaer. Det kan igjen føre til at målene blir endret eller droppet. En dialektisk prosess innebærer ikke nødvendigvis at beslutningen eller beslutningsprosessen er «rasjonell»: «The decision itself may not be the 'best' or 'most rational' but it will have been arrived at in a reasonable way, by following a dialectical procedure of systematic critical testing» (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 63). Slik kan den argumentative praksis også komme til kort i sammenhenger med institusjonelle begrensninger. Det kan være et møte der det er uløselige verdi- og interessekonflikter og det derfor ikke kan oppnås konsensus mellom deltakerne. For at utfallet i en slik situasjon skal oppfattes som legitimt og kollektivt bindende, vil et minstekrav være at det i alle fall har vært konsensus om prosedyrene som har styrt prosessen.

Aktørene vurderer ikke bare midler instrumentelt i forhold til gitte mål, men stiller også ofte kritiske spørsmål som «er disse målene rimelige eller verdige å følge opp?». Det er ikke rimelig bare å spørre «hva skal jeg gjøre for å få det jeg vil?». I en dialektisk sammenheng hvor man vil fremme gode prosesser, blir det mer riktig å spørre «hva burde jeg ville?» (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 69). Plausible argumenter, åpne spørsmål og en dialektisk forhandling vil derfor stå sentralt for normativ og forklarende kritikk i PDA. Dette kommer vi tilbake til i slutten av kapitlet. Først vil vi gjøre rede for strukturen i praktisk argumentasjon.

### 3.3.4 Praktisk argumentasjon og handling

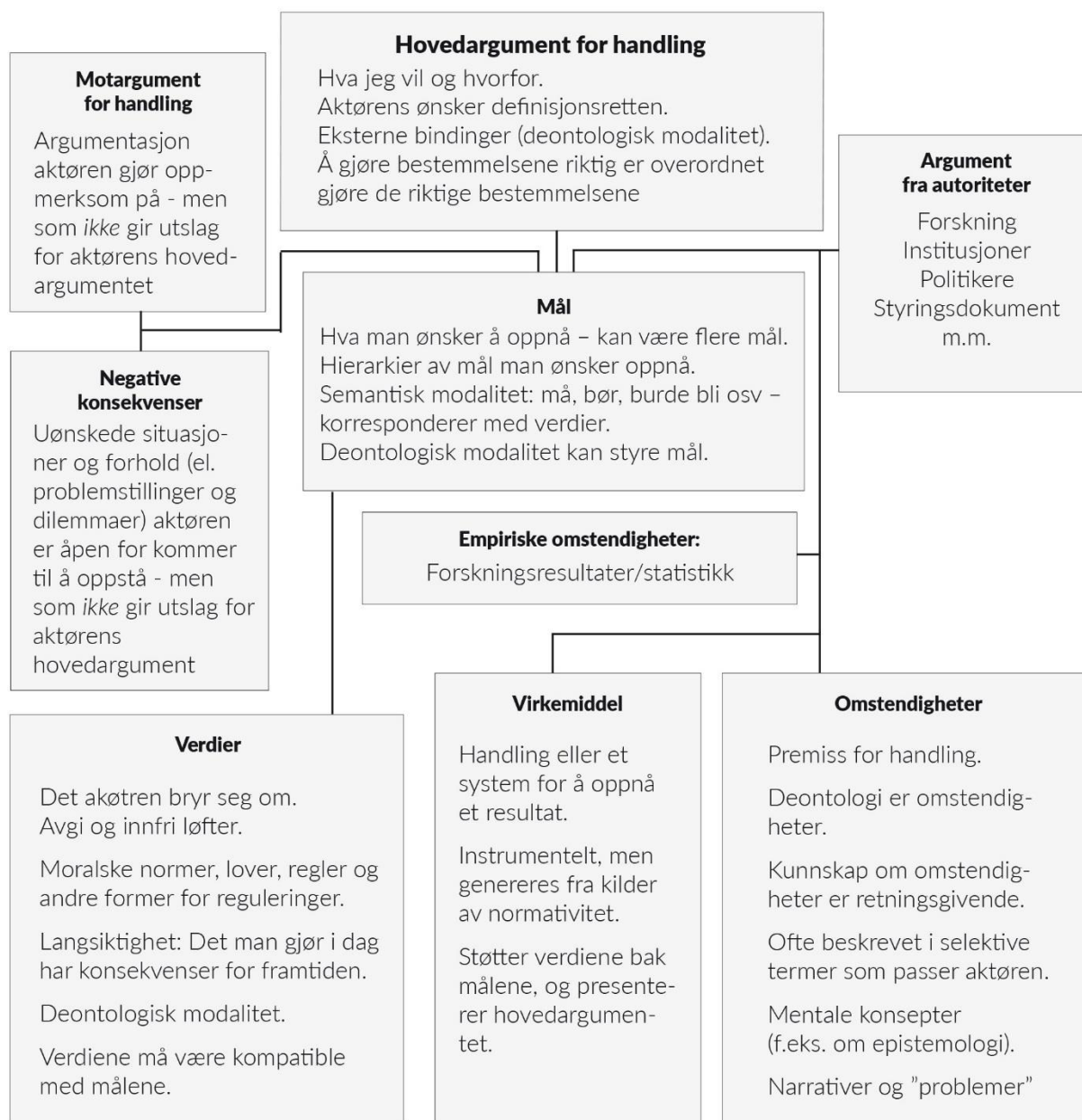
Vi kan skille mellom interne og eksterne grunner for handling, noe vi omtaler i teksten under analyse-kategorien «mål». Det er omstendighetene rundt en, eller den situasjonen man befinner seg i, som i kombinasjon med målet utgjør premissene i praktisk argumentasjon. Målene beskriver en framtidstilstand og det som vi oppfatter som normativt «riktig». Det er ikke nødvendigvis utelukkende våre egne mål som definerer en slik tilstand. Det kan også være mål vi oppfatter oss forpliktet til å forfølge, og som vi tror er riktige å etterstrebe. Dette

kalles deontologisk modalitet og kan prege innholdet i kategoriene i PDA, som vi skal gjøre rede for litt seinere. Vi skiller mellom aktørens ønsker og preferanser på den ene siden og «talerens» argumentasjon for hva som er riktig handling, på den andre. Dette skillet gjør vi fordi deontologisk modalitet innebærer at aktørene inngår i institusjonaliserte relasjoner som kan både begrense og muliggjøre handling. Slike institusjonelle føringer, for eksempel rettigheter, plikter, forpliktelser, tillatelser, autorisasjoner og fullmakter, gjør at aktøren også må ta andre hensyn enn utelukkende sine egne ønsker og preferanser i sine handlingsvalg.

Analyseprogrammet Fairclough og Fairclough (2013) har valgt å bruke for å analysere viktige politiske endringer i Storbritannia de siste årene, er basert på kategorisering av tekst og tale i «claim for action, means-goal, circumstances, values and goal» (s. 11 og 43). Konseptet er handlingsorientert, og det er i størst mulig grad vektlagt hva som bør eller skal gjøres eller har blitt gjennomført. Jeg har oversatt kategoriene til norsk med «hovedargument for handling», «virkemiddel» (hva som bør gjøres for å nå målet), «omstendigheter», «verdier» og «mål». Fairclough og Fairclough bygger ut denne modellen ved å opprette kategorier som «empirical facts», «arguments from authority» og «negative consequences of not acting/of alternative». Det er likevel de fem første som er grunnsteinen i analyseprogrammet, som utgjør deres versjon av «practical reasoning».

På motstående side av dette analyseskjemaet finner vi kategoriene «counter-claims» (motargumenter). Motargumentene kan ha tilsvarende konstruksjoner under, altså verdier, mål, virkemiddel og i noen tilfeller en annen beskrivelse av omstendigheter. Motargumenter kan være deduktive argumenter med sanne premisser, men representerer ikke aktørens «sanne» konklusjon. Disse motargumentene har altså ikke overlevd kritisk testing som et alternativ til handling, de forble dermed en «antakelse» (og plausible). Vi kan også forklare disse premisskategoriene med at aktøren mener at den aktuelle handlingen ikke vil få negative konsekvenser (ev. motargumenter). Noen ganger bruker Fairclough og Fairclough (2013) sitat i sine analyseskjema. Ved andre anledninger fyller de inn kondensater av tekst fra sitt materiale. Ved å kategorisere på denne måten kan man sette de ulike aktør-skjemaene opp mot hverandre, og på den måte se på deres *ulike* innganger til *like* saksforhold. På den måten kan vi avdekke ulike mønstre og relasjoner mellom verdier som underbygger mål, hva som blir trukket fram som omstendigheter, virkemidler for å nå målet og dermed hva som ligger til grunn for hovedargumentet for handling. I resten av dette kapitlet vil jeg beskrive sentrale kriterier som jeg har brukt for å fylle disse fem hovedkategoriene i analyseprogrammet.

## Praktisk resonnement og handling i PDA



Figur 1. Praktisk resonnement og handling i PDA. Premisskategoriene er fylt opp med de føringene jeg har funnet relevante gjennom lesning av boka *Political Discourse Analysis. A Method for Advanced Students* (Fairclough og Fairclough, 2013) og oversatt til norsk.

### 3.3.5 Hovedargument for handling

For aktøren kan det være både interne og eksterne grunner til handling. Reine psykologiske motiv handler om «hva jeg vil», og de forklarer hvorfor man velger å handle. En ekstern grunn kan stå i et motsetningsforhold til det man ønsker å gjøre, og kan virke som en begrensning for valgene man tar. I vårt skjema anvender vi deontologisk modalitet på en slik måte at den utgjør eksterne grunner til handling, som institusjonaliserte føringar kategorisert



som omstendighetspremiss. Det er imidlertid ikke slik at aktører trekker slutninger fra premisset til «riktig» hovedargument for handling som om det var en formallogisk øvelse. Det er alltid en avstand mellom premisser og konklusjon. Gapet mellom premisser og konklusjon, for eksempel noe som er kjent, og noe som er ukjent, vil alltid være der. Foreløpige valg, vurderinger, ideer og refleksjon over implikasjoner for ulike sfærer av konteksten vil eksistere i dette vakuumet for å øke rasjonaliteten i valgene som blir gjort «a claim for action can be provisionally accepted if it survives our critical attempts to refute it by imagining what considerations would count against it» (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 49). Siden hovedargumentet, eller konklusjonen, ikke alltid kan hvile på empiriske eller trygge forslag til løsning (fordi man gjerne er midt i en prosess), bør man ty til praktiske forslag som har overlevd kritisk testing, og som er relevante for saken. «Rational decision making does not guarantee that the 'right' or 'best' decision has been arrived at. What can be said, however, is that, having resulted from a rational procedure, the conjecture in question can be provisional accepted» (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 49). Rasjonelle avgjørelser handler ikke så mye om å ta de beste beslutningene, men om å gjøre bestemmelsene riktig. Hovedargumentet for handling er nær knyttet til hvordan aktøren reflekterer over omstendighetene. Men hva som er de mest sentrale omstendigheter i en sak, er det aktøren selv som ønsker definisjonsretten til å vurdere.

### 3.3.6 Omstendigheter

Argumentasjon foregår alltid i en kontekst. I dette arbeidet er vi opptatt av kontekster forstått som institusjoner. Disse er kjennetegnet av sine karakteristiske logikker, regler og prosedyrer så vel som begrensninger og ressurser for aktørers handling. Man kan skildre omstendighetene med ulikt innhold og retning for å støtte ulike grunner for handling. Dette kan gjenspeile forskjeller i hva som betyr noe for aktørene, og de verdier som former deres argumenter. Kritiske spørsmål til handling under de rådende omstendigheter kan gi retning for rasjonelt akseptable valg. Dette kan også føre til argumenter mot at handlingen bør gjennomføres. Her kommer det inn noen spørsmål om verdier og verdivalg. Aktøren har omstendigheter og mål som premisser for handling. Kunnskapen de har om sine omstendigheter, er retningsgivende for hvordan de ser den framtidige løsningen for sine mål. Dette innebærer at antakelser om en framtid der målet er nådd, tar utgangspunkt i den kunnskapen de i dag har om saksforholdet. Endringer i kunnskapen om kontekst vil dermed også kunne føre til endret mål for aktøren. Når aktøren informerer om målet, blir relevante omstendigheter beskrevet i vendinger som passer argumentasjonen. Mønstre av slike

vendinger kan også ta form av narrasjoner og visjoner. Slike beskrivelser av omstendigheter vil som regel inneholde både påstander om et stykke av virkeligheten og påstander om hvordan denne delen av virkeligheten burde være. Aktørenes fakta- og verdipremisser er imidlertid ofte sammenvevd i empiriske sammenhenger, som i tekst og tale. Hva som er aktørenes verdi- og faktapremisser, og hvordan disse er ordnet i forhold til hverandre, er imidlertid derfor empiriske spørsmål man søker å avdekke gjennom min bruk av analyseskjemaet.

Når en situasjon er negativt beskrevet av aktøren (med sine verdier), er det grunnlaget for å løse et «problem» ved å beskrive målet i det perspektivet aktøren har. Alternative beskrivelser av omstendighetene kan bety andre sett av verdier og faktapremisser, men først vil vi gi en introduksjon til premisset «mål».

### 3.3.7 Mål

Mål kan beskrives som den framtiden man ser for seg, eller hva man ønsker å oppnå. Ofte er aktørene opptatt av flere mål og vil rangere dem. Fairclough og Fairclough (2013) kaller dette målhierarkier, og disse står i et forhold til verdier: «And they are willing to accept some costs but not others, depending on how these affect highly ranked goals and values i.e. goals and values that (in their view) should not be overridden» (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 43). De vektlegger at målene ikke er identiske med hva aktøren vil i enkleste forstand, det handler om hva aktøren oppfatter kan oppnås i den gitte situasjonen. I sine vurderinger av det oppnåelige vil aktøren la seg influere av institusjonelle føringer. Dette handler om en modalitet der begrepene *må*, *bør* og *burde bli* kan kalles normativt tilpassende. Dette korresponderer med moral og verdier som aktøren mener er riktige. Her skilles det også mellom indre og ytre motiv for handling. Det indre motivet handler her om valg av verdier som er bestemt av egeninteresse, i motsetning til ytre motiv, som i vår sammenheng omhandler deontologisk modalitet. Ved deontologisk modalitet er forventninger av institusjonell karakter. Deontologisk modalitet kan bety at aktøren ikke bryr seg om eller tar hensyn til egne preferanser, men at han er i en handlingssituasjon som tilsier at han må handle for å nå mål fastsatt av andre. Det er imidlertid slik at fastsettingen og ordningen av mål ikke nødvendigvis danner en logisk sammenhengende struktur. Ofte vil vi observere at fastsetting av mål skjer arbitrært, og at de også er innbyrdes motstridende. Vi runder av med å slå fast at premisser for fastsetting av mål i vårt analyseskjema i alle tilfeller må stå i et forhold til og støttes av verdier, som er neste kategori.

### 3.3.8 Verdier

Verdier er selvforklarende og betegner det aktører verdsetter i siste instans. Slik utgjør verdier fundamentet for formulering av mål og motiv. De kan handle om vennskap, pålitelighet, vennlighet og frihet, men kan også være av moralsk karakter. De kan også være moralske prinsipper, normer, lover og regler og andre former for reguleringer. Verdier henger også sammen med langsiktighet: Det man gjør i dag, kan ha konsekvenser for hva man seinere kan forvente av goder som er i tråd med aktørens verdier. Verdier vil ha avgjørende betydning for hva som bør utrettes, og bringe virkeligheten nærmere den ideelle tilstand. Som eksempel på slike verdier kan vi nevne helse, familie, troverdighet, langsiktighet, ære, å avgi og å innfri løfter. Det samme vil gjelde forpliktelser og engasjement aktøren er bundet av. Slike bindinger kan komme i konflikt med aktørens verdier, og de kan også komme i motsetning til hva han egentlig vil. Samtidig forventes det at aktøren må gjøre det han har lovet. Vi forventer med andre ord at løfter er relevante for grunnen til handling (Fairclough og Fairclough, 2013). Dersom aktøren ikke holder et løfte og han dermed ikke handler som moralsk forventet, er moralske verdier som plikter, avtaler og normer like fullt eksterne grunner aktøren er bundet av. Før vi avrunder, vil vi også ta med at Fairclough og Fairclough (2013) ordner emosjonelle inntrykk og uttrykk inn i kategorien «verdier». I vurderinger og avgjørelser står dermed ikke emosjoner i motsetning til andre verdier vi har tatt med over. Emosjoner kan også være motiverende og vise hva vi bryr oss om, og hva som får oss til å handle: «Without a motivational and emotional investment, no belief could ever lead us to act at all, because nothing would really matter to us» (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 15). Aktørens valg av virkemiddel må også være forenelig med verdiene.

### 3.3.9 Virkemiddel

Det som Fairclough og Fairclough (2013) kaller «means-goal»-kategorien, har vi oversett til «virkemiddel». Det kan forstås som en handling, eller som oftest et knippe av sammensatte handlinger, som har til hensikt å oppnå et bestemt mål. Oppfatninger om forholdet mellom virkemiddel og mål kan være basert på verifisert kunnskap om at virkemidlet faktisk leder til målet, og under hvilke betingelser kunnskapen om dette forholdet er gyldig. Men i andre sammenhenger kan dette forholdet være basert på antakelser og hypoteser. Når aktørene resonnerer praktisk, vil de vurdere virkemidler som angivelig fører dem fra deres omstendigheter til mål eller fra en faktisk beskrevet tilstand til en ideell foreskrevet tilstand (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 43). Hvis aktørene oppfatter at handlingen eller virkemidlet ikke fører til målet eller går på akkord med målet, er det grunner til å vrake

virkemidlet. I tillegg til måloppnåelse kan et virkemiddel også ha ikke-intenderte konsekvenser. Valg eller kalkulering av et virkemiddel for å nå et mål vil bli møtt med spørsmål om hvorvidt det er den riktige handlingen, hvorvidt det er nødvendig, og eventuelt også hvorvidt det er tilstrekkelig. På denne måten blir det riktige virkemidlet det som støtter verdiene bak målene, og som dermed er i samsvar med hovedargumentet for handling.

### 3.4 Normativ og forklarende kritikk i CDA

I dette avsnittet tar jeg opp hvordan argumentasjonsrekkene analyseres med kritisk diskursanalyse (CDA), som inngår i Fairclough og Faircloughs (2013) politiske diskursanalyse (PDA).

CDA forstår ideologi slik at den har effekt på det sosiale liv, og er opptatt av å levere ideologisk kritikk i sammenhenger der ideologi ikke representerer allmenne interesser. Ideologi i denne rammen handler om hvordan oppfatninger og bekymringer blir forbundet med hva slags effekt de har på det sosiale liv. CDA ser på ideologi der sosiale grupper har dominans, og hvordan disse vedlikeholder og reproducerer sin dominans. Den kapasitet ideologier har til å utøve slik dominans, er avhengig av at de anerkjennes som «naturlige» og representerer «sunn fornuft». Vi kan også betrakte ideologi som bidragsyter til tilsvarende kausale diskursive effekter, som kan være beregnet og tilsiktet i det sosiale liv. Dermed blir det innen en ideologisk kritikk sentralt å søke etter kausale forklaringer på normalisering (og motstand) i populasjonen (Fairclough og Fairclough, 2013).

I hovedsak skiller vi mellom normativ og forklarende kritikk. Sosiale realiteter blir vurdert opp mot normative verdier som konstituerer «det gode samfunnet». Normativ kritikk er opptatt av å beskrive og vurdere sosiale praksiser i det moderne samfunnet. Er de rettferdige eller urettferdige, rimelige eller urimelige? Normativ kritikk setter søkelyset på makt- og dominansrelasjoner som manifesteres i diskurser. Evaluering av argumenter bør inneholde en kritisk vurdering av verdipremisset (hvorvidt det er rasjonelt akseptabelt) og kritisere dette i lys av gyldighetskrav som følger det gode samfunnet. Er dialoger inkluderende og demokratiske, og er aktørene fri fra påvirkninger som kan forvrengte eller undertrykke en god argumentasjonspraksis (Fairclough og Fairclough, 2013)?

Forklarende kritikk ønsker å belyse hvordan eksisterende sosiale praksiser vedvarer til tross for at de kan ha negative bieffekter. Denne kritikken søker også å forstå hvordan sosiale praksiser fungerer, og hvorfor det er viktig å få til forandringer som skal tjene humane goder. Her ser man på ulike posisjoner i samfunn og de sosiale relasjonene aktørene er plassert i.

Forklarende kritikk tar også sikte på å avdekke aktørers oppfatninger og bekymringer ut fra strukturelle betingelser og hvordan disse påvirker sosiale praksiser. Videre ser man på hvorvidt ulike aspekter ved symmetri/asymmetri i maktrelasjoner, oppfatninger og bekymringer er dominert av sosiale grupper, og hvordan dominans blir opprettholdt. Forklarende kritikk søker også å belyse framveksten av ulike diskurser og argumentasjon knyttet til disse (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 99).

Slik sett kan normativ kritikk bidra til å vurdere den dialektiske prosessen i feltet, og forklarende kritikk kan gi grunnlag for en systematisk evaluering av argumenter som gjelder strukturer og rådende praksis eller policy.

### 3.5 Veien videre med dokumentanalyse – diskursteori og PDA

I det påfølgende metodekapitlet blir det gjort rede for hvordan denne teoretiske rammen blir brukt til å analysere den utvalgte empirien. Jeg har i kapittel 2 beskrevet hvordan de to retningene i utdanningssystemet bygger på ulike verdier innen opplæring. I samme kapittel er verdisynene som skiller tilnærmingen til kunnskap og læring, identifisert som kontekstuelle og konseptuelle. I kapittel 3 har jeg laget et analytisk verktøy for å forstå hvorfor og hvordan aktører ytrer seg i politiske prosesser. Vi har sett at deontologisk modalitet (Fairclough og Fairclough, 2013) kan prege både mål, virkemiddel og beskrivelser av omstendigheter og dermed endre hovedargumentet for handling. Det er avgjørende at prosessens spilleregler er prosessuelt gyldige, for at prosessen skal ha legitimitet. Dette kapitlet har beskrevet en teoretisk ramme jeg vil bruke i resten av oppgaven. Teoriene vil bli brukt til å kategorisere tekst og avdekke diskursmønsteret i funnkapitlet (kapittel 5). Jeg vil også bruke det videre i oppgavens drøfting av normativ og forklarende kritikk. Men aller først vil jeg i neste kapittel, metodekapitlet, vise hvorfor og hvordan dette konseptet samstemmer med diskursteori og forskningsparadigmet. Der vil det også bli gjort rede for utvalget av empiri, framgangsmåter, reliabilitet og validitet.

# 4 | Metode og empiri

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metode og utvalget av empiri. Jeg vil begynne kapitlet med å redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Et sentralt mål for denne masteroppgaven er å finne forklaringer på hvordan politiske diskurser avspeiler syn på kunnskap og læring, og hva slags premisser/argumentasjonsrekker som ordner disse diskursene. Siden forskningens tema bør være styrende for valg av forskningsmetode, vil resten av oppgaven bruke kapitlene om teori og opplæringshistorie for å knytte sammen forskningstemaet og metoden. I slutten av oppgaven vil tema som refleksivitet, validitet og etiske betraktninger bli tatt opp.

## 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og valg av metode

Det forskningsparadigmet jeg har valgt å innordne mitt analysearbeid i, er det poststrukturalistiske perspektivet. I tråd med dette perspektivet mener Jamos Hatch (2002) at flere sannheter kan eksistere parallelt. Slike «sannheter» er alltid lokale, subjektive og i forandring. Forskeren har ikke direkte adgang til sannheten i sitt arbeid. Hatch hevder at diskurs kan *re-presentere* vårt liv: «Those discourses are, in effect, texts that represent our lives, and we can only know the world through textual representations of it» (s. 18). Med andre ord vil resultatet av mitt arbeid bare være en representasjon av virkeligheten. Det kan finnes mange andre. Perspektivet er en del av sosialkonstruktivismen, mener Winther Jørgensen og Phillips (1999). Felles for diskursteorier er at de alle er sosialkonstruktivistiske. Ifølge Vivien Burrs karakteristikkk (Winther Jørgensen og Phillips, 1999) er sosialkonstruktivismens filosofi bundet sammen med ontologiske og epistemologiske premisser: Språket har en rolle i konstruksjonen av verden. Virkeligheten framstår for oss gjennom konstruerte kategorier, men den er ikke determinert: Identiteter skapes, og diskursen konstruerer verden. Gjennom interaksjon konstrueres felles sannheter, og det strides om hva som er sant og falskt. Noen handlinger framstår som naturlige og andre som utenkelige (Winther Jørgensen og Phillips, 1999, s. 14). I mitt arbeid er dette perspektivet sentralt fordi diskurser som trekkes på i politiske dokumenter, er konstruksjoner av virkeligheten. Det betyr

også at dekonstruksjon er en nødvendig operasjon for å identifisere nye sammenhenger og dermed skape ny viten.

Som nevnt i teorikapitlet er metoden min inspirert av Winther Jørgensen og Phillips' (1999) «diskursanalyse» og Fairclough og Faircloughs (2013) «PDA». Analysemetodene er hjelpemidler til å lese dokumenter holistisk og til å foreta en kategorisering av argumentasjonsrekker. I mitt arbeid utgjør dette dekonstruksjon og rekonstruksjon av materialet. Ambisjonen er at bearbeidingen fører oss til neste analysenivå, der ulike mønstre av diskurser blir avdekket: hvordan diskurser samhandler, supplerer eller eventuelt konfronterer hverandre. I mitt tilfelle, med fem ulike kilder (aktører), vil funnene i kategorier kunne gi et eksplisitt uttrykk for hva som fører til «riktig» beslutning. På dette første nivået i analysen vil vi også undersøke konsistensen (premissene) i argumentasjonen hos kildene. På de neste nivåene vil jeg drøfte hvorvidt diskursene opererer hierarkisk eller vertikalt i forhold til hverandre innen det vi kaller en diskursorden.

## 4.2 Presentasjon av dokumentene

Jeg har valgt ut fem dokumenter fra forarbeidet til den omtalte omleggingen av programfaget medier og kommunikasjon i videregående opplæring (MK). Dokumentene representerer fem ulike posisjoner i den politiske prosessen. Prosessen jeg har fulgt, startet med utgivelsen av Meld. St. 20 (2012-2013) – *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2013). Meldingen ble godkjent i statsråd 15. mars 2013. Stortinget holder en åpen høring om meldingen 15. april 2013, og den blir debattert og endelig votert over i Stortinget 14. juni 2013 sammen med «Innst. 432 S (2012-2013)» (Kirke-, 2013). Meldingen er det sentrale dokumentet i min empiri og det som de øvrige dokumentene er relatert til. Meldingen til Stortinget er produsert av Utdanningsdirektoratet etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Jeg har også tatt med Utdanningsforbundets og LOs innspill til denne meldingen samt et innspill fra tre utdanningsforskere. Den femte og siste kilden jeg har tatt med, er et debattinnlegg fra kunnskapsministeren, der hun svarer de tre forskerne i avisen Bergens Tidende. Kunnskapsministeren og meldingen til Stortinget representerer i prinsippet den samme posisjonen, men dokumentene er av ulik karakter, og vi finner begge relevante.

Ifølge Stortingets hjemmeside var 30 aktører påmeldt til høringen<sup>2</sup>. Denne fant sted 15. april 2013. Jeg har observert stortingshøringen i form av komplette videopptak som er tilgjengelige

---

<sup>2</sup> Påmeldte aktører til høringen av Meld. St. 20 (2012-2013) er listet opp i vedlegg 3.

på Stortingets hjemmesider (<https://www.stortinget.no/no/>). Man kan hevde at jeg i denne utvelgelsesprosessen startet med et induktivt valg av empiri. Jeg kjente til meldingen og artikkelen til utdanningsforskerne og hadde bestemte meg for å forfølge dette temaet i oppgaven. Søket etter empiri på Stortingets hjemmeside vil derimot kunne defineres som en deduktiv prosess. Jeg ønsket å finne kilder som markerte ytterpunkter, for å få fram kontraster i materialet. Like viktig har det vært å ta med aktører jeg tror har reell innvirkning på prosessen. Med utgangspunktet i historiske utviklingstrekk som er gjort rede for i kapittel 2, var det viktig for meg å søke fram empiri om aktører som har vært viktige i formingen av utdanningssektoren.

15. mars 2013	8. april 2013	15. april 2013	6. juni 2013	14. juni 2013
Høringsperiode				
Meld. St. 20 (2012-2013) blir publisert	Høringsfrist	Høring i Stortinget	«Innst. 432 S» sendt Stortinget	Votering i Stortinget

Figur 2. Kronologi, den politiske behandlingen av Meld. St. 20 (2012-2013) våren 2013.

De utvalgte aktørene inntar posisjoner og trekker på lange tradisjoner med innflytelse og makt. Av hensyn til omfanget av min tekst har jeg ikke tatt med elev- eller studentorganisasjonenes innspill i prosessen. Hadde jeg gjort det, ville det trolig styrket oppgaveteksten siden de representerer posisjoner som berøres av omleggingen. Jeg er med andre ord åpen for at valg av andre kilder (aktører) kunne gitt andre resultater med analyseverktøyene. På samme måte utelukker jeg ikke at andre analyseverktøy kunne gitt andre resultater.

### 4.3 Intertekstuelle kjeder og interdiskursivitet

Ved presentasjonen av tekstene har jeg i noen grad beskrevet hvordan de er knyttet sammen. Dette kan kalles en intertekstuell kjede siden de refererer til hverandre direkte og dermed forutsetter en del felles bakgrunnsinformasjon og fakta. Det er ikke mulig å gi et fullstendig bilde av hvordan nettverket av kjeder er sammenknyttet, og hvordan de refererer til historikk og begivenheter, fordi «man begynner aldrig forfra» (Winther Jørgensen og Phillips, 1999, s. 84). Intertekstualitet kan også være fakta og kunnskaper som tas for gitt innen en diskursorden. *Interdiskursivt* forholder vi oss ifølge Fairclough og Fairclough (2013) etter 1970-tallet til en neoliberal forbruker- og markedsdiskurs. Terminologi fra økonomiske disipliner intervensjoner både i politisk diskurs og på andre felt der sosiale realiteter blir beskrevet (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 99; Van Dijk, 2011, s. 372). Det blir hevdet at dette også fører til teknologisering av diskursene. Denne neoliberale forbrukerdiskursen er i seg selv ikke et sentralt tema for analyse i denne oppgaven, men vi vil likevel hevde å se en



dominans fra forbrukerdiskursen når for eksempel Meld. St. 20 (2012-2013) bruker begrepet *utbytte* 59 ganger i sammenheng med elevenes læring og lignende. Det er avgjørende å kjenne til intertekstualitet i feltet man vil analysere: «Our critical analysis must therefore decide how much contextual knowledge we need to bring to the interpretation. Does our critical reading illuminate opaque meanings in plausible and rational ways?» (Van Dijk, 2011, s. 372). Når vårt tema handler om kunnskap og kunnskapsprosesser, vil vi trekke fram to andre viktige poeng angående intertekstualitet: Selv om historiekapitlet om utdanningstradisjonene gir en avgrenset oversikt, vil vi i påfølgende funnkapittel se at aktørene trekker på verdier fra disse tradisjonene i sin argumentasjon. Det andre poenget er at St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* foreslo å dele mediefagene i et studieforbereende program, og at yrkesfagene fotograf og mediegrafiker skulle få et nytt program under navnet «design, medier og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 23 og 113). Dette forslaget ble ikke vedtatt. Etter krav fra bransjen ble det opprettet et hybridløp med en yrkesretting av utdanningsprogrammet der elevene også kunne velge et studieforbereende løp. Hybridmodellen fases ut fra og med høsten 2016 og vil nå bli erstattet med den samme innretningen St. meld. 30 nr. (2003-2004) fremmet ni år tidligere.

#### 4.3.1 Dokument 1: Det kongelige kunnskapsdepartement: Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen er den formelle mottakeren av meldingen og oppdraget defineres av utgiver som en «tilråding fra Kunnskapsdepartementet». Hensikten med meldinger til Stortinget er at de skal forberede og presentere saksfeltet slik at de kan være grunnlag for politisk retning og politiske vedtak. Meldinger til Stortinget har unntaksvis bare én forfatter. Slike meldinger er oftest et produkt av flere aktører som har ulike interesser, og som kan være i konflikt med hverandre. Likevel er oppgaven å belyse hovedområdene og initiere forslag til framtidige løsninger, og meldingene blir i regelen preget av én dominant stemme (Eide, 2015, s. 29; Simola, Heikkinen, og Silvonen, 1998, s. 72). Oppdraget for Meld. St. 20 (2012-2013) var blant annet å informere om evalueringen av «Kunnskapsløftet», en utdanningsreform som ble introdusert med virkning fra høsten 2006. Meldingen foreslo flere konkrete oppfølginger og endringer. I meldingen ble det foreslått å legge om det tidligere omtalte hybridløpet til programfaget MK i videregående skole til et studieforbereende program. Meldingen er på 184 sider, og knapt 2 av disse gjelder MK. Den er utgangspunkt for mitt valg av empiri, men inngår også som en viktig del av empirien.

#### 4.3.2 Dokument 2: Utdanningsforbundet: «Notat til kirke-, utdannings- og forskningskomiteen»

Dette er et av de dokumentene jeg valgte ut etter høringen i Stortinget. Utdanningsforbundet (UF) presenterer seg slik på hjemmesiden: «Utdanningsforbundet er Norges nest største fagforening med over 166.000 medlemmer fra hele utdanningsfeltet.» Siden jeg er fagorganisert i UF, har jeg hatt anledning til å logge meg inn på nettsidene og finne innspillet som ble sendt til kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, som er mottakeren. Notatet er på ti sider og består av flere uttalelser til selve meldingen som ikke direkte berører omleggingen av MK, men de har klare oppfatninger om hva som bør gjøres med MK.

#### 4.3.3 Dokument 3: LO: «Kommentarer til Meld. St. 20»

Arbeidstakerorganisasjonen Landsorganisasjonen (LO) presenterer seg selv slik på egne nettsider: «Landsorganisasjonen i Norge (LO) er Norges største lønnstakerorganisasjon. Over 910 000 medlemmer er organisert i 24 fagforbund som er tilsluttet LO.» LO ble etablert på slutten av 1800-tallet og har siden vært en sentral politisk aktør for arbeiderbevegelsen. LO har representert arbeidstakere som motpart overfor arbeidsgiverne og politiske myndigheter. Som nevnt i kapittel 2 har arbeiderbevegelsen helt siden 1930-tallet gitt klart uttrykk for at de ville ha et praktisk løp til høyere utdanning. Denne argumentasjonen kommer også til uttrykk i LOs kommentarer til Meld. St. 20 (2012-2013). Etter høringen i Stortinget har jeg fått tilsendt dokumentet fra LO på e-post.

#### 4.3.4 Dokument 4: Forskerne: «Hvor skal de digitale hodene komme fra?»

Jeg har også valgt å ta med en kronikk som tar opp tematikken om MK. Artikkelen til forskerne Synnøve Amdam, Øystein Gilje og Ola Erstad kom på trykk i Bergens Tidende 7. mai 2013 og er et innspill til «Nordiske mediedager» i Bergen, der de kritiserer omleggingen som var foreslått i Meld. St. 20 (2012-2013). Omfanget er ca. en avisside. Disse tre skoleforskere har gjort flere arbeider knyttet spesielt til hybridløpet MK og er trolig blant de kunnskapsarbeiderne i landet som vet mest om akkurat dette programfagets særpre<sup>3</sup>. De markerer tydelig motstand mot forslagene i meldingen til Stortinget og begrunner dette med motsigelser mellom mål for yrkesfagutdanning i videregående og de resultater de hevder MK-programfaget har oppnådd med hybridmodellen. Forskerne deltok ikke under

---

<sup>3</sup> Synnøve Amdam er doktorgradsstipendiat innen profesjonsforskning ved Høgskulen i Volda, der hun forsker på lærerrollen til medier og kommunikasjonslærere i videregående skole. Ola Erstad er instituttleder og professor ved PFI (Institutt for pedagogikk) ved Universitetet i Oslo. Øystein Gilje er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.

stortingshøringen, men de ble referert av Fellesforbundet og Mediepedagogene under høringen.

#### 4.3.5 Dokument 5: Kunnskapsministeren: «Mediefag for en ny tid»

Den siste teksten jeg har tatt med i min empiri, er kunnskapsministerens svar på kronikken forfattet av de tre nevnte forskerne. Artikkelen kom på trykk i samme avis noen dager seinere, 13. mai 2013, i form av et leserinnlegg. Det var Kristin Halvorsen fra Sosialistisk Venstre (SV) som var kunnskapsminister i den daværende rød-grønne regjeringen. Som ansvarlig for meldingen til Stortinget forsvaret hun den og møter kritikken fra de tre forskerne. Dette gjør hun i et leserinnlegg. Omfanget er ca. en halv avisside.

<b>Dokument</b>	Meld. St. 20 (2012-2013) «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen»	UF: «Notat til kirke-, utdannings- og forskningskomiteen»	LO: "LO Kommentarer til Meld st 20"	Forskerne Amdam m.fl: «Hvor skal de digitale hodene komme fra?»	Kunnskapsminister Halvorsen: «Mediefag for en ny tid»
<b>Publisert/hentet</b>	Stortingets hjemmeside	Utdanningsforbundets interne nettsider	Tilsendt fra LO	Bergens Tidende	Bergens Tidende
<b>Dato</b>	15. mars 2013	15. april 2013	Ikke oppgitt	7. mai 2013	13. mai 2013
<b>Omfang og antall sider</b>	184 sider Format A4 m. illustrasjoner	10 sider Format A4 3808 ord	6 sider Format A4 2042 ord	En avisside 1107 ord m. illustrasjon	Ca halv avisside 377 ord m. illustrasjon

Figur 3. Utvalgt empiri, kronologisk rekkefølge for utgivelse/publisering og omfang.

I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført analysen av de fem dokumentene. Analysen har hatt form som en trinnvis prosess, hvor hvert trinn beskrives som en «lesning» av det empiriske materialet.

### 4.4 Mine lesninger

Begrepet *lesning* betyr i denne sammenheng en lineær framgangsmåte hvor man tar for seg dokumenter fra begynnelse til slutt. Men det er også en bearbeidende analyse av materialet der «noen bestemte perspektiver prioriteres» (Eliassen, 2016, s. 25). Tema, problemstilling og utvalget av empiri ble tidlig bestemt i denne arbeidsprosessen. Valg av metodene for analyse har derimot vært en lengre prosess. Jeg har hentet teorien fra ulike kilder for å møte de utfordringene jeg fikk med å analysere materialet, og det er gjort rede for i kapittel 3. Organiseringen nedenfor er en framstilling av min lesestruktur gjennom prosessen.

#### 4.4.1 Første og andre lesning

Alle dokumentene som er utvalgt i dette arbeidet, er i første omgang lest i et holistisk perspektiv med utgangspunkt i problemstillingen. Mye av tekststoffet som er funnet gjennom første lesning, er åpenbart relevant. Men jeg markerte også materiale jeg intuitivt oppfattet

kunne være relevant, uten å kunne gi en eksplisitt begrunnelse. Intuisjon/skjult kunnskap trenger refleksjon for at man skal se sammenhenger og mønstre som ved første lesning ikke er der.

Hvorvidt dokumentene avspeilte diskurser om kunnskap og læring innen et kontekstuellt og/eller et konseptuelt kunnskapssyn, var altså ikke direkte tilgjengelig for meg i første lesning. Jeg innså at jeg trengte mer kjennskap til intertekstualitet. Det betydde at historikk, eksplisitte og implisitte uttalelser og strukturer for utdanning måtte bearbeides over tid (jf. Stake, 1994/2000, s. 445). Det krevde at jeg utvidet lesningen til å inkludere referanser i primærkildene. Mange av referansene i primærkildene var forskningslitteratur og meldinger.

I den andre lesningen har jeg konsentrert meg om kategorisering i et skjema som jeg utarbeidet etter forslag fra Fairclough og Fairclough (2013). Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen da jeg valgte å kategorisere premissene som utgjorde argumentasjonsrekkene i empirien. I hovedsak har jeg brukt kategoriene «omstendigheter», «epistemologiske verdier», «valg av virkemiddel», «mål» og «hovedargument for handling». Ved å kategorisere slik kunne jeg sette de ulike skjemaene opp mot hverandre og se på *ulike* innganger til *like* saksforhold i argumentasjonsrekker. Dette kategoriseringsarbeidet bidrar til å få avdekket ulike verdier som underbygger mål, hva som blir sett på som de viktige omstendigheter, og hva som ligger til grunn for hovedargumentet for handling. I dette tilfellet vil vi foreta en teoretisk analyse av de mest betydningsfulle premissene til aktøren. I min «case» er det fem aktører. Skillelinjer mellom disse aktørenes kategori-sett uttrykker ulike mønstre for «hovedargument for handling». Fordi dette verktøyet er innrettet mot å undersøke hva som faktisk blir gjort, vil det vise hvor betydningsfulle de enkelte premissene er. Vi vil også se om det er et misforhold mellom de premissene aktøren bruker, og dem som får betydning for hovedargumentet. Premissene blir dermed gjenstand for de diskursene vi vil drøfte på neste analysenivå (diskursanalysen). Jeg har lagt disse kategoriene inn i et skjema i programvaren Adobe InDesign for å få en felles visuell struktur. Formålet med dette er å gi en enklere framstilling av hvordan de ulike aktørene bygger opp sine argumentasjonsrekker. I denne andre lesning brukte jeg kun sitatene som kunne identifiseres i kategoriene. I neste fase laget jeg kondensater fordi mange lange setninger ikke gir tilsvarende lesbarhet. Forutsetningen for å lage egnede kondensater er at man har et helhetlig bilde av hvordan argumentasjonen blir framført, samtidig som de gjenspeiler den opprinnelige meningen.

#### 4.4.2 Tredje og fjerde lesning

Under min tredje lesning har jeg identifisert tre diskurser. Disse har kommet fram ved at jeg har lagt skjemaene ved siden av hverandre og studert nærmere hva aktørene fremmer i diskursen. I dette hierarkiet er det en dominerende diskurs som gjelder sertifisering slik den framstår i samsvar med «utdanningssystemets logikk». En annen, underordnet diskurs gjelder hva som skal defineres som gyldig kunnskap og læring. Den er kjennetegnet av strid og ignorering. Den tredje diskursen har jeg gitt betegnelsen *fleksibilitetsdiskurs*. Denne er preget av en konsentrasjon om virkemidler for kunnskap og læring.

Under de første lesningene ble jeg oppmerksom på at praksisbegrepet ofte ble flittig og positivt brukt i forbindelse med kunnskapsarbeid og læring. Dermed foretok jeg en *fjerde og siste lesning*, som har bestått i å telle bruken av begrepene *praktisk* og *praksis* i Meld. St. 20 (2012-2013). Jeg har også luket ut alle de tekstsammenhenger i meldingen der begrepene er anvendt. Resultatet av denne opptellingen og utlukingen følger oppgaven som vedlegg 2 og er brukt i funnkapitlet, der jeg analyserer bruken av begrepet *praktisk kunnskap* i meldingen til Stortinget. Jeg har også foretatt en tilsvarende prosess med begrepene *teori* og *teoretisk*.

Dokument	Meld. St. 20 (2012-2013): «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen»	Utdanningsforbundet: «Notat til kirke-, utdannings- og forskningskomiteen»	LO: «LO Kommentarer til Meld st 20»	Forskerne Amdam m.fl: «Hvor skal de digitale hodene komme fra?»	Kunnskapsminister Halvorsen: «Mediefag for en ny tid»
Første lesning	Holistisk lesning: Skaffe oversikt over tema relevant med min problemstilling. Studere intertekstualitet				
Andre lesning	Markere tekst og kategorisere innhold. Kondensere tekst. <b>Analysenivå en</b>			Hele teksten er funnet relevant for analyse og kategorisering. Kondensere tekst. <b>Analysenivå en</b>	
Tredje lesning	Identifisere diskurser fra kategoriene. <b>Analysenivå to og tre</b>				
Fjerde lesning	Ordtelling og analyse av begrepene «praktisk og «praksis»				

Figur 4. Strategi for lesning og analyse av dokumentene/empirien.

I resten av dette kapitlet vil jeg gjøre rede for min rolle og utfordringer med analysearbeidet.

#### 4.5 Refleksivitet, validitet og reliabilitet

En forsker som jobber med det kvalitative paradigmet, må være transparent i alle ledd.

Forskeren må også redegjøre for sine posisjoner og sin historikk der det er krysninger mellom tema som berører forskerens egne interesser i tematikken. «Researchers are a part of the world they study; the knower and the known are taken to be inseparable» (Hatch, 2002, s. 10).

Refleksive utfordringer som følger av dette, må møtes med transparens når det gjelder utvalg

av empiri og prosedyrer, gjennom hele forskningsarbeidet; man må altså framstille dem eksplisitt (Rogers mfl., 2005). Jeg har tidligere i denne oppgaven gjort rede for at jeg som arbeidstaker og lærer var en av dem som ble berørt av MK-endringen, men at endringen også var en viktig motivasjon for å få et bredere perspektiv på kunnskapsdiskurs og politiske prosesser. I påfølgende avsnitt vil jeg redegjøre for mine utfordringer som forsker innen temaet, men også peke på trekk ved min biografi som har vært nyttige i utførelsen av dette forskningsarbeidet.

#### 4.5.1 Min bakgrunn som forsker på oppgavens tema

Trekk ved min biografi som er relevante for dette temaet, gjelder først og fremst min utdannings- og yrkesbakgrunn. Jeg fullførte videregående skole på samfunnsfaglinjen på åttitallet. I 16 år var jeg deretter pressefotograf i en norsk avis. I 2004 fikk jeg godkjent realkompetanse, og i 2006 fullførte jeg praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) med kun videregående som «formell kompetanse». Etter dette ervervet jeg meg ytterligere 90 studiepoeng i andre pedagogiske fag. Samtidig med masteroppgaven gjennomførte jeg svennebrevene i fotograffaget og mediegrafikerfaget. Jeg har ved siden av dette hatt full undervisningsstilling på medier og kommunikasjon (MK). Der har jeg undervist i alle programfag, men mest i fagene medieproduksjon og prosjekt til fordypning (PTF). Jeg har også vært sensor på de tverrfaglige MK-eksamenene og hatt ansvaret for kvalitetssikring av eksamensoppgavene i mitt hjemfylke. I kalenderåret 2015 var jeg dessuten engasjert av Utdanningsdirektoratet (Udir) for utvikling av de nye læreplanene for kunst, design og arkitektur (KDA) og det nye MK. Dette oppdraget for Udir førte til at jeg mente det var riktig å ta en pause i arbeidet med masteroppgaven og å utsette analysearbeidet. Siden høsten 2015 har jeg vært tilsatt som studierektor på en mediefolkehøgskole og er slik sett ikke direkte berørt av de nye læreplanene når disse trer i kraft høsten 2016. Utover dette er jeg medlem av Utdanningsforbundet og Norsk Journalistlag, og på slutten av åttitallet var jeg medlem av Norsk Grafisk Forbund og LO.

Strike (1990) hevder at lærerprofesjonens troverdighet og autonomi er avhengig av en stor mengde med skjult kunnskap ervervet gjennom undervisningspraksis. Men pedagogikkfaget må også være ervervet og basert på omfattende kunnskap fra universitetsnivå for at læreren skal utøve god dømmekraft og kompetent praksis (Strike, 1990, s. 180). Min arbeidserfaring som fotograf, og fra skolesektoren i MK-programfaget, har gjort meg kjent med terminologien i både mediebransjen og skolen. Samtidig er det en utfordring at mine posisjoner kan låse meg til bestemte oppfatninger av hva som er godt og gyldig innen mitt

praksisfelt, uten nødvendige blikk på andre posisjoner og kvaliteter. I forbindelse med dette, kan det være en utfordring at jeg gjennom min erfaring har ervervet meg taus kunnskap slik Strike peker på. Denne kunnskapsformen vanskeliggjør å se mønstre og strukturer på andre måter. Innen et poststrukturalistisk paradigme vil mine resultater dermed representere en subjektiv sannhet (Hatch, 2002).

#### 4.5.2 Validitet og reliabilitet

*Validitet* og *reliabilitet* er to begreper som brukes innen både kvantitativ og kvalitativ forskning. Kanskje er den aller enkleste definisjonen av disse begrepene henholdsvis «å måle det vi ønsker å måle» og «pålitelighet». Bak begge disse begrepene er det forskningens troverdighet som ligger til grunn, og formålet er å skaffe til veie gyldig kunnskap. Kvale og Brinkmann (2009) mener at kvaliteten på håndverksarbeidet i seg selv skal være så kraftfullt og overbevisende at det bærer sin gyldighet (s. 257). De mener valideringsprosesser pågår i alle forskningsleddene, helt fra den begynnende tematisering til den avsluttende rapportering. Olsen (2003) mener det innen forskningsprosjektet må foreligge en «kohærent gestalt» (s. 3). Denne helheten bør vise at det er sammenheng mellom design, metode, analyser, vitenskapsteoretiske refleksjoner og problemstillinger det arbeides med. I dette arbeidet skal man finne ulike vinklinger og utfordringer omkring validitet i målingene og innsamlingen av data.

I arbeidet mitt har jeg hatt flere utfordringer med validitets- og reliabilitetsvurderinger. Kategorisering av materialet har vært en kompleks prosess. Det er ikke åpenbart hvordan man skal skille mellom verdier, virkemiddel og omstendigheter. Det går fint å plassere kunnskapsformene vi har brukt i denne oppgaven, i alle tre kategoriene. Derfor ble det viktig å analysere hvordan og i hvilken grad aktøren selv brukte dette premisset i sin argumentasjon (før disse ble kategorisert av meg). Jeg har også reflektert over hvordan leseren betrakter tomme kategorier i skjemaene som følger oppgaven. Betyr en tom boks/kategori med «empiri» og «argumenter fra autoriteter» at aktøren har et svakt argument? Her møter min valgte metode og utvalg av empiri en sjangerkonflikt. To av innleggene er fra deltakere i en avisdebatt, og vi kan forklare bruk av empiri og involvering av motargumenter som retoriske virkemidler innen denne sjangeren. Empirien ville vært bedre balansert dersom alle innleggene var hentet fra innlegg i den offentlige avisdebatten eller bare vært innspill internt mellom aktørene og den politiske behandlingen av meldingen til Stortinget. Mer «likeartede» kilder ville gitt analysearbeidet bedre reliabilitet og validitet.

Det kan også diskuteres hvorvidt Meld St. 20 (2012-2013) i seg selv er å betrakte som en autoritet i dette analyseprogrammet når den er en del av empirien. LO hevder at Meld St. 20 (2012-2013) framstår «uforståelig og gjennomgående inkonsekvent». Da blir det problematisk å føre opp meldingen som en «autoritet» i LOs skjema selv om et slikt styringsdokument i PDA er å betrakte som en autoritet. Slike forhold gjør skjemaet vanskeligere å tolke. Jeg har også hatt utfordringer i arbeidet med dokumentene der sakene under behandlingen har vært ulike: Kan jeg vise til argumentasjon fra aktørene i andre tematiske sammenhenger enn MK for å vise hvordan de vurderer MK-omleggingen? Det er ikke rom for å gå i dybden på akkurat denne delen av analysearbeidet her. Men i oppgaven er det gjort noen slike avveininger som er basert på helheten i dokumentene. Jeg hevder likevel at den skisserte forskningsdesignen har bidratt til å gi en sannferdig og meningsforklarende framstilling av denne politiske beslutningsprosessen.

En slik prosess jeg har vært gjennom, bør kunne identifiseres med det Stake (1994/2000) kaller «tykke beskrivelser» der oppmerksomheten er rettet mot ugjennomsiktige fenomener, men vektlegger perspektivrikdom. På denne måten kan analysene jeg står for, vise sin berettigede plass ved å være opplysende og relevante (ved å vise høy reliabilitet) og bringe fram nye perspektiv på posisjoneringer og diskurser blant sentrale aktører i norsk utdanningspolitikk. Jeg hevder at metoden (PDA og diskursanalyse) er i tråd med det valgte tema og kan ha muligheter til å sikre et godt utgangspunkt for validitet og reliabilitet. Jeg vil legge vekt på å forklare funnene i empirien underveis, slik at de i størst mulig grad blir satt inn i en forståelig sammenheng også for lesere utenfor praksisfeltene pedagogikk og politikk.

#### 4.5.3 Etske betraktninger

Dokumentanalyser basert på offentlig tilgjengelige dokumenter er ikke gjenstand for krav om samme varsomhet som forskning på enkeltpersoner og grupper. Derfor har det ikke vært aktuelt å innhente godkjenning til forskningsprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Selv om uttalelsen fra UF ikke er åpent tilgjengelig for ikke-medlemmer, har jeg vurdert innholdet i dokumentet som ikke-sensitivt i forhold til det UF helhetlig står for i andre sammenhenger. Da jeg tok kontakt med LO, gjorde jeg rede for intensjonen med prosjektet mitt i korte trekk, men det ble ikke gitt noen begrensninger for bruken av materialet fra LOs side.



# 5 | Funn: empiri om kunnskap og læring

I dette kapitlet analyseres de fem ulike dokumentene som utgjør mitt empiriske materiale. Dette gjøres i sammenheng med det teoretiske grunnlaget for arbeidet. Det store omdreiningspunktet i analysen er Meld St. 20 (2012-2013). Jeg skal primært behandle følgende problemstilling: «Hvilke diskurser om kunnskap og læring i praktiske fag i videregående opplæring kan identifiseres i utdanningspolitiske dokumenter?» Illustrasjonene med analyseverktøyet PDA som følger dette kapitlet (vedlegg 4-9), viser argumentasjonsrekker slik de kan framstå i oppgavens MK-«case» i alle fem tekstene. Jeg har også tatt med en illustrasjon der den generelle argumentasjonen i meldingen til Stortinget er tatt med. I denne skjematiske oppstillingen trer det fram ulikheter som er sentrale for oppgavens diskursanalyse. Derfor kan man identifisere PDA-kategoriseringen som oppgavens første funn og analysenivå. Dette ble i forrige kapittel beskrevet som andre lesning.

Jeg har tatt med funn der ungdomsskolen er omtalt, fordi den er rekrutteringsbasen for videregående elever. Det er også tatt med omtaler av y-veien<sup>4</sup> fordi den gjelder en utvidelse av videregående elevers mulighet til å ta høyere utdanning. Et kort avsnitt om den nye lærerutdanningen er også tatt med. Grunnen til at jeg tar med dette, er at omtalen av disse gir oss ytterligere innsikt i diskursene om epistemologiske verdier. Dokumentene «Notat» (UF) og «Kommentarer til Meld.St.20» (LO) er i likhet med meldingen til Stortinget opptatt av flere ulike tema. Jeg tar også med annet materiale for å belyse min problemstilling der det er relevant, for å kunne undersøke om det for eksempel er sammenheng mellom det aktører uttaler i generelle vendinger, og det de ønsker å vedta i enkeltsaker.

## 5.1 Tre diskurser avdekket med argumentasjonsanalysen (PDA)

Arbeidet med kategoriene har gjort det mulig å identifisere tre diskurser. Det er en epistemisk diskurs der det frontes ulike perspektiv på opplæringen. Denne diskursen gjøres tydelig når aktørene uttaler seg om kunnskapsformer. I PDA trer disse funnene fram når aktørene beskriver *verdier* og *mål* for kunnskap og hva som danner *hovedargument for handling*.

---

<sup>4</sup> Y-veien er en ordning vi beskriver ytterligere på side 51 i funnkapitlet.

Denne diskursen har jeg kalt *kunnskapsdiskurs*. Parallelt med kunnskapsdiskursen finner vi en *fleksibilitetsdiskurs*. Denne diskursen handler om hvordan kvalifisering og sertifisering instrumentelt sett kan finne sted innen grunnopplæring. Det er tatt med mye materiale om opplæringens struktur i videregående skole. Dette er gjort fordi aktørene treffer strukturelle valg som får konsekvenser for innhold og arbeidsmetoder innen opplæringstradisjonene. Strukturer blir synlige i vår analysekategori «virkemidler», og ut fra disse finner vi altså fleksibilitetsdiskursen. Over disse diskursene (analysens nivå 3) har vi identifisert en hegemonisk *sertifiseringsdiskurs*. Kjernen i denne er at det strides om verdsetting av den kontekstuelle kunnskapen og hvilke muligheter denne skal gi som grunnlag for opptak til høyere utdanning. Etter å ha analysert de underordnede to diskursene om kunnskap og fleksibilitet vil vi hevde at aktørene skiller lag i synet på praktisk kunnskap. Noen aktører betrakter denne som et middel (for å nå et annet gitt mål), mens andre mener at praktisk kunnskap har en selvstendig verdi. I oppgavens analyseverktøy er verdipremisset (som vi har kalt «epistemologiske verdier») en viktig motivasjonskilde. Verdier viser hva aktørene bryr seg om, og hva slags forpliktelser de gir prioritet til. Når vi nå beveger oss over til funndelen, starter vi med å presentere det syn på kunnskap og læring som blir formidlet i meldingen til Stortinget.

## 5.2 Meld. St. 20 (2012-2013) om kunnskap og læring i grunnopplæringen

I forordet «Kunnskap gir muligheter» gir Kunnskapsdepartementet en beskrivelse av hvordan den oppfatter dagens skole. Beskrivelsen inneholder også en skildring av verdier, mål og metoder for opplæringen. Det gis et omfangsrikt syn på læringens mål i hele grunnopplæringen utover de «grunnleggende teoretiske ferdighetene» som ble innført i alle læreplaner med Kunnskapsløftet, med lesning, skriving og regning. (Digitale ferdigheter er ikke tatt med her.) Skolegangen skal også føre til livsmestring og læring i vid forstand:

Men grunnopplæringen har også et videre samfunnsmandat og skal bidra til at elevene tilegner seg et bredt sett av kunnskaper og ferdigheter, og utvikler verdier og holdninger for resten av livet. For å lykkes i utdanning, arbeid og som aktive deltakere i samfunnet må elevene og lærlingene mestre mange fagfelt, og de må trenes i å samarbeide med andre, å være kreative og å tenke kritisk. Skolen skal bidra til å dyrke nysgjerrighet og lærelyst og motivere de unge til livslang læring. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3)

Meld St. 20 (2012-2013) hevder å bygge på et bredt kunnskapssyn gjennom flere deler av dokumentet. Meldingen starter tidlig med å trekke på styringsdokumentet og verdigrunnlaget «Generell del av læreplanen» (Generell del) som har de overordnede målene som skal ligge til grunn for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 20). Under overskriften «Det

integreerte mennesket» i Generell del formuleres et formål slik: «å gi praktisk dugleik for arbeid, yrke og livsens konkrete oppgåver – og by romslege vokstervilkår for karakter og kjensleliv» (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 22). Generell del ble til på midten av 1990-tallet og skal snart fornyes. I den anledning poengterer meldingen at samspillet mellom ulike typer ferdigheter, kunnskaper og holdninger må reflekteres bedre i det nye «flerkulturelle og flerreligiøse» samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 60). I meldingen til Stortinget formidles også et ønske om å se fram i tid, og videre hevdes det at den digitale hverdagen og det multikulturelle samfunnet blir mer betydningsfulle for opplæringen. Digital kompetanse blir dermed ett viktig mål for opplæringen også i et politisk perspektiv:

Evne til innovasjon og kreativitet, kunnskap om forskjellige kulturer og språk vil få større betydning i et framtidig samfunn. Den digitale utviklingen krever i tillegg at barn og unge har evne til å håndtere store informasjonsstrømmer. Kunnskap om demokratiske verdier og menneskerettigheter er samtidig viktige forutsetninger for å bevare og forsterke den norske samfunnsmodellen. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 13)

Dokumentet «Prinsipper for opplæringen», som presenterer ansvaret for en «opplæring som er i tråd med lov og forskrift», er også trukket med i meldingen. I «Prinsipper for opplæringen» heter det blant annet at «tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elever innsyn i ulike arbeidsprosesser, praktisk arbeidserfaring, kunnskap om arbeidslivet og bidra til arbeidet med entreprenørskap i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 6). Videre vises det i meldingen til at «prinsipper for opplæringen ble utarbeidet ved innføringen av Kunnskapsløftet av Stoltenberg II-regjeringen, for å tydeliggjøre det brede kunnskaps- og læringssynet som grunnopplæringen skal bygge på» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 21, 30-31 og 59-64). Intertekstuelt hevder meldingen til Stortinget eksplisitt at den bygger på og er avgrenset til tidligere meldinger, blant annet *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010-2011). Denne meldingen dreide seg i stor grad om å gjøre ungdomstrinnet mer variert og praktisk, blant annet gjennom innføring av nye valgfag (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 14-15). Tilbakemeldingene på disse tiltakene er positive, noe jeg vil komme tilbake til.

Del 2 i Meld St. 20 (2012-2013) omhandler vurderinger og tiltak (som sorterer under vårt omstendighets- og virkemiddelpremiss). Her blir kompetansebegrepet beskrevet i detalj, og vi kan kjenne igjen *transfer*-begrepet som er omtalt tidligere i min tekst om epistemologiske tradisjoner og pedagogikk. Begrensningene og manglene ved de grunnleggende teoretiske ferdighetene innført med Kunnskapsløftet blir her omtalt, og forståelsen av at elevene også lever i en sosial og kulturell sammenheng, blir vektlagt:

Kompetanse er å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter i ulike situasjoner gjennom blant annet å vise samarbeidsevne, kunne ta ansvar og kunne veilede. Slik kompetansebegrepet er brukt i

læreplanverket omfatter dette mer enn hva som ligger i begrepet grunnleggende ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i det faget de arbeider med og på tvers av fag. De grunnleggende ferdighetene står derfor ikke i motsetning til eller fortrenger viktige områder for utvikling som blant annet sosial og kulturell kompetanse. Sosial kompetanse er et bredere felt enn hva en grunnleggende ferdighet kan ivareta. En kompetanse utvikles gjennom bruk av ferdigheter og kunnskaper. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 64)

Seinere i meldingen blir det påpekt at skoletiden påvirker oppveksten i form av verdi- og veivalgene for barn og unge, også som miljø- og utviklingsbevisste individ: «Hver enkelt elev og lærling skal tilegne seg verdier og kompetanse for egen utvikling og aktiv samfunnsdeltakelse. Skolen skal utvikle kompetanse som er bærekraftig gjennom flere tiår» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 66). Videre kan vi lese at «Norge er et kunnskapssamfunn som stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og kravene er i raskere endring enn tidligere. Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig, og arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 67). I denne anledning blir også begrepet *key-skills* hentet fram, et begrep som har stått sentralt i OECD-landene blant annet etter et møte i Lisboa i år 2000 der det ble rettet betydelig oppmerksomhet mot forholdet mellom hva arbeidslivet ønsker, og hva skolen kan tilby av kompetanser (Ødegård, 2009, s. 143-144).

Blant de kompetansene som OECD mener er viktige, og som blir referert i meldingen, er «nøkkelferdighetene», som er beskrevet på følgende måte gjennom «prosjektet 21st Century skills»: «samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta selvstendige valg som kompetanser og ferdigheter [...] vil være viktige for å kunne tilpasse seg arbeidslivets nye krav og forventninger» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 67). Lista som ble utviklet i Lisboa i år 2000, hadde med flere punkter, først og fremst IKT, fremmedspråk og entreprenørskap (Cedefop, 2008, s. 102). Vi kjenner også igjen disse elementene gjennom omtaler av yrkesfagopplæringen i meldingen til Stortinget, slik det vil komme fram seinere i kapitlet. Hvordan ser så Meld St. 20 (2012-2013) på praktisk tilnærming (kontekstuell læring) og tilrettelegging av undervisningsmetodene i grunnopplæringen med et slikt omfattende kunnskapssyn? I de neste avsnittene vil jeg se på hvordan de ulike temaene/disiplinene som i meldingen til Stortinget blir omtalt i tilknytning til en praktisk orientering av kunnskapsarbeid og læring.

### 5.2.1 Praksisbegrepet brukt i Meld. St. 20 (2012-2013)

Meldingen omtaler som oftest begrepene *praktisk* og *praksis* i positive vendinger. En opptelling av bruken av begrepene som inneholder tendensielt positive konnotasjoner, gir 26

funn. Begrepene opptrer hyppigst sammen med *varierte* og *relevante*, men også sammen med *motivasjon*, *mestring*, *utfordrende*, *forståelse*, *nyttig*, *kreativitet*, *lærelyst* og *arbeidsglede*. Vi har gjort en tilsvarende opptelling av begrepene *teori* og *teoretisk*. Disse forekommer i ti sammenhenger, men sju av disse er knyttet til praktisk- og praksisbegrepet.<sup>5</sup>

Praksisbegrepet i meldingen blir brukt i disipliner som vanligvis blir oppfattet som teorifag: «Dagens læreplan i naturfag legger stor vekt på en utforskende og praktisk tilnærming til faget som *utfordrer* og *møter elevens* undring og kreativitet.» Videre kan vi lese at dette skal være en del av lærerens didaktiske kompetanse som skal gi flere effekter:

Kompetanseutviklingen [for lærere i naturfag og matematikk] vil derfor særlig rettes mot lærerne på 5.–7. trinn for å *gjøre lærerne bedre* i stand til å *gi* en mer praktisk og motiverende opplæring på de delområder der resultatene er særlig svake, blant annet tallregning, fysikk og kjemi. På sikt vil dette også *gi* positive effekter på resultatene på høyere trinn [min uthevelse]. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 68)

Dessuten finner vi de samme kravene innen estetiske fag i skolen, som fra før er kjennetegnet av utstrakt bruk av praktisk utøvende metode:

Departementet er opptatt av at elever skal møte kunst- og kulturuttrykk i skolehverdagen og at de estetiske fagdisiplinene skal bidra til kreativitet, skaperglede og mestring på tvers av fag. De estetiske fagene skal ha høy status i skolen. Departementet ønsker å stimulere til å styrke arbeidet med kunst og kultur i opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 71)

I tillegg får vi opplyst at de nye valgfagene som er innført i ungdomsskolen, har blitt populære blant mange elever. I en kartlegging høsten 2012 der departementet ville undersøke hvordan fagene ble tatt i bruk, kom det fram at «valgfagene fysisk aktivitet og sal og scene er de mest populære» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 72). Arbeidslivs-faget er også et av disse nye fagene i ungdomsskolen, og meldingen refererer til en underveisrapport som beskriver følgende: «Faget bidrar til å gi elevene som ønsker det praktiske oppgaver som av de fleste elevene oppleves som mer relevante, interessante og nyttige enn det de står overfor i mange andre fag» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 30). Spesielt har dette hatt en positiv effekt på det meldingen til Stortinget kaller «svake elever». Meldingen tilkjenner en oppfatning av den kausale sammenhengen mellom praktiske fag og mål for opplæringen: Departementet hevder at elevene skal oppleve mestring og økt motivasjon ved at opplæringen blir mer praktisk rettet, men det understreker at «god klasseledelse er en forutsetning for å få en mer praktisk og variert opplæring i fag og for å skape et godt læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 33).

---

<sup>5</sup> Vår opptelling av begrepene er ført inn i oppgavens vedlegg 2. Der har vi skilt ut i hvilke menings-sammenhenger disse termene blir brukt. Jeg har ikke funnet en slik opptelling like meningsfull i øvrig empiri siden disse tekstene er betydelig kortere.

Med andre ord hevder meldingen til Stortinget at mer praktisk opplæring og variasjon er et resultat av god klasseledelse. Dette antyder en mulig endring og en bevegelse vekk fra en teoribasert klasseledelse i ungdomsskolen. Inntrykket forsterkes seinere i meldingen, der det heter at faget (arbeidslivsfaget) nå utøves som et praktisk fag, og at det «bidrar til å styrke ungdomstrinnet og åpner for en bredere kunnskapsforståelse og gir flere elever opplevelsen av mestring og motivasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 74).

### 5.2.2 Praktisk opplæring sentralt i ny lærerutdanning

Vi finner ved flere anledninger at meldingen til Stortinget inneholder signaler om å styrke lærernes didaktiske kompetanse, og at dette skal bidra til at opplæringen i ungdomsskolen blir mer praktisk og variert. Betydningen av dette understrekes også av at praksisopplæringen i den nye lærerutdanningen skal styrkes. Her presiseres det at praksisopplæringen bidrar til at lærerstudentene forstår det teoretiske innholdet i studiet, og at denne delen skal være en integrert del av alle fag i utdanningen. Også her presenteres en oppfatning av den kausale sammenhengen mellom styrket praksis i utdanningen og selve yrkesutøvelsen: «Utdanningen gir lærerne mer spesialisert kompetanse, [...] gir trygghet og stolthet, [...] øker oppmerksomheten på studiekvalitet, [...] det skal skje i sammenheng med praksisopplæringen [min uthevelse]» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 36). Ut fra disse funnene kan vi observere en tendens i Meld St. 20 (2012-2013) der elever og lærere oppfattes å skulle få en ny hverdag, med aktiviteter basert på et bredt kunnskapssyn som omfavner både praktiske og teoretiske tilnærminger i ulike fagdisipliner. Utviklingen av denne nye lærerrollen er ikke bare ønsket, den er et krav som skal være basert på disse praktiske elementene i opplæring, og den skal føre til styrket yrkesidentitet. Arbeidslivsfaget i ungdomsskolen er et av de tiltakene som skal gjøre yrkesfagene mer attraktive for elever i ungdomsskolen. Videre i teksten vil jeg gå over til å se nærmere på hvordan kunnskap og læring i videregående opplæring blir vurdert i meldingen til Stortinget.

### 5.2.3 Kunnskap og læring i videregående opplæring

Forordet «Kunnskap gir muligheter» avsluttes med en konstatering av at fag- og yrkesopplæringen samt elevenes gjennomføringsgrad i videregående utdanning står overfor store utfordringer. Derfor presenteres «flere nye tiltak for en mer yrkesrettet og praksisnær opplæring» som «skal gi elever og lærlinger solid kompetanse og bedre forutsetninger for å fullføre» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). På denne måten fastslår meldingen til Stortinget tidlig at det er et kausalt forhold mellom at opplæringen er yrkesrettet og praksisnær (årsak), og høyere gjennomføringsgrad (virkning). Dette følger meldingen opp ved

å hevde at det er et behov for å gjennomgå deler av fag- og yrkesopplæringen for å «sikre at fag- og svennebrevene og yrkeskompetansen er anerkjente og ettertraktede» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 14). Derfor vil de gjennomgå tilbudsstrukturen i samarbeid med partene i arbeidslivet. I arbeidet med å styrke «statusen» ønsker de også å utvide muligheten for tidligere fordypning i lærefagene og enklere og flere overgangsordninger. Det siste gjelder blant annet «y-veier» til høyere utdanning, som vi kommer tilbake til. Før det vil vi se på sammenhengen mellom de virkemidlene/strukturene det vises til over, og jeg vil utdype hvordan utdanningsløpene foreslås endret, og hvordan statusen skal heves. Mine funn viser at dette dreier seg om flere muligheter for kryssløp og fleksible løsninger i yrkesopplæringen. Det handler her også om praksis i opplæringen, men i noen tilfeller styrking av teorifagene på bekostning av praksis. Prosjekt til fordypning (PTF) er det faget som kombinerer arbeidslivets opplæringsmetoder med læring i skolen. Faget står sentralt i meldingen om forslag til ny struktur for yrkesfagene.

#### 5.2.4 Prosjekt til fordypning – nytt praktisk fag i Kunnskapsløftet

Hensikten med faget PTF er å gi yrkesfagelevne på vg1 og vg2 bedre kjennskap til lærefagene der man kan ta fag- og svennebrev. Faget skal primært vektlegge praktiske arbeidsmetoder, og elevene skal så godt som det lar seg gjøre, utplasseres i det mottakende arbeidsliv eller benytte seg av tilsvarende metodikk i klasserom og skolebaserte verksteder (for eksempel entreprenørskap). Faget har seks uketimer på vg1 og ni timer på vg2. Meldingen til Stortinget refererer til forskning som viser at PTF har gitt elevene bedre muligheter for utplassering i bedrift, og at det har knyttet skole og næringsliv tettere sammen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 29). Det ble gjennomført omfattende forskning på Kunnskapsløftet i perioden før Meld. St. 20 (2012-2013) kom ut, og synteserapporten for fag- og yrkesopplæringen oppsummerer PTF slik: «Prosjekt til fordypning er den faktoren i Kunnskapsløftet som har den tydeligste effekten på elevenes avklaring av yrkesvalg, elevenes motivasjon for utdanning, mulighet for læreplass og forståelsen av sammenhengen mellom teori og praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 131).

#### 5.2.5 Valget mellom bredde og dybde i opplæringen

PTF har blitt et stort fag slik Kunnskapsløftet la opp til. Med sine totalt 15 uketimer over 2 år er det en stor kilde til opplæring med vide rammer. Faget gir stor frihet til organisering, og læreplaner blir utformet lokalt av læreren i samarbeid med eleven. Kravene til lokal læreplan er at det skal hentes læreplanmål fra vg2- eller vg3-nivå. Men det er ikke gitt at disse læreplanmålene utelukkende skal være hentet fra yrkesfagene. Innen PTF-faget er det også

anledning til å hente læreplanmål fra andre fag på vg2 og vg3 (LK06, 2006). Denne bestemmelsen ønsker Meld St. 20 (2012-2013) å benytte for å skape «fleksibilitet».

Etter Reform 94 og fram til Kunnskapsløftet ble svært mange videregående utdanninger (over 100) samlet inn under 12 utdanningsprogrammer. Dette førte til at de nye programmene måtte favne store fagområder innen vg1 og vg2 før eleven gikk ut i lære. I denne prosessen var det åpenbart at konsekvensen ble økt bredde i programmene og færre muligheter for dybdeløring. Planen var at PTF skulle være en arena for fordypning innen fag- og svennebrevene, og på den måten skulle faget bøte på dette problemet. I meldingen til Stortinget ble dette problemet anerkjent: «bredere yrkesutdanninger kan styrke sammenhengen mellom utdanningen og arbeidslivets kompetansebehov. [...] På den andre siden kan brede utdanningsprogrammer svekke den yrkesfaglige fagidentitet og elevenes motivasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 126). Videre slår meldingen fast at «det er et potensial for å øke elevers motivasjon, kompetanseoppnåelse og gjennomføring ved å åpne for mer yrkesfaglig fordypning i elevenes opplæringsløp». Dette kan oppfattes som en spenning mellom å gi prioritet til bredde eller dybde. Den beslutningssituasjonen Kunnskapsdepartementet stod i da det lanserte Meld St. 20 (2012-2013), gjorde at departementet måtte ta stilling til dette spørsmålet. Disse valgene gjør departementet rede for i meldingen og kaller det for «fleksibilitet».

Denne «fleksibiliteten» kan framstå som komplisert ved første øyekast, men det dreier seg egentlig bare om tre løsninger (virkemidler): (a) bruke av PTF til teorifag, (b) muligheten for kryssløp mellom utdanningsprogram uten å «tape tid» og (c) ulike vekslingsmodeller mellom opplæring i bedrift og skole. Hva slags diskurs om kunnskap og læring disse strukturene kan avdekke, blir mer utdypet mot slutten av kapitlet og i drøftingsdelen. Omstendighetene i videregående opplæring slik de blir beskrevet i Meld St. 20 (2012-2013), er også preget av det som i meldingen omtales som «utfordringer». Dette gjaldt frafall på «normert tid» og fagenes relevans for arbeidslivet. Premisset omstendigheter er en analysekategori i PDA og gir grunner for handling ved å beskrive den virkeligheten aktøren mener er mest relevant og viktig.

### 5.2.6 Yrkesfaglig relevans, fullføring og fleksibilitet i videregående opplæring

Meld St. 20 (2012-2013) har kategorisert tre utfordringer for videregående opplæring. Disse utfordringene går igjen i flere deler av meldingen og handler om følgende:

**1:** En av tre fullfører ikke vgs på ordinær tid

**2:** I yrkesfagene fullfører enda færre, det er bare 15 % av elevkullene som ender opp med fagbrev og yrkeskompetanse



**3:** Utdanningsprogrammene støtter ikke godt nok arbeidslivets behov for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 104)

Meldingen til Stortinget viser til at partene i arbeidslivet etterlyser at utdanningsretningene er mer relevante for arbeidslivet, og at de ønsker mer faglig fordypning og fleksibilitet i enkelte av programmene. Men det blir ikke opplyst hvilke programmer dette gjelder. For å bøte på disse utfordringene blir det vist til tre prinsipper utdanningene skal bygge videre på når det skal utformes videregående opplæring. I vår analyse finnes disse prinsippene i målpremisset:

- 1:** Et godt grunnlag for livslang læring
  - 2:** Fleksibilitet i utdanningsprogrammene
  - 3:** Relevant kompetanse
- (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 104-105)

Livslang læring blir i Meld St. 20 (2012-2013) skissert som et mål der utdanningene legger til rette for læring og utvikling både i høyere utdanning og seinere i arbeidslivet. Fleksibilitet blir definert ved at opplæringen i sin struktur og innretning skal bygge på to hovedveier, altså en studieforbereidende og en yrkesfaglig studieretning. På samme tid skal alternative veier gjennom videregående opplæring anerkjennes. Prinsippene som nedfelles her, blir videre forklart med at «det må åpnes for mer fleksibilitet i opplæringsløpene slik at strukturen bedre kan imøtekomme elevers og fagområders ulike behov [...] fullført videregående opplæring skal gi en anerkjent og relevant kompetanse, som skal gi gode muligheter for en yrkeskarriere eller en videre utdanningskarriere» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 105).

### 5.2.7 Fleksibilitet i videregående opplæringen – en strukturell utfordring?

Som nevnt tidligere gir meldingen til Stortinget flere motstridende signaler om «fleksibilitet» i opplæringsstrukturen blant yrkesfagene. Men dette gjelder også fleksibilitet på tvers av og mellom yrkesfagprogrammer- og studieforbereidende programmer. På den ene siden ønsker man et kryssløp mellom retningene ved å bruke PTF til teorifag hentet fra vg2 og vg3 med studieforbereidende læreplanmål. Kunnskapsdepartementet (2013) ønsker også å utvide ungdomsretten slik at den gir rett til «påbygg» og om å få erverve seg studiekompetanse etter fullført fag- og svennebrev. Det foreslås også vekslingsmodeller som for eksempel kombinerer tre år i bedrift og ett i skole (3+1). Det kan også være et alternativ å gjennomføre hele opplæringen i bedrift (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 105-106). Det poengteres i tillegg at det er ønskelig å styrke muligheten for å bevege seg fra studieforbereidende og over til yrkesfagene, altså motsatte veien av det som er mest vanlig (dette er også omtalt som kryssløp). Meldingen formidler ellers at fylkeskommunene ønsker en enhetlig struktur, og at andre modeller oppfattes som kompliserte og dyre. Det står imidlertid på et annet sted i

meldingen at «opplæringstilbud som i utgangspunktet avviker fra de to hovedveiene, skal anerkjennes og tilpasses slik at de blir bedre opplæringstilbud for elevene». Ifølge departementet gir dette elevene verdifull kompetanse med mange muligheter, og fylkeskommunene vil bli økonomisk kompensert (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 120 og 123).

I tråd med dette hevdes det i meldingen videre at ungdom ønsker praktisk opplæring:

Departementet oppfatter at det å begynne på et mer praktisk yrkesfaglig løp, men likevel fullføre med studiekompetanse, treffer preferansene til mange unge. [...] Det er samtidig godt dokumentert at mange elever har lav motivasjon i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 123)

På side 126 framgår det at «det er et potensial for å øke elevers motivasjon, kompetanseoppnåelse og gjennomføring ved å åpne for mer yrkesfaglig fordypning i elevenes opplæringsløp». Videre hevder meldingen følgende om ønskene ungdom har om et praktisk løp i utdanningen:

Departementet mener at det må tas hensyn til at en viss andel av elevene ønsker en yrkesfaglig vei til studiekompetanse. Departementet er opptatt av at de som på forhånd ønsker et løp med to år på yrkesfag og ett år med påbygging skal få en bedre faglig progresjon. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 123-124)

Våre fem aktører har ulike perspektiv på disse strukturene, og vi vil komme tilbake til disse i slutten av kapitlet der vi drøfter disse i en fleksibilitetsdiskurs. Et viktig mål for departementet vedrørende denne fleksibiliteten finner vi i meldingens forslag om andre veier til å erverve seg høyere utdanning. Selv om meldingen til Stortinget ikke omhandler høyere utdanning, har vi sett at den ved flere anledninger er opptatt av ulike former for kvalifisering til opptak til denne delen av utdanningssystemet. Det er også et relevant spørsmål hvordan fleksibiliteten i videregående opplæring blir oppfattet i for eksempel arbeidet med den såkalte y-veien innen de høyere utdanningsinstitusjonene. Er for eksempel de praktiske fagene nyttige og relevante som opptaksgrunnlag for høyere utdanning?

### 5.2.8 Y-veien til høyere utdanning

Kort fortalt er y-veien et tilpasset opplæringssystem som tar opp elever med godkjent fagbrev i høyere utdanning. Denne tilpasningen går ut på at elevene får et tilrettelagt opplegg som legger inn fag fra studiespesialiserende videregående og tar ut tilsvarende praktiske oppgaver eller utplasseringer som de har med seg fra yrkesutdanning innen videregående opplæring. Dette har vært en vellykket modell innen ingeniør- og havbruksutdanninger, og departementet ønsker at flere utdanningsinstitusjoner følger denne modellen. I meldingen er det pekt på at helsefagarbeidere med ervervet fagbrev skal ha mulighet til å søke seg inn på

sykepleierutdanningen. Det pekes også på at en slik overgangsmulighet kan styrke utdanninger med rekrutteringsproblemer. I denne sammenhengen mener departementet at yveien kan styrke statusen til yrkesfagene og gjøre valget mot fagbrev enklere og slik «bidra til at flere fullfører fag- og yrkesopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 115). Denne typen opplæring skal tilpasses arbeidslivets behov og gi elever «fortrinnene som fag- og svennebrevene fra videregående opplæring bør gjøre» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 144).<sup>6</sup> Hybridløpet medier og kommunikasjon (MK) blir ikke omtalt i forbindelse med yveien eller i de tre tidligere refererte prinsippene om livslang læring, fleksibilitet og relevant kompetanse på en klargjørende måte. MK er en yrkesfaglig studieretning der elevene kan velge studieforbereende eller fagbrev etter vg2. I Meld. St. 20 (2012-2013), derimot, fremmes det et forslag om å legge om og splitte det hybride MK-programmet i to, til én yrkesfaglig og én studieforbereende studieretning.

### 5.2.9 Utdanningsprogrammet for medier og kommunikasjon

Når MK blir tema i meldingen til Stortinget, starter den med å beskrive historiske omstendigheter ved tidligere politisk behandling av utdanningsprogrammet. Arbeidslivets representanter ønsket da å utvide utdanningstilbudet i videregående skole, og MK var et av de programmene som ble opprettet som en følge av dette. Men departementet var usikker på hvilken fagkompetanse MK skulle føre fram til. I 2004 ønsket departementet derfor å splitte MK mellom de to utdanningsretningene, men hybridmodellen ble vedtatt etter ønske fra bransjen. Om dagens omstendigheter opplyses det at utdanningsprogrammet har mange søkere, men at få blir lærlinger. Nesten alle velger løpet som fører til studiekompetanse. Det hevdes også at bransjen mangler tradisjon for å ta inn lærlinger. Bransjen selv ønsker elever fra fagskolen eller fra høyere utdanning. Dessuten foregår mye av opplæringen internt i bransjen. Det hevdes også at digitalisering og utvikling i bransjen er omstendigheter som ikke har gjort lærefagene mer populære. De aller fleste elevene velger å ta løpet som fører til studiekompetanse. Meldingen inneholder også empiri, og det vises til at 77 % av elevene gjennomfører det tredje året, som gir studiekompetanse. I skoleåret 2012/2013 var det 5000 søkere, men kun 191 som søkte læreplass, og 101 av disse fikk til slutt lærlingtilbud.

I meldingen står det at man ønsker å gjøre noe med det «misforholdet» som kommer fram i denne empirien: liten søkning og få opptak til fagbrevutdanning og en høy andel elever som velger løpet som fører til studiekompetanse. Man vil tilpasse strukturene

---

<sup>6</sup> Vårt skjema med argumentasjonsrekker om kunnskap og læring i meldingen til Stortinget er vedlagt oppgaven som vedlegg 4.

(virkemiddelpremisset) slik at det er overensstemmelse mellom elevenes valg og hva slags innretning programmet skal tilpasses. Det nye programmet skal ha 365 nye fellesfagtimer, og 421 PTF-timer skal gå ut. Og når lærefagene først er flyttet til yrkesopplæringen, kan det «legges til rette» for å etablere nye lærefag.

I meldingen hevdes det at fellesfagene gjør elevene bedre forberedt til høyere studier. Det blir mindre programfag og mer fellesfag. Flere felles teorifag skal gjøre dem bedre forberedt til høyere utdanning. Lærefagene (fotograf og mediegrafiker) ønsker de også nå å legge inn i et annet yrkesfaglig løp. I vår sammenheng er særtrekket ved en slik utdanning et konseptuelt kunnskapsperspektiv, slik studieforberedende- og studiespesialiserende også er. Det blir ikke nevnt at det praktiske faget PTF kan ha en positiv innvirkning på elevenes kunnskap og læring, i denne delen av meldingen, altså i vår «case».

Men meldingen behandler noen andre aktuelle motargumenter og dveler noe med negative konsekvenser av den foreslåtte omleggingen. Kunnskapsdepartementet (2013) refererer til innspillene fra Faglig råd for MK i forarbeidet. Faglig råd har hele tiden ønsket hybride løsninger og vil øke omfanget av læreplasser. Det vil også utvide tilbudet med mer fordypning i spesifikke yrkesfag. De negative konsekvensene Faglig råd frykter, er at nedgangen i søkertallet som rammet utdanningsprogrammet tegning, form og farge (TFF) ved omlegging til studiespesialiserende, også kan ramme det nye studieforberedende MK slik meldingen har lagt opp til. Innspillene fra Faglig råd for MK påvirker ikke argumentasjonen i meldingen, men perspektivet er til stede. Det premisset som påvirker Kunnskapsdepartementets argumentasjon og hovedargument for handling, kommer først og fremst fra *Evalueringen av Kunnskapsløftet* og dialogen med flere fylkeskommuner. Dette premisset kan vi hevde er argumenter fra autoriteter i den forstand at Kunnskapsdepartementet har tillit til forskningsarbeid og berørte skoleeiere. Det kommer ikke fram hvorfor fylkeskommunene ønsker denne omleggingen, men vi kan seinere i meldingen lese at fylkeskommunene mener alternative modeller «oppfattes som kompliserte og kostnadskrevende» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 120). Det henvises videre til at forskningsrapporten fra Vibe mfl. (2012) skal være i tråd med departementets vurderinger. Her pekes det på at få av elevene velger å søke seg til yrkesutdanningen. Vi kan slik sett hevde at det fundamentale premisset for omlegging (hovedargumentet) er basert på elevenes valg: Flertallet av elevene velger å ta det studieforberedende programmet, fåtallet velger yrkesfagutdanningen. Dermed foreslås det i meldingen til Stortinget at de strukturene som allerede er i bruk, tilrettelegges.

Når vi ser på premissrekkene som fører fram til hovedargumentet når MK-temaet er behandlet, ser vi et bortfall av tema denne masteroppgaven forfølger. Det blir ikke tematisert hvorfor elevene velger MK, utover hvordan de velger mellom de to retningene. Vi kan oppsummere med å si at denne behandlingen av MK er en gjennomgang av historiske omstendigheter, søkemønstre og strukturer. Kunnskap og læring med et innhold som er viktig i elevenes skolehverdag, er ikke omtalt i denne sammenhengen<sup>7</sup>. Vi avslutter argumentasjonsanalysen av meldingen til Stortinget her og går videre til de fire andre aktørene.

### 5.3 Utdanningsforbundet om kunnskap og læring

Tidlig i sin høringsuttalelse understreker Utdanningsforbundet (UF) at de deler kunnskapssynet som råder i Generell del og Opplæringsplakaten, og hevder følgende:

Vi må ikke miste av syne at opplæringen skal gi både utdanning og allmenndanning. [...] Det er balanse mellom hensynet til at opplæringen skal forberede til produktiv deltakelse i yrkeslivet, til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn og til den enkeltes personlige tilværelse.  
(Utdanningsforbundet, 2013, s. 2)

Samtidig legger store deler av notatet vekt på at det skal være faglig sammenheng i opplæringsløpet. UF støtter også forslaget om opprettelsen av et offentlig utvalg som skal utrede framtidens kompetansebehov og undersøke «hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktig for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv». En slik utredning mener UF må være forskningsbasert. Det understrekes at et slikt utvalg må legge til grunn skolens «brede samfunnsmandat og ikke bare bli en analyse av hva slags utdanning en kan se for seg at arbeidslivet trenger».

UF markerer en tydelig posisjon når det gjelder de ulike kvalifiseringsveiene som fører fram til høyere utdanning. Det hevder det ikke finnes blindveier i systemet, men derimot ulike trinn for kvalifisering. UF aksepterer ikke, slik meldingen til Stortinget drøfter, og som LO mener, at elevene skal kunne erverve seg generell studiekompetanse med fagbrev. Det er sterkt kritisk til at fagskolene skal kunne kvalifisere og tildele studiepoeng, som vil danne grunnlag for opptak for høyere utdanning. Det mener at y-veier ikke skal være tilgjengelig for Samordna opptak, det vil si den felles søkeplattform for opptak til høyere utdanning i Norge. Det hevder at y-veien må tilby teoretiske fag for at elevene skal mestre kravene i høyere

---

<sup>7</sup> Vårt skjema med argumentasjonsrekker om kunnskap og læring og for omleggingen av MK i meldingen til Stortinget er vedlagt oppgaven som vedlegg 5.

utdanning: «Studentene må få mulighet til å kvalifisere seg på de områdene de ikke har hatt som en del av utdanningen» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 10).

UF markerer her at det ser for seg et klart skille mellom en akademisk vei til høyere utdanning – og en vei som kvalifiserer til arbeidslivet: «En vurdering på en fagprøve er for eksempel gjort av en prøvenemnd, med tanke på om vedkommende er kvalifisert til å gå ut i et yrke. Det er ingen vurdering av om vedkommende er studieforberedt.» Det tar også avstand fra politiske beslutninger som ikke følger denne utdanningstradisjonen: «Det er innholdet i de ulike utdanningsprogrammene som må avgjøre hvilken kompetanse elevene og lærlingene oppnår, ikke politiske prinsipper.» Dette standpunktet blir også understreket ved at UF ikke ønsker at arbeidslivets representanter skal ha en sentral rolle til utdanningsprogrammet MK: «Det er heller ikke rimelig at den videre utviklingen av dette utdanningsprogrammet er lagt til faglig råd for medier og kommunikasjon, som er satt sammen ut fra en representasjon med hovedvekt av medlemmer fra mottakende arbeidsliv» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 6). Implisitt mener UF at representanter fra skoleverket selv skal lage læreplanene til det nye medier og kommunikasjonsfaget. UF støtter splitting og omlegging av MK i notatet.

I avsnittet over er det flere omstendigheter som kaster lys over epistemologipremisset, slik det fremmes av UF. Vi hevder at dette tilkjenner en oppfatning av omstendigheter der kunnskap utvikles trinn for trinn, og at kvalifisering til høyere utdanning forutsetter en konseptuell kunnskapsform ervervet gjennom et studieforberedende løp. Utover dette er UF bekymret for fagskolene og at yrkesopplæringen ikke blir verdsatt på tross av mange initiativ fra regjeringen. Rimelig nok handler også sentrale omstendighetsbeskrivelser fra UF om lærernes rammevilkår. Notatet er slik sett en oppstilling av premisser for å styrke lærerprofesjonens posisjon: «Kvalitet i læringsarbeidet er det som skjer i møtet mellom lærer og elever, og at læreren og lærerens kompetanse og rammevilkår er viktige faktorer for å lykkes.» Lærerens rolle og omstendigheter er også gjennomgangstema når det gjelder de nye fagene arbeidslivsfag og utdanningsvalg, og når det gjelder utstyrssituasjonen i yrkesfagene. Dette gjelder også flere tiltak for kompetanseheving for lærerne. I tråd med ønsket om bedring av lærernes rammevilkår blir det vektlagt at MKs «suksesskriterium» er høyere lærertetthet enn andre utdanningsprogrammer. Denne påstand understøtter UF med å vise til at «flere mener» dette, men uten å opplyse leseren om hvem disse «flere» er. Hva angår MK, foreslår UF å endre det til studieforberedende fordi de fleste elevene på MK velger å bli forberedt til høyere studier. «Ved flere skoler har man også organisert utdanningsprogrammet med tanke på at elevene skal være studieforberedt» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 6).

Flere utsagn i UFs notat kan vi vurdere som kontekstuelle læringsaktiviteter betraktet som *virkemiddel*: UF støtter innføringen av de nye fagene i grunnopplæringen, arbeidslivsfag og utdanningsvalg, men kommenterer ikke de praktiske elementene i fagene. Det poengterer derimot i denne sammenhengen at det er behov for å endre kjønnsstereotype utdanningsvalg. Disse nye fagene skal også vise elevene «krav til utdanning» og innsikt i arbeidslivet (Utdanningsforbundet, 2013, s. 5). UF støtter videreføring av praksisbrevordningen slik meldingen til Stortinget foreslår. Det ser at den praktiske tilnærmingen er «hensiktsmessig» for «elevgruppen som i utgangspunktet er lite motivert for skolebasert opplæring». På samme måte foreslår det at elever som ikke har tilbud om lærlingplass eller forutsetninger for å ta påbygg, «får tilbud om et praksisnært tilbud som strekker seg over to år» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 8). Utover dette nevner ikke UF i sitt notat noe om praksisnær opplæring som et viktig verdipremiss for kunnskapsarbeid i skolen.

For UF handler *virkemiddelpremisset* i stor grad om strukturer. Her stiller UF seg positivt til forslaget om flytting av fag mellom trinnene i videregående utdanning i meldingen til Stortinget. I dette tilfellet er det trolig PTF som er tema, selv om det ikke er eksplisitt uttrykt i notatet. UF uttaler følgende: «Fleksibilitet er viktig for kvalitet, så lenge fleksibiliteten er knyttet til pedagogiske vurderinger, og ikke økonomiske» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 4). Det har imidlertid også innvendinger mot flytting av fag og denne typen fleksibilitet: «Utdanningsforbundet er redd for at det etter hvert vil bli så mange forskjellige modeller at man vil miste av syne selve yrkesfagene» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 8). I min oppgave er PTF et sentralt tema fordi det er her det kontekstuelle kunnskapsperspektivet kommer til anvendelse innen videregående opplæring. Disse til dels motstridende uttalelsene vil vi komme grundigere tilbake til i presentasjonen av diskursene.

Langt de fleste *målene* i notatet handler om å bevare strukturer og opplæringstradisjoner slik de er i dag. Vektleggingen av omstendigheter rundt lærerrollen og at politiske vedtak ikke skal endre på dette, kan også markere viktige mål på vegne av egne medlemmer. Når det gjelder MK, er det klart at UFs *mål* er å legge om programmet i tråd med den studieforberedende utdanningstradisjonen. Dette kan henge sammen med verdipremisser knyttet til en konseptuell tankegang. Som vi har sett, mener UF at kompetansebehovet i arbeidslivet ikke skal dominere læreplaner fordi det går på bekostning av det brede opplæringsmandatet.

I dette analyseprosjektet har jeg valgt å innlemme hele tekster for å belyse et enkeltvedtak. I UFs tekst har jeg sett på hvordan omleggingen av MK blir argumentert for, samtidig som jeg har analysert hvordan yrkesfagutdanningene og kontekstuell læring blir vurdert i sin helhet. Men i dette tilfellet er *hovedargumentet for handling* hentet fra omstendighetspremisset og hviler på det UF erfarer som elevenes valg. Dette sammenfaller med vurderingen i meldingen til Stortinget, som er: «godt fundert, og [den] viser at de fleste elevene i realiteten gjennomfører en studiespesialiserende utdanning» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 6). Vi finner ingen uttalelser om at kontekstuell kunnskapsarbeid har en egenverdi i opplæringen, når MK er omtalt i notatet. I begynnelsen av teksten kan vi lese at kunnskapssynet i UF er svært bredt og favner både det kontekstuelle og det konseptuelle kunnskapssynet. Men når UF skal velge å fremme en løsning, vil vi se på hva slags premisser som er utslagsgivende i argumentet. Siden hovedargumentet for handling bør/må bygge på verdipremisset i denne praktiske argumentasjonsanalysen, har vi dermed gjort et funn: Vi har fått grunnlag for å hevde at UF primært støtter et konseptuelt kunnskapssyn. UF er positivt til «fleksibilitet» når det foreslås å flytte teorifag inn i PTF, såfremt dette er basert på «pedagogiske vurderinger». Vi får ikke vite hva som skal være premissene for disse pedagogiske vurderingene, men vi vet at de ikke skal være basert på økonomi, og at de ikke må føre til: «at man vil miste av syne selve yrkesfagene». UF har ingen betenkeligheter med å splitte MK fordi hovedargumentet utelukkende er hentet fra omstendighetspremisset. I oppgavens diskurspresentasjoner vil vi overføre flere av de temaene UF tar opp i sin «Note til Kuf». <sup>8</sup>

## 5.4 LO om kunnskap og læring

I innspill til Meld. St. 20 (2012-2013) er LO i stor grad opptatt av fellesskolens politiske rolle og utvikling. LO ønsker en fornyet Generell del som inkluderer Læringsplakaten, og den ønsker velkommen den igangsatte utredningen om framtidens kompetansebehov for utdanning og arbeidsliv, der den «forutsetter» at partene i arbeidslivet vil være godt representert. Den vektlegger også det brede kunnskapssynet ved tidlig å påpeke behovet for utvikling av læringsstrategier og sosial, kulturell og estetisk kompetanse. LO påpeker også et behov for å supplere de teoretiske grunnleggende ferdighetene som ofte er omtalt i meldingen, fordi Læringsplakaten ikke har «evnet å omsette ord til handling». Dette er nødvendig innen «den skolebaserte kompetanseutviklingen» i regi av Ny GIV, skriver LO (LO, 2013, s. 1).

---

<sup>8</sup> Vårt skjema med UFs argumentasjonsrekker er vedlagt oppgaven som vedlegg 6.



Når LO uttaler seg om epistemiske spørsmål, er den mindre opptatt av breddetenkning og «lag på lag»-læring, som vi har sett UF er opptatt av. Vi ser at LO har et diametralt motsatt perspektiv på hva slags kunnskap som skal kvalifisere til høyere utdanning, når den hevder at «alle som har gjennomført og bestått videregående opplæring skal være generelt studieforbereid» (LO, 2013, s. 4). I dette perspektivet blir y-veien til høyere utdanning overflødig for LO, da den mener at en rekke teorifag ikke skal være avgjørende for å forberede elever til høyere studier («studieforbereid»). Men LO er uansett positiv til flere yrkesfaglige utdanningsveier til høyere utdanning og mener meldingen burde vært «enda mer ambisiøs» om y-veien.

Dette synet på praktiske tilnærminger til høyere utdanning (kontekstuellet perspektiv) hevder LO er godt presentert i utdanningsprogrammet MK. Forslaget i meldingen til Stortinget om å dele MK hevder LO er i konflikt med det brede læringsynet som den selv har, og som samtidig er etterlyst av meldingen til Stortinget. Ett av tre hovedområder for å utdanne unge til framtidens samfunn handler om at «elever må trenes i sosial kompetanse, innovasjon, kreativitet og evne til å takle store informasjonsstrømmer». LO peker også på at programmet har høy gjennomføringsgrad, og at arbeidslivet er tilfreds med «læringsutbyttet programmet produserer» (LO, 2013, s. 8). Den hevder videre at både elever/lærlinger og arbeidsliv er fornøyd med programmet, og at den ikke har fått svar på hvorfor man under arbeidet med meldingen til Stortinget ønsket å splitte programmet. Høy gjennomføringsgrad og beskrivelser av et fornøyd mottakende arbeidsliv sorterer i min analyse som omstendighetspremiss, og vi skal se på flere av disse i LOs argumentasjonsrekker. Flere omstendigheter som LO trekker fram i sitt notat, er hentet fra yrkesopplæringen og mottakende arbeidsliv. Men i hovedsak er det de ulike styringsdokumentene og initiativene i meldingen til Stortinget den viser til som omstendigheter. Her påpeker den manglende konsistens i argumentasjonen for å dele hybridmodellen MK; samtidig som meldingen til Stortinget vil legge til rette for nye muligheter til å oppnå studiekompetanse, blir denne muligheten fratatt elever på MK. LO henter fram argumentasjonen for helse- og oppvekstprogrammet i meldingen til Stortinget og siterer følgende: «mer helhetlige opplæringsløp for elever som ønsker en yrkesfaglig vei til studiekompetanse, vil forbedre elevens faglige progresjon og øke gjennomføringen» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 124; LO, 2013, s. 5). Dette kan også ses på som en fleksibilitetsdiskurs der utvalget av hvem som skal få et fleksibelt utdanningsløp (elever på ulike programfag), ikke er likt fordelt.

LO støtter bare delvis fleksibiliteten ved utprøving av tidligere fordypning og vekslingsmodeller. Den avgrenser sin støtte til kun å gjelde utprøving. Videre støtte vil den gjøre avhengig av resultatene fra en slik utprøving. Frykten for at «fleksibilitet» skal gå utover LOs krav om mer fordypning i lærefagene tidlig i opplæringsprosessen, er en gjennomgangstone i dokumentet. LO antyder dette i sitt syn på praktisk eksamen etter vg2, som er en trekkeksamen, der lærlingene risikerer å bli testet i deler av fagene de har mindre kjennskap til. Det framgår ganske klart at når den omtaler denne praksisen som «smakebitspedagogikk» (LO, 2013, s. 3), er det negativt ment. Den mener at en negativ konsekvens er at lærerne blir mer opptatt av breddeundervisning. Dette vil gå på bekostning av verdipremisset for opplæring, og den samme tankegangen gjør seg gjeldende i uttalelsene om programmet musikk, dans og drama. Der etterlyser LO også flere programfagtimer og muligheten til for eksempel å kunne fordype seg i ett instrument. Fleksibiliteten som er omtalt i meldingen til Stortinget, det at meldingen vil gi rom for å flytte teorifag inn i PTF, blir ikke nevnt i LOs uttalelse. En årsak til denne avventende holdningen til «fleksibilitet» kan være at den må gå på bekostning av fordypning i programfag.

Fleksibilitetsdiskursen blir fulgt opp mot slutten av min oppgave, der jeg går inn på hvordan de ulike posisjonene opererer i forhold til hverandre i denne diskursordenen (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). Fleksibilitet er i vår analyse betraktet som et virkemiddel.

Tilgang på økonomiske ressurser er også et sentralt virkemiddelpremiss. LO er i vår sammenheng den eneste aktøren som kommer med et praktisk innspill om dette. Den hevder at MK-tilbudet kan dimensjoneres ned dersom dette skulle være en av årsakene til forslaget om splitting. Den etterlyser som sagt argumentet fordi den ikke har fått svar på «spørsmål [som] har vært stilt til meldingsarbeidet underveis».

Når vi omtaler virkemidler som økonomiske ressurser, fleksibilitet og strukturer for tilrettelegging av undervisning, ser vi at de er knyttet til og må være kompatible med målene i argumentasjonen. LO har i likhet med alle andre mange mål for den politiske styringen av undervisningssektoren, men vi tar utgangspunkt i vår MK-«case».

LO markerer tidlig i sitt dokument at det overordnede politiske *målet* i fellesskolen skal være et godt skolemiljø, som den beskriver under overskriften «En inkluderende felleskole». Ønsket er blant annet «bedre læringsmiljø, innsats mot mobbing, satsing på kompetansetiltak» (LO, 2013, s. 1). Andre ønsker (*mål*) sporer vi også gjennom beskrivelser av verdipremisser som handler om nær kontakt mellom utdanning og arbeidsliv med muligheten for at

kontekstuel kunnskapsarbeid skal prege undervisningen. Dette perspektivet blir ifølge LO ivare tatt gjennom MK. Derfor bør det også være et mål å bevare programmet med en slik utforming det har i dag. Følgelig slutter argumentasjonsrekken med *hovedargumentet for handling* og uttalelsen som er hentet fra verdipremisset: «Både elever/lærlinger, lærere, og avtagende arbeidsliv er gjennomgående fornøyd med MK programmet.»<sup>9</sup>

## 5.5 Amdam mfl. om kunnskap og læring

Utdanningsforskerne Synnøve Amdam, Øystein Gilje og Ole Erstad argumenterer mot omleggingen av MK i Bergens Tidende 7. mai 2013 i innlegget «Hvor skal de digitale hodene komme fra?» (Amdam, Gilje, og Erstad 2013).

Vi kan tolke det slik at Amdam mfl. trekker veksler på et kontekstuel kunnskapssyn når de ikke uten videre mener at teorifaglig bredde er det beste grunnlaget for å bli forberedt til høyere studier. De tre utdanningsforskerne vektlegger andre former for kunnskap:

Universitets- og høyskolesektoren er ikke en entydig størrelse der bare en type studiekompetanse er nødvendig. Vi vet også at elevene på Medier og kommunikasjon i dag får en bred digital mediekompetanse som vil være nyttig i mange yrkesfelt og studiesituasjoner i fremtiden. (Amdam mfl., 2013)

Anledningen Amdam mfl. bruker til å lansere sitt syn på omorganiseringen av MK, er de såkalte Mediedagene i Bergen. Dette er en årlig samling/konferanse for den nordiske mediebransjen, inkludert norske medielærere<sup>10</sup>. I korte trekk imøtegår artikkelforfatterne argumentasjonen i Meld. St. 20 (2012-2013) og reiser en alternativ forståelse av *omstendighetene* for MK og den rollen utdanningen har i det norske samfunnet. De beskriver arbeidsmetodene som praktisk orienterte på denne måten: «Hoveddelen av Medier og kommunikasjonslinjene i Norge jobber prosjektbasert, og at entreprenørskap og samarbeid med næringsliv og medie- og IT-bransje er utbredt. Arbeidsmåtene ligger tett opp mot hvordan mange yrkesutøvere i mediebransjen jobber» (Amdam mfl., 2013). På denne måten innlemmer de epistemologiske verdier når de gjør rede for omstendighetspremisset (Fairclough og Fairclough, 2013). De hevder videre at MK i stor grad dekker det behovet arbeidslivet i mediebransjen etterspør, på tross av at de «for tiden ikke opererer med [...] nøyaktige yrkesbeskrivelser» (Amdam mfl., 2013). De mener programmet har nettopp en slik yrkesrettet studieforbereende form som meldingen til Stortinget framhever som

---

<sup>9</sup> Vårt skjema med LOs argumentasjonsrekker er vedlagt oppgaven som vedlegg 7.

<sup>10</sup> Under Mediedagene foretok man en «prøveavstemning» for å kartlegge hvordan medielærerne forholdt seg til den foreslåtte splittingen av MK. Blant de ca. 100 medielærerne som var til stede, støttet færre enn 10 den varslede omleggingen. (Kilde: Mai Gythfeldt, leder i Mediepedagogene.)

framtidensrettet. Blant viktige omstendigheter hevder de også at utdanningsprogrammet har høy gjennomføringsgrad, og at det er et yrkesfag som er etterspurt.

Amdam mfl. etterlyser konkret reformer (*virkemiddelpremisset*) innen MK slik de andre yrkesprogrammer har vært gjennom. De hevder at bransjen etterlyser «digitale hoder», og at denne utfordringen ikke blir møtt på en god måte i meldingen. Videre etterlyser de at den samme fleksibilitet de andre yrkesfag tilbys, også bør gjelde for MK i stedet for at MK «splittes og flyttes» (Amdam mfl., 2013). De hevder, i likhet med meldingen til Stortinget på flere punkter, at praktiske arbeidsmetoder er viktig motivasjon for mange elever som er «skoletrøtte»:

Det er en praktisk utdanning med samarbeid med arbeidslivet. Vi vet ikke om disse elevene hadde klart seg like godt i et studiespesialiserende løp med mer tradisjonelle teorifag og læremåter eller om de ville ha falt fra i større grad. (Amdam mfl., 2013)

I innlegget sitt tar de i bruk uttrykket «digitale hoder». De hevder at slike kandidater er etterlyst i deler av mediebransjen, men selv har de ikke et kritisk blikk på hva slike «hoder» er eller bør være. De bare konstaterer at mediebransjen søker etter slike «hoder». Forskernes skildring av «digitale hoder» er etter min oppfatning tendensielt objektiviserende. Uttrykket er dermed problematisk, særlig når man har en oppfatning av eleven som et subjekt i et opplærings- og dannelsesløp. Det er også mulig å se slike formuleringer vi har sitert i denne teksten om det praktiske arbeidet (som skal tilfredsstille skoletrøtte elever), som en instrumentell tilnærming. Dette temaet blir tatt opp seinere i drøftingskapitlet.

Amdam mfl. innlemmer til en viss grad de kritiske tilnærmingene i meldingen til Stortinget i sin argumentasjon for omlegging av MK. De er enige i at få velger å bli mediefaglæringer, og de erkjenner at noen teoretiske disipliner er et krav for å kunne ta høyere utdanning. Samtidig som de omtaler disse mindre verdsatte sidene av dagens MK, setter de spørsmålsteget ved om dette er den eneste riktige måten å organisere opplæringen på. (Dette er her ordnet under epistemologipremisset.) Men de stiller seg kritiske til at MK ikke blir forsket på utover det bidraget de selv har utført, og de bruker i stor grad *empiri og egen forskning* for å forsterke argumentasjonen i sine premissrekker. De har funnet ut at elevene på MK opplever programmet som en mer interessant vei til studiekompetanse, og at opplæringsmetodene har gitt MK god søkning. Dessuten hevder de at MK-elevne ønsker å jobbe i bransjen. Empirien de viser til, gjelder en høy gjennomføring på MK, 83 %, i motsetning til andre yrkesfag, som har kun 57 %. De erkjenner at få velger lærlingordningen (3 %), men forklarer dette med kraftige omlegginger og arbitrære yrkesbeskrivelser i bransjen. Foruten meldingen til

Stortinget er dette den delen av empirien vår som i størst grad henter inn eksterne kilder for å underbygge sin argumentasjon, altså premisset *eksterne autoriteter* i vår analyse. Når Amdam mfl. skildrer arbeidsmetoder preget av produksjon og refleksjon samt entreprenørskap innen MK, henviser de til utdannings- og næringspolitikk i Norge, UNESCO og EU, der disse kompetansene er satsingsområder, som autoritet. Og de hevder at PTF-faget, som vil falle bort ved omlegging til studieforbereende program, er nettopp det som gjør denne arbeidsformen mulig.

Argumentasjonsrekken til Amdam mfl. (2013) bygger opp til et *mål* om å bevare MK slik det er med dagens yrkesprofil. Programmet jobber godt med kontekstuel kunnskapsarbeid, og de dokumenterer gode resultater på flere felt. Vi kan også lese ut av teksten at det kan være et *mål* for MK å få del i de utviklingsprogrammene som øvrige yrkesfagutdanninger har fått. Men i all hovedsak hevder Amdam mfl. at programmet er en suksess, og at det er godt rustet for fremtiden. Slik sett er de allerede ved målet dersom man unngår splitting og flytting. *Hovedargumentet for handling* blir dermed også svaret på spørsmålet i tittelen til artikkelen: «Det er nemlig her du finner de digitale hodene mediebransjen vil ha.»<sup>11</sup>

## 5.6 Kunnskapsministeren om kunnskap og læring

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen (2013) svarer på utdanningsforskerne Amdam mfl.s (2013) innlegg i BT. Denne teksten er den korteste i vårt utvalg av empiri. Den markerer også avslutningen av perioden vi har analysert.

Kunnskapsministeren oppgir allerede i stikktittelen på debattinnlegget navnet på en rekke teoretiske disipliner hun vil ha inn i det nye studieforbereende MK: «Geografi, fremmedspråk, religion og etikk er viktige fag for framtidige journalister». Lenger ute i artikkelen løfter hun fram andre teorifag som skal styrkes med bedre «balanse mellom mediefag og fellesfag som norsk og matematikk». Hun hevder videre at elevene får like mye programfag, men at PTF skal ut. Ministeren uttaler seg ellers ikke om PTF-faget i denne artikkelen, men poengterer at elevene selv skal få velge valgfag, mediefag eller studieforbereende fag. Alle disse referansene kategoriserer vi under *epistemologi-premisset*.

Ministeren er eksplisitt i sine uttalelser om hva slags *omstendigheter* som ligger bak denne innstillingen: «Den viktigste grunnen» er at de aller fleste elevene velger forberedelse til høyere studier fordi bransjen krever høyere utdanning. Og *motargumentet* ministeren møter

---

<sup>11</sup> Vårt skjema med Amdam mfl.s argumentasjonsrekker er vedlagt oppgaven som vedlegg 8.

Amdam mfl.s (2013) argument (høy gjennomføringsgrad på MK) med, er elevenes toppkarakterer før de begynner på programmet. Hun trekker ikke inn noen *negative konsekvenser* denne omleggingen kan ha. Hennes *eksterne autoriteter* bak disse vurderingene er fylkeskommunene, Utdanningsforbundet og evalueringene som er gjort etter Kunnskapsløftet. *Virkemidlene* ministeren ønsker å bruke til det nye MK, som skal bli et «mediefag for en ny tid», er å engasjere «relevante aktører»<sup>12</sup>. Disse skal utvikle læreplanene og skape et program for høyere utdanning og bransjen. Vi kan hevde at teorifagene i dette tilfellet kan sortere under virkemiddel-premisset som en del av denne konstruksjonen som skal styrke opplæringen for høyere utdanning. Når hun ønsker denne endringen, kan vi også sortere balansen mellom fagene, eller i vår sammenheng de konseptuelle fagene, under målpremisset i analysen. Hun inkluderer også målet om å utdanne «digitale hoder» som Amdam mfl. (2013) etterlyser, når hun hevder at MK får rikelig anledning til å holde fram som før med prosjektarbeid, entreprenørskap og bedriftssamarbeid. Etter denne argumentasjonsrekken blir *hovedargumentet for handling* å legge om programmet til studieforberevende. Allerede tidlig i teksten refererer ministeren til *empiriske omstendigheter* – nemlig at «den viktigste grunnen» er elevenes valg: 97 % velger studieforberevende med tanke på å ta høyere utdanning.

Kunnskapsministerens hovedargument for splitting er altså basert på den høye andelen av elever som velger den studieforberevende delen av hybridprogrammet. Dermed mener hun man skal opprette en retning for kun studieforberevende og inkludere teorifag på bekostning av PTF. Hun hevder at det dermed fortsatt blir like mye programfag, og at elevene kan velge om de vil bruke denne nye friheten på mediefag eller andre studieforberevende fag. Dette kan høres positivt ut, men det er viktig å se på læreplanverket (LK06, 2006) og hvilket utfall dette kan få i praksis. PTF er på MK innrettet som et fordypningsfag innen programmets rammer i likhet med alle andre yrkesfaglige programmer. Det utgjør 16 årstimer fordelt på vg1 og vg2. Når kunnskapsministeren skriver «omtrent samme omfang med programfag», sikter hun trolig til det som heter «felles programfag», siden hun ekskluderer PTF i sin terminologi som et fag innenfor medieprogrammet. Hva slags konsekvenser dette kan få, vil vi utdype i oppgavens

---

<sup>12</sup> Utdanningsdirektoratet inviterte fylkeskommunene/videregående skoler, lærerorganisasjonene, KS (kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon i Norge), Mediepedagogene og høyere utdanningsinstitusjoner med MK-fag til utforming av nye læreplaner for MK. Da komiteen startet arbeidet, var det kun lærere fra videregående skoler som var med. (Kilde: Viil Gambos, avdeling for læreplanutvikling, Udir.)

drøftingskapittel.<sup>13</sup> Dette er en del av de diskursene om strukturer og fleksibilitet, kunnskap og sertifisering vi vil oppsummere sammen med funnene fra alle fem kildene våre.

## 5.7 Kunnskapsdiskursen, verdier og mål

I begynnelsen av kapitlet skrev jeg at jeg under analysearbeidet med kategoriene i all hovedsak identifiserte tre diskurser. Vi begynner her med den epistemiske diskursen, der det kommer fram ulike perspektiv på arbeidsmetoder og fagenes verdi.

Meldingen til Stortinget starter med et omfangsrikt syn på kunnskap og læring. Opplæringen skal omfatte grunnleggende ferdigheter (også omtalt som teoretiske ferdigheter), livsmestring, politikk og demokrati, sosiale og kulturelle sammenhenger og «century skills». Meldingen legger vekt på bredde og dybde i mange uttalelser. «Bredden» i meldingens kunnskapssyn vil vi hevde gjelder både flere teoretiske disipliner parallelt i opplæringen og spesifikke arbeidslivsrettede kunnskaper i yrkesopplæringen. Vi ser også en sterk vektning av digital kompetanse, ikke bare som en grunnleggende ferdighet, men også som generell kunnskap som man skal styrke for å håndtere store informasjonsstrømmer. Meldingen til Stortinget erkjenner at mange ungdommer vil ha en praktisk videregående opplæring der de blir forberedt til høyere studier, men under omtalen av MK blir ikke kunnskap og kunnskapsprosesser tematisert. Her er utelukkende strukturspørsmål og «elevenes valg» som blir tematisert.

Utdanningsforbundet hevder selv det har et bredt kunnskapssyn. Vi oppfatter at det har et konseptuelt kunnskapssyn, som vi kjenner igjen i følgende uttalelse: «Vi kan ikke se at det er noen blindveier, men heller ulike krav for å kvalifisere seg for neste trinn.» Tilsvarende finner vi de samme kravene for y-veien der: «Studentene må få mulighet til å kvalifisere seg på de områdene de ikke har hatt som en del av utdanningen». Men UF kommenterer ikke den verdien de praktiske erfaringene til kandidater med ervervet fagbrev kan ha i denne sammenheng. UF er opptatt av allmenndanningen og at denne ikke må forstyrres av pragmatiske metoder fra arbeidslivet.

I tråd med dette hevder vi at UF fremmer det eksisterende skillet mellom de to tradisjonene vi har for opplæring i Norge – en som er yrkesrettet og en som er rettet mot de akademiske disiplinene (Dale mfl., 2011). Det er bare den siste som er kvalifiserer for opptak til høyere

---

<sup>13</sup> Vårt skjema med kunnskapsminister Kristin Halvorsens argumentasjonsrekke er vedlagt oppgaven som vedlegg nr 9.

utdanning. I den anledning er UF svært bekymret for både yrkesopplæringen og fagskolene som ikke har blitt forsket på. UF demonstrerer i innledningen til notatet sitt et kunnskapssyn som er svært bredt, og som favner både om kontekstuelle og konseptuelle kunnskapsformer. Men når UF skal gå inn for en løsning for MK, ser vi hva som faktisk blir valgt. Tidligere uttalelser om at fleksibilitet er viktig for kvalitet, men skal knyttes sammen med pedagogiske vurderinger, vil vi trekke fram i denne sammenheng: UF nevner ikke noe om kontekstuell arbeid på MK med egenverdi eksplisitt i notatet. Det sa utvetydig at MK burde legges om til studieforbereidende løp. Og den videre utviklingen av MK skal ikke legges til faglig råd for MK fordi det her er en: «representasjon med hovedvekt av medlemmer fra mottakende arbeidsliv». I dette tilfellet hevder vi det er konseptuell kunnskap som gis forrang.

Vi har sett at også LO presenterer et bredt kunnskapsperspektiv. LO vektlegger at arbeidslivet og arbeidslivets metodebaserte opplæring skal prege skolen. Den markerer tydelig at bredde i teoretiske fag må gå på bekostning av dybde. Men den ønsker primært dybdelæring i fag. Den hevder at kontekstuelle kunnskapsformer kan være kvalifiserende også for høyere utdanning, og markerer dette med å hevde at kandidater med ervervet fagbrev har kvalifikasjoner utover de teoretiske disiplinene som kreves i dag. Dermed blir LO litt diffus i argumentasjonen for yrkesveien fordi denne krever nettopp disse teoretiske disiplinene. Samtidig vil den ha flere rekrutteringsbaner til høyere utdanning. Den forstår ikke hvorfor MK skal omlegges, og har ikke fått svar på hva som er den egentlige grunnen til dette. Den trekker også på berørte parter i sitt hovedargument; den hevder at både arbeidslivet, elevene og lærerne er fornøyd med programmet slik det er.

Vi hevder at utdanningsforskerne Amdam mfl. (2013) har et kontekstuell kunnskapssyn når de framhever at innholdet i programfagene og arbeidsmetodene på MK, inkludert PTF, er «framtidsrettet» for yrkesopplæringen, og at disse kan ha egenskaper som forbereder elever til høyere studier. Amdam mfl. hevder at «universitets- og høyskolesektoren er ikke en entydig størrelse der bare en type studiekompetanse er nødvendig». De stiller seg tvilende til at teorifagene meldingen til Stortinget foreslår, altså «religion og etikk, eldre historie, fremmedspråk og geografi», vil være mer nyttige, og de framhever at «elevene på Medier og kommunikasjon i dag får en bred digital mediekompetanse som vil være nyttig i mange yrkesfelt og studiesituasjoner i fremtiden».

Kunnskapsministeren framhever ved flere anledninger et konseptuell kunnskapssyn i sine uttalelser. På alle punkter støtter hun innstillingen i meldingen til Stortinget om å splitte MK.



Hun oppgir en rekke teoretiske disipliner som på en bedre måte skal forberede elevene på høyere studier, som «geografi, fremmedspråk og religion og etikk». Dette synet blir ytterligere forsterket når hun seinere i artikkelen også løfter fram andre teorifag som skal gi bedre «balanse mellom mediefag og fellesfag», som i dette tilfellet er norsk og matematikk. Argumentene om «digitale hoder» som Amdam mfl. trekker fram, imøtegår kunnskapsministeren i sin artikkel, men den tematikken løfter vi foreløpig over i fleksibilitetsdiskursen i vår tekst.

Vår bruk av analyseprogrammet PDA har vist at mønsteret i argumentasjonen bak kunnskapsdiskursen får fram aktørenes syn på kunnskapsformer. Vi har i denne prosessen kommet fram til at LO og utdanningsforskerne står for et kontekstuellet syn på kunnskap og læring. Utdanningsforbundet og kunnskapsministeren hevder vi bærer på et konseptuelt kunnskapsperspektiv. Meldingen til Stortinget trekker på begge retningene – helt fram til en avgjørelse om MK skal tas. Da hevder vi at også meldingen til Stortinget står for et konseptuelt kunnskapssyn.

## 5.8 Fleksibilitetsdiskursen, virkemidler og strukturer

Parallelt med kunnskapsdiskursen finner vi en fleksibilitetsdiskurs. Denne diskursen handler om hvordan strukturer i opplæringen kan ordnes. Vi har tidligere påpekt at denne henger nøye sammen med kunnskapsdiskursen fordi den legger til rette for opplæringsmetoder og verdivalgene som følger disse. Men funnene våre om fleksibilitet viser at det også går andre skillelinjer innen denne diskursen.

Vi ser at praktisk kunnskap blir omtalt i meldingen til Stortinget med en kausal ordbruk vi vil hevde pålegger grunnopplæringen i Norge en didaktikk som skal fremme den praktiske arbeidsformen. Vi hevder dette er en virkemiddelbruk som «skal» styrke Norge som kunnskapssamfunn. Kunnskapsdepartementet beskriver formålet med meldingen slik: «[Meldingen] skal bidra til å ruste opp Norge som kunnskapssamfunn [...] Det presenteres flere nye tiltak for en mer yrkesrettet og praksisnær opplæring, som skal gi elever og lærlinger solid kompetanse og bedre forutsetninger for å fullføre» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3).

På grunn av høye frafallstall i yrkesopplæringen ønsker Kunnskapsdepartementet (2013) mange nye tiltak. Det foreslås en rekke fleksible løsninger for opplæringens struktur, tiltak for å gjøre yrkesfagene synlige i ungdomsskolen og utbygging av y-veien for å bøte på forfall under utdanningene og «styrke status» for fagene. Y-veien er altså en strukturell og fleksibel

ordning der Kunnskapsdepartementet ønsker en videre utbygging. Kunnskapsdepartementet ser gode resultater med denne praktiske, yrkesrettede utdanningsmodellen for opptak til høyere utdanning og etterlyser også engasjement for ordningen. UF er avvisende til forslag i meldingen til Stortinget om at det strukturelt skal legges til rette for at elever med ervervet fagbrev skal kunne søke via Samordna opptak, men hevder at ordningen med y-vei kan videreføres hvis den «videreutvikles for å opprettholde bredde og kvalitet i høyere utdanning». LO skriver at den ikke støtter meldingens samlede argumentasjon for «gjennomføringsforutsetninger for høyere utdanning», men ønsker samtidig flere rekrutteringsbaner: «Vi støtter likevel forslagene om flere yrkesfaglige veier til høyere utdanning». Vi hevder på vår side at disse strukturene ikke passer inn slik LO ønsker sertifisering. For øvrig er ikke MK tema for y-veien i dokumentene vi har tatt for oss.

I denne fleksibilitetsdiskursen står faget prosjekt til fordypning (PTF) sentralt. Siden faget har en stor tidsressurs innenfor opplæringen, er det PTF som kan anvendes på en fleksibel måte. I dagens læreplanverk skal det flyttes fag fra høyere nivå inn i PTF. Det primære målet for etablering av PTF var mer praksis i programfaget i tråd med de fagbrevene utdanningsprogrammet er innrettet mot. Det er dilemmaer knyttet til å flytte teorifag inn i PTF, fordi dette da svekkes som et praktisk fag. PTF er et vellykket fag slik det framstår i dag, og er ifølge meldingen til Stortinget «den faktoren i Kunnskapsløftet som har den tydeligste effekten på elevenes avklaring av yrkesvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 131). Men det refereres også til at fylkeskommunene hevder at denne typen fleksibilitet er både komplisert og dyr. I dette tilfellet er det rimelig å påstå at meldingen vil styrke «bredden» ved å ta inn teorifagene i PTF, men det kommer i konflikt med den dybdelæringen som er etterlyst av både LO og meldingen til Stortinget, fordi brede utdanningsprogrammer kan «svekke den yrkesfaglige fagidentitet og elevenes motivasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 131). Det er verdt å merke seg at den fleksibiliteten som foreslås her med flytting av fag, gjelder opplæringstilbudet innenfor helse- og oppvekstfag. Det er rimelig å tro at denne typen fleksibilitet også kunne være et argument for hybride løsninger, slik det er strukturert gjennom programfagene naturbruk og MK, men disse løsningene blir ikke brakt fram som tema i meldingen som fleksible.

Vi ser at det er en gjennomgangstone i Meld. St. 20 (2012-2013) at man vil styrke begge utdanningsretningene. Det blir tatt initiativ til nye «kryssløp» og ulike vekslingsmodeller. Et kryssløp kan åpne for muligheter til å gå over til andre studieprogrammer uten å «tape tid», og andre vekslingsmodeller kan bety at man tar tre år i bedrift og kun ett år på skole (eller hele

opplæringen i bedrift). Departementet vil «styrke fag- og yrkesopplæringen gjennom å legge til rette for tidligere og hyppigere veksling mellom opplæring i skole og arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 128). Det er faget PTF som ligger til grunn for mange av disse mulighetene for fleksibilitet.

Disse motsigelsene når det gjelder fleksibilitet, som definerer «bredde» i utdanningsprogrammer, ved at man på den ene siden har «brede» innganger til ulike muligheter for fagutdanning og på den andre har «brede» innganger med teoretiske fag, hevder vi har rot i ulike epistemiske verdiforankringer. Men vi kan også identifisere denne breddedebatten i diskurser som eksisterer parallelt, men som framkommer i meldingen med ulik styrke i de ulike utdanningsprogrammene.

Utdanningsforbundet stiller seg positivt til noen av strukturforslagene i meldingen til Stortinget og hevder at flytting av teorifag til PTF kan styrke elevens forutsetning for å bli forberedt til høyere studier. Men vi har sett at UF mener fleksibilitet skal være pedagogisk vurdert og ikke være basert på økonomiske betraktninger. Det er samtidig bekymret for at mange modeller kan gjøre yrkesfagene usynlige: «Utdanningsforbundet er redd for at det etter hvert vil bli så mange forskjellige modeller at man vil miste av syne selve yrkesfagene.» Det mener også at det ikke er «politiske prinsipper», men innholdet i de ulike utdanningsprogrammene som skal avgjøre hvilken kompetanse elevene og lærlingene oppnår. I vår empiri har vi ikke ytterligere beskrivelser om hva disse «politiske prinsippene» inneholder eller avgrenser, men vi vil ta dette temaet videre i oppgavens drøfting.

LO er positiv til utprøving av ulike vekslingsmodeller dersom de faglige rådene innen utdanningsprogrammene støtter disse, men den stiller seg også avventende til flere av de forslagene om fleksibilitet som meldingen fremmer. LO hevder den er en «sterk stemme» for å utnytte fleksibiliteten bedre, men ønsker mer erfaring med modeller som er under utprøving. Den hevder det er mange forslag som introduseres samtidig. I denne sammenheng kommenterer den ikke PTF eksplisitt, men innleder temaet «fleksibilitet» med at den ønsker å «utvide muligheten for tidligere fordypning i lærefagene». Strukturendringen som er foreslått for MK, er LO helt uenig i. MK fungerer slik LO mener et yrkesfaglig utdanningsprogram skal gjøre ifølge meldingen til Stortinget selv, og skriver at den «opplever en uforståelig og gjennomgående inkonsekvens i meldingen når det kommer til forslaget om å dele opp dette utdanningsprogrammet». Den stiller dermed følgende spørsmål til meldingen: «Man vil legge

til rette for nye muligheter til å oppnå studiekompetanse med utgangspunkt i yrkesfaglig utdanningsprogram, bare ikke i Medier og kommunikasjon?»

Utdanningsforskerne Amdam mfl. (2013) vil bevare strukturen slik den er. De hevder at dagens hybridløsning er framtidsrettet og så godt det er mulig, dekker arbeidslivets behov. MK utdanner «digitale hoder» slik bransjen etterspør, og legger avgjørende vekt på at metodebruken er effektiv for «skoletrøtte elever».

Kunnskapsministerens svarer i sin artikkel på noen av spørsmålene som utdanningsforskerne har stilt henne. Blant annet skal MK fortsatt utdanne «digitale hoder». Hennes uttalelser i artikkelen forsvarer og utdyper meldingen, men vi ser at flere setninger i hennes avisinnlegg er ordrett sitert fra meldingen til Stortinget. En struktur med styrking av teoretiske disipliner basert på et konseptuelt kunnskapssyn er svært tydelig i hennes uttalelser. Hun hevder strukturendringene er i tråd med «elevenes valg». Om MK vil være elevenes valg i framtiden når den praktiske yrkesopplæringen forsvinner, er ikke tema i denne sammenheng. Hva de faktiske konsekvensene av denne strukturomleggingen vil være i framtidens MK, vil være grundigere gjennom i oppgavens neste kapittel. Først oppsummerer vi disse to diskursene om kunnskap og fleksibilitet der de konfronteres, i kvalifiseringsdiskursen.

## 5.9 Kvalifiseringsdiskursen

Vi har hevdet at aktørenes valg av strukturer gjennom denne fleksibilitetsdiskursen får konsekvenser for innhold og arbeidsmetoder. Slik sett er det en sammenheng mellom kunnskapsdiskursen og fleksibilitetsdiskursen. Over disse diskursene har vi identifisert en hegemonisk sertifiseringsdiskurs der det strides om verdier knyttet til kontekstuelle og konseptuelle kunnskapsformer. Etter å ha analysert det underordnede diskursnivået om kunnskap og fleksibilitet vil vi hevde at aktørene primært skiller lag i synet på kontekstuell kunnskap.

Vi hevder å ha grunnlag for å hevde at Utdanningsforbundet (UF) og kunnskapsministeren vurderer kontekstuell kunnskap mer som et «virkemiddel» for å styrke elevers og lærlingers gjennomføringsgrad. Vi hevder videre at det kan diskuteres hvorvidt Amdam mfl. også ser på denne kunnskapsformen som et virkemiddel. Vi vil diskutere de problematiske sidene av bruken av uttrykkene «digitale hoder» og «skoletrøtte elever» i diskusjonskapitlet. LO er derimot helt tydelig på at kontekstuell kunnskap har en verdi i seg selv. Den hevder at elevene gjennom arbeid med denne kunnskapsformen kan erverve seg et kvalifiseringsgrunnlag for

både yrkesliv og høyere utdanning. Som tidligere nevnt peker meldingen til Stortinget på mange verdier ved opplæringen, men disse blir ikke tematisert under behandlingen av MK.

UF og kunnskapsministeren framhever behovet for flere teoretiske disipliner og kunnskap ervervet gjennom de nødvendige «trinn for trinn» som utgjør denne kvalifiseringen til høyere utdanning. Det er her aktørene støter sammen når de vil etablere en hegemonisk diskurs i diskursordenen (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). Siden MK er et utdanningsprogram uten en sterk kobling til noen av utdanningstradisjonene, er programmet et tilfelle som er særlig godt egnet til å synliggjøre de to ulike kunnskapsposisjonene. Det er her «kampen om betydningsdannelse» har oppstått (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). På denne måten vil Winther Jørgensen og Phillips hevde vi her har en hegemonisk intervensjon «når forskjellige identiteter gensidigt forhindrer hindanden» (Winther Jørgensen og Phillips, 1999, s. 60). Det er disse konfliktlinjene i sertifiseringsdiskursen jeg vil drøfte i neste kapittel gjennom å benytte en mer utstrakt bruk av normativ og forklarende kritikk (Fairclough og Fairclough, 2013). I sertifiseringsdiskursen vil jeg også hente fram noen funn fra empirien i meldingen til Stortinget som ikke er tatt med i kategoriskjemaet, men som er godt egnet til diskusjonen videre. Meldingen til Stortinget er omfattende, og det vil være urimelig å gjengi et ubalansert bilde av de temaene vi analyserer. I tråd med PDA-metoden vil vi analysere hele tekster og sammenhengende uttalelser, ikke bare isolerte deler (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 1).

# 6 | Sertifiseringsdiskursen

I foregående kapittel har jeg omtalt funnene med utgangspunkt i teori om egne kunnskaper på saksfeltet. Jeg har knyttet funnene sammen med en ambisjon om å gi dem mening og vise deres relevans for problemstillingen og samle dem her i sertifiseringsdiskursen.

Vi har foretatt en gjennomgang av strukturer og hvordan disse tilrettelegger for epistemologiske verdier i opplæringen. Det er flere pedagogiske tema vi finner fraværende når fleksibilitetsdiskursen pågår. Hvordan kan elevene erverve seg sertifisering til yrker og høyere utdanning på en god måte? Empirien vi har analysert, viser at det er en strid om hvorvidt kontekstuelle kunnskapsformer også kan være kvalifiserende for høyere utdanning. Det er derimot ingen som eksplisitt bestrider at de praktiske kunnskapsformene styrker elevenes motivasjon og kunnskapsarbeidet i skolen. Samtidig fremmer noen av de samme aktørene strukturer som presser *ut* denne arbeidsformen, ved å kreve teoretiske disipliner *inn* i de videregående utdanningsprogrammene. I diskusjonen vil jeg med normativ og forklarende kritikk hente fram pedagogiske tema samt dialektikkens og retorikkens plass i den prosessen vi har belyst gjennom funnkapitlet. Jeg vil også drøfte Kunnskapsdepartementets og alle de andre aktørenes forventninger til akademisk forskning. Og jeg vil stille noen kritiske spørsmål om involvering i den politiske prosessen vi har fulgt. Vi avslutter diskusjonen med å hente fram forskning som har gått tett på vår aktuelle aldersgruppe. Vi vil hevde det her kommer fram viktige tema fra hverdagen elever i videregående utdanning erfarer, som vi hevder flere av våre aktører ikke dweler ved når det skal fremme god «policy».

## 6.1 Pedagogiske premisser for sertifisering

Vi har gjennom oppgaven sett på en politisk prosess der det er ulike verdipremisser som blir framhevet i en struktur- og fleksibilitetsdiskurs. Vi har også sett at dette kommer av ulike syn på hva som er gyldig kunnskap og læring. Vi ser at det er det i vår «case» er det konseptuelle kunnskapssynet (Muller, 2009) som vinner fram når man står overfor en valgsituasjon. I denne oppgaven hevder vi at de aktørene i vår empiri som fronter denne kunnskapsformen, baserer sin oppfatning på at kunnskap erverves trinn for trinn. Verdipremisset der læring er en

mer eller mindre stringent prosess hvor teoretiske disipliner utgjør disse trinnene, finner vi tydeligst i dokumentene fra UF og kunnskapsministeren. Denne oppgaven hevder at dette ikke er et tilstrekkelig sett med premisser for kunnskap og læring og kan reflektere et reduksjonistisk elevsyn. Jeg hevder at læringsprosesser med dette elevsynet ikke tar tilstrekkelig høyde for det brede settet av ferdigheter elever utvikler i kontekstuelle fag (Muller, 2009), og evnen til transfer i og mellom fagene (Eraut, 2009; Sfard, 1998) slik vi har lagt vekt på i kapittel 2. Vi hevder at dette synet også forutsetter at elevene i stor grad forventes å ta rasjonelle valg (som fornuftig tidsbruk og evne til å sitte i ro) på tross av en ujevn modning innen aldersgruppen i videregående. Samlet sett gjenspeiler ikke dette den erfaringen jeg har fra mine klasserom, der vi jobber med kontekstuelle fag og elevene blir utfordret på mange ulike ferdigheter utover de teoretiske kravene.

Vi hevder videre at dette synet møter en motvekt i uttalelsene fra LO og utdanningsforskerne, som etterlyser en debatt om kunnskapsformene. Ved å løfte fram det brede kunnskapsperspektivet bidrar disse aktørene til å bringe debatten videre slik at vi ikke bare betrakter teoretiske disipliner som den nødvendige «bredden» for sertifisering til høyere utdanning. Men det er ingen som tar temaet videre til diskusjon. Det er her diskursene støter sammen og gjensidig forhindrer hverandre antagonistisk (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). LO vil på sin side hevde at ungdom med fagbrev har ervervet seg kunnskap og ferdigheter til å ta høyere utdanning uten denne teoretiske «bredden». Den vektlegger med dette kunnskapsformer som markerer «dybde» innen en kontekstuell tankegang.

Utdanningsforskerne er kritiske til at det er bare én type kunnskap som kvalifiserer elever og studenter. De framhever at refleksjon i kontekstuell kunnskapsarbeid forbereder elever til å tenke abstrakt og dermed gir dem forutsetninger for å erverve seg kunnskap på et høyt nivå ved bruk av metoder som entreprenørskap og digital medieproduksjon.

Gjennom funnkapitlet har vi sett hvordan aktørene argumenterer for praktisk arbeid i opplæringen som en viktig faktor. Vi har hevdet at denne debatten har skilt debattantene i to retninger, der flertallet ser på praktisk arbeid som et virkemiddel og er lite inne på verdier fagene i seg selv representerer for opplæringen. Vi har sett på meningsutvekslingen mellom de tre forskerne Amdam mfl. og kunnskapsministeren vedrørende opplæringen og «de digitale hodene mediebransjen vil ha» (Amdam mfl., 2013). «Digitale hoder» i dette tilfellet er nok en abstraksjon, og vi kan betrakte uttrykket som et slags slagord ettersom aktørene våre neppe tenker på produksjon av roboter i dette tilfellet. I annonser som for eksempel Aftenposten har publisert der digitale hoder er etterlyst, finner vi også innholdsproduksjon som et av

kriteriene. Både forskerne og avisbransjen er oppmerksom på at subjektive kvaliteter og egenskaper er en forutsetning for god innholdsproduksjon. Men det fratar dem ikke ansvaret for bruken av uttrykket, som i pedagogisk sammenheng og debatt er svært problematisk. Uttrykket «digitale hoder» kan gjenspeile et syn på elever (og medarbeidere) som vi kobler sammen med en regelstyrt teknisk rasjonalitet. Dette ikke tar ikke høyde for kunnskap i handling (med kreative prosesser) hvor subjektiv dømmekraft og evne til å se både detaljer og helhet er sentrale verdier. Men poenget til utdanningsforskerne er i denne sammenheng å peke på den kontekstuelle kunnskapsformen som elevene erverver seg gjennom fordypningsfaget PTF.

Her hevder vi at en dominerende instrumentell strukturdiskurs har overdøvd en viktig dialektisk debatt om målene for pedagogikken på elevenes og fagenes vilkår. Denne debatten har ikke handlet om hverdagen elevene møter i klasserommet og/eller i verkstedet. Vi hevder å se spor etter praktisisme i debatten, der praktisk arbeid betyr handlinger uten teori og refleksjon (Frederiksen, 2016, s. 212), og en mulig infantilisering av ungdom som søker praktiske tilnærminger til fag. Vi finner i det innledende kapitlet i meldingen til Stortinget ikke materiale som gir signaler om at det er teoretiske tilnærminger til fag og disipliner som fører til større arbeids glede og trivsel for norske 16- og 17-åringer og dermed styrker gjennomføringsgraden. Men det er dette pedagogiske premisset som avgjør endringer i vår «case». Med disse motstridende funnene har vi grunnlag for å hevde at det kan være den deontologiske modaliteten (Fairclough og Fairclough, 2013) som har styrt aktørene i større grad enn hva som faktisk står på spill i skolehverdagen. I det følgende vil vi drøfte slike føringer og de konsekvensene dette kan ha fremmet.

Vi har gjennom oppgaven flere ganger beskrevet hva som ofte kan ligge til grunn for avgjørelser, og at disse kan i stor grad styres av institusjonelle føringer. Deontologisk modalitet, det vil si aktørenes mer eksterne grunner basert på forpliktelser, løfter og fastlåste tankemønstre, kan låse en fruktbar debatt (Fairclough og Fairclough, 2013). Innen «utdanningssystemets logikk» slik det er bygd opp i dag med én struktur for yrkesopplæringen og én struktur for annen videregående opplæring, er det en hegemonisk sertifiseringsdiskurs der man tenker i dogmatiske mønstre, som blir sementert av organisasjoner og politikere. Vi har gjennom denne oppgaven pekt på at vi har gode kunnskaper om at elever blir motivert av kontekstuell arbeid, og at konseptuell kunnskapsarbeid ikke har tilsvarende effekt. Dette gjelder både for elevenes gjennomføring på normert tid og for gode læringsprosesser. Vi vil i slutten av kapitlet vise til forskning som



dokumenterer at «svake» elever blir styrket av praktisk arbeid, og at det også gjelder for «sterke» elever. Det kan være gode grunner til å hevde at det å fjerne den hybride løsningen på MK førte til en unødvendig og uheldig akademisering av norsk videregående skole. Vi kommer tilbake til denne «kategoriseringen» av elever i debatten mot slutten av oppgaven. Men først vil vi se på noen handlinger i denne prosessen som styrker vår påstand om aktørens deontologiske modalitet (Fairclough og Fairclough, 2013) og misvisende bruk av omstendigheter.

## 6.2 Dialektikk og retorikk om pedagogikk

Vi ønsker å trekke fram to av Utdanningsforbundets problematiske uttalelser om MK og forklaringen på programmets «suksess». UF hevder at «flere mener» at årsaken til «suksessen» er større lærertetthet. I dette tilfellet kan vi tolke inn en agenda: UF ønsker generelt flere arbeidsplasser, og flere lærere i klasserommet (el. mindre elevgrupper i klassene) er et mål for en slik omstendighetsbeskrivelse. Men vi kan også vurdere om UF her hevder at fagets «suksess» kan forklares av læreren alene. Vi kan heller ikke kalle uttalelsen «flere mener» for god empiri eller dokumentasjon. Faktum i dette tilfellet er at lærertettheten er mindre (og trolig ikke større) i MK enn i andre yrkesprogrammer. Normalen for MK ligger mellom 12 og 15 elever i hver klasse, og vi kjenner til at det kan være helt ned til 8 elever i andre yrkesprogrammer<sup>14</sup>. UF bidrar ikke til perspektivrikdom i dette tilfellet. Det oppgir ingen andre alternative omstendigheter for programmets «suksess» enn det vi har referert til over. Det kan diskuteres hvor rasjonelt akseptabelt det er når vi ser tegn til en annen agenda ved aktørens beskrivelser av omstendigheter når en sak er under bearbeiding. Da kan man bevege seg bort fra sakens kjerne, og det kan bli vanskelig å få en god forhandling om veivalg. Det kan være mulig å betrakte innspill om ulike omstendigheter som perspektivrikdom dersom man har tilstrekkelig kunnskap innen saksfeltet, men i tilfellet over fungerer ikke dette som god retorikk (Fairclough og Fairclough, 2013).

Vi har også problemer med å forstå hva UF mener avgrenser «politiske prinsipper». I uttalelsen om «såkalte blindveier» i utdanningssystemet hevder UF at «det er innholdet i de ulike utdanningsprogrammene som må avgjøre hvilken kompetanse elevene og lærlingene

---

<sup>14</sup> Da klassedelingsstatistikk ble tatt ut av opplæringsloven ble fylkeskommunene fristilt når det gjaldt klassestørrelser i videregående opplæring. Det var likevel forutsatt at endringen skulle ikke medføre redusert ressursbruk. På grunn av blant annet denne føringen om ressursbruk, samt verksted- og klasseromsstørrelse, har praksisen med 27 til 30 elever i studieforberedende- og studiespesialiserende programmer, og 12 til 15 elever i yrkesfaglige program stort sett blitt stående som normtall. Det blir ikke utarbeidet statistikk på klassestørrelser ifølge Utdanningsdirektoratet. (Kilde: Hilde Kvamsås Aa, Utdanningsforbundet og Kjetil Digre, Udir.)

oppnår, ikke politiske prinsipper» (Utdanningsforbundet, 2013, s. 8-9). UF beskriver ikke hva som avgrenser eller inngår i uttalelsen om «politiske prinsipper», men vi får vite at politiske prinsipper *ikke* kan trumfe *trinnene* elevene og lærlingene kvalifiseres for innen utdanningsprogrammene. Vi hevder at dette styrker vår påstand i forrige avsnitt om UFs syn på pedagogikk og kunnskapsformer, men vi fortsetter her å drøfte den politiske prosessen.

Forhandlinger som foregår gjennom utvekslingen av argumentasjon, er en sentral dialektisk prosess ifølge Fairclough og Fairclough (2013). Argumenter mot handling er essensielt for å få fram perspektivrikdom og deretter velge den mest riktige handlingen. Hvis ikke den beste handlingen kan gjennomføres, er det som tidligere nevnt svært viktig at behandlingen blir gjort på riktig måte. I skjemaet for PDA har jeg begrepsforklart slike diskrepanser med argumentasjon som aktøren tar med i sin vurdering, men som ikke betyr noe for hovedargumentet. Det kan også være uønskede negative konsekvenser av et mål som heller ikke endrer hovedargumentet – men som aktøren er vel vitende om (Fairclough og Fairclough, 2013). I vår empiri innlemmer meldingen til Stortinget, kunnskapsministeren og utdanningsforskerne motargumenter i sin argumentasjon. Vi finner ikke dette hos LO og UF i tilsvarende grad. Dette kan i noen grad forklares med at det har vært en offentlig debatt omkring temaet (uten LO og UF), og at det derfor er relevant å møte argumentasjonen her med en form for retorikk i en sjanger vi kan kalle leserinnlegg eller kronikk.

Fravær av motargumenter i både UFs og LOs innspill kan også ha noe med formen å gjøre. Denne delen av empirien er først og fremst partsinnlegg og ikke en offentlig debatt i streng forstand. Likevel er det mer overbevisende å ta med motargumenter i argumentasjon for å vise til at man ikke overser viktige perspektiv og fakta. Dersom saksforhold ligger ubesvart, er ikke dette en styrke i argumentasjon. Overdøves eller ignoreres for eksempel sentrale opplæringstradisjoner, er ikke det berikende i vår sammenheng. Da er vi igjen inne på den hegemoniske diskursen som glatter ut motsetningene ved å gjøre seg dominerende innen diskursordenen (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). Vi hevder at kunnskapsministeren også praktiserer en lignende retorikk når hun hevder at MK-elevne vil få «rikelig anledning» til å bruke praktisk rettede arbeidsmetoder innen den nye strukturen departementet foreslår. I funnkapitlet har vi gjort rede for at kunnskapsministerens regnestykke har ekskludert PTF som en del av mediefagene når hun bruker ordet *programfag*. Vi har tidligere i oppgaven omtalt PTF som det faget hvor man har anledning til å gå i dybden og i størst grad erverve seg kontekstuelle kunnskapsformer. Vi vil gjøre rede for et regnestykke hvor vi hevder at det oppstår en betydelig diskrepans mellom mål og virkemiddel. På den ene siden har vi

kunnskapsministerens uttalte mål for opplæringen, som er en bedre balanse mellom fagene og «rikelig» anledning til prosjekt-, entreprenør- og bedriftssamarbeid. På den andre siden har vi de «virkemidlene» man skal ta i bruk for å nå målene. Jeg vil her gå nærmere inn i materialet for å belyse implikasjonene av dette virkemidlet.

Når man oppsummerer programfagene i det treårige hybridprogrammet med PTF, vil man få 59 uketimer (à 45 min.) fordelt over tre år. I den nye strukturen blir dette redusert til maks 45 timer hvis vi tar med valgfrie programfag. Det er en reduksjon på nesten 1/3 i mediefagene. Selv om strukturen ikke var bestemt på dette tidspunktet, var føringene lagt – den skulle følge en tilsvarende mal som den for idrettsfag eller musikk, dans og drama (som ville gitt samme konsekvens, se figur 5). Påstanden som er positivt ladet som valgfrihet «de kan velge om de

Timer på musikk, dans og drama		Timer på medium og kommunikasjon	
Religion og etikk	84		
Norsk	393		
Matematikk	224		
Naturfag	140		
Engelsk	140		
Fremmedspråk	225		
Samfunnsfag	84		
Geografi	56		
Historie	169		
<b>Sum fellesfag</b>	<b>1515</b>		
Felles programfag fra eget programområde	952		
Programfag fra studieforberedende utdanningsprogram	476		
<b>Totalt omfang</b>	<b>2943</b>		

**Tabell 11**  
**Tabell 21**

Norsk	393
Matematikk	224
Naturfag	140
Engelsk	140
Samfunnsfag	84
Historie	140
Kroppsøving	168
<b>Sum fellesfag</b>	<b>1289</b>
Felles programfag fra eget programområde	1094
Prosjekt til fordyping	421
Programfag fra eget programområde eller studieforberedende utdanningsprogram	140
<b>Totalt omfang</b>	<b>2944</b>

Figur 5. Stor forskjell: Tabell 11 viser antall klokketimer på utdanningsprogrammet musikk, dans og drama over tre år, og tabell 21 viser MK med hybridmodell. Vi har markert (med grått) hvordan de ulike modellene fordeler fellesfag. Vi ser at programfagene er betydelig færre i MDD enn i MKs modell. MDD har 1515 timer fellesfag fordelt over tre år, mens MK har kun 1289. Men i sum er det bare en time i forskjell mellom disse modellene. Det er et betydelig større volum med program- og fordypningsfag innen MK-hybriden. Jeg har redigert og klippet ned modellen/tabellene for å tydeliggjøre denne informasjonen. Betegnelsene «tabell 11» og «tabell 21» er hentet fra originalkilden. (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 34 og 55)

vil bruke [valgfagene] på mediefag eller andre studieforberedende fag» (Halvorsen, 2013) øker ikke muligheten til å gå utover 45 timer. Det betyr at man kan velge vekk de valgfrie MK-programfagene og ta andre valgfag – og ende opp med kun 30 timer felles programfag. I realiteten kan man risikere å redusere innholdet i programmet fra 59 til 30 timer i den nye studieforberedende strukturen dersom den enkelte skole ikke legger opp tilstrekkelig tilbud, eller dersom elevene velger vekk MKs valgfrie programfag selv. Disse nye «mulighetene» beskriver kunnskapsministeren som «bedre balanse» fordi de også gir flere felles teorifag.

Mot slutten av artikkelen hevder kunnskapsministeren at det nye MK vil gi «rikelig anledning til prosjektarbeid, samarbeid med bedrifter og entreprenørskap» (Halvorsen, 2013). Dette blir trolig en utfordring når programmet kan bli redusert fra 59 til 30 uketimer fordelt over de tre årene opplæringen pågår. Vi har vært inne på at det kan virke forvirrende når kunnskapsministeren hevder at «endringene i utdanningsprogrammet vil avhenge av hvordan fagene og læreplanene utformes» (Halvorsen, 2013), når de strukturelle rammene blir betydelig endret. Man kan selvsagt endre faget innenfor en mindre ramme, men dette virkemidlet må også få konsekvenser for innholdet i og omfanget av programmet. Dette kan ministeren ta for gitt, men det sies ikke eksplisitt på en klargjørende måte i dokumentet. Vi hevder at dette ikke er god retorikk, siden viktige fakta og vår forklarende kritikk viser at den praktiske hverdagen i klasserommet kan bli helt annerledes enn den strukturdiskursen kunnskapsministeren utøver i dette tilfellet.

Vi har i funnkapitlet referert til at faget PTF kommer svært godt ut av den omfattende evalueringen av Kunnskapsløftet. Det hevdes at faget har gitt elevene økt motivasjon og bedre forståelse av teori gjennom praksis (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 28 og 74). Dette er en PTF-studie som ikke omtaler MK eksplisitt. Vi finner ingen rapporter etter Kunnskapsløftet der lærlingordningene for fotograf og mediegrafiker er undersøkt, eller der det diskuteres hvorvidt det er grunnlag for å etablere nye faggreiner innen medie- og kommunikasjonsbransjen. Meldingen til Stortinget hevder noen sider seinere følgende: «En studie av status for lærlingordningen blant et representativt utvalg av norske bedrifter, viser at det er stort potensial for å øke antallet læreplasser og lærebedrifter i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 133). Videre kan vi lese at det er lite kunnskap om dette potensialet for yrkesfagene generelt, da departementet har lite informasjon om det mottakende arbeidslivets tilbud om læreplasser fordi «det utarbeides ikke systematiske og årlige analyser av sysselsettingen av fagarbeidere som kunne vært et viktig grunnlag for vurderingen av om det er en god sammenheng mellom utdanningstilbudenes innhold og arbeidsmarkedet etterspørsel» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 141).

Hvis vi oppsummerer her, kan vi konkludere følgende om lærlinger og MK: Programfaget MK har rekruttert få lærlinger, vi mangler kunnskap om hva slags lærlinger arbeidslivet trenger, men det er stort potensial for nye lærlingplasser. Denne motsetningen blir ikke behandlet i Meld. St. 20 (2012-2013). Meldingen har heller ingen oppskrift eller tiltak for å få MK til å fungere som en y-vei fram til fagskolene eller høgskolenes medieutdanninger. Selv om det står i meldingen at «departementet varsler en videre opptrapping av ordningen med y-

veier fra relevante yrkesfaglige utdanningsprogrammer til relevante høyere utdanninger» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 144), har trolig ikke utdanningsinstitusjoner i dette markedet blitt kontaktet av departementet eller selv tatt initiativ til slike ordninger.

De stikkprøvene jeg har tatt av høgskoler og fagskoler innen mediebransjen, HiOA, HiV, Noroff og Westerdahls, kan bekrefte at det er ikke tatt noen slike initiativ fra departementet. Skolene har heller ikke tatt slike initiativ selv. Dermed kan departementet ha gjort en utvelgning av hvilke fagopplæringsretninger dette gjelder, når det hevdes følgende:

Videregående opplæring må vurderes og utvikles kontinuerlig. Departementet har dokumentert at enkelte av opplæringsløpene ikke gir de fortrinnene som fag- og svennebrevene fra videregående opplæring bør gjøre.[...] Målet er å forbedre kvaliteten på opplæringstilbudene, tilpasse tilbudet bedre til arbeidslivets behov og heve verdien av fag- og svennebrevene. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 144)

Mye tyder derfor på at mediebransjen ikke er tema når Kunnskapsdepartementet uttrykker et ønske om å satse på y-veier til høyere utdanning. Dette er helt i samsvar med det kunnskapsministeren uttaler i sitt leserinnlegg i Bergens Tidende, der hun hevder at bransjen ønsker en annen rekrutteringsbase enn elever med fagbrev eller studiekompetanse fra MK.

Vi hevder derimot at dette kan betraktes som en nedvurdering av et yrkesfagorientert mediefag, og at MK-elevene og mediebransjen ikke har fått tilgang til de samme godene som andre yrkesfag har hatt. Med god støtte fra Utdanningsforbundet fikk departementet gjennom det samme forslaget de allerede hadde i St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I vårt tilfelle, der det skal velges mellom to modeller, ser vi at det konseptuelle kunnskapssynet (jf. Muller, 2009) dominerer sertifiseringsdiskursen og opptreer hegemonisk i diskursordenen (Winther Jørgensen og Phillips, 1999).

### 6.3 Forskning på kunnskap

Utdanningsforskerne Synnøve Amdam, Øystein Gilje og Ole Erstad har gjort flere studier av programfaget MK, kreative læringsprosesser og digital kompetanse (Amdam, 2012; Erstad og Gijle, 2008; Gijle og Erstad, 2007). Meldingen til Stortinget har ikke med noe av deres arbeid i sitt grunnlag. I meldingen er det derimot tatt med et tallmateriale fra undersøkelsen til Vibe mfl. (2012) som utgjør noe statistikk og noen få setninger om hvorfor disse forskerne mener at MK bør legges om. Imidlertid har Vibe mfl. (2012) arbeidet fram empiri vi seinere i oppgaven vil se kunne gitt en annen konklusjon. Når denne oppgaven hevder at omleggingen av MK gav et signal om policy innen utdanning, og det ikke er initiert forskning på

programmene under den omfattende evalueringen av Kunnskapsløftet, er dette ikke rimelig<sup>15</sup>. Vi kan dermed ikke hevde at det i denne prosessen har vært klargjørende debatter omkring «omstendigheter» eller godt nok grunnlag for å diskutere om «målene» for opplæringen på MK er i tråd med det målet meldingen til Stortinget har i sin innledning. Vi hevder endringen for MK heller ikke er koherent med målene om fleksibilitet i opplæringen og relevant kompetanse. Mange av våre aktører vil som sagt gjøre MK om til et studieforberedende utdanningsprogram, men da vil de gå inn i en utdanningstradisjon som fra før har problemer med innhold og strukturer.

I følge Meld. St. 20 (2012-2013) er det lite kunnskap om kvalitet og relevans i *studieforberedende programmer* og hvorvidt de for eksempel kvalifiserer godt til høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet (2013) hevder at det er lite forskningsbasert kunnskap om dette, og videre at programmene i dag ikke fyller den funksjonen det gamle gymnaset gjorde tidligere, da det var en mer ensartet og engasjert type elever som utgjorde rekrutteringsbasen (s. 142). Det blir også gjort et tilsvarende poeng av at høyere utdanning i større grad bør tilpasses den nye gruppen som nå uteksamineres av videregående opplæring. Dette er et behov som i økende grad er registrert etter at yrkesskoler og gymnaser på syttitallet ble lagt om til en felles videregående opplæring. Dette fenomenet med tilpasning/mistilpasning av utdanningsprogrammer mellom nivåene (faglig diskrepans) vil meldingen til Stortinget som sagt følge opp med forskningsbasert kunnskap.

Vi kan hevde at det her er kommunisert et krav om en akademisering av studieforberedende og studiespesialiserende videregående utdanninger, selv om det i dette tilfellet burde åpne for andre muligheter (tilpasning i høyere utdanning). Dette er en av mange «fenomener» som meldingen til Stortinget ønsker forskningsbaserte svar på, noe som i seg selv kan hevdes å stå i motsetning til tidligere erfaringsbasert kunnskap. Molander (2015) har innvendinger mot at alle svar skal hentes fra akademia og forskningen og hevder følgende:

«Science» and «knowledge» within the academy are usually interpreted in terms of a theoretical tradition of knowledge. Knowledge is transformed into a *thing*. As a witness, theory can only address what has already occurred, what is finished, what has already concluded. (Molander, 2015, s. 298-299)

Han hevder at denne typen kunnskap har fått altfor stor oppmerksomhet og status i nyere tid, og at den subjektive kunnskap i handling ikke har en sjanse mot denne «power talking-knowledge formation» (Molander, 2015). I tråd med Molanders påstand og forklarende

---

<sup>15</sup> I følge Meld. St. 20 (2012-2013) er det brukt 65 millioner på forskningsbasert evaluering av Kunnskapsløftet. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 24)

kritikk vil man stille spørsmål om hvorvidt forskermiljøene har bedre forutsetninger for og den beste kompetansen til å foreskrive pedagogisk praksis, komme på nye lærlingfag i de ulike bransjene og framskrive behov i arbeidslivet. Vi kan hevde at aktører som arbeider i de aktuelle kontekstene, ser utfordringer og muligheter fordi de har nærhet til, og erfaring fra kontekstene og ser perspektiv forskere ikke kan ha tilgang til. Vi har tidligere trukket fram Aasen (2006), som hevder at vi er inne i en tid da «kunnskapsøkonomien» dominerer diskursene. Aasen hevder at forskningsbasert kunnskap kan gi bedre grunnlag for politikktutforming og pedagogisk praksis, men at verdivalgene er like sentrale: «Ofte dreier løsninger av pedagogiske problemer seg i vel så stor grad om verdivalg som om forskningsbasert kunnskap. Ofte dreier det seg om politics eller avveieinger som favoriserer noen og noens interesser framfor andre» (s. 32). Vi vil også hevde at forskere kan ha det nødvendige perspektivet utenfra siden nærhet også kan være et problem når det gjelder å se nye løsninger. Verdipremisset står sentralt i vår tekst, og vi ønsker å fortsette her med elevs søkemønstre og noen kilder i referansene til meldingen til Stortinget.

De videregående skolene *erfarer* endringer i søkningsmønstre. Et av de programfagene som har vært mest utsatt, er formgivningsfaget. Vi ønsker å diskutere det meldingen til Stortinget hevder kan ligge bak elevenes søkningsmønstre og kvalitet i utdanningsprogrammer.

Formgivningsfaget i videregående opplæring har tidligere hatt en yrkesfaglig innretning. Faget ble delt i to ulike programmer etter Kunnskapsløftet og fikk dermed en studiespesialiserende retning, som har hatt svært liten søkning (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen, og Markussen, 2012, s. 53). Meldingen til Stortinget mener dette kan ha sammenheng med at nedgangen kom samtidig med at MK ble introdusert, i skoleåret 2000-2001, og gir følgende forklaring på fenomenet: «Nedgangen kan også skyldes at medier og kommunikasjon oppleves som en mer attraktiv vei til studiekompetanse for elever som er interessert i kreative og estetiske fag» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 119).

Et annet fag vi kan karakterisere som et «kreativt og estetisk fag», er det studieforbereidende programmet «musikk, dans og drama» (MDD). Det har i likhet med de andre studieforbereidende programmene ikke blitt forsket på: «Det er for øvrig lite forskning om kvalitet, innhold og relevans i utdanningsprogram for musikk, dans og drama» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 119). Kritikken det refereres til når det gjelder dette programmet, handler i størst grad om manglende fordypning. Det er Norges musikkhøgskole som melder fra om at det nærmest ikke er forskjell på elever fra ordinære studieforbereidende

programmer fordi MDD har for lite spesialisering, altså dybde i spesifikke fag. Det hevdes også at MDD-avgangselevne blir utkonkurrert av utenlandske studenter ved opptak til høyere musikkutdanninger.

Når vi oppsummerer her, finner vi motsigelser om dybde og bredde og kontekstuell og konseptuell kunnskap i opplæringen. Felles tema er manglende kunnskap og mange utfordringer i videregående opplæring som ikke fører til kvalifisering, som står høyt på den politiske agendaen. I Sveits og Tyskland er det gjort erfaringer med praktisk opplæring som er godt rotfestet og prestisjefyllt innen den videregående opplæringsstrukturen (Aarkrog og Bang, 2012). Resultatene herfra er gode og viser det samme som hybridmodellen til MK: Elever blir motivert med kontekstuell kunnskapsarbeid. Disse forskningsresultatene er tilgjengelige i synteserapporten om PTF, og de er referert i grunnlagsmaterialet til Vibe mfl. (2012), men heller ikke de er tatt med i meldingen til Stortinget. Fram til dette punktet i diskusjonen har vi gjort noen markeringer om bruk av forskning. Vi har også vist til bransjeerfaringer som er spilt inn til meldingen til Stortinget, og hva som kan ligge bak mønstre i søkning til ulike utdanningsprogrammer. I korte trekk handler dette om at bransjene ønsker mer dybdelæring, og at mange elever søker seg mot praktisk rettede utdanninger. Men er det elevenes vilkår og omstendigheter i skolehverdagen empirien vår egentlig setter søkelyset på?

Fairclough og Fairclough (2013) mener det må stilles mange spørsmål og forhandles om alternativer, og man skal vurdere målet når man opererer i det politiske feltet (s. 226). Har vi i tilstrekkelig grad undersøkt hva som er de beste målene for elevene, og de eventuelle målhierarkiene? Hvis temaet er gjennomføringsevne, burde vi kanskje stille følgende spørsmål når vi undersøker omstendigheter og skal sende en innstilling til utdanningspolicy: Hvordan vil elevene takle en ny hverdag med flere teorifag? Hva skjer i klasserommene når mulighetene for arbeidsmetoder i studio og verksted blir redusert? Vil styrking av teorifag styrke gjennomføringen og hindre frafall? Er det teorifagene som gir best grunnlag for læring gjennom hele livet? Får vi færre skoletrøtte ungdommer når vi gjør dette? Vil en struktur som kan frata elevene halvparten av programfaget de valgte, styrke motivasjonen? Eller: Er opplæringens innhold og metodebruk basert på fagenes egenverdi?

Det kan være grunnlag for å hevde at kunnskap til å foreta en kvalitetsvurdering på dette basale nivået er manglende både i politiske kretser og i forskerkretser. Dale mfl. (2011) viser til at reformarbeid generelt har vært mindre opptatt av lærende relasjoner og ofte er overfladiske. Dette vil ikke kunne endres «med mindre politikere begynner å interessere seg



for skolens læringsprosesser og gjør noe for å forstå og sette seg inn i kompleksiteten i skolens pedagogiske arbeid» (Dale mfl., 2011, s. 81). I vårt tilfelle ser vi mange ambisjoner om kunnskap og læring i empirien. Vi vil hevde at flere av disse faller av når man nærmer seg den politiske beslutningsprosessen og det ikke blir stilt viktige spørsmål angående mål for opplæringen. Vi hevder i denne anledning at flere tema i statusdebatten om yrkesfagene (lite attraktive, relevante og med lav gjennomføringsgrad) kunne vært mindre aktuelle dersom målene hadde vært basert på tilrettelegging av fagenes kontekstuelle verdier, og at opplæringen dermed i større grad hadde tatt inn over seg elevenes skolehverdag slik Dale mfl. (2011) etterlyser.

## 6.4 Den politiske prosessen

Vi kan lese ut av dokumentene som er levert til meldingen til Stortinget, at både LO og UF har vært involvert i utredningsarbeidet fram mot publiseringen 15. mars 2012. Disse innspillene er også referert i meldingen til Stortinget. To tekster i den utvalgte empirien er dermed vurderinger av det «ferdige» produktet de også tidligere har hatt tilgang til. Teoretisk sett har de altså hatt muligheten til å påvirke meldingen til Stortinget under produksjonen. Men vi har i vår analyse primært rettet oppmerksomheten mot perioden fra publisering til vedtak. Dette er en periode på tre måneder. Perioden fra publisering til høring i Stortinget er imidlertid kun 31 dager. Er denne perioden med forhandlinger av forsvarlig lengde når det er en prinsipiell politisk og epistemologisk sak som skal behandles? Er 31 dager nok tid til at opposisjonen, som må ta byrden ved å reise gode motargumenter, har gode nok muligheter til å forsvare viktige saker?

Fairclough og Fairclough (2013) hevder at korte tidsfrister (og dermed lav grad av involvering) før politisk behandling kan virke som dårlig retorikk og hinder for en prosess fram til det beste målet: «This rhetorical strategy (involving which particular issues to address and which to ignore) is of course designed to further the proponents own rhetorical goals and arrive at a decision that is best in their view» (s. 227). Utdanningsforskerne Amdam mfl.s empiri og forskning på MK har, i motsetning til innspillene fra UF og LO, ikke vært involvert i prosessen i forkant. Både forslaget om strukturendringen og påstanden om at det var et problem at MK hadde «få» lærlinger, var ukjent i de kretser jeg som medielærer i

fylkeskommunen og UF-medlem gjennom mange år har ferdes. Det har aldri vært mange lærlinger i MK-fagene, og antallet har ligget stabilt på omkring 100 på landsplan i mange år<sup>16</sup>.

Det tar som sagt tid å stille de gode spørsmålene og reise en god argumentasjon som er koherent og konstruktiv. Bevisbyrden «burden of proof» og kravet om god overtalelse vil ligge på opposisjonen (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 224). På samme tid kan det være slik at meldingen til Stortinget, kunnskapsministeren og UF ikke ser på denne omleggingen som et brudd i en epistemologisk tradisjon, men som en mindre tilpasning og rasjonalisering av strukturen. Denne oppgaven hevder dette er et slikt brudd, og at de pedagogiske verdiene i denne opplæringstradisjonen blir ignorert eller overdøvd. Dette blir effektivt av en type retorikk som ikke gir nødvendig rom for god diskusjon og gode overtalelser. Rasjonalisering kan være et godt argument for handling, men et mål om å rasjonalisere kan også bero på manglende kunnskap og/eller aktørens verdier (Fairclough og Fairclough, 2013, s. 96). Likevel kan vi si at prosessen er gjort «riktig» ved at partene (i prinsippet) har fått uttale seg, det har vært tilsynelatende stor grad av transparens, og Stortinget har avgjort saken ved demokratisk avstemning etter høringen.

## 6.5 Strukturer og virkemidler for «skoletrøtte» og ressurssterke elever

Et virkemiddel er i vår sammenheng beskrevet som en handling eller et system for å oppnå et resultat (Fairclough og Fairclough, 2013). I funnkapitlet er det skrevet om praktisk didaktikk som et viktig virkemiddel for å oppnå en bedre og mer variert læring i grunnskolen. Tema for videregående er strukturer for opplæring og den mye omtalte «fleksibilitet». Videre er «relevans» og ulike initiativ for styrking av gjennomføring omtalt. Jeg vil starte denne siste diskusjonen med den praktiske opplæringen, som av alle aktørene i alle fall regnes som nyttig for «svake elever».

Under min andre lesning av dokumentene observerte jeg noen sammenhenger jeg ikke har tatt med i foregående kapittel, men som kan gi viktig motivasjon her i sertifiseringsdiskursen. Dette gjelder først ordningene med «Ny GIV» og «Praksisbrevet». Disse kommer godt ut av evalueringen i meldingen til Stortinget. Flere av elevene har blitt motivert til å fortsette løpet mot ervervet fagbrev. Dette er tilbud for elever som har «særlig svake» skoleresultater fra ungdomsskolen, og som har behov for «en nærmere tilknytning til arbeidslivet for å bli motivert for læring, og elever med lite motivasjon for ordinær skole»

---

<sup>16</sup> Statistikkportalen til Udir viser variasjoner mellom 86 og 153 MK-lærlinger. Se vedlegg 10.

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 34). Kunnskapsdepartementet (2013) hevder videre at arbeidspraksis kombinert med opplæring og tett oppfølging er viktige suksessfaktorer. Seinere i meldingen kan vi lese at elever «med svært få grunnskolepoeng» som velger yrkesfaglig videregående utdanning, har sterkere gjennomføringsgrad enn elever som velger studieforbereidende retninger (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 42). Det er også verdt å legge til at land med vekslingsmodeller (som den norske lærlingordningen) har betydelig lavere ungdomsledighet enn europeiske land uten slike ordninger (Müller og Gangl, 2003). Oppsummerer vi her, kan vi hevde at den norske modellen for opplæring til yrker er god sammenlignet med modellene i mange andre land, og at den er særlig egnet for elever som ikke klarer seg godt med skolebasert undervisning. Ambisjonen i vår oppgave er å rette et kritisk og oppklarende blikk for å bidra til skoleutvikling, men denne viktige og positive bekræftelsen av den norske yrkesfaglige opplæringsmodellen hevder vi er mindre kjent i mange kretser som er engasjert i opplæringssspørsmål.

Blant nyere forskning på norsk ungdom og praktisk arbeid i skole- og arbeidslivskontekster finner vi masteroppgaven til Atle Skjæveland (2014). Han oppsummerer med at ungdom opplever praktisk arbeid organisert gjennom skolen som svært meningsfull og inspirerende. I oppgaven tar han *ikke* for seg frafallsungdom, men undersøker hvordan elever innenfor opplæringen betrakter undervisningsmetoder. I forarbeidet var han i kontakt med Nordlandsforskning, som har forsket på frafallsungdom på oppdrag fra Barne- og likestillingsdepartementet. Han fikk dette svaret på spørsmålet om hvordan disse ungdommene så på praktisk arbeid:

Det vi fant var at mange av disse ungdommene var opptatt av praktisk arbeid, bruke kroppen både gjennom lek, fritid og arbeid. Hvem er disse ungdommene? De opplever ofte å bli sykeliggjort, at det er noe galt med dem fordi de ikke passer inn i dagens kompetansesamfunn/skolesystem som premierer kun teoretiske ferdigheter. (Skjæveland, 2014, s. 35)

Skjæveland (2014) finner at elevene ser helheten i opplæringen på en bedre måte når teori blir knyttet sammen i/med yrkeskontekst, at de oppfatter dette som motiverende, og at de utvikler en sterkere identitet som praktikere. Gjennom praktisk opplæring oppfatter elevene på en bedre måte hvorfor teori er viktig, og får «knagget» denne typen kunnskap på en mer varig og meningsfylt måte (Skjæveland, 2014, s. 61 og 82). I denne praktiske opplæringen med mer aktiv interaksjonen mellom teori og praksis opplever elevene mestring, en mestring som overføres til andre deler av deres skoleaktivitet og til hverdagen for øvrig. En av Skjævelands sju informanter, «eleven Atle», blir beskrevet slik: «Han setter stadig opp ett skille mellom

teori og praktisk arbeid. Der teori beskrives som å være passivt og kjedelig, i motsetning til praktisk arbeid som beskrives som fysisk og aktivt» (Skjæveland, 2014, s. 52).

Et annet interessant funn hos Skjæveland (2014) er at elevene er betydelig mer opptatt av interesser som utgangspunkt for motivasjon for videregående, i motsetning til grunnleggende ferdigheter, som han hevder politikere og styringsdokumenter vektlegger i sin forståelse av frafall. Skjæveland skildrer elevenes virkelighet slik: «Elevene er ikke så opptatt av hva de ikke kan, men de er opptatt av at skolen må tilrettelegge for hvor den enkelte elev har sine ressurser» (Skjæveland, 2014, s. 87). Ved lesning av referansene i Meld. St. 20 (2012-2013) gjør vi også noen interessante funn om *ressurssterke* elever som bør inn i denne avsluttende diskusjonen. Meldingen til Stortinget henter ikke fram disse funnene selv, men vi ønsker å drøfte dem her.

I Vibe mfl.s (2012) analyse leser vi at ungdom som går på naturbruk og MK (de to hybridmodellene), klarer seg bedre enn andre gjennom videregående skole selv om man korrigerer for at de har høyere karakterer ved inntak. Vi kan lese følgende fra rapporten: «Dessuten finner vi en positiv effekt av å ha gått på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene Naturbruk og Medier og kommunikasjon sammenliknet med de tre studieforbredende utdanningsprogrammene.» Vi ser også et resultat av undersøkelsen formulert slik: «Jenter fra kullene etter Kunnskapsløftet som har fulgt studieforbredende Vg3-kurs på enten Medier og kommunikasjon eller Naturbruk er de som i størst grad oppnår studiekompetanse, når karakternivået holdes konstant» (Vibe mfl., 2012, s. 77-78). Disse empiriske funnene kunne bidra til å støtte «virkemidlene» med praktisk opplæring meldingen til Stortinget fremmer for å nå mål med opplæringen, men det blir altså ikke gjort.

## 6.6 Praktisk kunnskap med egenverdi

I teorikapitlet skriver vi om *normativ* kritikk og beskriver noen standarder for hva som er rimelig og urimelig innen ulike sosiale praksiser, og vi vil vurdere oppførsel og hendelser i enkeltsaker og i rådende policy. Når vi kommer med *forklarende* kritikk, ser vi på hvordan sosiale praksiser vedvarer, og hvorfor det er viktig å få til endringer. Forklarende kritikk er derfor opptatt av symmetri og asymmetri og hvorvidt dominans blir opprettholdt (Fairclough og Fairclough, 2013). Gjennom oppgaven vår har vi pekt på flere felt der tilgjengelig kunnskap om MK ikke blir brukt for å belyse viktige saker på dagsordenen, og vi har sett en gjentakende prosess fra Kunnskapsdepartementet for å legge om MK til et studieforbredende program. Forskningen på MK initiert av Kunnskapsdepartementet er trolig avgrenset til de

korte referansene med statistikk og setninger vi har referert i forrige avsnitt. Jeg har ikke funnet annen forskning på MK i det omfattende materialet som er produsert under evaluering av Kunnskapsløftet. Vi har også gitt en forklarende kritikk av hvordan kunnskapsminister Kristin Halvorsen bruker retoriske virkemidler når hun avleder den viktige diskusjonen om faget prosjekt til fordypning. På tross av godt dokumenterte faglige resultater på MK og lite forskning på lærlingordningen blir det konkludert med at MK likevel bør bli et reint studieforberedende program, i Meld. St. 20 (2012-2013), slik det også ble fremmet i 2003. Når MK er omtalt, finner vi ingen vurderinger av hvorvidt den praktiske delen av yrkesfagopplæringen kan ha positiv effekt for høyere utdanning. Det kontekstuelle kunnskapssynet som preger de innledende faser i meldingen til Stortinget, og den kausale sammenhengen meldingen til Stortinget hevder finnes mellom praktisk rettede arbeidsmetoder (i hele grunnopplæringen og i lærerutdanningen), er helt fraværende når splittingen av MK blir behandlet. I denne oppgaven har vi hentet fram MK-saken for å sette søkelyset på kunnskapsformer i videregående opplæring. Programmet har befunnet seg i en vippeposisjon over en lengre periode. Vi hevder at utfallet av den politiske behandlingen har vist oss hvor utsatt verdiene innen yrkesopplæringen kan være for aktørenes retorikk og beskrivelser av omstendigheter.

Vi har gått langt i å hevde at det at meldingen til Stortinget hevder det finnes en kausalitet mellom praktisk rettede aktiviteter (årsak) og læringsutbytte (virkning), kan gjenspeile et instrumentelt elevsyn. Vi hevder det ikke fører til god pedagogisk praksis i klasserommet dersom dette forholdet blir tatt for gitt. Det kan føre til konflikt mellom formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet, hevder Aasen (2006, s. 32), der mål-middel-tenkningen setter fagenes verdi og opplæringens vilkår på prøve. I oppgavens avsnitt om refleksivitet trakk vi fram Strike (1990) og kravet om at fagenes epistemologiske verdier må være en del av lærerens profesjonsutøvelse. Strike hevder at en policy med en instrumentell tilnærming til læringsaktiviteter ikke verdsetter lærerens autonomi og evne til å undervise ut fra fagenes verdier (Strike, 1990, s. 184). Vi har gjennom dette siste kapitlet framhevet hvor viktig det er at elevene opplever at fagene og aktivitetene har egenverdi og mening. Det brede kontekstuelle kunnskapsperspektivet hevder vi har stort potensial til å løfte fram fagenes egenverdi. Men samspillet mellom læreren og eleven i gode kollektive prosesser bør samtidig være en opplagt del av lærerens profesjonsutvikling i denne sammenhengen. Gjennom vår analyse og evaluering har vi bekreftet at både politikerne og dominerende organisasjoner også har mye å lære om det komplekse arbeidet i norsk videregående opplæring.

# 7 | Avslutning

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg gitt noen forklaringer på hvordan en politisk prosess har endret et utdanningsprogram innen norsk videregående opplæring. Jeg har lagt vekt på å stille kritiske og oppklarende spørsmål til meg selv og materialet ved å holde oppmerksomheten rettet mot det aktuelle tema og MK-saken. Arbeidet har strukket seg over en periode på to og et halvt år. Underveis har jeg møtt på en del utfordringer med verktøyet PDA som jeg tidligere har tatt opp som et validitets- og et reliabilitetsproblem. Men jeg har også hatt andre utfordringer.

Under opptellingen av begrepene *praktisk* og *teoretisk* i meldingen til Stortinget fant vi forholdet 27 til 10. Meldingen bruker teori-begrepet ti ganger, og sju av dem er faktisk knyttet til praksisbegrepet. Det er mulig at min oppgave kunne vinklet temaet diametralt motsatt. Teoriopplæringen i skolen bør ikke undervurderes, og Young (2009) har viktige innspill til denne utfordringen med begrepet *powerful knowledge*. Konseptene han presenterer, har sin berettigede plass i opplæringen og sertifiseringsdiskursen selv om vi i denne oppgaven kan gi inntrykk av at disse ikke er viktige nok. Jeg har ikke hatt nok rom for slike analyser i mitt arbeid.

Jeg har heller ikke problematisert nevneverdig hvorvidt de politiske prosessene (og høringene) er «tilgjengelige» for dem som berøres mest av en omlegging. Dette kan i vår sak gjelde representanter for yrkesfagene generelt, men også yrkesfaglærere i de ulike lærerforbundene. Blir deres verdier ivaretatt med en god og dialektisk tilnærming, noe vi har pekt på som et krav til en politisk diskurs? Vi tror dette også kan være et tema for videre arbeid.

PDA-metoden jeg har brukt, tar utgangspunkt i at nærmest alt som skjer i politisk overtalelse og handling, er grunnleggende rasjonelt. Dersom det er avvik mellom premisskategoriene, altså i tilfeller der det er en forskjell mellom hva som blir uttalt av aktøren, og hva slags handling han går inn for, er det et tegn på at noen premisser er av større betydning for aktøren. Et eksempel vi har møtt i oppgaven, er det brede kunnskapssynet, som de fleste aktørene

støtter, men som de avviker fra når hovedargumentet for handling formuleres. Vi har tidligere vært inne på at elevenes valg ikke alltid er rasjonelle. Jeg tror heller ikke politiske aktører alltid er rasjonelle i sine uttalelser og valg av hovedargument for handling.

En kvalitativ forskningsmetode basert på kategorisering av empiri har bestemte utfordringer. I forskningsprosjektet må man finne relevante kategorier i tråd med temaet, og man skal ta beslutninger om hva de skal inneholde, og hvordan de skal avgrenses. Gjennom mitt kategoriseringsarbeid har jeg ikke maktet å ta med alle funnene i funnkapitlet på en måte som er ideell. Jeg har plassert flere funn i diskusjonskapitlet, der de strengt tatt ikke hører hjemme. Dette beror også på at meldingen til Stortinget består av et omfattende materiale.

Kategoriseringen er dessuten en etisk beslutning som legger et stort ansvar på forskeren fordi den legger føringer på hvordan den videre analysen tar form. Michel Foucaults (Eliassen, 2016) begrep om *nominalisme* står i en dikotomi til *begrep* i denne sammenheng.

Nominalismen står for den posisjonen der ordet/ordene befinner seg før det blir innleiret i et begrep. Ordet *begrep*, og ord som blir begrep, er språklige konstruksjoner som er arbitrære og historisk-kulturelt motiverte. Foucault hevder at «diskursen må forstås som en vold vi utøver mot tingene» (Eliassen, 2016, s. 38). For meg har utøvelsen av denne «volden» mot empirien og den kunnskapen jeg har ervervet meg ved å kategorisere tekst, gitt meg en bredere forståelse av hvordan man kan skille pedagogiske tema fra strukturelle tema. Like viktig er det å forstå hvorfor de er knyttet tett sammen. Det samme gjelder omstendighetene vi trekker inn i en pedagogisk diskurs: Alt dette bør være basert på erfaring og reliabel kunnskap fra elevenes- og lærernes verden.

## Kilder

- Aarkrog, V., og Bang, S. W. (2012). *Resultater af evalueringer af Kunnskapsløftet. En syntese*. Aarhus Universitet
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv. In K. I Sivesind, Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (Ed.), *Utdanningsledelse* (s. 21 – 42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Alvesson, M. (2001). Knowledge work: Ambiguity, image and Identity. *Human Relations* (Vol. 54, no. 7.).
- Amdam, S., Gilje, Ø., og Erstad, O. (2013, 7. mai). Hvor skal de digitale hodene komme fra? *Bergens Tidende*.
- Amdam, S. H. (2012, 01.27). *Constructing the Media Teacher Combining literacy and professionalism in the creation of vocational media education*. Paper presented at the NordLAC seminar: Rethinking identity and contexts for learning, Helsinki.
- Bjørke, G. (2000). *Problembasert læring: ei innføring for profesjonsutdanningane*: Universitetsforlaget.
- Cedefop. (2008). Terminology of European education and training policy. Nedlastet 01.11.2016 fra [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)
- Dale, E. L., Gilje, N., og Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. New York: Free Press / Simon og Schuster.
- Eide, H. M. K. (2015). Narrating the relationship between leadership and learning outcomes: A study of public narratives in the Norwegian educational sector.
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus forlag.
- Eraut, M. (2009). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Daniels, Lauder, H. og Porter, J. (Ed.), *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective* (s. 65 – 84). London and New York:: Routledge.
- Erstad, O., og Gijle, Ø. (2008). Regaining Impact: Media Education and Media Literacy in a Norwegian Context. *Nordicom review*, 29(2).
- Fairclough, I., og Fairclough, N. (2013). *Political discourse analysis: A method for advanced students*: Routledge.
- Frederiksen, J. (2016). *Tværfaglige velfærdsprofesjoner: Tværsamarbejde som en sosial praktik for den neoliberale velfærdsstats profesjoner*: Roskilde Universitet.
- Gijle, Ø., og Erstad, O. (2007). Mediefagets produksjonsprosesser – morgendagens kompetanse? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(04), 226-243.
- Halvorsen, K. (2013, 13. mai). Mediefag for en ny tid. *Bergens Tidende*.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. *Innst. 432 S (2012-2013)*. *Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om På rett vei - kvalitet og mangfold i fellesskolen*. 54 (2013).



- Kunnskapsdepartement, D. K. (2012-2013). *Meld. St. 20 På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen og J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- LK06. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, Utdanningsdirektoratet. Nedlastet 01.11.2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- LO. (2013). *Kommentarer til Meld.St.20 På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Landsorganisasjonen i Norge. Oslo.
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 14(4), 423-444.
- Mausethagen, S., og Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833. doi:10.1080/02680939.2012.672656
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (2015). *The Practice of Knowing and Knowing in Practices* (F. G. Perry, Trans.). Frankfurt am Main 2015: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence,. *Journal of Education and Work*, 22: 3, 205 — 226.
- Müller, W., og Gangl, M. (2003). *Transitions from education to work in Europe: the integration of youth into EU labour markets*: Oxford University Press Oxford.
- Nyen, T., og Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*: Universitetsforl.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordisk Pedagogik* (Vol. 1, s. 1-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., og Joseph, G. O. G. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416. doi:10.2307/3515986
- Sem, M. G. (2011). *Hvorfor rektorskole? -En diskursanalyse av de utdanningspolitiske dokumentene som ligger til grunn for rektorskolen*. (Master), Universitetet i Bergen.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher* (Vol. 27, no 2, s. 4 – 13).
- Simola, H., Heikkinen, S., og Silvonen, J. (1998). A Catalog of Possibilities: Foucaultian History of Truth and Education Research. In T. a. B. Popkewitz, M. (red.) (Ed.), *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*. (s. 64-90). New York and London:: Teachers college Press.
- Skjæveland, A. (2014). *I hvilken grad opplever elever som er opptatt av praktisk arbeid seg ivaretatt ved de yrkesfaglige studieretningene?* (Master), Universitetet i Stavanger.
- Stake, R. S. (1994/2000). Case studies. In N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2 ed.). Thousand oaks, London, New Dehli: SAGE Publications, Inc.
- Strike, K. A. (1990). Is Teaching a Profession: How Would We Know. In R. R. Curren (Ed.), *Philosophy of education : an anthology* (s. 175-187). Malden, Mass.: Blackwell.
- Søreide, G. E. (2007). Narrative construction of teacher identity: The University of Bergen.

- Utdanningsdirektoratet. (1993). Den generelle delen av læreplanen. Nedlastet 01.11.2016 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringen*. Oslo. Nedlastet 01.11.2016 fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskap\\_sloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Udir-1-2011 Kunnskapsløftet - fag- og timefordeling og tilbudsstruktur, Vedlegg 1. Nedlastet 01.11.2016 fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/rundskriv/2011/udir-1-2011-fag-og-timefordeling\\_des2011.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rundskriv/2011/udir-1-2011-fag-og-timefordeling_des2011.pdf)
- Utdanningsforbundet. (2013). *Notat*. Til kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Meld. St. 20 (2012-2013) – på rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen (10 sider).
- Valle, R. (2006). Tydelighet og føyelighet – Diskursivt blikk på norsk skoleledelse i utdanningspolitiske dokumenter. *Nordic Studies in Education*, 26(03), 243-257.
- Van Dijk, T. A. (2011). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*: Sage.
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., og Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"* (8272188627).
- Winther Jørgensen, M., og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Young, M. (2009). What are schools for? In H. Daniels, Lauder, H. og Porter, J. (Ed.), *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective*. (s. 10 – 18). London and New York: Routledge.
- Ødegård, I. K. R. (2009). Entreprenørskap i et postmoderne paradigme perspektiv. In K. Skogen og J. Sjøvoll (Eds.), *Pedagogisk entreprenørskap* (s. 143-154). Trondheim: Tapir akademisk forl.

Link til uredigert originalempiri lastet opp i en åpen dropbox-link

<https://www.dropbox.com/sh/j7ie7y7ps0519g7/AADa8FoE3xcKgbz10PRyGsVga?dl=0>

# 8 | Vedlegg

## Vedlegg nr 1

### Lesning nummer en og to

I dette vedlegget ligger et av dokumentene jeg har analysert med kategorier og kondensater. Originaltekstene er linjert for å lette tilgangen til analysen i skjemaene, og gjøre prosessen mest mulig transparent. Jeg har også endret noe på formatering og tegnsetting for å styrke lesbarheten (endret innhold til vanlig brødtekst og satt inn kolon etter titler og avsnittsoverskrifter). Innhold i dokumentene som har mindre relevans for oppgaven er klippet ut, og er markert med tegnsettingen «[...]» Jeg tar med Utdanningsforbundet sin tekst for å vise hvordan jeg har gjennomført analysearbeidet ved første lesning.

Første lesning av notatet til Utdanningsforbundet:

*Notat. Til kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Meld. St. 20 (2012-2013) – På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Fra Utdanningsforbundet*

1. Skolens samfunnsmandat: Utdanningsforbundet er opptatt av at vi beholder og videreutvikler skolens
2. oppgave, rolle og mandat for barn, unge og voksne – vi må ikke miste av syne at opplæringen skal gi
3. både utdanning og allmenndanning. Utdanningsforbundet var positive til at den generelle delen av
4. læreplanen ble videreført i Kunnskapsløftet, og vi mener at den generelle delen danner et godt grunnlag
5. for å videreføre grunnopplæringen som en bred og allmenndannende opplæring. Det er balanse mellom
6. hensynet til at opplæringen skal forberede til produktiv deltakelse i yrkeslivet, til aktiv deltakelse i et
7. demokratisk samfunn og til den enkeltes personlige tilværelse. Samtidig mener vi at den generelle delen
8. av læreplanen må gjenspeiles både i formålet for fag og i kompetansemålene i læreplanene.
9. Sammenhengen mellom generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen med læringsplakaten og
10. læreplaner for fag må tydeliggjøres for å skape bedre innbyrdes konsistens. [...] Vi støtter også
11. forslaget om å nedsette et offentlig utvalg som får som mandat å utrede framtidens kompetansebehov og
12. hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktig for å delta i videre utdanning,
13. samfunns- og arbeidsliv. Samtidig vil vi understreke at mandatet til utvalget må være i tråd med skolens
14. brede samfunnsmandat, og ikke bare bli en analyse av hva slags utdanning en kan se for seg at
15. arbeidslivet trenger.
16. [...] Regjeringen vil øke fleksibiliteten i videregående opplæring ved å sende på høring et forslag om at
17. fag- og timefordelingen blir veiledende innenfor rammen av et totaltimetall. Departementet foreslår å
18. erstatte reguleringen av årstimer på trinn i videregående opplæring med et totaltimetall i hvert fag.
19. Forslaget innebærer at fagene og totaltimetallet i hvert fag beholdes, men at fylkeskommunen får
20. anledning til å plassere fag på årstrinn, basert på egne vurderinger. Det vil ikke være mulig å dele en

21. årsenhet ved for eksempel å ta halvparten av timene ett skoleår og resten et annet, men det blir mulig å  
22. flytte et helt fag fra ett årstrinn til et annet. Dette kan gi større ulikhet mellom skoler, men også mer  
23. varierte og tilpassede løp etter lokale forutsetninger og behov. Begrepet «totaltimetall» er helt nytt. Det  
24. heter i dag minstetimetall, og er definert som en lovfestet rett til et minimum av timer i hvert fag. Dette  
25. har tidligere blitt slått fast av direktoratet, bl.a. i forbindelse med utredningsgruppen for årstimetall og  
26. eksamen (2010).

27. Utdanningsforbundet forutsetter, som det står, at timetallet i hvert fag beholdes, og at en veiledende fag-  
28. og timefordeling kun vil gjelde plassering av fag på årstrinn. Utdanningsforbundet ser en rekke  
29. eksempler på at elevene ikke får minstetimetallet i faget sitt, noe som er brudd på elevenes rett til  
30. opplæring. Fleksibilitet er viktig for kvalitet, så lenge fleksibiliteten er knyttet til pedagogiske  
31. vurderinger, og ikke økonomiske.

32. [...] Utdanningsforbundet har vært positive til at arbeidslivsfag skal være et alternativ til fremmedspråk  
33. (slik det kan være i dag, enten gjennom forsøket eller ved at kommunene på egen kostnad starter med  
34. det som et alternativ til fremmedspråk). Utdanningsforbundet mener det er positivt at regjeringen vil  
35. gjennomgå læreplanen for utdanningsvalg for å tydeliggjøre fagets egenart og gi elevene bedre innsikt i  
36. arbeidsliv og krav til utdanning, herunder kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg. De vil også utarbeide  
37. en veileder for faget som blant annet tydeliggjør forskjellen mellom dette faget og arbeidslivsfag.  
38. Veilederen vil også omfatte kjønnsutradisjonelle fagvalg.

39. [...] I meldingen vises det til at det er lite kunnskap knyttet til innholdet i de studieforberedende  
40. utdanningsprogrammene, og det forslås å utlyse et forskningsprosjekt om kvalitet, innhold og relevans i  
41. de studieforberedende utdanningsprogrammene. Dette støtter Utdanningsforbundet. Vi støtter også  
42. forslaget om å opprette ett eller flere programråd for å følge utviklingen og heve kvaliteten i de  
43. studieforberedende utdanningsprogrammene. Vi mener at organisering og sammensetting av ett eller  
44. flere slike programråd må gjøres i nært samarbeid med representanter som har kompetanse knyttet til de  
45. studieforberedende utdanningsprogrammene og høyere utdanning.

46. Endring i struktur. [...] Når det gjelder utdanningsprogram for medier og kommunikasjon, har forslaget  
47. til endring vakt debatt. Utdanningsforbundet mener at det er viktig å merke seg at flere mener at  
48. suksesskriteriene til dette utdanningsprogrammet er knyttet til større lærertetthet enn i andre  
49. utdanningsprogram. Vi mener at de begrunnelsene som framkommer i meldingen, er godt fundert, og de  
50. viser at de fleste elevene i realiteten gjennomfører en studiespesialiserende utdanning. Ved flere skoler  
51. har man også organisert utdanningsprogrammet med tanke på at elevene skal være studieforberedt. Det  
52. er heller ikke rimelig at den videre utviklingen av dette utdanningsprogrammet er lagt til faglig råd for  
53. medier og kommunikasjon, som er satt sammen ut fra en representasjon med hovedvekt av medlemmer  
54. fra mottakende arbeidsliv. Ut fra en totalvurdering støtter derfor Utdanningsforbundet at  
55. utdanningsprogrammet endres til å bli et studieforberedende utdanningsprogram, og at fagbrevene  
56. videreføres i et av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

57. Praksisbrev: [...] Utdanningsforbundet kan se at praksisbrevet, for noen elever, kan være en  
58. hensiktsmessig vei inn i videregående opplæring. Både erfaringene fra forsøket, og arbeidsgivernes  
59. sterke støtte til en videreutvikling av tilbudet, tilsier at det kan videreutvikles for den elevgruppen som i  
60. utgangspunktet er lite motivert for skolebasert opplæring i starten. Utdanningsforbundet har tidligere  
61. uttrykt at dette ikke må bli en del av den ordinære strukturen, men en ordning som enkeltelever kan få  
62. tilbud om, etter nærmere vurdering.

63. Fag- og yrkesopplæring: Samtidig som vi har hatt et løft for fag- og yrkesopplæringen, ser vi også at det  
64. er her mange av utfordringene ligger. Selv med regjeringsinitierte tiltak som Ny GIV,  
65. yrkesrettingsprosjektet FYR og – ikke minst – inngåelsen av samfunnskontrakten for flere  
66. læreplasser, ser vi at det fortsatt er utfordringer knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.  
67. Utdanningsforbundet er opptatt av at vi får tatt grep som gjør at både unge og voksne ser  
68. fagopplæringen som en attraktiv utdanningsvei som verdsettes på arbeidsmarkedet.

69. [...] 2+2 og alternative modeller: Utdanningsforbundet mener at de vurderingene som kommer fram i  
70. meldingen, knyttet til strukturer, er riktige og viktige. Vi har også støttet at det prøves ut ulike  
71. vekslingsmodeller for yrkesfagene. Vi har tro på at yrkesopplæringen utvikles best gjennom et nært  
72. samspill mellom skole og bedrift eller annen virksomhet. Vi tror allikevel at det nå kan være klokt å  
73. avvente resultater og vurderinger fra de utprøvingene som er i gang, blant annet bygg og anlegg i Oslo.

74. Vi ser allerede nå at det er viktig med særskilt oppmerksomhet knyttet til opptak – det er viktig at dette  
75. ikke blir et selektert tilbud for enkeltelever, men en mulighet for alle. For Utdanningsforbundet er det  
76. viktig at det utvikles robuste modeller som sikrer at alle elevene som tas inn på et yrkesfaglig  
77. utdanningsprogram, også har reelle muligheter for å delta i opplæring både i skole og bedrift. I dag med  
78. 2+2 som hovedmodell er det fortsatt slik at ca. 30 prosent av elevene står uten læreplass. I en modell  
79. som vektlegger større grad av veksling mellom ulike læringsarenaer, må blant annet bedriftene ta et  
80. større ansvar for hele det 4-5-årige løpet. Det er uklart om det er et tilstrekkelig antall bedrifter som er  
81. klare til å ta imot en langt yngre elevgruppe enn tidligere, og det er per i dag ikke etablerte nettverk for  
82. samarbeid, erfaringsdeling og kompetanseutvikling mellom skole og lærebedrift. Utdanningsforbundet  
83. mener at man må etablere forsøk med nettverk for erfaringsdeling og kompetanseutvikling mellom  
84. skoler og lærebedrifter, i samarbeid med utvalgte fylkeskommuner. Utdanningsforbundet mener også  
85. det er positivt at man nå varsler at man vil prøve ut modeller for kvalifisering mellom det andre og det  
86. tredje året i videregående opplæring for elever som ikke får læreplass eller som ikke har forutsetninger  
87. for å gjennomføre Vg3-påbygging. Utdanningsforbundet mener at dette forsøket må åpne for at elevene  
88. får tilbud om et praksisnært tilbud som strekker seg over to år fram til fag- eller svennebrev. Meldingen  
89. inneholder også forslag om en rekke ulike modeller, eller mulige måter å organisere opplæringen på,  
90. som i all hovedsak handler om ulike koblinger, eller varianter av, å tilrettelegge for generell  
91. studiekompetanse. Utdanningsforbundet er redd for at det etter hvert vil bli så mange forskjellige  
92. modeller at man vil miste av syne selve yrkesfagene. Vi er derfor fornøyd med at regjeringen vil gi alle  
93. som har fullført et fag- eller svennebrev, rett til et påbygningsår. Meldingen understreker også behovet  
94. for at elever med fag- eller svennebrev er studieforberedte før de kan søke opptak til høyere utdanning.  
95. [...] Utdanning etter videregående opplæring – livslang læring [...] I flere sammenhenger er det blitt  
96. framhevet at det ikke skal være såkalte blindveier i det norske utdanningssystemet. Vi kan ikke se at det  
97. er noen blindveier, men heller ulike krav for å kvalifisere seg for neste trinn. Utdanningsforbundet er  
98. opptatt av at det skal være tilbud om mer utdanning for alle som ønsker det. Mange ønsker å ta flere  
99. fag- eller svennebrev, for noen er fagskole et ønsket tilbud, mens andre igjen ønsker å studere ved  
100. universitet- eller høyskoler. Samfunnet har behov for kompetanse både på fag- og svennebrevnivå,  
101. fagskolenivået og fra høyere utdanning. Utdanningsforbundet mener det er viktig med tilgjengelighet til  
102. høyere utdanning. Forslaget om å gi alle med fag- eller svennebrev rett til påbygningsår til generell  
103. studiekompetanse, er et viktig grep. Vi vil minne om at generell studiekompetanse er en rett man  
104. opparbeider seg gjennom valg av utdanning. Det er innholdet i de ulike utdanningsprogrammene som  
105. må avgjøre hvilken kompetanse elevene og lærlingene oppnår, ikke politiske prinsipper.  
106. Fagskolens plass i utdanningssystemet: Vi har lange og solide tradisjoner for fagskoleutdanninger på  
107. sentrale områder hvor det er behov for kompetanse på et nivå over fag- eller svennebrev. Et viktig  
108. premiss har vært at tilbudene skal bygge på innholdet i fag- eller svennebrevet og utvikles i nært  
109. samarbeid med lokalt arbeidsliv. Utdanningsforbundet mener at fagskolenivået er en svært viktig del av  
110. det norske utdanningssystemet, og at den skal dekke et viktig kompetansebehov i arbeidslivet.  
111. Fagskolen har vært under sterk endring siden loven kom i 2003, men ennå har det ikke vært noen  
112. systematisk evaluering eller nasjonal gjennomgang av det samlede tilbudet i fagskolene, ei heller av  
113. kvaliteten på eksisterende tilbud. Det er også lite forskning på denne delen av utdanningssystemet.  
114. Utdanningsforbundet mener det er beklagelig at ikke myndighetens visjoner for fagskolen er dekket i  
115. meldingen. Utdanningsforbundet er bekymret for utviklingen av fagskolen. Det er nå åpnet for forsøk  
116. med opptak fra generell studiekompetanse, og mange aktører ønsker å tilpasse fagskolen til kravene i  
117. høyere utdanning, med tanke på studiepoeng. Utdanningsforbundet mener dette er en utilsiktet utvikling  
118. som har foregått over tid, og vi mener at det er behov for avklaringer for hvilken rolle fagskolen skal  
119. spille i det norske utdanningssystemet.  
120. Overgang til høyere utdanning. Meldingen understreker at man ønsker å opprettholde kravet til generell  
121. studiekompetanse, og samtidig forbedre karriere- og utdanningsmulighetene fra yrkesfaglige  
122. utdanningsprogrammer. Dette støtter Utdanningsforbundet.  
123. Yrkesveier til høyere utdanning: Y-veien ble opprettet blant annet for å øke rekrutteringen til enkelte  
124. utdanninger. Skal y-veien ha den merverdien som den har vist seg å ha blant annet knyttet til elektro, er  
125. det helt nødvendig at det legges til rette for at studenter med fagbrev får et tilrettelagt tilbud. Studentene  
126. må få mulighet til å kvalifisere seg på de områdene de ikke har hatt som en del av utdanningen. Det er

127.helt avgjørende at denne ordningen videreføres og videreutvikles for å opprettholde bredde og kvalitet i  
128.høyere utdanning. Utdanningsforbundet mener at det må foretas en ekstern gjennomgang av de  
129.tilbudene som eksisterer, med tanke på å høste erfaringer. De ulike fagområdene har ulike krav til  
130.kunnskap og kompetanse, og utviklingen av y-vei er derfor noe som må gjøres i nært samarbeid med  
131.alle berørte parter. Vi vet at det i dag er stort frafall også i høyere utdanning, og Utdanningsforbundet er  
132.opptatt av å styrke studentenes forutsetninger for å mestre kravene i høyere utdanning. Det foreslås at  
133.søkningen går via Samordna opptak, og ikke direkte til det enkelte studiested. For Utdanningsforbundet  
134.er dette å snu rekkefølgen. Opptak via y-vei handler om to forhold; grunnlaget man søker på og den  
135.tilretteleggingen som skal skje i høyere utdanning. Per i dag er dette ikke tilstrekkelig utredet, og det er  
136.mange uavklarte spørsmål. En vurdering på en fagprøve er for eksempel gjort av en prøvenemnd, med  
137.tanke på om vedkommende er kvalifisert til å gå ut i et yrke. Det er ingen vurdering av om  
138.vedkommende er studieforbredt. Utdanningsforbundet kan derfor ikke støtte forslaget om at opptak  
139.skjer via Samordna opptak.  
140.Direkteopptak fra fag- eller svennebrev: Departementet foreslår direkteopptak fra fag- eller svennebrev  
141.til studier innenfor høyere utdanning når det gjelder maritime fag, havbruk, landbruk – og til de treårige  
142.yrkesfaglærerutdanningene. I UH-loven heter det at opptak til høyere utdanning skal skje på bakgrunn  
143.av generell studiekompetanse eller tilsvarende realkompetanse (samt at det kan være særskilte  
144.inntaksregler knyttet til bestemte studier). Dette mener Utdanningsforbundet er grunnleggende viktig at  
145.oppretholdes. Utdanningsforbundet er ikke enig i at man på skal innføre direkteopptak fra fag- eller  
146.svennebrev.

## Lesning nummer to, Utdanningsforbundet: Rekonstruksjon av argumentasjon i premisser

Premisskategori	Tekst	Kondensat
Hovedargument for handling  Linje 49-51	Vi mener at de begrunnelsene som framkommer i meldingen, er godt fundert, og de viser at de fleste elevene i realiteten gjennomfører en studiespesialiserende utdanning. Ved flere skoler har man også organisert utdanningsprogrammet med tanke på at elevene skal være studieforbredt.	I realiteten gjennomfører de fleste MK-elevne en studiespesialiserende utdanning. Ved flere skoler har man også organisert utdanningsprogrammet med tanke på at elevene skal være studieforbredt.
Omstendigheter I  Linje 46-49	Endring i struktur: [...] Når det gjelder utdanningsprogram for medier og kommunikasjon, har forslaget til endring vakt debatt. Utdanningsforbundet mener at det er viktig å merke seg at flere mener at suksesskriteriene til dette utdanningsprogrammet er knyttet til større lærertetthet enn i andre utdanningsprogram.	Større lærertetthet gir god effekt i utdanningsprogram.
Omstendigheter II  Linje 51-54	Det er heller ikke rimelig at den videre utviklingen av dette utdanningsprogrammet er lagt til faglig råd for medier og kommunikasjon, som er satt sammen ut fra en representasjon med hovedvekt av medlemmer fra mottakende arbeidsliv.	Det er ikke rimelig at det mottagende arbeidsliv skal dominere utviklingen av utdanningsprogram.
Omstendigheter III	Fag- og yrkesopplæring: Samtidig som vi har hatt et løft for fag- og yrkesopplæringen, ser vi også at det er her mange av utfordringene ligger. Selv med regjeringsinitierte tiltak som Ny GIV, yrkesrettingsprosjektet FYR og – ikke minst – inngåelsen av samfunnskontrakten for flere læreplasser, ser vi at det	Yrkesopplæringen er ikke verdsatt på tross av mange initiativ fra regjeringen.

Linje 63-68	fortsett er utfordringer knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Utdanningsforbundet er opptatt av at vi får tatt grep som gjør at både unge og voksne ser fagopplæringen som en attraktiv utdanningsvei som verdsettes på arbeidsmarkedet.	
Mål I  Linje 120-122	Overgang til høyere utdanning: Meldingen understreker at man ønsker å opprettholde kravet til generell studiekompetanse, og samtidig forbedre karriere- og utdanningsmulighetene fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette støtter Utdanningsforbundet.	Generell studiekompetanse skal gi adgang til høyere utdanning, yrkesopplæringen skal få andre muligheter.
Mål II  Linje 54-56	Ut fra en totalvurdering støtter derfor Utdanningsforbundet at utdanningsprogrammet endres til å bli et studieforberedende utdanningsprogram, og at fagbrevene videreføres i et av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.	MK bør bli studieforberedende og medie-yrkesfagene bør flyttes til fagopplæringen.
Mål III  Linje 103-105	Vi vil minne om at generell studiekompetanse er en rett man opparbeider seg gjennom valg av utdanning. Det er innholdet i de ulike utdanningsprogrammene som må avgjøre hvilken kompetanse elevene og lærlingene oppnår, ikke politiske prinsipper.	Innholdet i utdanningsprogrammene kvalifiserer elevene, ikke politiske prinsipper.
Virkemiddel I  Linje 16-31	Regjeringen vil øke fleksibiliteten i videregående opplæring ved å sende på høring et forslag om at fag- og timefordelingen blir veiledende innenfor rammen av et totaltimetall. Departementet foreslår å erstatte reguleringen av årstimer på trinn i videregående opplæring med et totaltimetall i hvert fag. Forslaget innebærer at fagene og totaltimetallet i hvert fag beholdes, men at fylkeskommunen får anledning til å plassere fag på årstrinn, basert på egne vurderinger. Det vil ikke være mulig å dele en årshet ved for eksempel å ta halvparten av timene ett skoleår og resten et annet, men det blir mulig å flytte et helt fag fra ett årstrinn til et annet. Dette kan gi større ulikhet mellom skoler, men også mer varierte og tilpassede løp etter lokale forutsetninger og behov. Begrepet «totaltimetall» er helt nytt. Det heter i dag minstetimetall, og er definert som en lovfestet rett til et minimum av timer i hvert fag. Dette har tidligere blitt slått fast av direktoratet, bl.a. i forbindelse med utredningsgruppen for årstimetall og eksamen (2010). Utdanningsforbundet forutsetter, som det står, at timetallet i hvert fag beholdes, og at en veiledende fag- og timefordeling kun vil gjelde plassering av fag på årstrinn. Utdanningsforbundet ser en rekke eksempler på at elevene ikke får minstetimetallet i faget sitt, noe som er brudd på elevenes rett til opplæring. Flexibilitet er viktig for kvalitet, så lenge fleksibiliteten er knyttet til pedagogiske vurderinger, og ikke økonomiske.	Det er foreslått å erstatte PTF med teorifag men man skal ikke splitte et teorifag som går over et skoleår på flere trinn. Flexibilitet skal vurderes ut fra pedagogisk verdi og ikke økonomi.
Virkemiddel II  Linje 57-62	Praksisbrev: [...] Utdanningsforbundet kan se at praksisbrevet, for noen elever, kan være en hensiktsmessig vei inn i videregående opplæring. Både erfaringene fra forsøket, og arbeidsgivernes sterke støtte til en videreutvikling av tilbudet, tilsier at det kan videreutvikles for den elevgruppen som i utgangspunktet er lite motivert for skolebasert opplæring i starten. Utdanningsforbundet har tidligere uttrykt at dette ikke må bli en del av den ordinære strukturen, men en ordning som enkeltelever kan få tilbud om, etter nærmere vurdering.	Enkeltelever som ikke er motivert for skole kan få tilbud om praksisbrevordningen

<p><b>Virkemiddel III</b></p> <p>Linje 69-84</p>	<p>2+2 og alternative modeller: Utdanningsforbundet mener at de vurderingene som kommer fram i meldingen, knyttet til strukturer, er riktige og viktige. Vi har også støttet at det prøves ut ulike vekslingsmodeller for yrkesfagene. Vi har tro på at yrkesopplæringen utvikles best gjennom et nært samspill mellom skole og bedrift eller annen virksomhet. Vi tror allikevel at det nå kan være klokt å avvente resultater og vurderinger fra de utprøvingene som er i gang, blant annet bygg og anlegg i Oslo. Vi ser allerede nå at det er viktig med særskilt oppmerksomhet knyttet til opptak – det er viktig at dette ikke blir et selektert tilbud for enkeltelever, men en mulighet for alle. For Utdanningsforbundet er det viktig at det utvikles robuste modeller som sikrer at alle elevene som tas inn på et yrkesfaglig utdanningsprogram, også har reelle muligheter for å delta i opplæring både i skole og bedrift. I dag med 2+2 som hovedmodell er det fortsatt slik at ca. 30 prosent av elevene står uten læreplass. I en modell som vektlegger større grad av veksling mellom ulike læringsarenaer, må blant annet bedriftene ta et større ansvar for hele det 4-5-årige løpet. Det er uklart om det er et tilstrekkelig antall bedrifter som er klare til å ta imot en langt yngre elevgruppe enn tidligere, og det er per i dag ikke etablerte nettverk for samarbeid, erfaringsdeling og kompetanseutvikling mellom skole og lærebedrift. Utdanningsforbundet mener at man må etablere forsøk med nettverk for erfaringsdeling og kompetanseutvikling mellom skoler og lærebedrifter, i samarbeid med utvalgte fylkeskommuner.</p>	<p>Forslagene som skal bidra til flere og bedre lærlingplasser i yrkesfagopplæringen kan vurderes når vi har fått mer kunnskap.</p>
<p><b>Virkemiddel IV</b></p> <p>Linje 88-94</p>	<p>Meldingen inneholder også forslag om en rekke ulike modeller, eller mulige måter å organisere opplæringen på, som i all hovedsak handler om ulike koblinger, eller varianter av, å tilrettelegge for generell studiekompetanse. Utdanningsforbundet er redd for at det etter hvert vil bli så mange forskjellige modeller at man vil miste av syne selve yrkesfagene. Vi er derfor fornøyd med at regjeringen vil gi alle som har fullført et fag- eller svennebrev, rett til et påbygningsår. Meldingen understreker også behovet for at elever med fag- eller svennebrev er studieforberedte før de kan søke opptak til høyere utdanning.</p>	<p>Alle de nye forslagene om å bli studieforberedt i videregående kan virke forvirrende og skade yrkesfagene.</p>
<p><b>Virkemiddel V</b></p> <p>Linje 32-36</p>	<p>Utdanningsforbundet har vært positive til at arbeidslivsfag skal være et alternativ til fremmedspråk (slik det kan være i dag, enten gjennom forsøket eller ved at kommunene på egen kostnad starter med det som et alternativ til fremmedspråk). Utdanningsforbundet mener det er positivt at regjeringen vil gjennomgå læreplanen for utdanningsvalg for å tydeliggjøre fagets egenart og gi elevene bedre innsikt i arbeidsliv og krav til utdanning, herunder kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg.</p>	<p>Arbeidslivsfaget er positivt for elevenes innsikt i arbeidsliv og krav til utdanning</p>
<p><b>Epistemologiske verdier I</b></p> <p>Linje 1-15</p>	<p>Skolens samfunnsmandat: Utdanningsforbundet er opptatt av at vi beholder og videreutvikler skolens oppgave, rolle og mandat for barn, unge og voksne – vi må ikke miste av syne at opplæringen skal gi både utdanning og allmenndanning. Utdanningsforbundet var positive til at den generelle delen av læreplanen ble videreført i Kunnskapsløftet, og vi mener at den generelle delen danner et godt grunnlag for å videreføre grunnopplæringen som en bred og allmenndannende opplæring. Det er balanse mellom hensynet til at opplæringen skal forberede til produktiv deltakelse i yrkeslivet, til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn og til den enkeltes personlige tilværelse. Samtidig mener vi at den generelle delen</p>	<p>Den generelle delen av læreplanen er viktig for utdanning og allmenndanning også i dag, men må oppdateres med dokumentene som har kommet seinere. Det brede læringssynet er viktig i dette arbeidet men må ikke forfordle arbeidslivets behov på</p>



	av læreplanen må gjenspeiles både i formålet for fag og i kompetansemålene i læreplanene. Sammenhengen mellom generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen med læringsplakaten og læreplaner for fag må tydeliggjøres for å skape bedre innbyrdes konsistens. [...] Vi støtter også forslaget om å nedsette et offentlig utvalg som får som mandat å utrede framtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktig for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv. Samtidig vil vi understreke at mandatet til utvalget må være i tråd med skolens brede samfunnsmandat, og ikke bare bli en analyse av hva slags utdanning en kan se for seg at arbeidslivet trenger.	bekostning av det brede mandatet.
Epistemologiske verdier II  Linje 39-41	I meldingen vises det til at det er lite kunnskap knyttet til innholdet i de studieforbereende utdanningsprogrammene, og det forslås å utlyse et forskningsprosjekt om kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereende utdanningsprogrammene. Dette støtter Utdanningsforbundet.	Vi trenger forskningsbasert kunnskap om studieforbereende utdanningsprogram.
Epistemologiske verdier III  Linje 106-115	Fagskolens plass i utdanningssystemet: Vi har lange og solide tradisjoner for fagskoleutdanninger på sentrale områder hvor det er behov for kompetanse på et nivå over fag- eller svennebrev. Et viktig premiss har vært at tilbudene skal bygge på innholdet i fag- eller svennebrevet og utvikles i nært samarbeid med lokalt arbeidsliv. Utdanningsforbundet mener at fagskolenivået er en svært viktig del av det norske utdanningssystemet, og at den skal dekke et viktig kompetansebehov i arbeidslivet. Fagskolen har vært under sterk endring siden loven kom i 2003, men ennå har det ikke vært noen systematisk evaluering eller nasjonal gjennomgang av det samlede tilbudet i fagskolene, ei heller av kvaliteten på eksisterende tilbud. Det er også lite forskning på denne delen av utdanningssystemet. Utdanningsforbundet mener det er beklagelig at ikke myndighetens visjoner for fagskolen er dekket i meldingen. Utdanningsforbundet er bekymret for utviklingen av fagskolen.	Fagskolen skal dekke et viktig kompetansebehov i arbeidslivet men vi er bekymret for kvaliteten fordi det ikke er foretatt forskningsbasert arbeid på tilbudet den representerer.
Epistemologiske verdier IV  Linje 115-119	Det er nå åpnet for forsøk med opptak fra generell studiekompetanse, og mange aktører ønsker å tilpasse fagskolen til kravene i høyere utdanning, med tanke på studiepoeng. Utdanningsforbundet mener dette er en utilsiktet utvikling som har foregått over tid, og vi mener at det er behov for avklaringer for hvilken rolle fagskolen skal spille i det norske utdanningssystemet.	Fagskolene er ikke kvalifisert til å gi studiepoeng.
Epistemologiske verdier V  Linje 95-103	Utdanning etter videregående opplæring – livslang læring: [...] I flere sammenhenger er det blitt framhevet at det ikke skal være såkalte blindveier i det norske utdanningssystemet. Vi kan ikke se at det er noen blindveier, men heller ulike krav for å kvalifisere seg for neste trinn. Utdanningsforbundet er opptatt av at det skal være tilbud om mer utdanning for alle som ønsker det. Mange ønsker å ta flere fag- eller svennebrev, for noen er fagskole et ønsket tilbud, mens andre igjen ønsker å studere ved universitet– eller høyskoler. Samfunnet har behov for kompetanse både på fag- og svennebrevnivå, fagskolenivået og fra høyere utdanning. Utdanningsforbundet mener det er viktig med tilgjengelighet til høyere utdanning. Forslaget om å gi alle med fag- eller svennebrev rett til påbygningsår til generell studiekompetanse, er et viktig grep.	Det finnes ingen blindveier i utdanningssystemet. Fagbrev og fagskoler gir yrkesutdanning og studieforbereende gir studiekompetanse. Rett til påbygningsår etter fagbrev styrker fleksibiliteten.

Epistemologiske verdier VI  Linje 123-128	Yrkesveier til høyere utdanning: Y-veien ble opprettet blant annet for å øke rekrutteringen til enkelte utdanninger. Skal y-veien ha den merverdien som den har vist seg å ha blant annet knyttet til elektro, er det helt nødvendig at det legges til rette for at studenter med fagbrev får et tilrettelagt tilbud. Studentene må få mulighet til å kvalifisere seg på de områdene de ikke har hatt som en del av utdanningen. Det er helt avgjørende at denne ordningen videreføres og videreutvikles for å opprettholde bredde og kvalitet i høyere utdanning.	Y-veien fungerer når utdanningen på høyere nivå legger inn teorifagene som mangler i yrkesutdanningen.
Epistemologiske verdier VII  Linje 128-132	Utdanningsforbundet mener at det må foretas en ekstern gjennomgang av de tilbudene som eksisterer, med tanke på å høste erfaringer. De ulike fagområdene har ulike krav til kunnskap og kompetanse, og utviklingen av y-vei er derfor noe som må gjøres i nært samarbeid med alle berørte parter. Vi vet at det i dag er stort frafall også i høyere utdanning, og Utdanningsforbundet er opptatt av å styrke studentenes forutsetninger for å mestre kravene i høyere utdanning.	Y-veiene må ha en ekstern gjennomgang for å sjekke kvaliteten og erfaringene som er gjort.
Epistemologiske verdier VIII  Linje 133-146	Det foreslås at søkningen går via Samordna opptak, og ikke direkte til det enkelte studiested. For Utdanningsforbundet er dette å snu rekkefølgen. Opptak via y-vei handler om to forhold; grunnlaget man søker på og den tilretteleggingen som skal skje i høyere utdanning. Per i dag er dette ikke tilstrekkelig utredet, og det er mange uavklarte spørsmål. En vurdering på en fagprøve er for eksempel gjort av en prøvenemnd, med tanke på om vedkommende er kvalifisert til å gå ut i et yrke. Det er ingen vurdering av om vedkommende er studieforberedt. Utdanningsforbundet kan derfor ikke støtte forslaget om at opptak skjer via Samordna opptak. [...] Utdanningsforbundet er ikke enig i at man på skal innføre direkteopptak fra fag- eller svennebrev.	Fagbrev tilsvarer ikke studieforberedende. Yrkeskvalifikasjoner gir ikke nødvendig kompetanse til høyere studier.
Empiri	<i>Utdanningsforbundet bruker ikke empiri i streng forstand i dokumentet men etterlyser forskningsbasert kunnskap på videregående opplæring, både innenfor yrkesfagene og studieforberedende og studiespesialiserende program. De vil også ha forskningsbasert kunnskap om fagskolene.</i>	
Motargumenter	<i>Utdanningsforbundet svarer på en rekke «utfordringer» fra Stortingsmelding 20, men disse har ikke høy relevans å føre inn i dette skjemaet. Vi har tatt med to:</i>	
Motargument I  Linje 95-96	I flere sammenhenger er det blitt framhevet at det ikke skal være såkalte blindveier i det norske utdanningssystemet.	
Motargument II  Linje 132-133	[Y-veien]: Det foreslås at søkningen går via Samordna opptak, og ikke direkte til det enkelte studiested.	
Eksterne autoriteter	<i>Utdanningsforbundet støtter seg til mye av arbeidet som ligger bak Stortingsmelding 20 og store deler av læreplanverket slik det er i dag.</i>	Stortingsmelding 20 og læreplanverket

## Vedlegg nr 2

### Fjerde lesning av meldingen til Stortinget

Praktisk- og praksisbegrepet brukt i Meld. St. 20 (2012-2013): Ord og uttrykk som *vurderingspraksis*, *undervisningspraksis*, ... *i praksis* og andre tilsvarende praksis-uttrykk blir ikke tatt med i vår sammenheng da det ikke er relevant for oppgavens problemstilling og tema. Vi har heller ikke tatt med navn på ordninger som f.eks. *praksisbrev* og *praktisk-estetiske fag* når praksiselementet ikke har en slik rolle.

I skjemaet under er det sidehenvisninger til venstre der jeg tar med temaet som er under behandling. Teksten er uredigert klippet i spalte to med mindre det er oppgitt klammetegn. De tendensielle kausale tekstmarkørene er farget med brun skrift. Spalte tre er ordkombinasjoner der *praksis* og *praktisk* oppstår i ulike sammenhenger. *Praksis* og *praktisk* er markert med fet skrift for å se de tematiske sammenhenger på en bedre måte. I meldingen til Stortinget fra side 113 til 114 der omleggingen av MK er omtalt, er ikke ordene praktisk og praksis brukt, men det blir omtalt som et yrkesfaglig program (som kan gjenspeile praktisk undervisningsarbeid).

Begrepet *yrkesretting* brukes i meldingen til Stortinget for å beskrive praktiske metoder og praksisrelatert kunnskapsarbeid, men disse er ikke med i min opptelling.

I det siste skjemaet har vi gjort en tilsvarende sortering med begrepene *teori* og *teoretiske*.

«Praksis» og «praktisk» i tendensielle kausale kjeder		
Plassering	Tekst fra meldingen til Stortinget	Ordkombinasjoner
Side 3, siste setningen under tittelen «Kunnskap gir muligheter»	«Det presenteres flere nye tiltak for en <b>mer yrkesrettet og praksisnær</b> opplæring, som <b>skal gi</b> elever og lærlinger solid kompetanse og bedre forutsetninger <b>for å fullføre.</b> »	Praksis og bedre forutsetninger
Side 36 om Lærerrollen – utdanning og rekruttering	«Lærerstudentene velger mellom to retninger, som kvalifiserer for å undervise på enten 1.–7. trinn eller 5.–10. trinn. Det er innført styrket <b>praksisopplæring</b> som en del av utdanningen. <b>Praksis forbereder</b> studentene på hverdagen i læreryrket og <b>bidrar til forståelse for det teoretiske</b> i studiet. [...] Dette <b>skal skje</b> i nær sammenheng med <b>praksisopplæringen</b> og arbeidet i de andre fagene. Utvikling av den pedagogiske kompetansen er også blitt viktigere i den nye lærerutdanningen.»	Praksis bidrar til forståelse
Side 162 om «Skoleutvikling og	« <b>Veilederne bidrar</b> med kunnskap, erfaringer og råd som <b>gjør skolen bedre</b> rustet til å møte de utfordringene som kan dukke	

skoleeiere», der temaet er veilederkorpset	opp når konkrete tiltak skal gjennomføres, og den pedagogiske praksisen skal endres. Støtten er ment å bidra til at skoleeierne og skolene kan komme i gang med lokalt utviklingsarbeid. Samtlige kommuner, fylkeskommuner og private skoleeiere i 12 fylker, har i perioden fra 2011 til 2013 fått tilbud om veiledning fra Veilederkorpset. (...) Erfaringene tyder også på at det er viktig at veilederne har <b>praksiserfaring</b> fra samme nivå som dem de gir veiledning til.»	
Side 3, under tittelen «Kunnskap gir muligheter»	«Motivasjon og lærelyst er viktig for å øke læringsutbyttet. For å treffe alle elever må opplæringen bli mer variert og <b>praktisk</b> . Dette innebærer ikke å senke kravene, men å finne nye måter å la elevene tilegne seg kunnskapene og ferdighetene på. Dette er et arbeid som er i gang på ungdomstrinnet, og som skal videreføres til hele grunnopplæringen.»	Variert og praktisk
Side 31: «Den nye formålsparagrafen fra 2009»	«Den nye formålsparagrafen fra 2009 vektlegger det brede lærings- og kunnskapssynet som regjeringens utdanningspolitikk bygger på. Elevenes skolehverdag skal inneholde elementer som elevdemokrati, fysisk aktivitet og kultur, og verdsettingen av et bredere sett kompetanser gjør skolehverdagen rikere. Innføringen av valgfag på ungdomstrinnet, som ble varslet i Meld. St. 22 (2010–2011) <i>Motivasjon – Mestring – Muligheter</i> , skal gjøre skoledagen mer <b>praktisk</b> og relevant.»	Praktisk og relevant
Side 33, om «Motivasjon og mestring på ungdomstrinnet»	En omfattende satsing på ungdomstrinnet ble lansert med Meld. St. 22 (2010–2011) <i>Motivasjon – Mestring – Muligheter</i> . Ved å gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer <b>praktisk</b> og variert ønsker departementet at elevene skal oppleve mestring og økt motivasjon.	Praktisk, variert, mestring og økt motivasjon
Side 33 med ytterligere omtaler av St. melding 22 (2010-2011)	«Stortingsmeldingen understreker at god klasseledelse er en forutsetning for å få en mer <b>praktisk</b> og variert opplæring i fag og for å skape et godt læringsmiljø. [...] Timetallet vil i den forbindelse utvides med 56 timer. Valgfag skal bidra til at elevenes skoledag blir mer <b>praktisk</b> og relevant.»	God klasseledelse = praktisk og relevant
Side 68 «Om enkelte fag og fagområder [...] Realfaglig kompetanse»	«Matematikk og naturvitenskap er sentrale deler av vår kulturarv. Dagens læreplan i naturfag legger stor vekt på en utforskende og <b>praktisk</b> tilnærming til faget som utfordrer og møter elevens undring og kreativitet. Naturfag skal også bidra til å utvikle barn og unges forståelse for miljøutfordringer, betydningen av bærekraftig utvikling på ulike områder i natur og samfunn og om kropp og helse.»	Praktisk = utfordrer og møter elevens undring og kreativitet
Side 68 om Departementets vurderinger»	«Departementet vil sette i gang målrettet <b>kompetanseutvikling for lærere</b> på barnetrinnet for å øke elevenes kompetanse i matematikk og naturfag. Departementet vil peke på betydningen av at matematikk og naturfag er en naturlig del av hverdagen for barn og unge. Kompetanseutviklingen vil derfor særlig rettes mot lærerne på 5.–7. trinn for å gjøre lærerne bedre i stand til å gi en mer <b>praktisk</b> og <b>motiverende</b> opplæring på de delområder der resultatene er særlig svake, blant annet tallregning, fysikk og kjemi. På sikt vil dette også gi positive effekter på resultatene på høyere trinn.»	Praktisk og motiverende

Side 73 Arbeidslivsfag i ungdomsskolen	« <b>Arbeidslivsfag</b> på ungdomstrinnet <b>gir elever</b> som ønsker det større mulighet til å arbeide <b>praktisk</b> og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring. Faget er et alternativ til 2. fremmedspråk eller fordypning i norsk, samisk eller engelsk. Faget tar utgangspunkt i elevenes interesser <b>og skal bidra</b> til å skape mer kjennskap til yrker og utdanninger.»	Arbeide praktisk og prøve ut sine interesser
Side 71 om kunst og kulturuttrykk i skolen (Departementets vurderinger)	«Departementet er opptatt av at elever skal møte kunst- og kulturuttrykk i skolehverdagen og at de estetiske fagdisiplinene <b>skal bidra</b> til kreativitet, skaperglede og mestring på tvers av fag. De estetiske <b>fagene skal</b> ha høy status i skolen. Departementet ønsker å stimulere til å styrke arbeidet med kunst og kultur i opplæringen, ...»	(kun kausalitet)
<b>«Praksis» og «praktisk» i verdiladede/meningsfylte sammenhenger</b>		
<b>Plassering</b>	<b>Tekst fra meldingen til Stortinget</b>	<b>Ordkombinasjoner</b>
Side 70 om demokratisk medborgerskap fra «Prinsipper for opplæringen» (Boks)	«Gjennom sitt virke skal senteret [Det Europeiske Wergelandssenteret] lette overgangen fra teori til <b>praksis</b> når det gjelder demokratiopplæring.»	Lette overgangen fra teori til praksis
Side 100, «Departementets vurderinger» om praksisbrevordningen	«Arbeids <b>praksis</b> brukes mer målrettet enn tidligere, i mange tilfeller som introduksjon til å få læreplass, og med et innhold som kan være relevant for en læreplan slik at det eventuelt kan gi avkorting av læretiden. Arbeids <b>praksis</b> kombinert med opplæring og tett oppfølging er etter departementets vurdering en viktig suksessfaktor.»	Arbeidspraksis, relevant, tett oppfølging og viktig suksessfaktor
Side 120 - 121 om prosjekt til fordypning i yrkesfaglige utdanningsprogrammer	«Evalueringen viser videre at faget på Vg1 i stor grad bærer preg av yrkesorientering og gjennomføres i stor grad i skole, mens det på Vg2 er mer vanlig at elevene har <b>praksis</b> perioder i arbeidslivet, med større vekt på fordypning i aktuelle lærefag. [...] Samtidig finner forskerne at oppfølgingen fra lærerne mange steder er begrenset når elevene har <b>praksis</b> perioder i arbeidslivet, og at vurderingsgrunnlaget i stor grad er løsrevet fra konteksten læringen foregår i. Forskerne mener at det er et potensial for å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv om det faglige innholdet i prosjekt til fordypning. Synteserapporten i Evalueringen av Kunnskapsløftet som oppsummerer forskningen på fag- og yrkesopplæring, konkluderer med at prosjekt til fordypning er den faktoren i Kunnskapsløftet som har den tydeligste effekten på elevenes avklaring av yrkesvalg, elevenes motivasjon for utdanning, mulighet for læreplass og forståelsen av sammenhengen mellom teori og <b>praksis</b> .»	Praksis (og PTF) gir motivasjon for utdanning og forståelse mellom teori og praksis
Side 30 om arbeidslivsfaget	«En undervisningsrapport viser at faget er svært populært blant både lærere og elever. Faget bidrar til å gi elevene som ønsker det <b>praktiske</b> oppgaver som av de fleste elevene oppleves som mer relevante, interessante og nyttige enn det de står overfor i mange andre fag. Foreløpige resultater kan også tyde på at faget har hatt særlig god effekt for svake elever.»	Praktiske oppgaver = mer relevante, interessante og nyttige

Side 34 om «Fag- og yrkesopplæringen» og praksisbrevet	«Departementet innførte praksisbrevet som et pilotprosjekt i 2006. Praksisbrevordningen tilrettelegger videregående opplæring med vekt på <b>praktisk</b> opplæring i de første årene, og gir elevene en mulighet til å avlegge praksisbrevprøve etter to års opplæring. Etter disse to årene skal kandidaten kunne oppnå, og få dokumentert, en yrkeskompetanse for arbeidslivet. Kandidaten skal etter praksisbrevprøven kunne fortsette opplæringen og oppnå full kompetanse i fagene i løpet av ordinær opplæringstid. Målgruppen for ordningen er elever med rett til videregående opplæring med svake skolerresultater fra ungdomsskolen, elever som har behov for en nærmere tilknytning til arbeidslivet for å bli motivert for læring, og elever med lite motivasjon for ordinær skole. Dette er ungdom som står i fare for å avbryte videregående opplæring. Prosjektet ble evaluert høsten 2011 med gode resultater. Et av hovedfunnene er at elever som sto i fare for å avbryte videregående opplæring, gjennomfører opplæringen, og at flertallet av deltakerne planlegger å fullføre opplæringen og fortsette skolegangen mot ordinært fagbrev.»	Praktisk og motivasjon
Side 35 om Ny GIV	«Overgangsprosjektet er et systematisk samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om tett oppfølging av svakt presterende elever som risikerer å ikke fullføre og bestå videregående opplæring. Elevene som etter første halvår på 10. trinn har svært dårlige faglige prestasjoner har fått et særskilt tilrettelagt og organisert opplæringstilbud, primært for å forbedre sine lese-, skrive- og regneferdigheter. [...] Opplæringen for disse elevene legges opp <b>praktisk</b> og variert med det faglige utgangspunktet elevene har. Tilbakemeldingene fra en rekke elever er at lærelysten har kommet tilbake, og at de har en ny opplevelse av mestring.»	Praktisk og variert, lærelyst og mestring
Side 96 «Departementets vurderinger» om Ny GIV	«Departementet mener at de mange kvalitetsutviklingstiltakene som er iverksatt, blant annet tidlig innsats, økt lærertetthet, kompetanseutvikling for lærere, og en mer <b>praktisk</b> , variert og relevant opplæring på ungdomstrinnet, på sikt vil gjøre den ordinære opplæringen bedre og overflødiggjøre behovet for ekstraordinære tiltak det siste halve året på ungdomstrinnet.»	Praktisk, variert og relevant
Side 96 Mer om Ny GIV	«Ny GIV har en stor andel lærere fått en kompetanseheving, og dermed særlig egnede pedagogiske verktøy for tilpasset opplæring av svakt presterende elever. Denne kompetansehevingen og erfaringene med mer <b>praktisk</b> og variert opplæring ønsker departementet å videreføre for lærere på andre trinn i grunnskolen.»	Praktisk og variert
Side 74, «Departementets vurderinger» om arbeidslivsfaget	«Nesten 70 prosent av elevene på arbeidslivsfag svarer at faget har gjort skolehverdagen bedre. Et klart flertall av lærerne svarer også at arbeidslivsfag har hatt positiv innvirkning på elevene. Mye tyder på at skolene langt på vei er i ferd med å realisere faget som et <b>praktisk</b> fag som bidrar til mestring, motivasjon og arbeidsglede.»	Praktisk, mestring, motivasjon og arbeidsglede
Side 74, «Departementets vurderinger» om arbeidslivsfaget (forts)	«Det viser at arbeidslivsfag svarer godt på elevers ønske om en mer relevant og <b>praktisk</b> ungdomsskole. Departementet mener at faget bidrar til å styrke ungdomstrinnet og åpner for en bredere kunnskapsforståelse og gir flere elever opplevelsen av mestring og motivasjon. Utdanningsvalg	Mer relevant og praktisk:

	skal ha et faglig innhold som skal bidra til at elevene gjør valg av utdanning og yrke som er riktig for dem. Faget har stor bredde og opplæringen skal legge til rette for bruk av ulike arbeidsformer, i både skole og arbeidsliv, og for bruk av ulike læringsarenaer som kan gi bred faglig tilnærming gjennom kontakt og samarbeid med videregående skoler og arbeids- og næringsliv. I tillegg kan elevene bruke faget til å ta fag fra videregående opplæring.»	Opplevelse av mestring og motivasjon.
Side 63 om grunnleggende ferdigheter	«Digitale ferdigheter innebærer at elevene bruker digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse <b>praktiske</b> oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk.»	Praktiske oppgaver for å skape produkt
Side 123 om «Departementets vurderinger» om strukturer i videregående opplæring m.m.	«Departementet oppfatter at det å begynne på et mer praktisk yrkesfaglig løp, men likevel fullføre med studiekompetanse, treffer preferansene til mange unge. [...] Departementet mener at det må tas hensyn til at en viss andel av elevene ønsker en yrkesfaglig vei til studiekompetanse. Departementet er opptatt av at de som på forhånd ønsker et løp med to år på yrkesfag og ett år med påbygging skal få en bedre faglig progresjon. Det er en uholdbar situasjon at nesten halvparten av elevene i påbygging stryker i et eller flere fag. Det er nødvendig at elever som aktivt ønsker en yrkesfaglig vei til studiekompetanse får en annen og bedre faglig fordeling og progresjon, og at det tilrettelegges bedre slik at denne veien gjennom videregående opplæring blir mer smidig å gjennomføre, uten å senke de faglige kravene.»	
Side 150 om «Læringsmiljøet – om læring og trivsel» Elevundersøkelsen	«Undersøkelsen gir nå bedre informasjon om elevenes motivasjon for å lære, og om hvorvidt opplæringen blir mer <b>praktisk</b> og variert, utfordrende og relevant, og gjør det derfor mulig å vurdere resultatene av [Stortingsmelding 22] <i>Motivasjon og mestring for bedre læring.</i> »	Praktisk og variert, utfordrende og relevant
<b>«Praksis» og «praktisk» i mer nøytrale sammenhenger</b>		
<b>Plassering</b>	<b>Tekst fra meldingen til Stortinget</b>	<b>Ordkombinasjoner</b>
Side 35, Ny GIV	«Langt flere ungdommer er nå i målrettet aktivitet, for eksempel arbeidstrening og/eller <b>praksis</b> nær opplæring.»	
Side 68, «Departementets vurderinger» om Vitensentrene	«Vitensentrene er populærvitenskapelig opplevelses- og læringssentre for teknologi, naturvitenskap og matematikk der barn og ungdom lærer ved å møte realfag i <b>praksis</b> . Det er åtte regionale vitensentre som får støtte til drift og utvikling, og de har rundt 800 000 besøkende i året. Departementet vil videreføre satsingen på regionale vitensentre.»	Lærer ved å møte fag i praksis
Side 80 om «Samarbeid mellom videregående skoler og NAV»	«Der hvor ungdommer i Ny GIV er utplassert i arbeids <b>praksis</b> må både ungdommene og <b>praksis</b> plassen få tett oppfølging»	

Side 84 om «Praksisordningen»	«Opplæringslovens § 3-5 fastsetter at voksne som mangler formell fagutdanning, men som har minst fem års dokumentert allsidig <b>praksis</b> i et fag, kan gå opp til fag- eller svenneprøve som praksiskandidater. Før oppmelding til prøven må kandidaten ha bestått en egen eksamen. Disse kandidatene er fritatt for fellesfagene. Siden dette er en privatistordning, er det ikke knyttet krav om undervisning til ordningen.»	
Side 97 om «Eksempler på tiltak i oppfølgingsprosjektet i Ny GIV (Boks)	«Rogaland fylkeskommune og NAV Rogaland har inngått samarbeidsavtale som forplikter begge parter til drift av fire lavterskeltilbud for målgruppen. Tiltakene garanterer arbeids <b>praksis</b> i en IA-bedrift. Tiltakene er koplet til tre videregående skoler og arbeids <b>praksisen</b> skal lede til formell kompetanse.»	
Side 121, om Teknisk allmennfag(TAF) ved Levanger videregående skole (Boks)	«Teknisk allmennfag (TAF) startet som et forsøksprosjekt i Hordaland i 1992 og er en fireårig kombinasjonsutdanning basert på teoriundervisning i skole og <b>praksis</b> i bedrift. Elevene får opplæring på begge opplæringsarenaene i alle fire årene.»	
Side 126 om «Fordypning i fag- og yrkesopplæringen»	«En sentral problemstilling i fag- og yrkesopplæringen er hvordan opplæringen skal tilpasses arbeidslivets behov for spisskompetanse og den enkeltes behov for en mer generell kompetanse i et livslangt læringsperspektiv. I synteserapporten som oppsummerer forskningen på fag- og yrkesopplæring i Evalueringen av Kunnskapsløftet, påpekes det samme dilemmaet. <sup>64</sup> «[...] at jo bredere indgange og jo mere generelt indhold man ønsker i fag- og yrkesopplæringen, jo større krav vil der være til at tilrettelægge en <b>praksis</b> relateret opplæring, der gjennomføres i tèt samspill med virkelige yrkes <b>praksisser</b> .» Dette er også kjent og diskutert i andre land slik det framgår blant annet av OECD-rapporten <i>Learning for Jobs</i> .»	
Side 132 Om synteserapporten	««Denne utvikling af fag- og yrkesopplæringen vil indebære, at:  –Videreudvikling af samarbejdsformer mellem skole og bedrift bliver en central opgave. Denne opgave vil involvere fylkeskommuner, oplæringskontorer og videregående skoler.  –Kompetenceudvikling af lærere, ledere og instruktører fortsat skal prioriteres og gerne ses som led i en styrkelse af koblingen af teori og <b>praksis</b> og af samspillet mellem skole og bedrift.»	Styrke koblingen av teori og praksis
Side 136 «Samfunnskontrakt for flere læreplasser i Telemark» (Boks)	«Partene skal samarbeide om dimensjonering av fylkeskommunens skoletilbud innenfor utdanningsprogrammet elektro, inntaket av lærlinger innenfor utdanningsprogrammet elektro i Telemark, og om <b>praksis</b> nære alternative tilbud på Vg3, samt om organisering og gjennomføring av faget prosjekt til fordypning.»	



Side 171 om skoler med et godt profesjonsfellesskap	«Forskning viser at skoler og skolesystemer som har forbedret sine resultater har rettet mye oppmerksomhet mot profesjonalisering av lærer-yrket, for eksempel gjennom tiltak som å rekruttere de beste til lærerutdanningene og gi tilbud om systematisk etter- og videreutdanning. Dersom man skal lykkes med å innføre store endringer, for eksempel et nytt program eller reform, er det avgjørende at en stor andel av skolens lærere får opplæring av høy kvalitet om hva endringene innebærer, og hvordan det er meningen at de skal omsette innholdet i programmet eller tiltaket i ny <b>praksis</b> i klasserommene. Effekstudier viser at kompetanseutvikling har sterkest effekt når den er <b>praksisnær</b> og skolebasert.»	Kompetanseutvikling forutsetter praksisnærhet
Side 14-15 om meldingens avgrensinger (referanser til tidligere meldinger)	«Stortingsmeldingen bygger på og er avgrenset med utgangspunkt i regjeringens tidligere meldinger på grunnpoplæringsens område i inneværende periode. Blant disse er Meld. St. 19 (2009–2010) <i>Tid til læring</i> presenterte tiltak for å bidra til bedre bruk av lærernes tid, gjennom blant annet tiltak knyttet til bedre skoleledelse og forenkling av regelverket. Meld. St. 18 (2010–2011) <i>Læring og fellesskap</i> fremmet tiltak for å forbedre utdanningssystemets mulighet til å fange opp og følge opp elever med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Meld. St. 22 (2010–2011) <i>Motivasjon – Mestring – Muligheter</i> omfatter tiltak for å gjøre ungdomstrinnet mer variert og <b>praktisk</b> , blant annet gjennom innføring av valgfag og et skolebasert utviklingsprogram i klasseledelse.»	Mer variert og praktisk (omtale av St. meld. 22)
Side 67 om «Departementets vurderinger» om bl.a. praktisk- estetiske fag	«Departementet viser til at det de siste årene har det vært flere debatter om dagens fag- og timefordeling i grunnskolen. Enkelte fagmiljøer ønsker for eksempel en ytterligere styrking av norsk og matematikk på de første årstrinnene i grunnskolen, mens andre fagmiljøer peker på behov for at opplæringen i sterkere grad prioriterer fagfelt som <b>praktiske</b> og estetiske fag og mer fysisk aktivitet i skolen. OECD trekker gjennom prosjektet <i>21st Century skills</i> blant annet fram samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta selvstendige valg som kompetanser og ferdigheter som vil være viktige for å kunne tilpasse seg arbeidslivets nye krav og forventninger»	
Side 71, «Departementet vil»	«- videreføre tilbud om videreutdanning i praktiske og estetiske fag som del av strategien <i>Kompetanse for kvalitet</i> , og fremme forslag for partene om å inkludere kulturskolens lærere i ordningen»	
Side 97 Ny GIV (Boks)	«Eksempler på tiltak i oppfølgingsprosjektet i Ny GIV. Arbeidsinstituttet i Buskerud samarbeider tett med skoler og NAV for å motivere elevene gjennom bevisst metodebruk, motivasjonsarbeid og <b>praktisk</b> opplæring.»	Metodebruk, motivasjonsarbeid og praktisk opplæring

Ordkombinasjoner med praktisk og praksis, en oppsummering:

1. Praksis og bedre forutsetninger
2. Praksis bidrar til forståelse

3. Variert og praktisk
4. Praktisk og relevant
5. Praktisk, variert, mestring og økt motivasjon
6. God klasseledelse = praktisk og relevant
7. Praktisk = utfordrer og møter elevens undring og kreativitet
8. Praktisk og motiverende
9. Arbeide praktisk og prøve ut sine interesser
10. Lette overgangen fra teori til praksis
11. Arbeidspraksis, relevant, tett oppfølging og viktig suksessfaktor
12. Praksis (og PTF) gir motivasjon for utdanning og forståelse mellom teori og praksis
13. Praktiske oppgaver = mer relevante, interessante og nyttige
14. Praktisk og motivasjon
15. Praktisk og variert, lærelyst og mestring
16. Praktisk, variert og relevant
17. Praktisk og variert, utfordrende og relevant
18. Praktisk, mestring, motivasjon og arbeidsglede
19. Mer relevant og praktisk: Opplevelse av mestring og motivasjon.
20. Praktiske oppgaver for å skape produkt
21. Praktisk og variert
22. Lærer ved å møte fag i praksis
23. Styrke koblingen av teori og praksis
24. Kompetanseutvikling forutsetter praksisnærhet
25. Mer variert og praktisk (omtale av St. meld. 22)
26. Metodebruk, motivasjonsarbeid og praktisk opplæring

«Teori» og «teoretisk»		
Plassering	Tekst fra meldingen til Stortinget	Ordkombinasjoner
Side 70, boks 4.3. «Demokratisk medborgerskap»	«Gjennom sitt virke skal senteret lette overgangen fra <b>teori</b> til praksis når det gjelder demokratiopplæring.»	Lette overgangen fra teori til praksis
Side 121, boks 6.5. «Teknisk allmennfag (TAF) ved Levanger videregående skole»	«Teknisk allmennfag (TAF) startet som et forsøksprosjekt i Hordaland i 1992 og er en fireårig kombinasjonsutdanning basert på <b>teori</b> undervisning i skole og praksis i bedrift.	Teori i skole og praksis i bedrift
Forts ...	(...) Inntaket foretas av bedriftene på grunnlag av terminkarakter og intervju, der det blant annet stilles minimumskrav til <b>teoriske</b> kunnskaper, særlig i matematikk og natur- og miljøfag.» (NB.: Skrivefeil i Stortingsmeldingen)	Minimumskrav til teoretiske kunnskaper
Side 131, «6.5.4. Prosjekt til fordypning i yrkesfaglige utdanningsprogrammer»	«Synteserapporten i Evalueringen av Kunnskapsløftet som oppsummerer forskningen på fag- og yrkesopplæring, konkluderer med at prosjekt til fordypning er den faktoren i Kunnskapsløftet som har den tydeligste effekten på elevenes avklaring av yrkesvalg, elevenes motivasjon for utdanning, mulighet for lære plass og forståelsen av sammenhengen mellom <b>teori</b> og praksis.»	Forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis

Side 132, «6.6. Samarbeid i fag- og yrkesopplæringen»	Samarbeid i fag- og yrkesopplæringen»: «Kompetenceudvikling af lærere, ledere og instruktører fortsat skal prioriteres og gerne ses som led i en styrkelse af koblingen af <b>teori</b> og praksis og af samspillet mellom skole og bedrift.»»	Teori og praksis, samspillet mellom skole og bedrift
Side 22, «2.2.2. Læreplanverket i Kunnskapsløftet»	«Det <b>teoretiske</b> grunnlaget for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet er utviklet med utgangspunkt i OECD og EUs arbeid med nøkkelkompetanser.»	Teori, grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser
Side 36, «2.4.10Lærerrollen – utdanning og rekruttering»	«Praksis forbereder studentene på hverdagen i læreryrket og bidrar til forståelse for det <b>teoretiske</b> i studiet.»	Praksis forbereder og bidrar til forståelse av teori
Side 94, 5.2.1. «Intensivopplæring i grunnskolen»:	«I 2011 hadde 40 prosent av elevene i Ny GIV et karaktersnitt etter første termin i <b>teoretiske</b> fag som tilsvarte de ti prosent svakest presterende elevene i hele elevkullet.	Teori og de svakest presterende elevene
Forts ...	Et samlet karaktersnitt på inntil 2,6 i de <b>teoretiske</b> fagene etter første termin avgrenset i 2012 de ti prosent svakest presterende elevene.»	Karaktersnitt i teoretiske fag
Side 119, «Departementets vurderinger» (om det studiespesialiserende videregående programfaget formgivning):	«Skapende evner og utøvende ferdigheter må utvikles i barne- og ungdomsårene, og kan ikke på samme måte som <b>teoretisk</b> og historisk kunnskap utvikles senere i livet.»	Teoretiske ferdigheter utvikles senere

Ordkombinasjoner med teori og teoretisk: I sammenhenger der det ikke er en kobling til praksisbegrepet har vi farget teksten brun:

1. Lette overgangen fra teori til praksis
2. Teori i skole og praksis i bedrift
3. **Minimumskrav til teoretiske kunnskaper**
4. Forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis
5. Teori og praksis, samspillet mellom skole og bedrift
6. Teori, grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser
7. Praksis forbereder og bidrar til forståelse av teori
8. **Teori og de svakest presterende elevene**
9. **Karaktersnitt i teoretiske fag**
10. Teoretiske ferdigheter utvikles senere

## Vedlegg nr 3

Påmeldte aktører til høringen i Stortinget, om St. Meld. 20 (2012-2013)

1. UTDANNINGSFORBUNDET
2. ELEVORGANISASJONEN
3. KS
4. NORSK LEKTORLAG
5. SKOLELEDERFORBUNDET
6. UHR - UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET
7. NSO - NORSK STUDENTORGANISASJON
8. UNIO
9. AKADEMIKERNE
10. TEKNA
11. LO - LANDSORGANISASJONEN I NORGE<sup>17</sup>
12. FAGFORBUNDET
13. FO - FELLESORGANISASJONEN
14. YS - YRKESORGANISASJONENES SENTRALFORBUND
15. NHO - NÆRINGSLIVETS HOVEDORGANISASJON
16. BNL - BYGGENÆRINGENS LANDSFORENING
17. NORSK INDUSTRI
18. NORGES REDERIFORBUND
19. NITO
20. HOVEDORGANISASJONEN VIRKE
21. ARBEIDSGIVERFORENINGEN SPEKTER
22. RFF - RÅDET FOR FYLKESKOMMUNALE FAGSKOLER
23. NORSK INDUSTRI/MBL-MEDIEBEDRIFTENES LANDSFORBUND OG FELLESEFORBUNDET
24. MEDIEPEDAGOGENE
25. NORGES FOTOGRAFFORBUND
26. MFO - MUSIKERNES FELLESORGANISASJON
27. NORSK FAGRÅD FOR MDD - MUSIKK, DANS, DRAMA
28. LANDSLAGET FOR MAT OG HELSE I SKOLEN
29. NORSK FORBUND FOR UTVIKLINGSHEMMEDE
30. NORSK MÅLUNGDOM

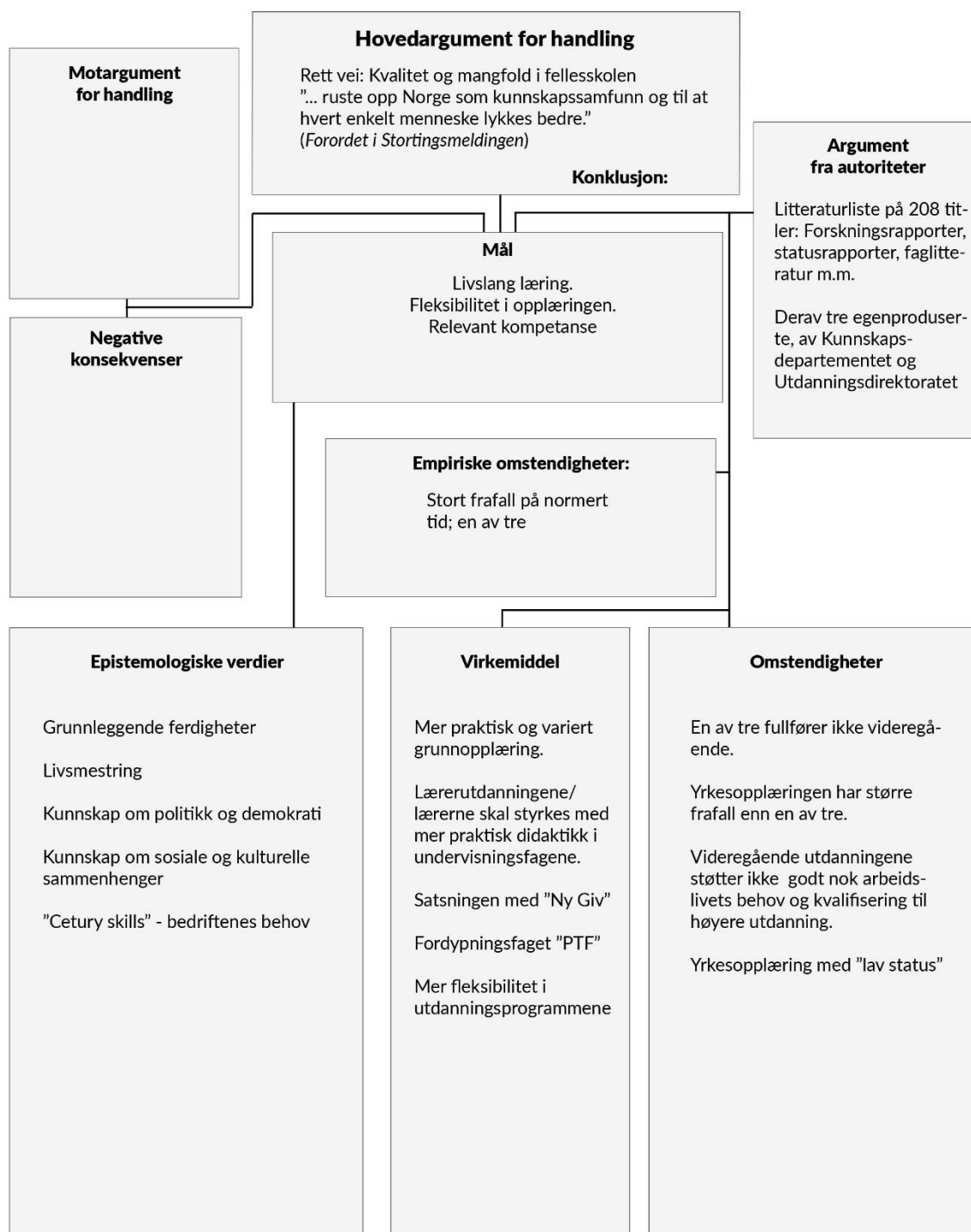
(Kilde: <https://www.stortinget.no/no>)

---

<sup>17</sup> LO var ikke selv til stede under høringen, men representert gjennom fire fagforbund: Fagforbundet, Fellesforbundet, Fellesorganisasjonen og Musikernes fellesorganisasjon

## Vedlegg nr 4

### Aktør: St. Meld. 20 (2012-2013) - generelt

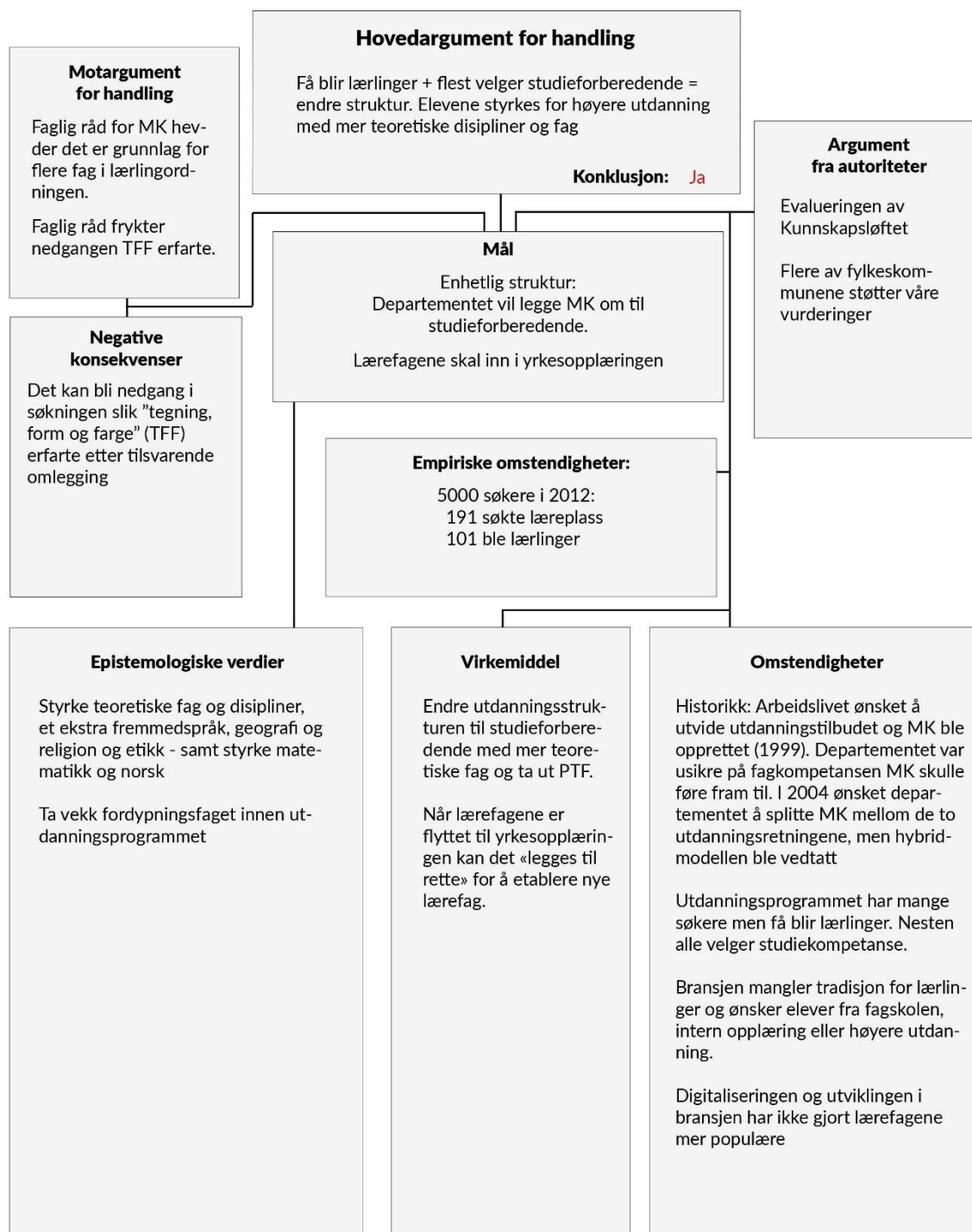


Figur 6. Argumentasjonsrekke i St. Meld. 20 (2012-2013) om kunnskap og læring. I denne figuren er ikke sidene der MK blir omtalt eksplisitt tatt med.

## Vedlegg nr 5

### Aktør: St. Meld. 20 (2012-2013) - MK eksplisitt

Sak under behandling: Bør MK splittes slik St. Meld. 20 (2012-2013) foreslår?

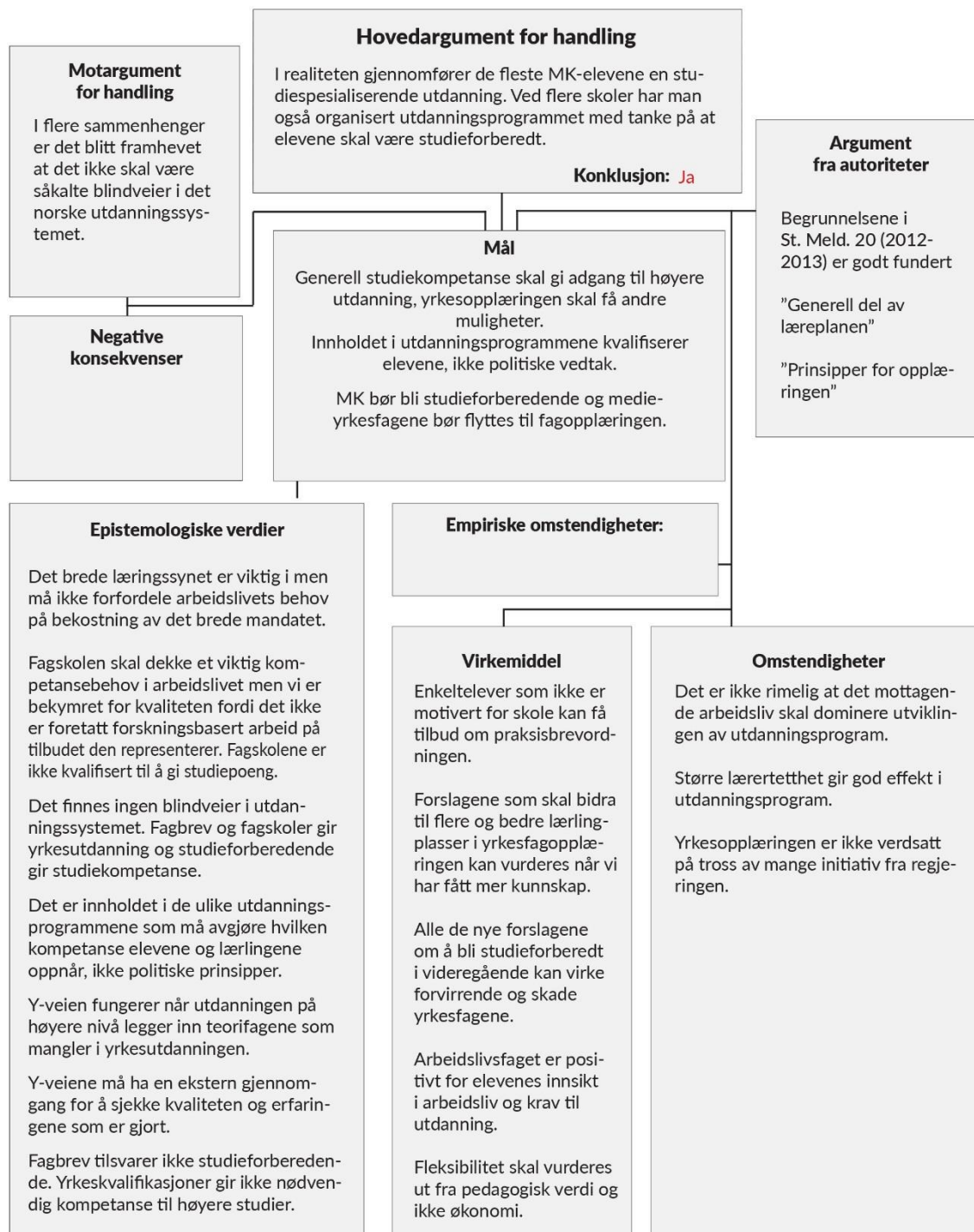


Figur 7. Argumentasjonsrekket i St. Meld. 20 (2012-2013) der programfaget medier og kommunikasjon er omtalt.

## Vedlegg nr 6

### Aktør: Utdanningsforbundet

Sak under behandling: Bør MK splittes slik St. Meld. 20 (2012-2013) foreslår?

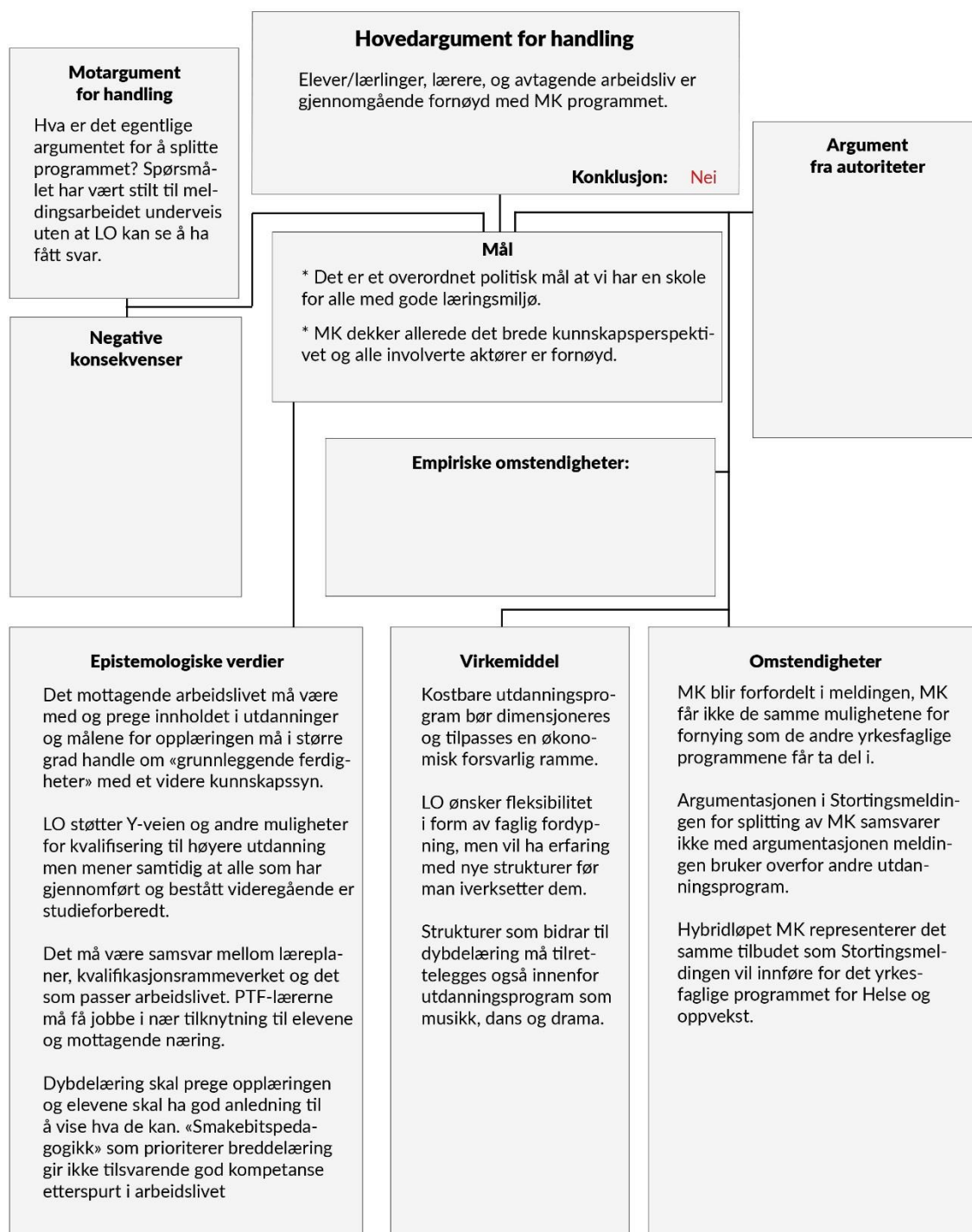


Figur 8. Argumentasjonsrekket i uttalelsen fra Utdanningsforbundet til St. Meld. 20 (2012-2013). Illustrasjonen tar med både generell argumentasjon og eksplisitt argumentasjon omkring omleggingen av programfaget medier og kommunikasjon.

## Vedlegg nr 7

### Aktør: Landsorganisasjonen (LO)

Sak under behandling: Bør MK splittes slik St. Meld. 20 (2012-2013) foreslår?



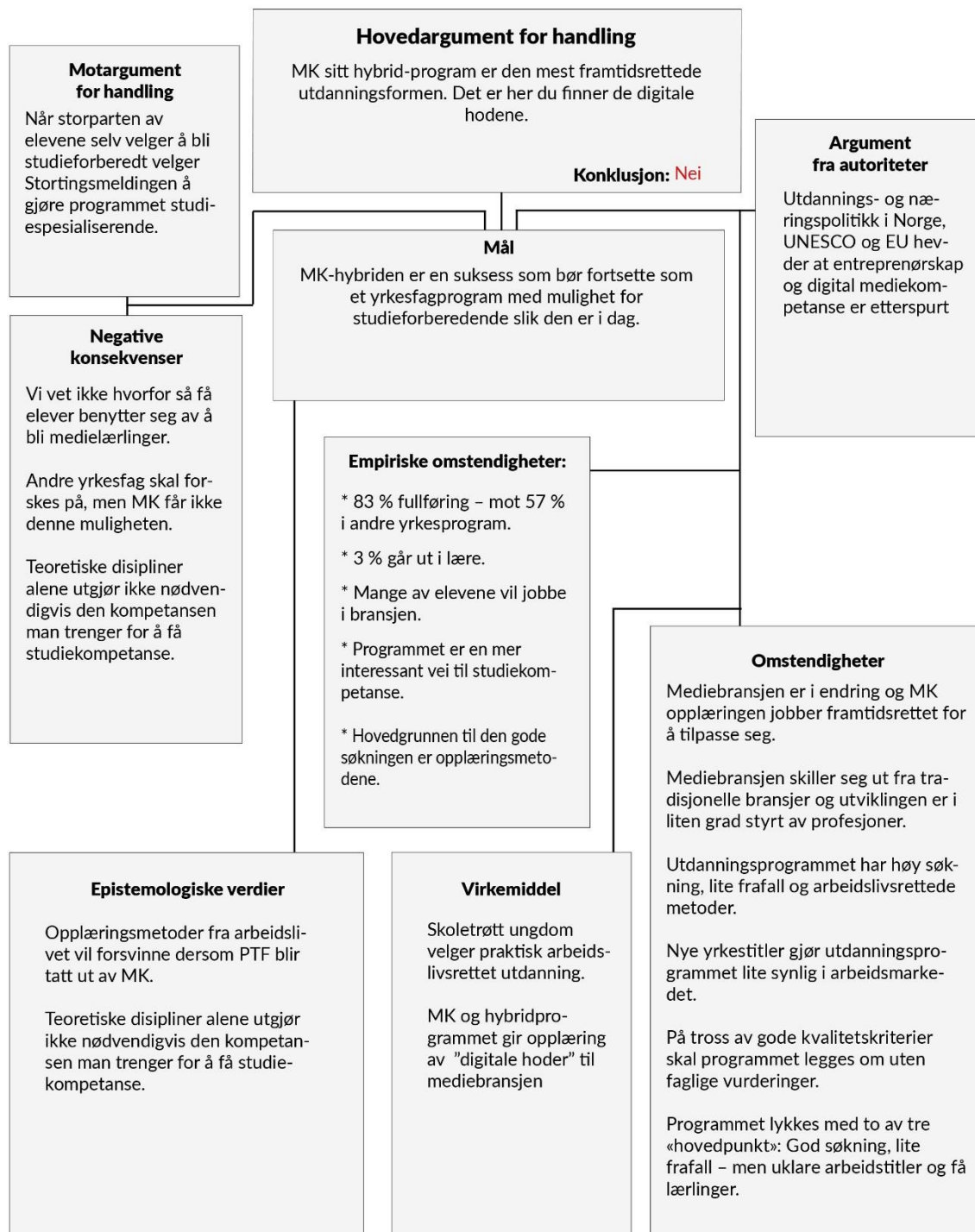
Figur 9. Argumentasjonsrekker i uttalelsen fra Landsorganisasjonen (LO) til St. Meld. 20 (2012-2013). Illustrasjonen tar med både generell argumentasjon og eksplisitt argumentasjon omkring omleggingen av programfaget medier og kommunikasjon.



## Vedlegg nr 8

### Aktør: Utdanningsforskerne Amdam m.fl.

Sak under behandling: Bør MK splittes slik St. Meld. 20 (2012-2013) foreslår?

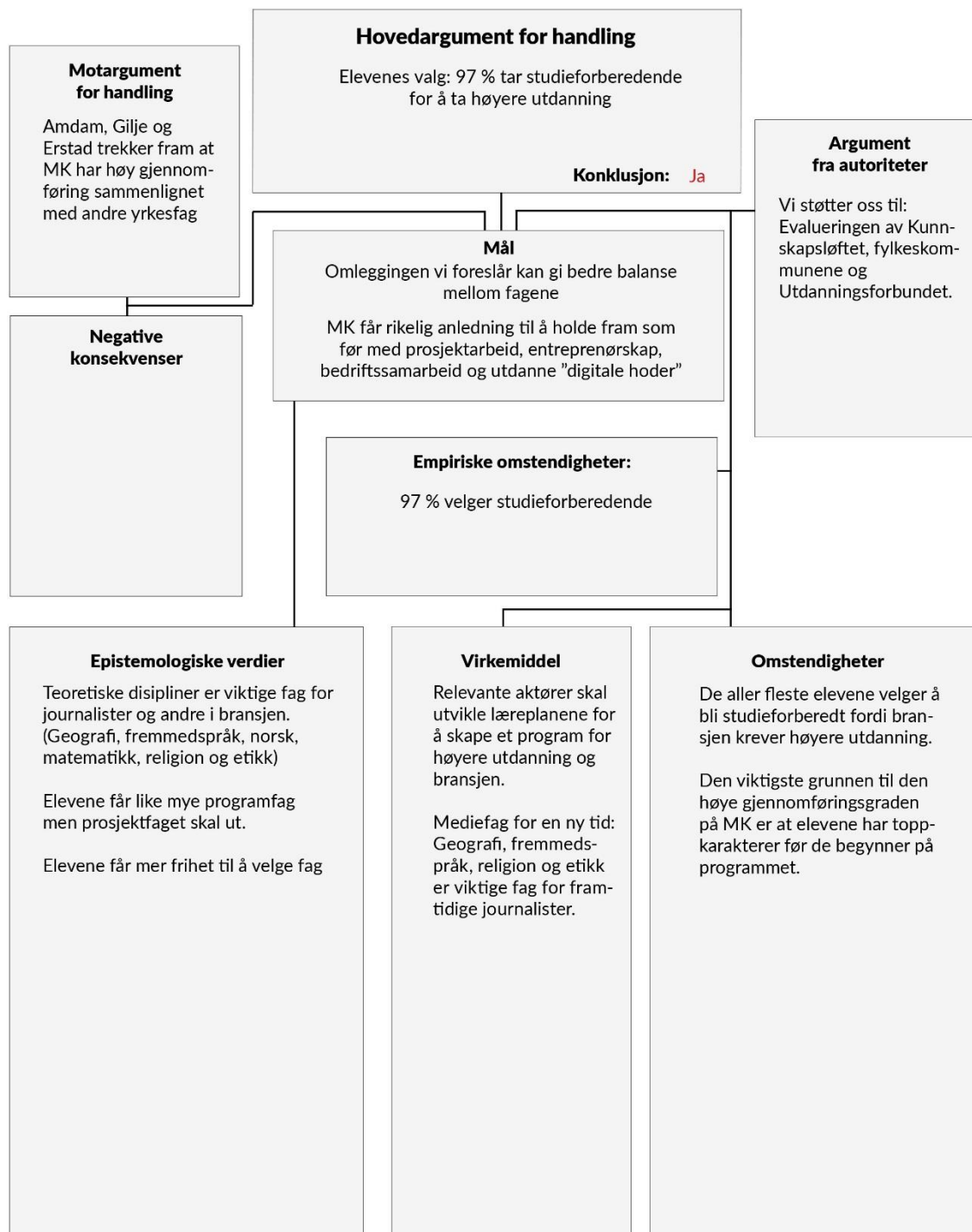


Figur 10: Argumentasjonsrekken Amdam mfl. framfører mot omleggingen av programfaget medier og kommunikasjon.

## Vedlegg nr 9

### Aktør: Kunnskapsministeren

Sak under behandling: Bør MK splittes slik St. Meld. 20 (2012-2013) foreslår?



Figur 11. Argumentasjonsrekken der kunnskapsministeren svarer utdanningsforskerne Amdam mfl.

## Vedlegg nr 10

Tabellen under viser antall lærlinger fra Medier og Kommunikasjon på landsplan i perioden 2006 til 2015. Vi har ikke funnet statistikk fra perioden før 2007.

Periode	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
Utdanningsprogram - lærefag	Antall	Antall	Antall	Antall	Antall	Antall	Antall	Antall
8375 - Fotograffaget (R94)	31	35	20	4	1			
8376 - Mediegrafikerfaget (R94)	72	76	46	11	3	1		
8377 - Bokbinderfaget (R94)	3	5	5	1				
8378 - Grafisk emballasje (R94)	6	6	1					
8379 - Grafisk trykking (R94)	36	27	12	10	3			
8380 - Serigrafifaget (R94)	5	1	2					
MKFTG3 - Fotograffaget			21	26	32	28	36	25
MKMGR3 - Mediegrafikerfaget		2	51	47	74	57	79	56
<b>Medier og kommunikasjon</b>	<b>153</b>	<b>152</b>	<b>158</b>	<b>99</b>	<b>113</b>	<b>86</b>	<b>115</b>	<b>81</b>

Figur 12. Kilde: <https://statistikkportalen.udir.no>