

# MASTEROPPGÅVE

## Kva er problemet?

Ein retorisk studie av problemkonstruksjonar bak forskingsbasert lærarutdanning som svar

## What seems to be the problem?

A rhetorical study of problem constructs behind research-based teacher education as an answer

Eigil Hole Lønning  
Undervisningsvitenskap – Fordjuping i pedagogikk  
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag  
Rettleiar: Tom Are Trippestad  
29. mai 2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## **Føreord**

Eg vil aller fyrst byrja med å takka rettleiaren min Tom Are Trippestad for standhaftig, engasjert og tolmodig rådgjeving. Takk for råda allereie ettermiddagen i desember 2017, under heimeeksamenen i vitenskapsteori, kor ein student var ute etter ei ny og interessant vinkling. Takk for at du tok mine ønskje og mål alvorleg, for dine stadige diagnostiseringar av roteloftet mitt, dine nådelause men konstruktive faglege tilbakemeldingar og for din generelle vilje til å ta del i engasjert prat rundt eit kvart tema. Det er vanskeleg å spå kor denne vegen går, men uavhengig av resultat kan eg trygt seia at eg ikkje ville vore vegen forutan. Tusen takk til Mamma og Pappa og resten av familien for sin sedvanlege støtte i alt eg gjer, og særleg takk til bror min Kristian og min gode ven som også heiter Kristian. De har teke rolla som mitt totale sosiale støtteapparat denne i tida på strak arm.

## Samandrag

Det norske utdanningssystemet er i konstant endring, og er underlagt eit sterkt reformtrykk. Lærarutdanninga syner ei historie fylt av endringar som er årsaka av komplekse relasjonar til andre samfunnsområde, samt sterk politisk interesse. I denne endringshistoria veks det etter kvart fram akademiske tankesett og føringar som tek varierte former. Dette har vidare utvikla seg til krav om, og etter kvart lovfesting av at lærarutdanning skal baserast på ein vitskapleg forskningstradisjon. Denne studien har som mål å retta eit kritisk blikk framveksten av dette fenomenet, og nyttar ein retorisk innfallsvinkel for å gjera dette. Ved å analysera korleis *problem* vert konstruerte i ein sentral politisk tekst frå kravets framvekst på nittitalet, og ein frå 2017 kor kravet kan seiast å ha vidareutvikla seg, kan ein få innsikt i forståingsmåtar og strategisk tenking som ligg til grunn for politikkføringa. I tillegg kan det seia noko om korleis dette har endra seg frå nittitalet og til i dag. Då retorikken gjev få ferdigstilte oppskrifter på politisk kritikk, men heller byr på eit variert og fragmentert omgrepfelt, har det vore naudsynt å sy saman eit eige teoretisk og analytisk rammeverk. Til dette har det vorte nytta teori om *problemkonstruksjonar*, saman med *retorikken sin epistemologi* og *kairos* for å laga eit vindaug inn i problema sin *meningsarkitektur* og *sosiale arkitektur*.

Analysefunna foreslår ni problemkonstruksjonar i tekstane som har relevans for ei rekke samfunnsområde og sider ved utdanningssystemet. Konstruksjonane kan alle knytast til kravet om forskingsbasert lærarutdanning – sjølv om graden av tilknytning kan variera. Kvar av desse problemkonstruksjonane har vorte presentert og kritisk drøfta for seg, før dei har vorte trekte inn i ein større samanheng, og drøfta ilag. Gjennom desse ni problemkonstruksjonane vert det også vist til fire mønster i måten problemkonstruksjonane vert forma på. Dette er problemformuleringsstrategiar som går igjen i konstruksjonane, og som truleg har innverknad på konstruksjonanes effekt. Desse mønstra er: 1) konstruksjonen av problemets tid, 2) konstruksjonane og den aktive reguleringa av aktørars kunnskap, status og makt, 3) konstruksjonen av visjonar som grunnlag for problem, og 4) konstruksjonen av behovet for endringsprosessar i stor skala. Desse mønstra har vidare vorte drøfta i ljøs av relevante kritiske ressursar.

## Abstract

The Norwegian education system is in a state of constant transformation and endures strong pressures to reform. Teacher education shows a history filled with changes brought forth by complex relations to other areas of society, in addition to strong political interest. In this history of change, a new academic mindset combined with political instructions emerges. This in turn develops further into a political demand and eventually also a regulation by law that states that teacher education shall be based in a scientific research tradition. This study takes it upon itself to apply criticism to this emerging phenomenon, and uses a rhetorical approach to do so. By analyzing *problems* and how they are constructed in one central policy document from the 90's, when the demand first shows up, and one from 2017, where the demand can be said to have developed further, one can gain insight into the ways of understanding and the strategic thinking that lays the foundation for the policy processes. Furthermore, it may offer understanding as to how this may have changed from the 90's to today. Seeing as rhetorical theory presents few standardized and ready to go recipes for doing political criticism, but rather offers a varied and fragmented theoretical landscape – it has become necessary to create a new and customized theoretical and analytic framework. In this pursuit theory regarding *problem constructs*, together with the *epistemology of rhetoric* and *Kairos* has been used to create a window into the problems' *architecture of meaning* and *social architecture*.

The study's findings suggest nine problem constructs in the texts – which together shows relevance to an array of different areas of education and society. All of the constructs can be tied to the demand for research-based teacher education – even though the degree of relevance may vary. Each one of these problem constructs have been presented and critically discussed separately, before they have been gathered and discussed together. Through these nine problem constructs four general problem patterns show themselves. These represent different strategies for formulating problems that each shows up in several problem constructs. These are also likely to contribute to the effect of the different constructs. The patterns are: 1) the construct of time within the problem situation, 2) the construct and active regulation of agent's knowledge, status and power, 3) the construct of visions as foundations for problems, and 4) the construction of the need for large scale change. These patterns have furthermore been discussed with inclusion of relevant critical resources

# Innhald

<b>1. Innleiing:</b> .....	<b>8</b>
1.1 Reform og kritikk.....	8
1.2 Utviklingslinjer .....	9
1.2.1 Skulereformer i Noreg.....	10
1.2.2 Problemfellesskapet i nord? Sentrale utviklingstrekk i for lærarutdanningar i Norden .....	15
1.2.3 Lærarutdanninga i Noreg – ein tumleplass for endring.....	19
1.3 Forskingsbasert lærarutdanning .....	27
1.4 Kvifor studium av problem og svar? .....	32
1.5 Samandrag .....	32
<b>2 Retorikken: Eit teoretisk og analytisk rammeverk</b> .....	<b>33</b>
2.1 Retorikk som studium av doxa og overtaling .....	33
2.2 Kairos og den retoriske situasjonen.....	35
2.3 Artefaktens genre og eigenart .....	37
2.3.1 Stortingsmelding 48 – Om lærarutdanning.....	38
2.3.2 Lærarutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.....	40
2.3.3 Om retoren i tekstane .....	41
2.4 Problemsituasjonen og sosial arkitektur gjennom tekstens kairos? .....	42
2.5 Problemet og situasjonen som krav til handling eller som strategisk konstruksjon ..	44
2.6 Metodiske verktøy, framgangsmåte og studiens konseptuelle skjema.....	46
<b>3 Den retoriske analysen .....</b>	<b>49</b>
3.1 Problemkonstruksjonane.....	49
3.1.1 Davidproblemet og Goliatstrategien .....	49
3.1.2 Reformtautologiar og reformparadoks – parallellreformene .....	53
3.1.3 Gullalderproblemet.....	57
3.1.4 Kompetanseproblemet.....	61
3.1.5 Kunnskapsproblemet .....	65
3.1.6 Framtidsproblemet .....	70
3.1.7 Det holistiske problemet.....	74
3.1.8 Praksisproblemet .....	79
3.1.9 Problemet med Nirvana og frelse.....	83
3.2 Oppsummering og vidare drøfting .....	86
3.2.1 Problemmønsteret .....	86

3.2.2	Kva problem treng me i staden? .....	89
<b>4</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>91</b>
<b>5</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>94</b>

## **Din veg**

Ingen har varda den vegen  
du skal gå  
ut i det ukjende,  
ut i det blå

Dette er din veg.  
Berre du  
skal gå han. Og det er  
uråd å snu.

Og ikkje vardar du vegen,  
du hell.  
Og vinden stryk ut ditt far  
i aude fjell.

- Olav H. Hauge

Til minne om bestefar

# 1. Innleiing:

## 1.1 Reform og kritikk

I dag er norsk og internasjonal skule og lærarutdanning særleg utsett for reform, og har vore det i lang tid. Det har vakse fram ein *Global Education Reform Movement* (GERM) som følgje av ei oppfatning av utdanningssystema som feilande (Ellis, Steadman & Trippestad, 2019, s. 1-2). Dette har manifestert seg på likt og ulikt vis i ei lang rekke land. På norsk jord har det dei siste 30 åra vorte gjennomført fire skulereformer og fem lærarutdanningsreformer.

Me er i reformas tid (Trippestad, Swennen & Werler, 2017b, s. 2). Der samfunn og lærarutdanning tidlegare vart styrt og planlagt ved instruksjon, ressursdisponering reglar sett av ansvarlege politikarar, har reform-regimet med si meir indirekte styringsform teke over. Reforma tek ikkje direkte kontroll. Ho omformar rammene rundt reformobjektet og ansvarleggjer aktørane rundt objektet til å realisera reforma. Ei reform er ei endring og eit forsøk på å betra (Røvik, 2014, s. 15; Trippestad et al., 2017b, s. 2). Mediet for endrings- og betringsforsøket er policy. Policy og reformer kjem vidare til som svar på problem, anten desse er ektefølt eller strategisk konstruerte (Ball, Maguire & Braun, 2012, s. 2; Trippestad, Swennen & Werler, 2017a, s. 187).

*(...) dersom man i en organisasjon gjenkjenner seg i og «adopterer» reformideens problembeskrivelse som gyldig for en selv, er man gjerne langt mer mottakelig for også å adoptere den sirkulerende løsningen.* (Røvik, 2014, s. 14)

Reformtida lærarutdanninga er inne i er vidare prega av å tilby enkle løysingar og konseptualiseringar knytt til komplekse problem og tematikkar (Trippestad et al., 2017b, s. 2). Politikkkutformarar tek sjeldan omsyn til kompleksiteten i implementeringslandskapa (Ball et al., 2012, s. 9). Ein ser også tendensar i reformer til å leggja seg oppå gamle reformer, framfor å erstatta dei, noko som kan føre til spenningar og friksjon når forskjellige ideologiar og tenkjemåtar møtest, og ikkje minst til ei stor opphoping av målsetningar og ansvar. Reformar skjer sjeldan utan kamp eller strev (Trippestad et al., 2017b, s. 5), og ei reform som råkar utdanning, råkar av natur veldig mange menneske. Alt dette gjer det særst interessant, og ikkje minst viktig å underleggja reform kritisk analyse og drøfting.

I denne avhandlinga skal eg ta eit nærare blikk på det som på mange måtar konstruerer røynda i utdanningssystemet vårt, samt korleis dette skjer. Eg skal analysa dei retoriske



problemkonstruksjonane som ligg bak forskingsbasert lærarutdanning som svar. Dette skal eg gjera ved å analysere hovudsakleg to policydokument. Dei to policy-dokumenta er Stortingsmelding 48 *Om lærarutdanning* (Kyrkje-, 1997) og *Lærarutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærarutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017b), som er regjeringa sin gjeldande strategi for utvikling av lærarutdanningane i dag. Desse to tekstane kan begge seiast å vera representative policytekstar knytt til lærarutdanninga for den tida dei har vore gjeldande for, og begge kan knytast til større paradigmeskifte i norsk utdanning. Meir om desse vil bli gjennomgått seinare. Tekstane sine intertekstuelle referansar og bakgrunnsdokument vil også trekkjast inn ved behov, då desse konstituerer deler av informasjongrunnlaget eller deler av argumentasjonsstrukturen til reformene.

Avhandlinga er hovudsakleg delt inn i tre stadium. Fyrst kjem ei innleiing, kor tematikk og kontekst for prosjektet vert lagt fram og forklart. Deretter vert avhandlinga sitt teoretiske og analytiske rammeverk – som dannar grunnlaget for sjølve studien – presentert. Til slutt kjem analyse, drøfting, eventuelle konklusjonar og implikasjonar. Vidare i dette innleiande kapitlet skal eg byrja med å presentera ei rekke historiske utviklingslinjer som har ført fram til dagens skule og lærarutdanning. Dette er gunstig for å forstå den konteksten som reformene og utdanningane plasserer seg i, og for å forstå dei moglege faktorane som kan ha medverka og truleg framleis påverkar opplæringsystemet. Sistnemnde gjev også gode høve til å forstå rammene som kravet om forskingsbasering har utvikla seg innanfor. Deretter vil eg greia ut om sjølve omgrepet *forskingsbasert lærarutdanning*, kva som ligg i det, og kvifor dette er interessant som tematikk for studium. Avslutningsvis vil eg gå noko meir i djupna på kvifor retoriske studium av problem og policy kan tilby eit unikt perspektiv på meiningsinnhaldet.

## **1.2 Utviklingslinjer**

I det følgjande skal nokre av dei historiske utviklingslinjene knytt til både skule og lærarutdanning i Noreg skildrast. Først vil skulereformer i Noreg få ei utgreiing (Røvik, 2014; Thune, 2019). Dette gjev innsikt i deler av den historiske konteksten lærarutdanninga og lærarutdanningspolicy plasserer seg i (Ball et al., 2012, s. 19). Skule og lærarutdanning har vore tett samansveisa sidan lærarutdanninga vart skipa, sjølv om graden og intensiteten i samanhengane har variert frå reformtid til reformtid. I nyare år har det også vorte hevda at ein

ikkje kan forstå den eine utan å forstå den andre (Hamre & Hamre, 2017, s. 193). Det er også ei kjend styringstrope at endringar i lærarutdanning er den viktigaste faktoren i å endra grunnskulen (Trippestad et al., 2017b). Det er med andre ord ei sterkt fuge mellom dei to frå politisk hald også. Etter denne skildringa skiftast fokuset til lærarutdanninga. Her vil eg så vidt presentera nokre generelle utviklingstrekk i Norden (Elstad, 2020), før eg deretter går inn på den konkrete reformhistoria i Noreg (Hamre & Hamre, 2017; Hansén, Sjøberg & Eilertsen, 2014; Skagen & Elstad, 2020). Målet er å by fram ei orientering i det landskapet som kravet om forskingsbasering har oppstått i.

### **1.2.1 Skulereformer i Noreg**

Ein kan dela skulereform inn i tre hovudkategoriar. Desse er 1. utdannings- og læreplanreformer, 2. lokalt initierte og gjennomførte utviklingstiltak, og 3. reformene som indirekte påverkar skulefeltet (Røvik, 2014, s. 16). Her skal me hovudsakleg fokusera på førstnemnde. Desse reformene er kjenneteikna som «(...) brede politisk initierte reformer som handler om både skolens organisering og struktur og om skolens innhold» (Røvik, 2014, s. 16). Sidan 1939, med oppstart av obligatorisk skulegong i Noreg, har det vorte innført ni slike utdannings- og læreplanreformer dersom ein reknar med den endå ikkje iverksette fagfornyninga. Innhaldet i desse har variert frå å vera verdimessige paradigmeskifte og radikale endringar i måten ein tenkjer og praktiserer i skulen, til organisatorisk omstrukturering eller fornying av fagstoff.

Normalplanen av 1939 eller N39 – hang saman med den nyreviderte folkeskulelova på denne tida (Røvik, 2014, s. 17). Dette var ei lov som først vart innført før århundreskiftet. Lovendringa etablerte den obligatoriske skulegangen, og utjamna skilnadane mellom dei dåverande landsskulane og byskulane. Neste reform byrja eigentleg med stortingsmeldinga av 1954, og talte for innføring av niårig skule (Røvik, 2014, s. 17), men endringane og læreplanen som gjorde dette valfritt for kommunane var derimot ikkje på plass før i 1959/1960 (Thune, 2019). Lovfestinga som gjorde det allment bestemt kom så seint som i 1969.

I 1974 kom M-74, eller mønsterplanen av 1974, som den også vert kalla. Denne reforma representerte ei tydeleg endring i gjeldande pedagogiske tenkjemåte og politikkføring (Røvik,

2014, s. 17). Ein gjekk mellom anna vekk frå dei gamle kursplanane, og over til samla klassar, og fjerna dei obligatoriske minstekrava til kva elevane skulle læra frå rammeplanen. Grunngevinga var ein tanke om at lærestoffet då betre kunne tilpassast elevane sine individuelle behov og interesser. Dette var produkt av ein ny progressiv pedagogikk, som også førte til utvisking av skiljelinjene mellom faga. Eit symptom på denne utviskinga var til dømes innføringa av det kjende o-faget<sup>1</sup> (Elstad, 2020, s. 29-31). Reforma kom også i ei tid prega av desentralisering av oppgåver frå stat til kommune, samt sentralisering av regulering og finansiering (Rømming, 1999). Berre to år seinare – i 1976 – kom neste læreplan, men denne gongen for vidaregåande skule. Her vart gymnas og yrkesskular samla til ein felles vidaregåande skule (Røvik, 2014, s. 18).

Etter dette var det relativ reformro i elleve år, fram til mønsterplanen av 1987 – eller M-87 (Røvik, 2014, s. 18). Reforma kom i kjølvatnet av regjeringsskiftet i 1981, då Kjell Magne Bondevik vart kirke- og undervisningsminister. Det var hovudsakleg grunnskulen og innhaldet der som vart påverka av reforma, men ho førte også til somme organisatoriske endringar. Der reforma på syttitalet på sett og vis hadde vore eit steg i desentralisert retning, skulle staten no ha meir direkte kontroll. Regjeringa ønskja ei undervisning som var meir forankra i verdiar, og sørgja for auka landsdekkande standardinnhald og færre høve til lokale tilpassingar. Dette gjorde dei ved til dømes å innføra hovudemne som ikkje kunne veljast vekk og delemne som kunne tilpassast lokalt.

Så kom nittitalet og *nittitalsreformene*. Dette var ein reformperiode kjenneteikna av særdeles raske vedtak og implementeringsfasar, og ved at regjeringa i mykje større grad enn tidlegare styrte innføringane i høg hastigheit gjennom til dømes standardisert kunnskapsmålstyring av læringa til elevane (Røvik, 2014, s. 18-19). Ein sentral faktor i reformaktiviteten dette tiåret var utnemninga av Gudmund Hernes som kyrkje-, utdannings-, og forskingsminister i Brundtland si tredje regjering (Regjeringa). Først kom Reform 94. Dette var ei særskilt omfattande reform, som forenkla og systematiserte det store mangfaldet utdanningsvegar i det vidaregåande skulesystemet. Ho vart omtala som både ei utdanningsreform og ei rettsreform,

---

<sup>1</sup> O-fag var ei fuge mellom det me no kjenner til som samfunnsfag og naturfag. Då dei som skulle undervisa i dette faget sjeldan hadde fagleg bakgrunn i til dømes naturvitskaplege fag, tok undervisninga som regel utgangspunkt i lærebøkene. Det førte då til lite godt at lærebøkene også var skriva og godkjend av folk utan kompetanse i faget (Sjøberg, 2017).

då det mellom anna vart innført lovfesta rett til treårig vidaregåande utdanning for alle. Den nye målstyringa som følgde med reforma sine læreplanar gjekk også djupare inn i korleis den særskilde læraren skulle jobba, og representerte slik eit brot med det som til då hadde vore ein relativ autonom arbeidskvardag for lærarprofesjonen. I 1997 nådde reformaktiviteten grunnskulen med reform 97 og læreplanen L97 (Kyrkje-, 1996). Også her vart det innført store endringar. Skulen vart utvida til obligatoriske 10 år med skulestart for seksåringar, skulefritidsordninga vart utvida, og det vart innført ei endå tydelegare vektlegging av verdibaset forstring i skulen (Kyrkje-, 1996, s 4-5). Trass Hernes sitt pragmatiske reformperspektiv og trua på hurtig reformimplementering som viktig, har seinare evalueringar av L97 ymta på at dei pedagogiske konsekvensane av reforma var «(...) uklare og til dels utilsiktede» (Røvik, 2014, s. 19). Alt i alt representerte dei store reformene på nittitalet eit tydeleg skifte i innhald og struktur, men også i måten utdanningane vart styrt på. Læring skulle no følgja standardane i læreplanverket, og ikkje sjåast opp mot elevens vekstpotensiale eller dei jamaldra.

I 2001 vart Kristin Clemet utdannings- og forskingsminister i Kjell Magne Bondevik si andre regjering ("Kristin Clemet," 2014). Dette skjedde like før dei kjende PISA-undersøkingane (Sjøberg, 2014, s. 203-208) vart lagt fram, i regi av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Lundbo & Knudsen, 2019). Resultatet var *Kunnskapsløftet* av 2006 med den tilhøyrande læreplanen *LK06* (Røvik, 2014, s. 19). Å forstå mykje av reformaktiviteten i Noreg etter tusenårskiftet er dels å forstå den internasjonale samanlikningstrenden som har vakse fram over tid (Elstad, 2020, s. 34-35; Hovdenak & Stray, 2015, s. 61). Denne trenden er PISA-undersøkingane eit av dei klåraste symptoma på (Sjøberg, 2014, s. 196-203). Dette er internasjonale storskalaundersøkingar som har som intensjon å driva med måling og testing av elevar i særskilde aldersgrupper sine dugleikar i matematikk, naturfag og lesing. Fram til resultatata på desse prøvane kom, kan Noreg seiast å ha hatt relativt lite samanlikningsgrunnlag knytt til kvaliteten av skulesystemet, og den rådande oppfatninga synast å ha vore som i mange andre tilfelle, at det var typisk norsk å vera god/best (Sjøberg, 2014, s. 206). Sjøkket, som det fort vart døypt, var med andre ord stort då dei første resultatata frå undersøkingane kom i 2001. Trass at Noreg plasserte seg i midtsjiktet blant dei rikaste landa, responderte Clemet – her sitert av Sjøberg – slik:

*Norge er skoletaper. Hermed er det solid dokumentert. Dette er skuffende, nesten som å komme hjem igjen fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet.* (Sjøberg, 2014, 206).

Dette strategiske utspelet vart startskotet for den nye og omfattande reforma som skulle setja Noreg på kartet att. Den norske skulen hadde fått sin diagnose, og den allmenne oppfatninga vart raskt til at skulesystemet var «sjukt» og måtte «lækjast». Neste steg kom då det regjeringsoppnemnde *Utvalget for kvalitet i grunnopplæringa* i si delinnstilling i 2002 og hovudinnstilling i 2003 følgde opp diagnosen i meir detalj:

- Norske elevar hadde låg kompetanse samanlikna med elevar frå andre land.
- Grunnopplæringa i landet var i for liten grad retta mot bygging av kunnskapar og dugleikar.
- Læreplanane som eksisterte hadde for utydelege læringsmål for kva som skulle lærast i kvart fag og på kvart nivå.
- Ansvarsfordelinga mellom nasjonalt skulebyråkrati, skuleeigar og skular var dårleg definert.

(Røvik, 2014, s. 19).

Med bakgrunn i desse problemdefinisjonane føreslo utvalet mykje av det som nokre år seinare skulle bli kunnskapsløftet (NOU 2003:16, 2003, s. 17-25). Reforma skulle femna om både grunnskule og vidaregåande opplæring, og no skulle elevane fostrast i dei nyleg definerte grunnleggjande dugleikane. For desse skulle det etablerast tydelege mål. Det vart innført sterkare og tydelegare definert sentral resultatstyring, medan skulane og skuleeigarane fekk ansvaret for å finna dei mest tenlege måtane å nå dei sentraldefinerte måla på. Som verktøy i styringa av dette vart det også innført eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. I dette systemet var nasjonale og standardiserte prøvar og kartleggingsprøvar, samt publisering av kvar skule sine resultat sentrale verkemiddel (Røvik, 2014, s. 19). Sylvi Stenersen Hovdenak og Janicke Heldal Stray ymtar om at dette nye testeparadigmet i norsk utdanningspolitikk dels kan sporast tilbake til Bush-administrasjonen sin *No Child Left Behind Act* av 2002 (Hovdenak & Stray, 2015, s. 113). Dette kjem kanskje særleg tydeleg fram gjennom framlegginga av den særst likelydande stortingsmeldinga ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Kunnskapsløftet – i kontrast til 90-talsreformene – viste seg å vera ei reform med brei oppslutning både på storting<sup>2</sup> og i regjering (Sjøberg, 2014, s. 207).

---

<sup>2</sup> Reforma vart einstemmig vedteke.

Til dømes var det ei raud-grøn regjering som følgde opp førarbeidet og stod for sjølve implementeringa av reforma, etter regjeringsskiftet i 2005. Dette er langt på veg eit uttrykk for kor djupt ideen om at skulesystemet måtte betrast hadde sett seg, og den autoriteten som internasjonal testing og samanlikning hadde fått som såkalla «soft power» (Sjøberg, 2014, s. 213).<sup>3</sup>

Den siste reforma er den såkalla *fagfornyninga* som først trer i kraft i august 2020. Reforma er i hovudsak ei revidering av struktur og innhald i læreplanane (Kunnskapsdepartementet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2018), og inneheld den nye *overordna delen* frå 2017 som definerer det sentrale verdigrunnlaget for skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). I tillegg er det ny læreplanstruktur (Utdanningsdirektoratet, 2018) og ei rekke nye læreplanar i fag for heile skuleverket (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sentrale omleggingar går ut på å styrka det nemnde verdigrunnlaget, styrka graden av og potensialet for djupnelæring, auka fokuset på kritisk tenking og fornya fokuset på digitale dugleikar. Ei underliggjande målsetting har også vore at skulen skal fokusera på dugleikar som er relevante for samfunnet og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2018), og det har også vorte innført tre nye tverrfaglege tematikkar som skal prioriterast i fleire fag.

Alt i alt syner norsk skulehistorie variasjon i alt frå innhald og organisering, til kva som har vore utløyysande faktorar for endringar. I somme tilfelle kan ein sjå historiske pendeleffektar i at skulepolitikken vekslar mellom nærmast dikotomiske posisjonar. Dette ser ein til dømes i det vekslande fokuset på eit eksplisitt verdigrunnlag i skulen (Røvik, 2014, s. 20). I andre tilfelle synast utviklingane førebels å vera meir lineære, som til dømes med framveksten av sterkare sentralstyring og mål- og resultatstyring som styringsverktøy.

---

<sup>3</sup> Soft power vert forstått som påverknad utover direkte politisk involvering, økonomisk innflytelse eller militær makt. Dette kan koma i form av smittande politiske verdiar, kulturell påverknad, internasjonal politikk som inspirerer eller tal og statistikk som endrar ordsnittet. Soft power skil seg også frå tradisjonell og direkte «hard power» ved at den utøver makt gjennom folkeoppfatninga som medium, framfor å vera eksklusiv til det politiske forhandlingsbordet (Servaes, 2012, s. 1).

## 1.2.2 Problemfelleskapet i nord? Sentrale utviklingstrekk i for lærarutdanningar i Norden

Nordiske land har ei rekke likskapstrekk som gjer desse gunstige som samanlikningsobjekt knytt til utvikling av til dømes utdanningssystem. Dette er mellom anna grunna ei lang samanvevd historie og felles kultur for å sjå på staten som problemløysar gjennom ein demokratisk velferdsstat, i staden for til dømes marknaden (Elstad, 2020, s. 50). I etterkant av andre verdskrig, og fram til rundt 70-talet, skjedde ei rekke så å seie parallelle utviklingar i Norden. Skulegangen vart utvida til ni år, det utvikla seg ein særeigen *skandinavisk progressiv pedagogikk* (Elstad, 2020, s. 29) og byggjesteinane i den unike *nordiske skulemodellen* byrja å bli lagt (Elstad, 2020, s. 25). Den nordiske skulemodellen som vaks fram var fyrst og fremst kjenneteikna som ein statleg udifferensiert *einingskule* for alle, utan tilslag av dumping,<sup>4</sup> og som hadde fokus på integrering, velvære og likeverd for elevane. Den *skandinaviske progressive pedagogikken* som utvikla seg vart synleg etter at utdanningssystema i Norden utvikla seg på 60- og 70-talet, og fekk gjennomslag i politikktutforminga på 70-talet (Elstad, 2020, s. 29-33). Dette pedagogiske idealet dikterte at arbeidet no skulle omfatta undervisningsmetodikk som var prosjekt- og problembasert. Læraren skulle bli ein støttefigur for eleven sin aktive og sjølvregulerande prosess, og skulle tilpassa tilrettelegginga til elevens egne behov (Elstad, 2020, s. 30). Både lærarutdanningsmiljø og stat adopterte med andre ord eit meir konstruktivistisk læringssyn (Solerød, 2014, s. 221-222).

På 90-talet fekk denne progressive pedagogikken ytterlegare ny vind i seglet og vart forsterka (Elstad, 2020, s. 30-31). Denne fornya varianten vart lagt til grunn i utforminga av nye læreplanar og vart tildelt mykje fokus i lærarutdanningane. Fokuset låg framleis på eit individualisert og konstruktivistisk læringssyn og bruken av prosjektarbeid og temabasert gruppearbeid, men no vart dette bygd vidare på. Både i Sverige og Noreg tok til dømes departementa aktivt stilling til kva læringssyn som skulle gjelda og som skulle informera lærarutdanninga, trass manglande fagleg heimel (Elstad, 2020, s. 31-33). Prosjektarbeidet som arbeidsmetodikk – som fekk fokus på 70-talet – vart i Noreg no påbode ved forskrift at læraren skulle nytta mellom 20% og 30% av tida si på, medan temabasert undervisning for lærarar på småtrinna skulle få 60% av tida. Dette vart seinare gjort til meir valfritt og rettleiande, trass i at metodikken stod sterkt i utdanningspolitikken i fleire år etter. Det vart på

---

<sup>4</sup> Med eit lite unntak i Finland (Elstad, 2020, s. 22).

denne tida også ei mykje større vektlegging av det sosiale, og det at elevane måtte oppdaga kunnskap saman. Læraren si rolle vart difor, om mogleg, endå meir som ein tilretteleggjar og fasilitator som skulle stilla med dei riktige ressursane slik at elevane sine læringsfelleskap skulle lukkast. «Ansvar for eiga læring» blei til dømes det nye mottoet i norsk skulepolitikk og lærarutdanning. Læraren sitt høve til å stilla krav og forventningar vart svekka, og fokuset på læring og arbeid som prosess var dominant.

Då totusentalet byrja skjedde det nokre større hendingar som var med på å forma det ein kan kalla eit nytt utviklingsmønster for utdanningspolitikken i Norden. Fellestrekk til desse hendingane er at dei plasserer seg som anten kausale faktorar i, eller som symptom på ei kraftig internasjonaliseringsutvikling som tok til. Transnasjonale storskalaundersøkingar fekk eit kraftig auka fokus då PISA-resultata kom i 2001, og saman med føregjengarar som TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) førte desse til ein ny måte å føra utdanningspolitikk på (Elstad, 2020, s. 34-35). Der landa tidlegare hadde hatt eit fokus på eigne standardar for kvalitet i skule og lærarutdanning, fekk ein no ein form for dokumentasjon frå ei lang rekke andre land som samanlikningsgrunnlag. Dokumentasjon som, om ein aksepterte premissa for studiane, viste at alle land i Norden bortsett frå Finland gjorde det dårlegare enn dei sjølve forventa. Dette samanlikningsgrunnlaget dominerte fort heile den politiske diskursen, og dei aller fleste forsøk på roa ned kriseframstillingar av skular og lærarutdanning i landa vart etter kvart tilbakevist (Sjøberg, 2014, s. 207). Innan kort tid var ei rekke satsingar, endringar og reformer initiert både i skulane og lærarutdanningane (Elstad, 2020, s. 35). I lærarutdanninga vart det til dømes gjennomført omfangsrike reformer i Noreg i 2003, 2010 og 2017, i Sverige i 2011 og 2021,<sup>5</sup> på Island i 2011, og i Danmark i 2012 (Elstad, 2020, s. 38). I tillegg vart det gjennomført ei rekke evalueringar og utgreiingar i førekant av alle desse. Danmark held i skrivande stund også på med å utgreia ei ny omfattande lærarutdanningsreform som truleg vil inkludera ei omlegging til 5-årige mastergradar i ein universitetsstruktur (Elstad, 2020, s. 43-44), noko Danmark då er siste land i Norden som gjer. Innføringa av mastergradane i lærarutdanningane kan sjåast på som eit symptom på ei ny forskingsretta dreining i nordiske og europeiske lærarutdanningar på denne tida (Elstad, 2020, s. 37-38, 39-40, 44), sjølv om Noreg kan seiast å drege dette i ei noko meir ekstrem retning (Trippestad, 2017, s. 30). Dette er ei

---

<sup>5</sup> Eg tek atterhald om at dette kan endra seg.



dreining som tilsynelatande har skapt friksjon og dilemma i møte med den samstundes rådande tankegangen om praktisk profesjonsrelevans og metodikk.

Parallelt med denne utviklinga ser ein også framveksten av ideane om *humankapitalen*, *kunnskapsøkonomien* og ideane om at eit land sin framtidige økonomiske status er knytt til dets utdanning og kunnskapsfostring (Elstad, 2020, s. 34-37). Dette etablerer eit sterkt økonomisk motiv som blir lagt til grunn for føringa av utdanningspolitikk i land som – jamfør den nordiske skulemodellen – har hatt tradisjon for å vektleggja verdiar som likeverd, lukke, og sosialisering (Elstad, 2020, s. 20). Svein Sjøberg refererer til dei same ideane når han, i følge Eyvind Elstad i boka *Lærerutdanning i nordiske land*, kritiserer verdigrunnlaget som ligg til grunn for OECD og PISA som utdanningsverktøy: «Eleven betraktes som menneskekapital og blir et produkt som skolen skal foredle på den mest kostnadseffektive måten» (Elstad, 2020, s. 35). Den posisjonen som OECD har opparbeidd seg sidan PISA-resultata først vart publisert kan seiast å vera eit døme på at desse ideane og dette målet har slått rot. OECD er ein organisasjon som i hovudsak har som mål å arbeida for økonomisk samhandling og vekst (Lundbo & Knudsen, 2019). Sidan 2001 har organisasjonen opparbeidd seg særst stor makt og innflytelse på utdanningssystema både i Norden og utanfor. Ved å etablere seg som diagnosesettar og dommar over kvart land sitt utdanningssystem – gjennom PISA – og også den som i etterkant kjem med spesifikke råd til korleis land kan betra seg, har organisasjonen på mange måtar fått global definisjonsmakt (Elstad, 2020, s. 34).

Definisjonsmakta deira forsterkar fugen mellom tankane om utdanningskvalitet og økonomisk framgang. OECD og PISA har hausta fleirdelt kritikk og skepsis frå forskarar (Sjøberg, 2014, s. 220), sjølv om desse sjeldan går ut i debatt. Kritikken kan delast opp i 1. den maktpolitiske kritikken, 2. den faglege, pedagogiske og språklege kritikken, og 3. den metodologiske kritikken (Sjøberg, 2014, s. 222). Den maktpolitiske kritikken er allereie nemnt. Den omhandlar den posisjonen som organisasjonen har fått som både diagnosesettar og problemløysar. Den faglege, pedagogiske og språklege handlar i grove trekk om kva det er PISA og spørsmåla i undersøkingane testar (Sjøberg, 2014, s. 211). Spørsmåla sin kulturelle og faglege relevans til kvart land, kor vidt det er mogleg å kvantifisera eigenskapane eit land fokuserer på i undervisningsfaga sine, og kor vidt ein skal forma utdanningspolitikken sin etter kvantifiserbar kunnskap føre verdiar som lukke og likeverd, er døme på kritiske spørsmål her. Den metodologiske kritikken går mellom anna ut på kva som skjer frå testane er gjennomført til PISA-skårane vert kunngjort. Her har «selv folk med skolering i statistikk (...)

vanskelig for å se inn i de detaljene som fører fra råskår på enkeltoppgaver fram til en publisert samlet PISA-skår» (Sjøberg, 2014, s. 212). Mykje av denne kritikken, men kanskje særleg den maktpolitiske, var temaet då ei gruppe på 90 forskarar frå 11 land i 2014 sendte eit bekymringsbrev til leiaren av PISA-prosjektet Andreas Schleicher (Sjøberg, 2014, s. 220). Brevet, som i skrivande stund, den 25. februar 2020, har fått 2431 underskrifter frå forskarar og pedagogar frå forskjellige land (LETTER, 2014), ytrar også bekymring knytt til at PISA har endra policy-utforminga i medlemslanda til å bli meir kortsiktig. Å kjenna til OECD og PISA si definisjonsmakt er ei viktig brikke i å forstå kva som påverkar og politiserer lærarutdanningane i mange land (Elstad, 2020, s. 35). Dette fordi lærarutdanningane av somme har blitt peika på som kritiske faktorar i arbeidet for å betra utdanningssystema i sin heilskap (Trippestad, 2017, s. 21). Samstundes med alt dette fekk også internasjonale samarbeid som *Bologna-prosessen*, som starta i 1999, følgjer for organisering og innhald i lærarutdanningane i Norden (Sjøberg, 2019). Dette var og er framleis eit breitt internasjonalt samarbeid med mål om å uniformera høgare utdanning på tvers av europeiske land for å mellom anna sikra kompatibilitet i yrke og utdanning. Reformar av høgare utdanning relatert til denne prosessen vart gjennomført i Danmark, Sverige, Island og Finland i tidsrommet mellom 2001 og 2010.

Det er nemneverdig at Finland skil seg frå ein del av dei utviklingane ein ser i resten av Norden i desse tidsromma, ved at landet har reformert lærarutdanninga i særst liten grad.<sup>6</sup> Dette kjem med høg grad av sannsyn av at Finland kom særst godt ut av dei nemnde storskalaundersøkingane, men Finland har opplevd reformro sidan slutten av 70-talet – lenge før internasjonale trendar tok til (Hansén et al., 2014, s. 169). I tillegg til at dei opplevde få behov til å endra praksis då dei hamna øvst i rangeringane, kan det med andre ord tenkjast at stabilitet i seg sjølv kan spela ei kvalitetsfremjande rolle. Ein annan interessant kontrast er at den progressive pedagogikken som rådde i resten av Norden sidan 70-talet aldri fekk like godt fotfeste i Finland. Om dette på nokon måte kan koplant til måten Finland skilde seg frå resten av Norden i seinare tid er vanskeleg å slå fast. Medan lærarutdanningane i andre land i Norden har fått skulda for dårlege PISA-resultat og ansvaret for å betra desse (Trippestad et al., 2017b), har lærarutdanninga i Finland fått mykje av æra for dei framifrå resultat dei har

---

<sup>6</sup> Med unntak av reformene knytt til Bologna-prosessen.

opplevd (Elstad, 2020, s. 37). Dette er ei av årsakene til at resten av dei nordiske landa såg og framleis ser til Finland for inspirasjon til korleis å forma utdanningssystema sine.

Med dei førnemnde unntaka av Finland har altså lærarutdanningane i Norden hatt mykje til felles dei siste hundre åra. Dei har synt like utviklingsmønster i lang tid før taktskiftet på 2000-talet ved å mellom anna lata seg inspirera av og ved å låna policy-idear frå kvarandre ut frå eigne behov og standardar for kvalitet. Ved tusenårskiftet og utover ser ein dette endra seg ved at landa iverksett hyppige ytre motiverte reformer for å løysa problem definert utanfrå (Elstad, 2020, s. 52). Det framstår som mogleg at lærarutdanningane i Norden inngår i eit slags problemfelleskap over tid (Elstad, 2020, s. 49). I tillegg til PISA-sjokket, som har vore mest dominant i lærarutdanningsdebatten – samt Bologna-prosessen – har lærarutdanningane i dei fleste nordiske landa synt fleire andre problem som i varierende grad relaterer seg til kvarandre og dei store internasjonaliseringstrekk. Av desse kan det nemnast utfordringar knytt til låg yrkesstatus for lærarar og følgjeleg låg rekruttering, gjennomstrøyming og kandidatproduksjon i lærarutdanninga. Lærarstudentane i nordiske land rapporterer om låg tidsbruk i studiane, og lærarstudiane har dårleg kjønnsbalanse og yrkesrelevans (Elstad, 2020, s. 27-29). Det er berre lærarane i Finland som rapporterer om at dei føler seg verdsett som yrkesgruppe (Elstad, 2020, s. 53). Men trass i dette mangfaldet av likskap i problem, syner landa i varierende grad skilnader i svar/løysingar på desse problema (Elstad, 2020, s. 52). I det følgjande skal me sjå nærare på Noreg si særleine utvikling, og korleis mellom anna forskingsbasert lærarutdanning har vakse fram som eitt slikt svar.

### **1.2.3 Lærarutdanninga i Noreg – ein tumleplass for endring**

I denne seksjonen skal eg visa til den konkrete utviklinga av lærarutdanninga i Noreg (Afdal, 2014; Hamre & Hamre, 2017; Skagen & Elstad, 2020; Trippestad et al., 2017b), med mål om å syna framveksten av tankesett, symptom eller faktorar som potensielt kan vera tilknytt kravet om forskingsbasert lærarutdanning.

Eit kritisk punkt for utviklinga av den lærarutdanninga me kjenner til i dag her i Noreg var då ho vart del av høgskulane med lærarutdanningslova av 1973 (Hamre & Hamre, 2017, s. 182). Det var ei utvikling som skjedde i tråd med utviklinga av den nye einingsskulen nokre år før (Skagen & Elstad, 2020, s. 120). Det var også på denne tida at ei stortingsmelding og ein

læreplan etablerte eit samla profesjonsretta lærarutdanningsprogram i Noreg for fyrste gong, noko som gjer dette til eit godt år å byrja denne historiske utgreiinga med (Afdal, 2012, s. 14). Med denne utviklinga vart «allmennlæraren sin profesjonsmessige utdanningsbakgrunn definert innan høgre utdanning» (Hamre & Hamre, 2017, s. 183). Sidan den gongen har utdanninga vore gjenstand for reform i studieplanar, rammeplanar og/eller retningslinjer sju gonger. I 1974, 1980, 1992, 1999, 2002, 2010 og 2017. Gjennom desse reformene har myndigheitene hatt som mål å betra lærarutdanninga direkte, og skulen og samfunnet indirekte (Hamre & Hamre, 2017, s. 183). Hyppigheita i reformaktiviteten er også ei av årsakene til at Hansén, Sjøberg og Eilertsen omtalar lærarutdanninga som «(...) en tumleplass for både drastiske og hyppig tilbakevendende utdanningspolitisk drevne endringer» (Hansén et al., 2014, s. 169). Medan somme endringar, som til dømes detaljert innhald i læreplanar, kan variera frå reform til reform, ser ein somme tilsynelatande meir lineære utviklingar. Til dømes har utdanninga gradvis auka i tidsomfang frå å vera 3-årig i 1975, til 4-årig i 1992 og til dei 5-årige mastergradane ein innførte i 2017. Ein kan også sjå ei gradvis auke i vektlegging av og krav om akademiske standardar og læringsutbytte, etter kvart forsterka av meir bombastiske implementerings- og styringsverktøy som mål- og resultatstyring. Lik som i resten av Norden har ein også i seinare tid sett ein framvekst av tanken om human-kapital og økonomiske prioriteringar, i motsetnad til den tidlegare vektlegginga av immaterielle verdiar (Hamre & Hamre, 2017, s. 182). Ein kan dela reformaktiviteten i tidsrommet frå 1973 og fram til i dag inn i tre periodar både i Noreg (Hamre & Hamre, 2017) og i ei rekke andre land (Trippestad et al., 2017b, s. 6-9). Hamre og Hamre kallar desse periodane for *syttitalsdiskursen*, *nittitalsdiskursen* og *diskursen etter tusenårsskiftet*. Med atterhald om mindre variasjonar grunna det noko meir internasjonale perspektivet<sup>7</sup> stemmer desse diskursane høveleg godt over eins med det Trippestad, Swennen og Werler kallar *første*, *andre*, og *tredje lærarutdanningsreformbølge*.

*Syttitalsdiskursen* og *den første reformbølga* av lærarutdanninga som i Noreg starta i 1973 var prega av dei nylege endringane til ein niårig grunnskule. Den nye høgskuleutdanna klasselæraren vart i det nye systemet sett på som kvalifisert til å vera lærar i heile den niårige grunnskulen (Hamre & Hamre, 2017, s. 184). Også på dei øvste trinna, med ein pedagogisk

---

<sup>7</sup> Eit internasjonalt versus eit nasjonalt perspektiv vil mellom anna gjera at tidfesting/årstal varierer mellom dei to kjeldene. Til dømes markerer ein rapport frå tidleg 80-tal frå USA starten på den andre reformbølga, medan effektane frå denne kan seiast å ikkje ha nådd Noreg før nittitalsdiskursen tok til.

bakgrunn som kunne stå i gjensidig utfyllingsforhold til den universitetsutdanna lektoren. Denne perioden kjenneteiknast av ein verditung tankegang med fokus på mellom anna likeverd, omsyn til minoritetar, trivsel og mental helse (Hamre & Hamre, 2017, s. 186). I lærarutdanninga skulle samfunnsproblema setjast under debatt, gjennom at samfunnsaktuelle tematikkar skulle informera innhaldet i utdanninga. Lærarutdanninga var tydeleg prega av sitt historiske opphav i *seminartradisjonen*, med obligatoriske oppmøte, opplæring i skulefaga, aktiv deltaking i seminar, studentaktiviserande arbeidsmåtar og ei generell sterk tilknytning til grunnskulen det vart utdanna til. Pedagogikkfaget det vart gjeve opplæring i kan seiast å ha vore elevsentrert og konstruktivistisk, og retta seg mot profesjonen sin teori og praksis. Kontrastivt henta lærarutdanninga i denne perioden lite legitimitet frå akademiske fagtradisjonar (Hamre & Hamre, 2017, s. 186-187). Eit døme på dette er at talet på fag det vart undervist i i lærarutdanninga vart kutta til under halvparten, samanlikna med den kortare utdanninga på 60-talet. I staden vart det innført nye tverrfaglege emne som spegla samfunnsaktuelle tema. Lærarutdanninga ved høgskulane, samt studentane her, hadde også særskilt høg grad av autonomi i dette tidsrommet, samanlikna med andre periodar (Trippestad et al., 2017b, s. 6). Med unntak av nokre førande strukturar fekk institusjonane tillit til å utvikla eigne profilar og til å utfolda seg i utforminga av utdanningane (Hamre & Hamre, 2017, s. 187), medan studentane fekk større valfridom i fordjupingar. Dette var ei tid der Noreg, som fleire andre land i Norden, hadde mykje lit til eiga utdanningssystem, noko som kanskje best vart uttrykt då ansvarleg skuleminister Bjartmar Gjerde erklærte at norsk skule var best i verda (Hamre & Hamre, 2017, s. 184). Grunnideala for perioden vart vidareført i reforma av 1980. Endringane her gjekk mest ut på innhaldet i fag og tverrfaglege emne (Hamre & Hamre, 2017, s. 186), samt metodebruk (Trippestad et al., 2017b, s. 6). Denne reforma skulle vara heilt fram til første nittitalsreform i 1992. Ei viktig kjennsgjering ved syttitalsdiskursen er at reformene på denne tida vart konseptualiserte som løysingar på *internt identifiserte/konstruerte problem og utfordringar* (Trippestad et al., 2017b, s. 7). Vidare vart heller ikkje institusjonane, lærarutdannarane eller studentane skulda på for dårlege resultat i grunnskulen.

*Nittitalsdiskursen og den andre reformbølga* fekk fotfeste i Noreg som resultat av to nasjonale utreiingar som vart gjennomført i den reformrolege perioden etter reforma av 1980. Desse utreiingane var Hernes-utvalet sin NOU 1988: 28 *Med viten og vilje* (NOU 1988:28, 1988) og Johannesen-utvalet sin NOU 1998: 32 *For et lærerikt samfunn* (NOU 1988:32, 1988).

Utreiinga til Gudmund Hernes la tung vekt på behovet for auka kunnskapsfokus i skule og lærarutdanning, og kritiserte dei dåverande lærarutdanningane for mellom anna ujamn kjønnsbalanse, dårlege kvalifikasjonar hjå kandidatar i sentrale skulefag og dårleg opptaks kvalitet (Hamre & Hamre, 2017, s. 187; NOU 1988:28, 1888, s. 28). Johannesen-utvalet var ikkje like skarp i sin kritikk, men også her vart det vist til betringspotensiale i utdanninga. Svake fag-nivå, behov for heving av kompetansekrav for lærarar og svak fagsamansetnad ved høgskulane var deler av innhaldet her (NOU 1988:32, 1988, s. 12-14). Svein Sjøberg, som var del av utvalet, omtalte mellom anna lærarutdanningane som «pedagogiske kafeteriaer» kor studentane kunne velja vekk nokre av dei mest sentrale skulefaga (Hamre & Hamre, 2017, s. 188). Hovudpersonen bak *Med viten og vilje* Gudmund Hernes skulle visa seg som ei definerande kraft i nittitaldiskursen (Røvik, 2014, s. 18). Då han kom inn som statsråd i Brundtland si tredje regjering (Regjeringen) tok han med seg ein «(...) pietistisk arbeidsetikk kopla med målstyring, ei interesse for basisfag og ein amerikansk import (...)» (Hamre & Hamre, 2017, s. 188). Denne importvara var tanken om *kulturell literacy*, eller *felles referanserammer* (Trippestad, 2009, s. 214) som han sjølv kalla det. Resultatet vart ei rekke endringar i både skule og lærarutdanning i løpet av nittiåra, som mellom anna kombinerte eit kraftig auka fagleg fokus med ei tung vektlegging av fostring av felles verdiar og kultur. Importert vart også ideen om at elevar kunne vera fagleg underpresterande, saman med nye styringsideologiar som *målstyring* og *new public management*,<sup>8</sup> som seinare skulle vera med på å leggja byggjesteinane for den tredje reformbølga ved at det bidrog til Noregs inngang i transnasjonale storskalaundersøkingar som PISA (Trippestad et al., 2017b, s. 7-8). Eit resultat av tanken om underprestasjonar saman med målstyringa kan seiast å vera den auka ansvarleggjeringa ein såg av lærarprofesjonen og følgjeleg lærarutdanninga (Trippestad et al., 2017b, s. 7). Oppfatninga av dårleg fagleg status og skuffande prestasjonar byrja å bli tilskrive forvaltarane av klasserommet og skulegarden; det vart tilskrive læraren. Hernes si første læreplanreform kom i 1992 (Hamre & Hamre, 2017, s. 188-189). Her vart utdanninga utvida til å bli fireårig,<sup>9</sup> utdanninga vart meir lærarsentrert og pedagogikken fekk mindre plass i utdanninga, til fordel for fag.<sup>10</sup> Den nye læreplanen var rota i opplysningstradisjonen, og skildra læraren som «(...) berar og forvaltar

---

<sup>8</sup> Ein ideologi som grovt forenkla er kjenneteikna gjennom eit fiendskap til tvetyde, og eit økonomisk grunnsyn tilknytt dei fleste tematikkar. Tilknytt utdanning kjem dette til uttrykk gjennom økonomisk marknadstenking overfor elevar og læring, samt ein forsmak for kvantitative indikatorar (Davies, 2017, s. 6).

<sup>9</sup> Trass ønska til Hernes sjølv, som ville halda på treårig utdanning.

<sup>10</sup> Det er mogleg at myndigheitene handla på premiss om at pedagogikken skule ivaretaast gjennom fagspesifikk didaktikk (Hamre & Hamre, 2017, s. 188).

av kulturell og fagleg kapital» (Hamre & Hamre, 2017, s. 188). Læreplanen seinka også graden av autonomi ein hadde sett tidlegare, ved å redusera valmoglegheitene til studentane og det lokale handlingsrommet til institusjonane. Planen frå 1992 vart revidert allereie i 1994, men med få endringar. 1994 var også året for omstruktureringa av den regionale høgskulestrukturen. Her vart 98 regionale høgskular korta ned til 26 offentlege høgskular (Hamre & Hamre, 2017, s. 189). Dette hadde stor innverknad på lærarutdanning, mellom anna fordi det fjerna rektoren med nær fagleg og administrativ tilknytning til lærarutdanninga. Trass revideringa av læreplanen i 94 vart Valla-utvalet sett ned allereie i 1995. Utvalet hadde fått i oppdrag å koma med forslag om endringar i lærarutdanninga. I 1996 kom utvalet med si innstilling gjennom utreiinga NOU 1996: 22 *Lærerutdanning: Mellom krav og ideal*. Denne dannar hovudfundamentet for stortingsmeldinga *Om lærerutdanning* som kom i 1997 (Kyrkje-, 1997). Stortingsmeldinga, supplert av utreiinga som førte fram til ho, dannar for øvrig deler av det sentrale kjeldematerialet for denne studien. Desse dokumenta vektla mellom anna tyngre nasjonal styring, samt auka fokus på fagleg, kulturell og tradisjonell fostring (Hamre & Hamre, 2017, s. 189). Ved handsaming av stortingsmeldinga vart det vedteke at faga skulle få ytterlegare større plass i utdanningane, i tillegg til at lærarutdanningslova av 1973 vart avvikla. Relevante reguleringar av lærarutdanninga på lovnivå skulle no inn i universitets- og høgskulelova. Rammeplanen og forskrifta av 1999 innførte mykje av tankegodset frå desse dokumenta, og markerte slutten på ein sær reformaktiv periode. Nittiåra representerte eit skifte frå ein utdanningspolitikk der omgrep som «fellesskap», «samarbeid», «samkjensle», «likeverd», «sosialt miljø», «meningsutveksling» og «kulturarbeid» dominerte (Hamre & Hamre, 2017, s. 186), til ein der «fag», «felles referanserammer»,<sup>11</sup> «kompetanse», «kyndigheit», «kvalitet» og «sentralstyring» var meir vanlege (Hamre & Hamre, 2017, s. 191). Det var også her «vitskap» og det akademiske tankesettet i større grad byrjar å visa seg i styringsdokumenta.

Der nittitalet førte med seg eit auka fagleg fokus, kraftig redusert autonomi og eit noko mindre fokus på koplinga mellom skule og lærarutdanning, gjekk *diskursen etter tusenårsskiftet og den tredje reformbølga* lengre på nokre område og skifta retning på andre (Hamre & Hamre, 2017, s. 195). Det akademiske, faglege og forskingsmessige fokuset vart til dømes styrka i endå større grad. Samstundes kan koplinga til skulen seiast å ha vorte styrka

---

<sup>11</sup> Refererer til mellom anna viktigheita av eit felles kultur- og tradisjonsgrunnlag.

tidleg på totusentalet,<sup>12</sup> noko som var ei heilomvending frå tiåret før. Reformkrafta for denne perioden skulle bli Kristin Clemet ("Kristin Clemet," 2014). Då ho tok over som statsråd i Bondevik si andre regjering i 2001 (Regjeringen) hadde føregjengaren hennar Trond Giske allereie påbyrja endå eit evalueringsarbeid av allmennlærerutdanninga (Hamre & Hamre, 2017, s. 191). Rapporten som kom i 2002 kritiserte dei tidlegare reformene for å tæra på sektoren, og løfta det at både studentar og institusjonar mangla fridom og autonomi til å velja og utvikla seg. Rapporten, saman med faktorar som til dømes Bologna-prosessen - førte til stortingsmeldinga *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* (forskningsdepartementet, 2002) som Clemet la fram i 2002. I tråd med rapporten vektla stortingsmeldinga auka grad av autonomi, både for individet og institusjonen, noko som igjen vart teke med då ny rammeplan vart vedteke i 2003.<sup>13</sup> Kritisk for reformaktiviteten dei komande åra var også det at PISA-resultata vart lagt fram i 2001. Som nemnt var Clemet raskt ute og erklærte Noreg som skuletapar, trass i at landet plasserte seg i midtsjiktet blant dei rikaste landa i undersøkinga. Denne problemdefinisjonen skulle visa seg å verkeleg få fotfeste og føra til ytterlegare høg reformaktivitet i tida som følgde. Hamre og Hamre uttrykkjer dette slik:

*Resultata frå dei internasjonale testane har skapt ein offentleg aksept for at norsk skule ikkje er god nok, og at den såleis må reformerast. I neste omgang vert dette kopla mot lærarane sine kvalifikasjonar og prestasjonar, noko som forklarar dei hyppige evalueringane og reformene utdanninga har blitt utsett for også etter tusenårsskiftet* (Hamre & Hamre, 2017, s. 193).

I tida som følgde førte Clemet inn ein ny styringspolitikk i norsk utdanning, som gjerne kan kallast *governance by numbers*. Ho byrja å legitimera reform gjennom kvantitative data i storskalaundersøkingar, og innan kort tid var det innført nasjonale og regionale prøvar, i tillegg til at Noreg vart meldt inn i andre transnasjonale storskalaundersøkingar, som til dømes Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (Hamre & Hamre, 2017, s. 193). Som ei vidare følgje byrja norsk utdanningspolitikk i større grad å bli informert av innlån og import av policy-idear. Den høgste reformaktiviteten i åra som følgde var også i stor grad prega av manglande gehør for profesjonsutøvarar og lærerutdanningsforskarar (Afdal, 2014, s. 474). Gruppene som skulle utarbeida reformene var nøysamt utvald og styrt frå politisk hald. Trass i at førre reform hadde kome berre eitt år tidlegare – i 2003 – sette Clemet i gong

---

<sup>12</sup> Det nye fokuset på koplinga mellom skule og lærerutdanning var dog ikkje slik det hadde vore på syttitalet. Der skulen tidlegare hadde vore av interesse som praksisarena for studentar, var det no interessant som forskingsobjekt (Hamre & Hamre, 2017, s. 195).

<sup>13</sup> Rammeplanens vektlegging av autonomi vart reflektert i både form og innhald, då planen var på skarve 48 sider, samanlikna med førre som var på 174 sider (Hamre & Hamre, 2017, s. 191).



ei ny evaluering allereie i 2004. Denne gongen skulle evalueringsarbeidet gjennomførast av det nye forvaltningsorganet Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), som vart skipa i 2003 (Hamre & Hamre, 2017, s. 191). Rapporten låg klar i 2005 og konkluderte med at det på den eine sida var «(...) grunnleggende problemer i allmennlærerutdanningen» (NOKUT, 2006, s. 71), men at det i tillegg var «(...) en stor utfordring å forsøke å peke ut disse problemene og antyde konstruktive måter å nærme seg dem på» (NOKUT, 2006, s. 71). Dette hindra dei likevel ikkje i å tilrå ei styrking av den fagdidaktiske delen, ei klargjering av pedagogikkfagets rolle og funksjon, meir fagleg spesialisering, ei styrking av forskings- og utviklingsaktiviteten og studentane si involvering i denne, og ikkje minst innføringa av femårig lærarutdanning (NOKUT, 2006, s. 79-82). Rapporten til NOKUT la lista for stortingsmeldinga *Læreren. Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) som kom i 2009, og reformeringa av rammeplan med supplerande retningslinjer i 2010. No skulle *allmennlærerutdanninga* erstattast med *grunnskulelærarutdanninga* for å fjerna assosiasjonar til generalist-læraren. Pedagogikkfaget (PED) vart også omdøpt til å heita *pedagogikk og elevkunnskap* (PEL) for å gje sterkare assosiasjonar til skule og profesjon, og faget fekk auka omfang til 60 studiepoeng – eller ei årseining (Hamre & Hamre, 2017, s. 192). Utdanninga vart også delt i to, med to distinkte faglege profilar. Ei utdanning skulle gjelda for lærarkandidatar for 1.-7. trinn i grunnskulen. Denne skule sentrerast rundt byrjaropplæring og opplæring i 4-5 fag. Den andre skulle gjelda for lærarkandidatar for 5.-10. trinn og skulle ha større grad av fagleg spesialisering, med 3 fag. Med denne reforma skulle lærarstudentane også skriva ei vitenskapleg og profesjonsorientert bacheloroppgåve (Hamre & Hamre, 2017, s. 192). Dette hang med høg grad av sannsyn saman med det at utdanninga no vart definert som (Afdal, 2012, s. 473), og fekk lovleg bindande krav på seg om å mellom anna vera forskingsbasert (Afdal & Spernes, 2018, s. 216).<sup>14</sup> Forskingsbasert lærarutdanning vart i stortingsmeldinga løfta fram som ein viktig komponent i å imøtekoma eit raskt endrande og meir kunnskapsbasert samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9-36; Trippestad, 2017, s. 30). Reforma var også i tråd med dei europeiske kvalifikasjonsrammeverket (Afdal, 2012, s. 17; Hamre & Hamre, 2017, s. 192). Dette gjorde at ein gjekk over til å skildra forventa læringsutbytte føre kunnskapsmål. Der det før eksisterte eit input-fokus, retta mot kva innsatsfaktorar som kunne ha innverknad på det som skjedde i skulen, fekk ein no eit output-fokus som prioriterte kva eleven skulle sitja att med i etterkant av skulegangen. I 2014

---

<sup>14</sup> At lærarutdanning vart dels definert som forskingsbasert hadde skjedd før – mellom anna i stortingsmeldinga av 1997 som utgjer eit av studieobjekta for denne studien (Kyrkje-, 1997). At det vart lovfesta og handheva deretter, derimot, var nytt.

annonserte regjeringa endå ei reform. No skulle lærarutdanninga verta ei femårig masterutdanning (Hamre & Hamre, 2017, s. 192). Innstillinga til det politisk oppnemnde utvalet kom i 2015, og i 2016 var dei nye forskriftene klare. Den nye mastergraden skulle vera i endå større grad fagleg spesialisierende, og skulle vera profesjons- og praksisretta.<sup>15</sup> Dei nye femårige mastergradar vart innført for fyrste gong på hausten 2017. Diskursen etter totusentalet og den tredje reformbølga synast framfor mykje anna å vera definert av sin gradvis aukande tendens til å henta sine problemdefinisjonar og sin reformmotivasjon frå internasjonal påverknad og press. Dette gjeld både Noreg og andre land (Hamre & Hamre, 2017, s. 194; Trippestad et al., 2017b, s. 8). Dette er dels framprovosert av transnasjonale storskalaundersøkingar, kvantitative kvalitetsrangeringar, og følgjeleg eit nytt ansvarleggjeringsystem som på sett og vis gjev lærarutdanningane oppgåva med å løfta norsk utdanning ut av den oppfatta «grøfta» (Trippestad, 2017, s. 21). Medan tendensen til å henta problem og endringsmotivasjon utanfrå er ein internasjonal trend, kan derimot løysingar og svar variera (Trippestad et al., 2017b, s. 8). I Noreg manifesterte dette seg først saman med reaksjonane frå 90-talet med ei reform i 2003 som fokuserte på autonomi og auka fagleg fokus. Deretter kom det ei reform i 2010 som inneheldt ei kostbar todeling av lærarutdanninga,<sup>16</sup> eit kraftig styrka fagleg og akademisk fokus, og ei forsterking av konseptet om evidens- og forskingsbasering.<sup>17</sup> Til slutt kom reforma i 2017 med den femårige masterutdanninga. Her kan fagleg djupne og vitskapleg teori seiast å ha erstatta den allmennfaglege klasselæraren frå tiåra før heilt (Hamre & Hamre, 2017, s. 194-195). Den nye læraren kan på fleire måtar assosierast nærare med den tradisjonelle lektoren i utforming og funksjon. Reformene i 2010 og 2017 var også i mykje større grad sentralstyrte enn tida før, trass at reforma av 2002 såg ut til å trekkja i retninga av autonomi (Hamre & Hamre, 2017, s. 195). Dette kan sjåast i samanheng med skipinga av NOKUT som styrande organ i sektoren i 2003, og framveksten av styring etter læringsutbyttmål. Styring etter læringsmål, som er ein form for *managing by objectives* (MBO), definerer den politiske og byråkratiske rolla som langt meir skikka til å styra enn objektet for styringa sjølv (Trippestad, 2017, s. 19). Omgrepa som har dominert policy-dokumenta i løpet av diskursen og reformbølga er ord som

---

<sup>15</sup> Med andre ord likna den nye læraren den tradisjonelle lektoren, sjølv om dette ikkje var eit omgrep som departementet nytta, korkje i utdanning eller forskrift.

<sup>16</sup> Ei todeling som for øvrig vart spådd på midten av nittitalet i høringsfråsegn sendt frå Universitetet i Oslo til Valla-utvalet under framstillinga av utreiinga *Mellom krav og ideal* (Kyrkje-, 1997, s. 27).

<sup>17</sup> Til dømes vart pedagogikkfaget sentrert rundt vitskapleg undersøking av kva som fungerte og ikkje, føre etisk og idéhistorisk refleksjon (Hamre & Hamre, 2017, s. 194).

«kompetanse», «implementering», «transparens», «accountability», «evidensbasert», og «konkurranssevne» (Hamre & Hamre, 2017, s. 194).

Som ei noko spissformulert *oppsumming* kan ein seia at reformaktiviteten i norsk lærarutdanning lenge har vore høg, at den har vorte påverka av skiftande faktorar gjennom tidene, og at den syner somme lineære trekk i utviklinga si. Lærarutdanninga på sytti- og åttitalet var prega av ein tydeleg seminartradisjon, klår dannels- og oppfostringsretta pedagogikk, høg grad av autonomi for institusjon og individ, sterkt kopling mellom lærarutdanning og skule, og ei verdibasert opplæring. Nittitalet endra retning på fleire måtar. Det faglege fokuset auka, utdanninga vart fireårig, autonomien minka, og koplinga mellom skule og lærarutdanning vart redusert. Eit verdigrunnlag vart framleis lagt til grunn i utdanninga, derimot, men dette hadde skifta karakter. Der syttitalet hadde lagt vekt på *likeverd*, fokuserte nittitalet på at alle skulle *ha like verdiar*. Eit fokus på kulturelle verdiar skulle sameksistera med verdiar frå opplysningstradisjonen, og seminartradisjonen som vektla fostring og praksisretta kunnskap (Afdal, 2012, s. 35) skulle koplast med den nye akademiserte utdanninga. At lærarutdanning skulle vera *forskningsbasert* vart også nemnt i policy-dokument på denne tida. Gjennom 2000-talet og fram til reforma av 2017 fortsett nokre av desse endringane. Kraftig akselerert av internasjonale påverknader og eit mål om at norsk skule skulle prestera på eit konkurransedyktig nivå i verdsmarknaden vart det faglege styrka i endå større grad, og det vart innført femårige mastergrader med tydeleg vitskapleg orientering. Konkurrans efeberer for perioden kan sjåast i samanheng med den rolla OECD og internasjonale undersøkingar har fått, og framveksten av synet på kunnskapssektorens status som indikator på morgondagens økonomi (Elstad, 2020, s. 36). Eit resultat kan seiast å vera eit syn på eleven som *humankapital* som skal foredlast mest mogleg kostnadseffektivt, slik Sjøberg uttrykkjer det (Elstad, 2020, s. 35).

### **1.3 Forskningsbasert lærarutdanning**

No har ein del av den historiske konteksten rundt og utviklinga av temattikkar som *reform*, *lærarutdanning*, *utdanningspolitikk*, og *forskningsbasert lærarutdanning* vorte lagt fram. Me har sett at *forskningsbasert lærarutdanning* som definisjon og krav har vakse fram og fått ein tydelegare plass i utdanningssystemet, i tråd med auka faglege fokus og internasjonale krefter og ein aukande grad av økonomisk tenking i utdanningspolicy. I denne seksjonen skal eg isolera omgrepet *forskningsbasert lærarutdanning* og syna nokre måtar dette kan forståast på,

noko som er viktig for at ein skal veta kva ein ser etter i analysen. Vidare skal eg aktualisera spørsmålet om kvifor dette har vorte ein politisk svar i Noreg, og kvifor akkurat dette som tematikk er viktig å underleggja retorisk kritikk.

Trass at ordet *forskingsbasert lærarutdanning* og slektande omgrep vert flittig brukt i både policy-dokument og av teoretikarar er det ikkje naudsynlegvis intuitivt kva som ligg i det (Smith, 2011, s. 21-22; Vågan & Kyvik, 2014). Omgrepet kan forståast ut frå ei rekke forskjellige perspektiv og kontekstar. Til dømes kan omgrepet ha ulikt innhald avhengig av om ein nyttar eit politisk styringsperspektiv, student og lærarutdannar-perspektiv eller om ein nyttar eit institusjonsperspektiv. Ein kan også stilla spørsmål om kor vidt forskingsbasert lærarutdanning inkluderer lærarutdanning som *forskningsobjekt* for forskinga, og ikkje berre *medium* eller *styringsobjekt*. Med andre ord: Skal det forskast *på* utdanning (som i seg sjølv skal vera forskingsbasert) som del av forskingsbaseringa, i tillegg til at politikarane skal styra utdanninga på ein forskingsbasert måte, institusjonane skal halda tilstrekkeleg grad av forskingsbasering i programma sine, lærarutdannaren skal ha nok forskingskompetanse og forskingsformidling, og studentane skal få ei aktiv forskingsorientert opplæring? For å gje eit så godt inntrykk av kva som kan leggjast i omgrepet vil fire tilfang/perspektiv tilknytt tematikken bli presentert i korte trekk.

I sin artikkel i *Bedre skole* frå 2011, presenterer Kari Smith (2011) til saman sju *diskusjonstema* når ho prøver å koma til botn i kva som kan liggja i omgrepet. Etter årstalet å døme er dette relativt kort tid etter at forskingsbasering fekk si tydelegaste vektlegging.

Diskusjonstematikkane ho løfta var:

1. Undervisninga skal vera basert på forskning.
2. Lærarutdannarane sin forskingskompetanse.
3. Lærarutdannarane som brukarar av forskning.
4. Lærarutdannarane som brukarar av eiga forskning.
5. Forskningsbasert rettleiing i praksis.
6. Studentane som forskarar under vegs i lærarutdanninga.
7. En nasjonal forskarskule i lærarutdanning.

(Smith, 2011).

André Vågan og Svein Kyvik gjer noko liknande når dei tre år seinare i same tidsskrift (2014) presenterer sine åtte *tolkingar* av kva omgrepet inneheldt:

1. Undervisninga er knytt til eit forskingsmiljø.
2. Undervisninga utførast av lærarar som driv med forskning.
3. Undervisninga utførast av lærarar som driv med forskning som er relevant for praksisfeltet.
4. Undervisninga bygger på og formidler forskningsresultater.
5. Undervisninga formidlar kunnskap om vitenskapsteori og forskingsmetode.
6. Studentane lærer (om) korleis forskning utførast og fører til ny kunnskap.
7. Studentane deltek i lærarpersonalets forskingsprosjekt.
8. Studentane utfører eiga forskning som ledd i utdanninga.

(Vågan & Kyvik, 2014).

Både Smith, og Vågan og Kyvik presenterer meir eller mindre student- og lærarutdannar-sentrerte perspektiv, og går slik rett til sjølve produksjonen av kandidatar med vitenskapleg og akademisk dug, samt produksjonen av vitenskaplege lærarutdannarar som kan støtta oppunder denne produksjonen.

Tom Are Trippestad kan seiast å ta eit meir politisk styringsperspektiv, sjølv om han også rører ved nokre av dei same tematikkane. I artikkelen *The visionary position* talar han om korleis Noreg si særstilling som ekstremt fokusert forskingsbasering (2017, s. 30). Han talar om ei rekke *forskingsmekanismar* som har vorte installert i lærarutdanninga, som at fleire forskarar blir etterlyst til arbeid i lærarutdanninga, emna må vera meir tufta på forskning, lærarutdannarar må vera meir involvert i forskning, studentane må få ta større del i forskingsaktivitet, og at institusjonane må bidra med meir forskning til skulane (Trippestad, 2017, s. 30). Vidare går han også inn på forskingsbasert styring, og seier at medan dei nemnde forskingsmekanismane bidreg til å styra og styrka utdanninga innanfrå, er utdanninga samstundes objekt for undersøkingar og samanlikningar som datagrunnlag for styring utanfrå. Han løftar også konseptet om *forskingsleiing* som vart til etter stortingsmeldinga av 2009. Han stiller seg også kritisk til den effekten mange av forskingsmekanismane og styringane kan ha på kjerneverksemda ved at dei til dømes allokterer store mengder ressursar (Trippestad, 2017, s. 31).

Den forskingsbaserte politiske styringa i Noreg som Trippestad skil frå resten av interne forskingsmekanismane minnar i nokon grad om det Hilde Wågsås Afdal kallar for ei *evidensbasert politisk tilnærming* (Hansén et al., 2014, s. 186-187). Afdal knyt denne evidensbaserte politiske tilnærminga til systemet me har i Noreg, medan Finland derimot kan seiast å ha ei forskingsbasert politisk tilnærming. Dette grunngjev ho med at ei forskingsbasert politisk tilnærming let dei seinaste forskingsfunna koma fram i policyprosessane på nyanserte og fagleg kritiske måtar til dømes ved at lærarutdannarar driv policy-prosessane (Afdal, 2012, s. 97), noko Finland praktiserer. Noreg si evidensbaserte tilnærming, seier ho, er meir fundert i eit sterkt fokus på styring gjennom kvantitative data frå elevtesting og rangeringar. Tilnærminga er mykje meir fiksert på måloppnåing og har ei positiv haldning til reform og ny politikk. Då den norske politiske prosessen hovudsakleg er politisk og byråkratisk styrt, er han mykje meir sannsynleg til å følgja økonomiske og politiske agendaer og samfunnstrendar, enn til å følgja gjennomført, etisk drøfta og fagfelleverdert forskning (Afdal, 2012, s. 97). Det er usannsynleg at policy-dokument/artefaktar som dannar grunnlaget for denne studien syner ein like reflektert distinksjon mellom desse to omgrepa, då dette vil ymta på at Noreg som har som krav at lærarutdanninga skal vera forskingsbasert bryt denne med førelegg. Det er likevel ein distinksjon som kan bli nyttig i den seinare analysen og drøftinga. Afdal refererer vidare til Rasmussen når ho legg fram eit forslag om at land/program som kombinerer ein tradisjonell seminartradisjon – som er grunnleggjande praksisorientert – med krav om forskingsbasering blir tvungne til å halda to potensielt konkurrerande logikkar oppe samstundes. To slike konkurrerande syn på profesjonell kunnskap kan skapa friksjon til dømes i Noreg, kor det er eit politisk mål og krav at utdanninga skal vera forskingsbasert. Afdal har forska på mellom anna forskingsbasert utdanning (Afdal & Spernes, 2018) og kunnskapskonstruksjonar i lærarrolla (Afdal, 2012, 2014), og presenterer til dømes dei tre normative prinsippa frå Finland for kva som skal liggja til grunn for ei forskingsbasert lærarutdanning:

1. Lærarstudentane skal få grundig innføring i relevant og oppdatert forskning knytt til ulike disiplinar/fag, pedagogikk og tverrfaglege emne.
2. Lærarutdanning i seg sjølv skal kontinuerleg vera eit forskingsområde.
3. Framtidige lærarar skal gjennom utdanninga utvikla ei forskingsorientert haldning til praksis.

(Afdal, 2014, s. 472).

Dette minnar brått om dei andre diskusjonane/tolkingane/forskingsmekanismane som dei andre forskarane løfta. Ei evidensbasert styringstilnærming lik den Afdal skisserer let vidare til å ha fleire likskapstrekk med noko av det Harald Hornmoen kallar *popularisert forskingsjournalistikk* i kapittelet «*forskningen har vist*»: *Roller og maktrelasjonar i forskningsjournalistikk*, i boka *Maktens tekster* (Hornmoen, 2003, s. 197). Her vert skiljet mellom genuin og forvrengt dekking av vitenskapleg innhald i journalistikk omtala, og det at nyansar og kompleksitet står i fare for å gå tapt i dekkinga av forskingsrelaterte saker, eller i saker som nyttar vitenskapleg fundert argumentasjon. Forskingsjournalistikkens parallell til politikkkføring, kor ein skal presentera bakgrunnsinformasjon og argumentasjon for sine forslag synast nyttig.

Kort summert syner desse forskarane likskapar i dei normative kriterium/kjenneteikna dei kan seiast å presentera – knytt til temaet forskingsbasert lærarutdanning. Desse stemmer også godt over eins med krava som regjeringa sjølv stiller i stortingsmeldinga av 2009, som eskalerte tematikken sin sentralitet i norsk utdanningspolitikk (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9-36). I tillegg presenterer Trippestad og Afdal nokre interessante innfallsvinklar å forstå forskingsbasert *styring* på. Trippestad syner viktigheita av å retta fagleg kritikk mot politisk styring av utdanningspolitikken, men også særleg kravet om forskingsbasert lærarutdanning basert på hans kritikk rundt effektane implementeringa av slike «dogmer» har hatt. Karl Popper gjer seg også aktuell her i hans vektlegging av vitenskapleg objektivitet i møte med problem i notida (Trippestad et al., 2017b, s. 33). Afdal syner at slik vitenskapleg objektivitet vanskeleg kan oppretthaldast i eit system med ei evidensbasert politisk tilnærming dersom politiske agendaer styrer undersøkingssprossar og datainnsamlingar, framfor at kritisk forskning formar agendaen. Det let elles til at forskingsbasert lærarutdanning kan knytast sterkt til fostring av vitenskapleg kompetanse/literacy for studentar og lærarutdannarar, produksjonen av forskning om og for skulen av lærarutdannarar med inkludering av studentar, og at forskning er ein faktor i alt av kjerneverksemda til institusjonen. I tillegg til dette, og som også kjem fram av den historiske konteksten som er presentert, ligg det ei sannsynleg kopling mellom forskingsbasert lærarutdanning, og all grad av fagleg, akademisk, forskingsretta og vitenskapleg språkbruk og argumentasjon som mettar ein gitt tekst. Som følge vil kvar artefakt vurderast ut frå sin eigenart opp mot sine formuleringar og språkbruk. Det kan også vera verd å presisera at det er problemkonstruksjonane som ligg bak forskingsbaseringa som er studieobjektet, og ikkje berre kravet om forskingsbasering. Dette krev ei god forståing av kva

forskingsbasert lærarutdanning er, men det er til sjuande og sist ikkje heile studieobjektet/eininga for analyse.

#### **1.4 Kvifor studium av problem og svar?**

Me har sett at forskingsbasert lærarutdanning, lik annan reformaktivitet, har kome som krav gjennom policy i policydokument. Me har også sett at policy er nært knytt til definisjonen/forståinga av problem, og at dei ofte vert aktualiserte som meir eller mindre direkte svar på problema. Dette er årsaka til at *sjølv problema som ligg bak policyen* er fokuset for denne studien. Konstruksjonar av problem representerer grunnleggjande sider ved forståing tilknytt politiske tema. Slike konstruksjonar er vidare noko som kan nyttast strategisk og i verste fall manipulativt dersom dei ikkje vert underlagt kritikk og undersøking. Retorikken er godt rusta som innfallsvinkel til dette, og kan gjennom sitt omgrepsapparat og epistemologiske perspektiv vera nyttig i å analysere eventuelle prosessar som problemkonstruksjonar er del av. Retorikken opnar opp meiningsarkitekturen i tekst og tale,<sup>18</sup> og ignorerer ikkje spørsmåla om talaren sin motivasjon, strategi og intensjon for det ytra. I retorikken er dette viktige deler faktorar i meiningsskapinga. Retorikken stiller seg ikkje passiv og ansvarsfråskrivande til ytringa, men er grunnleggjande ansvarleggjerande i sitt fokus på ein intensjonell meiningskappar. Val av tekstane som dannar studieobjekta tek utgangspunkt i at offentleg policy er særleg viktig å underleggja kritikk. Regjerande parti si styring gjennom policy er ein drivande motor i eit representativt demokrati (Stortinget, 2019a). Å analysere meiningsarkitekturen i policydokument slik denne avhandlinga skal er difor viktig for å avdekke praksisar tilknytt korleis me vert styrt som folk. Å fokusere på to policydokument vil også gje studien ei passeleg innsnevring i det som er eit stort felt å utforska.

#### **1.5 Samandrag**

I dette kapitlet har endringstakten til skule og lærarutdanning vorte sett i fokus. Det har vorte vist at me lever i ein reformalder kor opplæringssystem og lærarutdanning konstant finn seg sjølv i støypeforma. I dette endringsparadigmet kan ein sjå det meisla seg ut særskilde dominante diskursar – definert av sine overordna karakteristiske trekk. Relevant for denne studien er overgangen frå nittitalreformene til reformtida etter totusentalet. På nittitalet vart skule og lærarutdanning gjeve eit breitt samfunnsmandat prega av kulturelt, tradisjonelt og

---

<sup>18</sup> Retorisk kritikk av andre symbolformer er også vanleg, men for augeblinken fokuserer me på tekst som symbolberar.



oppfostringsmessig ansvar, og kor ein ser teikn til den fyrste framveksten av eit akademisk tankesett som grunnlag for lærarutdanning. I overgangen til totusentalet ser ein eit transnasjonalt utviklingsmønster som skyt fart. Verdi-, tradisjons- og kulturgrunnlaget, saman med restane av eit meir danningsprega skulesystem trer tilbake til fordel for eit meir nyliberalt og internasjonalt skulesystem kor utdanningsprosjektet skal målast og kvantifiserast i møte med ein internasjonal samanlikningstrong (Davies, 2017, s. 6). I denne overgangen ser ein først eit utbrot og deretter ei vidareutvikling av kravet om forskingsbasering av lærarutdanninga. Me har sett korleis dette omgrepet kan forståast i ljøs av interne forskingsmekanismer i utdanningane, samt forskingsbaserte styringsmekanismer ovanfrå. Avslutningsvis har det vorte drøfta kvifor retoriske studiar av ei slik utvikling i policy er viktig. Her tilbyr retorikken nokre unike verktøy i analyse og drøfting av meiningsarkitektur som mellom anna rettar seg mot strategiar, overtaling og potensiale for manipulasjon, som er viktig inn mot politikk og demokrati som skal gagna oss alle.

## **2 Retorikken: Eit teoretisk og analytisk rammeverk**

Den teoretiske og analytiske tilnærminga for studien ligg i all hovudsak i etableringa av eit retorisk omgrepsapparat og den retoriske lese måten. Difor vil dette kapittelet dreia seg rundt ei innføring i nettopp dette. Dagens retorikk som vitskapleg disiplin er både fragmentert, divers og kompleks og presenterer få standardiserte metodar for analyse (Trippestad, 2009, s. 16; 2010, s. 4). Å gje noko som kunne minna om ei komplett innføring i alt retorikken tilbyr av innfallsvinklar er difor lite fruktbart, for ikkje å snakka om umogleg her. Det følgjande er difor ein presentasjon av mine val, prioriteringar, perspektiv, parallellar og teoretiske koplingar innanfor retorikken, samt korleis dette vil forma studien. Perspektiv vert her forstått som ein fagleg underbygd måte å sjå på, forstå og tilnærma seg eit studieobjekt på (Befring, 2007, s. 19).

### **2.1 Retorikk som studium av doxa og overtaling**

På sitt mest grunnleggjande nivå er retorikk her å forstå som studiet av menneskeleg danning av symbol som indirekte meiningsberarar til kommunikative føremål (Foss, 2017, s. 3-6). Denne retoriske kommunikasjonen som er objekt for retorisk studium er vidare å sjå på som målretta og strategisk konstruksjon av mening (Kock, 2003, s. 17; Trippestad, 2009, s. 14-

15). *Meining* – her forstått som eining for forståing, signifikans og/eller verdsetting<sup>19</sup> ("meaning," u.å.) – vert med andre ord danna av menneske gjennom medviten symbolbruk. Meiningsarkitekturen som denne meiningsdanninga skapar kan studerast (Trippestad, 2009, s. 14). Studium av slik meiningsarkitektur er det Trippestad kallar *studiet av doxa*, eller *doxologiske studiar* (Trippestad, 2009, s. 13). I doktorgradsavhandlinga si *Kommandohumanismen: En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk* (2009) argumenterer han mellom mykje anna mot eit konvensjonelt *sanningsomgrep* som er uavhengig av mennesket. «Det menneskelige er selve vilkåret og målestokken for sannhet og objektivitet» (Trippestad, 2009, s. 13). Difor er studiet av doxa eit sentralt teoretisk og metodologisk utgangspunkt for denne studien. Den er ikkje primært retta mot sanningsgehalten i dokumenta som blir studert, men mot den meininga som blir presentert/kommunisert som sann. Dette gjev retorikken sitt noko meir kunnskapsrelativistiske preg, framfor til dømes meir realistiske eller positivistiske tilnærmingar som legg til grunn ei sanning som kan avdukast (Alnes, 2017; Holmen, 2016). Ei slik forståing av retorikken har tydelege parallellar til dei nært slekta *diskursanalysane*. Ein sentral distinksjon bør difor visast til. Eit viktig skilje mellom diskurs-perspektivet og retorikken kan seiast å liggja i diskursteoriens jamt over meir deterministiske karakter (Hofer, 2003). Diskursar kan grovt forenkla forståast som kollektive og kontekstuelt avgrensa forståingar/konseptualiseringar og korleis desse påverkar måten ein ytrar seg på (Fairclough & Wodak, 1997, s. 357-358; Trippestad, 2009, s. 14-15). Her skil retorikken seg ved å sjå på *retoren* – den ytrande – sin påverknad på individuell eller kollektiv forståing (Trippestad, 2009, s. 15). Sett på spissen legg med andre ord diskursteoriar til grunn at våre ytringar er eit resultat av vår felles konseptualisering av ein gitt kontekst – reflektert gjennom felles talemåtar og språklege referanserammer, medan retorikken vektlegg retorens evne til å påverka denne konseptualiseringa.

Denne forståinga av retorikken som studiet av meiningsdanning relaterer seg nært til eit anna teoretisk og metodologisk utgangspunktet for avhandlinga, som er forståinga av retorikken som studiet av overtyding (Trippestad, 2009, s. 16). Aristoteles definerte mellom anna retorikken som «(...) evnen til spekulativt å avdekke det som i ethvert tilfelle kan være egnet

---

<sup>19</sup> Ein ser her midlertidig vekk frå dei filosofiske debattane som har pågått sidan antikken mellom tenkjarar som Aristoteles, Augustine, Aquinas, Locke, Hume, Russel, Chomsky rundt forholdet mellom idéar, tydinga deira, korleis dei vert til, og kva dei representerer.

til å overbevise» (Barthes, 2009, s. 25). Det er i denne klassiske vektlegginga på overtyding at ein mellom anna kan sjå bakgrunnen for retorikkens syn på retoren som påverkande faktor i felles forståing, fordi overtyding nettopp kan definerast som forsøk på endring av folks tankemønster og konseptualisering (Simons, 1976, s. 7-8).

Om ein ser forståinga av retorikk som studiet av doxa, retorikk som studiet av strategisk kommunikasjon, og retorikk som studiet av overtaling i samanheng kan ein destillera seg fram til følgjande oppgåve for ein studie med ei retorisk tilnærming: Studien skal granska sanningane som er i spel (Trippestad, 2009, s. 13), korleis desse vert kommunisert, samt kor overtydande denne kommunikasjonen er. Spesifikt i denne avhandlinga vil dette bety eit studium av dei mest overtydande meiningsdannande midlande i grunngevingane og utformingane av lærarutdanningsreformer. For å studera dei to utvalde reformene vil det som sagt i denne avhandlinga bli nytta ein *artefakt* frå kva reform. Ein artefakt er symbolberaren ein undersøker i retoriske studium, og i dette tilfelle er dette tekstar i form av policy-dokument (Foss, 2017, s. 6-7).

## 2.2 Kairos og den retoriske situasjonen

Som eit hovudgrep i den analytiske tilnærminga har retorikkens *kairos* vorte vald ut som fokusområde. Omgrepet representerer ei sentral side ved overtalande kommunikasjon (Trippestad, 2009, s. 30) og kan nært relaterast til den retoriske situasjonen kor ytring og meining blir danna. Omgrepet er mykje diskutert i retoriske kretsar, men Tom Are Trippestad presenterer følgjande definisjon for omgrepet:

*In classical rhetoric, persuasion is often seen as the work of Kairos – that is, of the speaker's skillfull calculation of place (topos), time (kronos) and the public. In new rhetorical theory this concept has been developed to take into account the construction of the public, or the author's model audience (Trippestad, 2017, s. 18).*

Kairos kan med andre ord sjåast på som situasjonen slik den blir konstruert av retoren, og ikkje berre den konkrete talesituasjonen som retoren star i når han/ho produserer meining og dei faktorane som påverkar meiningsskapinga. Kairos peikar på korrelasjon og relasjon mellom det talande subjektet (retoren) og dei situasjonelle høva som talen blir produsert i (Kinneavy & Eskin, 2000, s. 433-434). Dette er årsaka til at ein gjennom kairos anten kan velja å granska situasjonen slik han påverkar talen, eller – slik eg tek til ordet for her – korleis situasjonen blir *konstruert* av retoren. Denne avhandlinga koplur konstruksjonen av

situasjonen og konstruksjonen av problemet saman. Følgjeleg stiller ho spørsmålet: Kva er den retoriske situasjonen/problemet som lærarutdanningsreformene forsøker å adressera, og korleis er denne/dette konstruert i tekst? Overtydning føresett ifølgje Roger Silverstone – her referert av Trippestad – «(...) at man klarer å skape en situasjon som er delt mellom taler og publikum for å ha suksess» (Trippestad, 2009, s. 25). Kairos representerer difor eit nyttig perspektiv inn i tekstens doxa og dets overtådande evner.

Framfor eit neoaristotelisk perspektiv som er oppteken av å studera avsendarens biografi, motivasjon og effekt på sitt publikum (Foss, 2017, s. 29-37) studerer retoriske analysar i dag ofte dei sosiale konstruksjonane og realitetane slik dei vert presentert i tekstar (Foss, 2017, s. 6; Trippestad, 2009, s. 24). Korleis teksten presenterer refleksjonar av tid, stad og publikum, men også saka i seg sjølv og talaren, samt korleis relasjonane mellom alle desse elementa vert konstruert er viktige sosiale og epistemologiske sider ved retorikken som kairos kan vera eit vindaug til. Korleis publikum, talaren, sak, tid og stad vert konstruert og «(...) hvordan sosiale relasjoner er regulert gjennom hvordan publikum og taler relateres med ulik vekt og status til kunnskap (...)» (Trippestad, 2009, s. 24) utgjer sider ved den sosiale arkitekturen og meningsstrukturen til tekstar som kan analyserast. Korleis vert til dømes lærarstudentar, lærarutdannarar, elevar, og politikarar konstruert og korleis vert deira relasjon, makt og verdi tilknytt saka presentert? Korleis vert publikum og profesjon konstruert, politikk iscenesett og korleis vert desse gjeve normativ og epistemologisk verdi? Slike sosiale forhold i tekst kan relaterast tenkinga som Karl Popper kallar *kunnskapssosiologi* (K. Popper, 2011, s. 419-429, 447). Denne tenkinga tek ifølgje Popper utgangspunkt i grunnleggjande asymmetriar i folk sin epistemologiske status i relasjon til eit gitt tema – til dømes løysinga av eit problem.<sup>20</sup> Somme folk er i større grad skikka til å lausriva seg frå sine ideologiske, klasserelaterte eller andre biasar, og har difor høgare verdi tilknytt interagering med temaet (K. Popper, 2011, s. 447). Kunnskapssosiologien, slik Popper presenterer han, representerer eit høve til å studera og vurdera konstruksjonen av til dømes sosialepistemologisk asymmetri i tekst, noko som synergerer bra med studiet av kairos.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Slike syn på asymmetri kan ifølgje Popper i ytste konsekvens føra til eller vera symptomatiske av særers destruktive tankeparadigme dersom koplade med biologiske og naturalistiske idear om rase.

<sup>21</sup> Det bør også nemnast at Popper var særers kritisk til kunnskapssosiologien som kunnskapsfelt av fleire grunnar (K. Popper, 2011, s. 419-424). Mellom anna kritiserte han trua på at vitenskapleg objektivitet vart sikra gjennom «(...) the individual scientist's impartiality (...)» (K. Popper, 2011, s. 424) – ei tru han tilla kunnskapssosiologen. Likevel er kunnskapsfeltet, slik Popper definerer det, nyttig i analyse av retoriske makt- og kunnskapskonstruksjonar.

*Problemkonstruksjonen* – her forstått som den retoriske situasjonen – rundt forskingsbasert lærarutdanning utgjer i denne studien den *retoriske eininga*. Ei slik eining er det ein i retoriske studium studerer/leiter etter i artefakten for å koma til svar på sitt forskingsspørsmål (Foss, 2017, s. 10). Kairos representerer her ein sær eigen måte å forstå og tolka meningsstrukturane og dei sosiale strukturane rundt problem- og situasjonskonstruksjonane slik dei er reflektert i artefaktane. Dei to tekstane/artefaktane eg har vald å studera problemkonstruksjonane/situasjonane i er frå to forskjellige reformperioder i reformhistoria, og frå to ulike genre. Ein tekst sin genre kan forståast som ein slags førehandskontrakt som etablerer eit sett med forventningar mellom retor og publikum (Svennevig, 2019). Ein retorsk studie bør også presentera sine artefaktar og noko av konteksten dei plasserer seg i (Foss, 2017, s. 19-20). Artefaktane sin genre og eigenart vil difor no drøftast i korte trekk, før ein meir detaljert gjennomgang av korleis å analysera tekstens bruk av kairos blir presentert.

### **2.3 Artefaktens genre og eigenart**

Ut frå den norske og nordiske reformhistoria så presenterer tidslinja fleire alternativ som kunne vore interessante utgangspunkt for undersøking av fundamentet bak forskingsbasert lærarutdanning. Gjennom nittitaldiskursen og den andre reformbølga ser ein ein mogleg barselsfase for eit auka akademisk skule- og lærarutdanningsparadigme – då kombinert med tydelege verdi- og kulturkomponentar. Ein ser mellom anna stortingsmeldingar og utreiingar som vektlegg at utdanningane bør vera forskingsbaserte. Vidare ser ein korleis det mellom årtusenskiftet og 2010 veks fram sterke internasjonale krefter som mellom anna påverkar lærarutdanningane i ytterlegare akademisk retning, med det som kan seiast å vera ei endeleg formalisering gjennom lovfesting av kravet om forskingsbasering i 2009/2010. Frå der og fram til i dag har vektlegginga vorte endå meir utbreidd, med innføringa av femårige mastergradar som kanskje tydelegaste symptom. Valet mitt har falt på å studera ein primærartefakt frå nittitalet – kor det akademiske tankegodset kan seiast å ta form – samt ein artefakt frå nyare tid – i god tid etter formaliseringa av kravet om forskingsbasert lærarutdanning og kor dei nye mastergradane har vorte implementert. Artefakten frå nittitalet er *Stortingsmelding 48 – Om lærarutdanning* (Kyrkje-, 1997). Dette er moglegvis nittitalets mest representativt og omfattande policydokumentet med direkte tilknytning til lærarutdanninga, og nemnar mellom anna forskingsbasering i lærarutdanning. Artefakten frå

nyare tid er *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I skrivande stund er dette regjeringa sin konkrete strategi for kva som skal skje med lærerutdanningane i tida framover. Intertekstuelle referansar vil trekkjast inn ved behov. I tillegg til korleis tekstane omtalar tematikken som er fokuset for avhandlinga, er det det i eit retorisk perspektiv interessant kor vidt eit sett med ytringar er open for motstand, eller om det har eit slags monopol på meiningsdanninga i situasjonen. Difor vil det også kort drøftast kor vidt tekstens sjanger sannsynleggjer eller usannsynleggjer motstand. Studium av politisk tekst og genre kan tilnærmast på ei lang rekke forskjellige måtar. Eg har vald å sjå på problemkonstruksjonane i tekstane.

### **2.3.1 Stortingsmelding 48 – Om lærerutdanning**

Artefaktens omfang og breidde i nedslagsfelt er prega av at tekstens genre er stortingsmelding. Stortingsmeldingar er saker som blir presentert for stortinget av regjeringa utan forslag til vedtak (Stortinget, 2019b). Dette kjem gjerne i form av omfattande rapportar tilknytt eit særskild tema, og/eller som drøfting av framtidig politikk. Politikken vert då vedteke gjennom ein proposisjon som er konkrete forslag til vedtak. Trass i at meldinga ikkje medfører konkrete forslag til vedtak som skal voterast over, representerer likevel slike publikasjonar eit stort sett med potensielt verknadsfulle policy-idear som ligg til grunn for vidare arbeid. Avhengig av sakene dei vedkjem er også stortingsmeldingar å sjå på som eit uttrykk for regjeringa si meining tilknytt det gitte temaet. Dei vil difor omtalast som policy her. Stortingsmeldingar er gjerne lange, omfattande, utgreiande og argumentative framstillingar av ei sak. Dette kan føra til detaljerte og heilskaplege innføringar i kunnskapsgrunnlaget til saka og regjeringas synspunkt, men det kan óg stundom seiast å føra til utydelege standpunkt, sjølvmotseiing eller preg av å prøva å dekkja alle sine basar (Johnsen, 2011). Når stortingsmeldingar vert presenterte for stortinget er dei på somme nivå opne for debatt og diskusjon, gjennom komitehandsaming og debatt på stortinget kor fleire parti deltek, men høvet for reell motstand mot policyideane i slike instansar er i stor grad avhengig av kven som har fleirtal på stortinget. Vidare er regjeringa premissleverandør for kor opne eller lukka utarbeidingsfasen av stortingsmeldingane og tilhøyrande utreiingar er og – som reformhistoria viser – kor raskt prosessane i reform kan skje (Røvik, 2014, s. 18-19).

Stortingsmeldinga er som sagt frå nittitalsdiskursen, og var eit resultat av dei norske offentlege utreiingane *Mellom krav og ideal* som tok for seg lærarutdanninga, og *Ny lovgivning om opplæring*, som retta seg mot grunnskule og vidaregåande opplæring (NOU 1995: 18, 1995; NOU 1996:22, 1996). I dei innleiande sidene i stortingsmeldinga (s. 6) vert *Mellom krav og ideal* trekt fram som sjølv hovudgrunnlaget for stortingsmeldinga (Kyrkje-, 1997). Av denne årsaka vil også utreiinga nyttast flittig i analysearbeidet der det vert aktuelt. Målet med stortingsmeldinga var å samkøyra lærarutdanningane med dei nyaste opplæringsreformene, gjennom endringar i prinsipp og retningslinjer for «(...) oppbygging, organisering, og innhald (...)» (Kyrkje-, 1997, s. 5). Meldinga gjekk nærare inn i arbeidet med rammeplanar som til dømes *Mellom krav og ideal* tok for seg (NOU 1996:22, 1996, s. 256-282), og skulle leggja dei overordna linjene for kvalitetsutvikling av lærarutdanninga. Meldinga fokuserte mellom anna på å setja lærarutdanninga inn i det den kalla ein større samanheng. Eleven si læring vart konkretisert som eit absolutt hovudmål for lærarverksemd, og det vart lagt fram at lærarutdanningane skal sørgja for forståing av heilskap, samanheng og kontinuitet i opplæringssystemet. Lærarutdanningane skulle vidare integrerast i universitets- og høgskulesystemet (UH-systemet), noko som mellom anna skulle formaliserast gjennom fjerninga av lærarutdanningslova, og regulering gjennom den nye UH-lova. Meldinga ønskja å stadfesta departementet si rett til detaljstyring av utdanningane gjennom forskrifter, rammeplanstyring av det konkrete innhaldet i lærarutdanningane og introduserte sentralstyrt dimensjonering av opptak til lærarutdanningane. Kapittel fire i meldinga drøfta utdanningskrav til lærarar, medan kapittel 5 til 10 dekte konkrete typar lærarutdanning og særlege vurderingar regjeringa hadde gjort seg tilknytt desse. I kapittel 11 presenterte regjeringa ei rekke felles tiltak for all lærarutdanning (Kyrkje-, 1997, s. 6-9). Det er fleire deler av meldinga som har relevans for forskingsspørsmålet til denne avhandlinga. Dei innleiande kapitla legg fram bakgrunnsdokument, argumentasjon, samt generelle målsettingar og forståingar som ligg til grunn for vurderingar og forslag. I tillegg vert eit nytt dokumenthierarki etablert, med moglege effektar for korleis denne policyen og annan policy kan diskuterast og møtast med motstand. Seinare kapittel er av interesse då dei tek for seg faglege vurderingar, krav og tiltak både generelt og tilknytt spesifikke lærarutdanningar, og siste kapittel har ein eigen seksjon tildelt viktigheita av forskning og utviklingsarbeid – samt kravet om forskingsbasering.

### 2.3.2 Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene

Denne artefakten er ein politisk strategi fastsett av regjeringa sjølv, og ikkje ei stortingsmelding som skal til vedtak på stortinget. Ein politisk strategi er ein meir flyktig sjanger med mange uttrykk. Ein lyt difor basera seg på definisjonar av kva ein strategi er, saman med kva dokumentet sjølv hevdar å vera. Ein strategi kan mellom anna definerast som: «(...) a unified, comprehensive, and integrated plan, designed to ensure that the basic objectives of the enterprise are achieved» (Mintzberg, 1987). Ein plan for å nå mål, og som er omfattande nok til å dekkja måla den sett for seg sjølv, med andre ord. Dette stemmer over eins med strategien si eiga skildring av seg sjølv (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Det at strategien skildrar allereie fastsette mål som skal nåast, og presenterer konkrete tiltak ein skal nå desse med kan truleg vera årsaka til den mykje kortare dimensjoneringa av strategien, samanlikna med stortingsmeldinga. Der stortingsmeldinga kan vera oppteiken av å vera argumentativ, forklarande, drøftande, eller eventuelt tåkeleggjande, med mål om å påverka handsamingsprosessane i stortinget, kan strategien seiast å i mykje mindre grad vera open for motstand, og vil difor ikkje ha like stort behov for å overtyda.

Denne strategien vart lagt fram i 2017, og kan seiast å vera den nyaste policyen som på ein omfattande måte omtalar status og vidare utvikling av lærerutdanning i Noreg. Strategien «(...) viderefører og forsterker vedtatt politikk» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5), og tek sikte på å samla ei rekke påbegynte tiltak, prosessar og statusskildringar i eitt dokument som skal vera førande for kvalitetsutviklingsarbeidet og samarbeidsprosessane fram mot år 2025. Overordna mål med strategien er å sikra attraktive lærerutdanningar med høg kvalitet, og han lener seg mellom anna på stortingsmeldinga *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*<sup>22</sup> når han løftar eit mål om å vera mindre sentralstyrande (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I etterkant av nokre meir konkretiserte målsettingar, tek strategien vidare for seg sentrale utviklingstrekk og utfordringar innanfor lærerutdanning spesielt og deretter høgare utdanning som den er del av, og grunnleggjande skule og vidaregåande den skal supplera med lærarar (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9-12). Deretter går resten av strategien inn på ei rekke tiltak og innsatsområde som er delt inn etter tema. Avslutningsvis i dokumentet ligg det óg nokre vedlegg som skal støtta oppunder påstandane i strategien. Strategiens kortare form og konkrete policyidear gjer det meste av innhaldet i han interessant i ljøs av forskingsspørsmålet

---

<sup>22</sup> Ei stortingsmelding retta mot all høgare utdanning.



for denne avhandlinga. Likevel er det nokre tematiske inndelingar, som til dømes *Innsatsområde C: forskning og utviklingsarbeid*, som ventast å halda meir relevans enn andre (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19).

### 2.3.3 Om retoren i tekstane

I sine skildringar av kva retorikk er kan både Foss og Trippestad seiast å vektleggja at retoriske studiar vanlegvis rettar seg mot ein talar, ein meiningsarkitekt, eller ein *retor* (Foss, 2017, s. 4; Trippestad, 2009, s. 17). Men kor er eigentleg den ansvarlege retoren i statleg policy som dei to artefaktane som no er presentert? I doktorgradsavhandlinga si problematiserer Trippestad den moderne retorikkens talar (Trippestad, 2009, s. 32). Der antikkens retorikk sitt objekt for interesse var talen slik han vart framført i passe store folkesamlingar, er dagens retorikk prega av ny teknologi, nye offentlegheiter, diverse institusjonar, ulike talesjangrar, rolleskilnader og mykje meir. Det er ei lang rekke forskjellige nye faktorar som spelar med i danninga av mening og invitasjon til forståing. Eg vil gå eit steg lenger. Eg vil argumentera for ei retorforståing som kombinerer det multifaktorelle retorsynet til Trippestad, med eit meir institusjonelt retorsyn i tråd med det Carol Bacchi legg fram i boka si *Analysing policy: What's the problem represented to be?*<sup>23</sup> (Bacchi, 2009). I denne boka argumenter Bacchi for studium av meiningsskapinga som skjer gjennom *styring* (Bacchi, 2009, s. 25-26). Det analyserte og, på sett og vis, ansvarleggjorte blir styringa i seg sjølv med alle dei faktorane som spelar med her. Staten som aktør, meiner ho, er her berre ein av mange aktørar i meiningsdanninga i skapinga av policy – sjølv om den er ein sær sentral aktør (Bacchi, 2009, s. 26). Det er med bakgrunn i dette at denne studien baserer seg på ein ikkje-personleg retor ved å kritisera den politiske *styringa* som har blitt utført gjennom meiningsskapinga frå eit komplekst og kontekstuel skiftande aktørlandskap. Dette aktørlandskapet vil naturlegvis innehalda ei rekke forskjellige interessentar og intensjonar som på forskjellige måtar vil bli reflektert i det endelege styrings-/policyresultatet. Blant desse vil staten og til dømes styrande parti ofte vera dominante faktorar i meiningsdanninga. Eit dynamisk *styringsfelleskap som retor* kan, på lik linje med den personlege eller institusjonelle retoren, ansvarleggjerast for sine ytringar og konstruksjonar med bakgrunn i at aktørane som utgjer det har medviten makt over si eiga meiningsskaping. Ei vidare årsak til at

---

<sup>23</sup> Trass Bacchi si posisjonering i diskurstradisjonen (Bacchi, 2009, s. 26; 2012, s. 1) synast hennar perspektiv på den styrande stat gunstig og foreinleg med det retoriske perspektivet her.

eit slikt perspektiv er gunstig er at det til dømes ikkje er den same regjeringa som står ansvarlege for dei to artefaktane som er studert.

#### **2.4 Problemsituasjonen og sosial arkitektur gjennom tekstens kairos?**

For å studera den retoriske situasjonen/problematiseringa i artefaktane gjennom deira bruk av kairos vil analysen mellom anna fokusera på dei tre retoriske talegenrane foreslått i retorikken til Aristoteles (Rapp, 2010). Talegenrane er den *forensiske* fortidstalen, den *epideistiske* notidstalen og den *deliberative* framtidstalen (Barthes, 2009, s. 98). Utgangspunktet for skiljet mellom desse *taleartane* var at det i Aristoteles sitt syn fanst tre ulike typar talar som fann stad i ulike situasjonar (Rapp, 2010). Den forensiske talen retta seg mot fortida og var domstalen eller den juridiske tale. Denne taleforma var retta mot spørsmålet om rett og gale og hadde som mål å fordela skuld eller presentera forsvar, noko som hang saman med fokuset på hendingar i fortid. Den erketypiske arenaen for slik tale var rettssalen/domsstolen. Den epideistiske talen var plassert i notida og vart gjerne kalla festtalen eller anledningstalen (Grue, 2018b). Taleforma er skildrande av natur, og dreiar seg rundt å anten retta ros eller kritikk mot nokon tilknytt ei sak i sanntid. Skildringar av dåd, dyd, udåd og last står sentralt. 17. mai-talen er døme på slik tale. Den deliberative talen var retta mot framtida og var den *politiske* talen. Den dreidde seg rundt spørsmålet om kva som var mogleg, nyttig og klok framgangsmåte i saker, eller kva som eventuelt ikkje var det (Grue, 2018a). Den deliberative tale handlar om tilråding eller fråråding rundt framtidig handlemåte, og er gjerne sterkt knytt til logikk og fornuft. Typiske døme på deliberativ tale var den politiske talen føre andre folkevalde. Sjølv om Aristoteles delte talen inn i dei forskjellige tidene, var han også oppteken av at talen i praksis ville innehalda tilfelle av alle dei tre talegenrane. Policy, som er objektet for studium i dette tilfellet, er deliberativ i sin overordna funksjon, men inneheldt samstundes både epideistiske og forensiske element – i tillegg til dei framtidsretta tilrådingane. Dette er del av den større appell- og argumentasjonsstrukturen til tekst og tale. Kva som er sett på som naudsynt i framtid, kva som er å sjå på som rett eller gale i fortid og kva som fortener kritikk og ros i notid heng tett saman.

Analysen vil mellom anna fokusera på desse temporalt forankra formane for retorikk som forskjellige deler/perspektiv i studiet av kairos og den retoriske situasjonen. Den vil analysera korleis dokumenta presenterer forsvar, skuld eller anklage – sjølve fortida – for

tilstanden/situasjonen. Dette er artefaktens forensiske dimensjon. Så vil analysen ta for seg korleis dagens status for situasjonen blir presentert og skildra. Korleis vert ros og/eller kritikk retta mot dagens situasjon/problem, og vert aktørar tilknytt situasjonen presentert som til dømes rettferdige, fornuftige, kunnskapsrike, ærefulle eller som aktørar med sjølvkontroll. Dette er den epideistiske dimensjonen ved artefakten, og tek for seg korleis situasjonens status quo vert skildra som anten kritikkverdig og ikkje ønskja eller rosverdig og ønskja. Analyse av artefaktens deliberative dimensjon er samansett og heng nært saman med dei andre to dimensjonane. Den dreiar seg rundt situasjonens/problemets framtid og korleis å handla for å nå ein ønskja framtidsstatus for situasjonen. Den stiller spørsmål om korleis den forensiske domfellinga og den epideistiske skildringa tilknytt situasjonen mogleggjer ulike politiske utgangar og narrativar. Korleis vert denne framtida presentert, kva er klok framgangsmåte for endring, og kven har til dømes *ethos* og kan operera med *logos* til å gjennomføra endringane? Ethos og logos refererer til to av Aristoteles sine retoriske appellformer. (1) *Ethos*, (2) *pathos* og (3) *logos* refererer i same rekkefølge til (1) karakterars truverd, legitimitet og/eller karisma slik teksten presenterer dei (2) tekstens resonans med og påverknad på publikums lidenskap, kjensleliv og vilje, og (3) argumentets logiske hald og appell til fornufta (Demirdöğen, 2010, s. 191-192). Appellformene heng naturlegvis tett saman og er nyttige verktøy i analyse av den retoriske situasjonens overtydande funksjonar. Under vegs her ser ein vidare korleis kairos omhandlar *relasjonen* mellom sak (stad), publikum, talar og tid, og ikkje kvar tematikk isolert. Kairos sitt fokus på *stad* kan stundom vera årsak til forvirring, då det lett kan alludera til ein fysisk stad kor tale finn stad. Medan det også kan bety dette, kan det også forståast på andre måtar. Retorikkens stad eller *topos* vert av Trippestad forklart som ein sentral del av den retoriske planleggingsfasen (Trippestad, 2010, s. 7), og representerer den staden du hentar argumenta eller stoffet frå. Det kan anten vera ein abstrakt stad i sinnet – slik Trippestad skriv – eller meir bokstaveleg, som til dømes når ein journalist utfører «research» (Kjørup, 2008, s. 17). Aslaug Nyrnes definerer topos som alle dei referansepunkta som teksten påkallar (Nyrnes, 2007, s. 200-204). Ein slik definisjon av staden ligg nært saka sin eigenart slik den vert forstått eller ønskja av retoren.

Det til no presenterte utgjer teoretisk forankra måtar eg vel å tilnærma meg artefaktanes konstruksjonar og kairos på. Ein studie kan derimot aldri håpa på å kunna avdekka alle konstruksjonar i ein gitt artefakt. I følgje Sonja Foss vil både skildring av artefaktar og sjølve den retoriske analysen vera selektiv og prega av kritikarens eige perspektiv på teksten (Foss,

2017, s. 20-21). Ein studie i retorisk kritikk er dimed å sjå på som ein presentasjon av eitt alternativ til måte å sjå på teksten sin form og innhald på, med håp om at studien sin argumentasjon sannsynleggjer perspektivet.

## **2.5 Problemet og situasjonen som krav til handling eller som strategisk konstruksjon**

Det retoriske grunnsynet har no vorte etablert, problemkonstruksjonen som retorisk situasjon har vorte introdusert som objekt for studium og artefaktane har vorte presenterte. I tillegg har omgrepsapparatet som mogleggjer studium av kairos i tekst fått ein gjennomgang.

Problemstillinga for avhandlinga er å studera problemkonstruksjonane som ligg til grunn for forskingsbasert lærarutdanning som svar. Difor vil forståinga av problemkonstruksjonar og retoriske situasjonar no byggjast vidare på (Bacchi, 2009, 2012; Bitzer, 1992; Gustafsson, 1989; Vatz, 1973).

Sentralt i diskusjonen rundt den retoriske situasjonen ligg det epistemologiske spørsmålet rundt kor vidt situasjonen er noko som *krev* retorisk handling av retoren, eller om situasjonen er strategisk konstruert av retoren. Med andre ord og noko sett på spissen: Skapar talen situasjonen eller skapar situasjonen talen? For Lloyd Bitzer i artikkelen *The rhetorical situation* (Bitzer, 1992) er situasjonen å forstå som «(...) a natural context of persons, events, objects, relations and an *exigence* which strongly invites utterance (...)» (Bitzer, 1992, s. 5). For Bitzer er det ikkje slik at talaren sine vurderingar av ein situasjon fører til medviten meiningsskaping, men at den retoriske situasjonen krev eit særskild sett med ytringar. Han utfyller definisjonen av situasjonen vidare med at retoriske uttrykk kjem som naudsynt respons på ein situasjon akkurat som eit problem treng ei løysing (Bitzer, 1992, s. 5-6). Richard Vatz er sterkt ueinig i perspektivet til Bitzer (Vatz, 1973), og går høglydt til verks i argumentasjonen sin. Han vektlegg mellom anna tapet av retorikken sin ansvarleggjerande funksjon med eit slikt deterministisk perspektiv (Vatz, 1973, s. 158), og slår mellom mykje anna fast at «No situation can have a nature independent of the perception of its interpreter or independent of the rhetoric with which he chooses to characterize it» (Vatz, 1973, s. 154). For Vatz er retoren si evne til å forma, påverka og skapa retoriske situasjonar sentral, og han nyttar ei rekke døme for å byggja oppunder dette (Vatz, 1973, s. 159-161).

Denne avhandlinga tek som nemnt utgangspunkt i at problem og problemkonstruksjonar ligg til grunn for retoriske situasjonar, og at dei på mange måtar kan forståast som synonyme i studiet av policy. Dette vert underbygd av at den same epistemologiske polemikken som nemnt i førre avsnitt synast å gjera seg gjeldande i studiet av problem. Representerer problemet noko presserande som krev handling og løysing av tilknytte aktørar (Bacchi, 2009, s. ix; Trippestad, 2017, s. 34-35), eller kan problemet konstruerast strategisk for å få publikum med på ei ønskt løysing (Gustafsson, 1989, s. 43; Røvik, 2014, s. 14)? Medan omgrepet i dagleg tale gjev assosiasjonar til fenomen som oppstår i verda og som krev løysing, legg den svenske forfattaren, filosofen og poeten Lars Gustafson fram i boka *Problemformuleringsprivilegiet*, at problem kan konstruerast for å sikra *deifinisjonsmakt* over løysinga. Døme på at slikt kan konstruerast, men også på at slikt kan konstruerast medvitent/strategisk finn ein i to karakterar som stikk seg ut i Noreg si eiga utdanningsreformhistorie som var presentert tidlegare. Desse er Gudmund Hernes og Kristin Clemet. Hernes – her sitert i doktorgradsavhandlinga til professor Tom Are Trippestad – skreiv sjølv følgjande om kva som mellom anna måtte til for å leia reform:

*Et grep er å definere den situasjon man står i eller er havnet i som en krise. Krigen kan være løst, fienden står ved grensen! Eller: Sputnik er skutt opp, Vestens hegemoni er truet, altså må forskningen styrkes og utdanningen lestes (NB). Eller: ledigheten øker, nye ferdigheter og produkter må utvikles for å få folk i arbeid. – Med andre ord: Det er lettere å få folk med på forandringer, dersom de tar inn over seg det vi benevner som kriseforståelse: ”Vi kan rett og slett ikke fortsette som før!” Nød lærer naken kvinne å spinne (Trippestad, 2009, s. 169).*

Det vert etterlate liten tvil om kor vidt eventuelle problemdefinisjonar som underbyggjer utdanningspolitikk på nittitalet ikkje berre kan ha vore medvitne, men strategiske og velkalkulerte. Liknande motivasjonar og vurderingar finn ein i Kristin Clemet når ho så seint som i 2019 stod fram i eit intervju med konsulentfirmaet McKinsey og forklarte korleis ho evna å skapa politisk konsensus rundt reformforslaga sine trass i at ho var minister i ei mindretalsregjering:

*I was influenced by a Swedish book I read in the 1980s called *The Privilege of Formulating the Problem* (...). What I learned from that book was that the person who is able to formulate the problem will also likely have a “monopoly” on giving you the solution. As a result, what I did mostly from 2001 to 2003 was to talk constantly in public to shape the perception of the problem we had. And what was the problem? Well, we were spending more on education than all other countries in the world, but we had average results (Company, 2019).*

Clemet refererer her til Gustafson som inspirasjon for sin strategiske politiske kommunikasjon tilknytt utdanningsreformarbeidet sitt på starten av totusentalet. Både Hernes

og Clemet sine utsegn er mellom anna med på å stadfesta retorars medvit og makt tilknytt egne konstruksjonar.

Ei anna som har studert problema si rolle i politikk og samfunn Carol Bacchi (Bacchi, 2009, 2012). Ho stadfestar polemikken over, og stiller seg bak forståinga av problem som noko som oppstår og blir konstruert i policy (Bacchi, 2009, s. x-xi), men der retorikken kan foreslå at dette er ein strategisk konstruksjon meiner Bacchi at dette i Foucauldiansk og diskursiv stil er konstruksjonar som resultat underliggjande forståingar/praksisar (Bacchi, 2012, s. 1-2). Dei er konstruksjonar basert på «(...) taken for granted truths.» (Bacchi, 2012, s. 1). Bacchi lener seg mellom anna på Paulo Freire når ho løftar viktigheita av å studera slike problemkonstruksjonar for å avdekka dei tatt for gitte sanningane i policy, og foreslår samstundes ein metodikk for korleis å studera dette i eit diskursivt perspektiv<sup>24</sup> (Bacchi, 2009, s. 1-23). Denne konkrete metoden skal ikkje nyttast her, då framgangsmåten for denne avhandlinga som sagt er forma av det retoriske omgrepsapparatet rundt kairos i tilknytning til den retoriske situasjonen. Metoden og teorigrunnlaget til han understrekar likevel kor viktige problem er å studera kritisk for å avdekka sanningane som er i spel og korleis dei påverkar praksisar gjer seg gjeldande både i eit retorisk og ein diskursivt syn. Målet her er ikkje å konkludera i spørsmålet om kva av dei ulike perspektiva som er sann eller mest sann. Det er heller å syna at retorisk kommunikasjon *kan forståast* og *kan studerast* på desse måtane, noko som opnar for studiet av korleis policy kan seiast å innehalda slike konstruksjonar og korleis konstruksjonar kan nyttast strategisk.

## **2.6 Metodiske verktøy, framgangsmåte og studiens konseptuelle skjema**

Metodikk og teoretisk innfallsvinkel for avhandlinga er som vist fram til no sentrert rundt problemkonstruksjonane som er å finna i artefaktane. Desse problemkonstruksjonane utgjer den retoriske eininga, og vil utforskast som retoriske situasjonar med hjelp av det retoriske omgrepsapparatet tilknytt kairos. Avhandlinga si sentrering rundt ei slik retorisk eining i artefaktane er informert av Sonja Foss si bok *Rhetorical criticism* (Foss, 2017, s. 10-11). Denne boka dannar eit nyttig utgangspunkt i forminga av ein eigen retorisk metode tilpassa

---

<sup>24</sup> Sjølv om Bacchi nyttar Freire som bakgrunn for sine diskursive teoriar, tydar mykje på at Freire i si grunnlegging av omgrepet *problematisering* så vel som i hans kjende teori om *de undertrykte pedagogikk* held eit meir retorisk syn. Dette kjem av hans vektlegging av agens hjå ein undertryktar overfor den undertrykte og korleis både problemkonstruksjon og pedagogikk kan nyttast som retoriske verkemiddel i undertrykking (Bacchi, 2012; Freire, 2018).

føremålet for studien. I tillegg til eininga for analyse har boka til Foss også vore grovinspirasjon til avhandlinga sin introduksjon til tematikk og problemstilling, presentasjon av artefaktar og kontekst, grunngjeving for artefaktval, samt framgangsmåte ved koding og analyse (Foss, 2017, s. 18-21). Den analytiske prosessen samt det korresponderande analytiske kapittelet i avhandlinga har trekt inspirasjon frå ein tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 79-81; Foss, 2017, s. 10-18) som baserer seg på koding i tematiske kategoriar. Til bruk i tematiseringa og mykje av tekstarbeidet har mellom anna det elektroniske verktøyet NVivo vorte nytta (Bazeley & Jackson, 2013, s. 77; Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 559; Foss, 2017, s. 15). Dette er eit teksthandsamingsprogram som er godt skikka til samling, strukturering og tilarbeiding av data frå omfangsrike tekstsamlingar.

Analysedelen er strukturert etter problemkonstruksjonane som har vorte identifisert i analyseprosessen (Foss, 2017, s. 20). I boka si vektlegg Foss bruken av konseptuelle skjema i koplinga av teori og analyse (Foss, 2017, s. 16-17). Eit konseptuelt skjema «(...) is a framework for presenting your findings that allows you to tell a story about the content of your literature review and features the themes that you want to highlight in the theoretical conversation to which your essay of criticism will contribute» (Foss, 2017, s. 16). Med andre ord kan ein analytisk del strukturast med mål om å nytta funna til å forklara dei retoriske mekanismane ein fokuserer på. I tillegg forklarar til dømes Trippestad at ein retorisk analyse «(...) bør innebære dialektiske vekslinger mellom universaliteten i begrepene og det partikulære felt man anvender begrepene på» (Trippestad, 2009, s. 22). Følgjeleg er målet med den komande analysestrukturen å presentera og skildra funna som blir vurdert til å vera døme på problemkonstruksjonar, men også å nytta det introduserte retoriske omgrepsapparatet til å utforska desse problema som retoriske situasjonar gjennom eit kairos-perspektiv. Vidare må konstruksjonane kritisk drøftast etter behov, samt at problema sin relasjon til kravet om forskingsbasering må drøftast. Der det er naudsynt vil det då bli henta inn og introdusert kritiske og/eller normative ressursar til gjennomføringa av drøftingar til funna som er avdekka. Til slutt vil det bli behov for ein oppsummerande og drøftande del, kor ein samlar trådane som er vist til og drøftar heilskapen i ljøs av forskingsspørsmålet. Med bakgrunn i alt dette kan ein presentera følgjande struktur for analyse- og drøftingskapittelet:

## **1. Problemkonstruksjonane**

I denne delen vil kvar av dei forskjellige problemkonstruksjonane som er identifiserte og analyserte verta presenterte. Problemkonstruksjonane er hovudsakleg identifiserte gjennom deira relasjon til policyresponsar, men kan også koma som eksplisitte problemskildringar eller til dømes som impliserte problem bak andre konstruksjonar. Kvar problempresentasjon vil i hovudsak innehalda følgjande komponentar:

- a) Identifikasjon: Den konkrete problemkonstruksjonen vert identifisert ut frå dens retoriske funksjon, dens relasjon til ein policy-respons, eksplisitte problemskildring eller korleis den vert implisert gjennom andre høve.
- b) Skildring/analyse: Problemkonstruksjonen vert skildra, meiningsinnhaldet vert tolka, dei forskjellige måtane problemkonstruksjonen eventuelt kjem til uttrykk på vert presentert, samt at konstruksjonens retoriske funksjon vert analysert i tråd med det retoriske rammeverket som tidlegare har vorte presentert.
- c) Kritisk drøfting: Problemkonstruksjonen vert kritisk drøfta. Korleis held konstruksjonen seg i ljøs av eventuell kritikk? Kan problemet forståast på andre måtar eller fører den til andre problem i ljøs av andre funn? Her vil det trekkjast inn ytterlegare kritiske drøftingsressursar når naudsynt. Vidare vil problemets relasjon til kravet om forskingsbasert lærarutdanning også drøftast og framhevast.

Desse tre komponentane representerer innhald som vil prega kvar framheva og analyserte problemkonstruksjon. Dei representerer ikkje naudsynlegvis ein førande *struktur* for avsnittsinndeling og organisering, då kvar problemkonstruksjon kan aktualisera sine eigne strukturar og presentasjonar. Fleire av dei analyserte konstruksjonane heng nært saman med kvarandre, men kan ut frå små nyansar i funksjon og verknad skjenkast status som eige problem. Døme på dette er *kunnskapsproblemet* og *kompetanseproblemet* som ein seinare skal stifta nærare kjennskap til. Her refererer begge til konkrete epistemologiske manglar i sektorane som må betrast. Dei kan likevel skiljast gjennom at det eine rettar seg mot den manglande *kompetansen* til lærarkandidaten/lærarutdannaren, og det andre rettar seg mot lærarens eller allmenningens mangel på og relasjon til *kunnskap*. Somme problem let også, som ein skal sjå, til å næra oppunder meir overordna problem.

## 2. Oppsummering og vidare drøfting



I tillegg til delen kor kvar retoriske problemkonstruksjon presenterast, skildrast, tolkast, analyserast og drøftast isolert, vil det deretter koma ein del kor trådane frå konstruksjonane som er presentert blir samla og drøfta i samanheng. Denne delen er todelt. Først vil dei individuelle problemkonstruksjonane blir samla før nokre gjennomgåande problemmønster vert identifiserte. Deretter vil det kritiske og normative spørsmålet om kva for problemkonstruksjonar ein eigentleg treng handsamast – i ljøs av problemmønstra som er identifisert.

Då dette er ein studie av artefaktar frå ganske ulike epokar i norsk lærarutdanningshistorie er det lett å hoppa til konklusjonen om at dette i utgangspunktet er ein komparativ analyse. Det er ikkje tilfelle. Det er ein analyse av kva for konstruksjonar som kan liggja til grunn for framveksten av forskingsbasert lærarutdanning; eit krav ein finn i forskjellig form i dokumenta studien tuftar på. Medan ein kan finna ei lang rekke komparative element, både intertekstuelte og intratekstuelte, og mange av problema er komparativt prega, er målet å utforska problemkonstruksjonar som kan liggja bak krav om endring generelt, og krav om endring til forskingsbasering spesielt. Difor er ikkje alle likt prega.

### **3 Den retoriske analysen**

#### **3.1 Problemkonstruksjonane**

I denne delen skal dei ulike problemkonstruksjonane som er identifiserte, analyserte og drøfta presenterast – i tråd med det konseptuelle skjemaet over.

##### **3.1.1 Davidproblemet og Goliatstrategien**

På Næringslivets Hovedorganisasjon sin årskonferanse i 2014 stod på eit tidspunkt dåverande leiar i Norsk studentorganisasjon Ola Magnussen Rydje og førte eit innlegg på vegne av norske studentar (Rydje, 2014). I dette innlegget skulle lyttaren få høyra om det som av somme framleis er kjend som «trikketesten». Denne testen – med sine tydelege spissformuleringar – var ein skarp kritikk retta mot eksistensen til små fagmiljø. Rydje la fram at eit kvart fagmiljø som ville kollapsa dersom ein enkelt professor gjekk gjennom frontruta på trikken ikkje hadde livets rett.

I kapittel to i *stortingsmelding 48: Om lærarutdanning* (Kyrkje-, 1997), kor regjeringa legg fram sine overordna perspektiv, kan ein lesa følgjande under delen om *heilskap og samanheng i opplæringsystemet*:

*Parallelt med reformene i grunnskole og vidaregåande opplæring har det også skjedd endringar i universitets- og høgskolesektoren. Høgskolar og universitet har blitt organiserte med tanke på å skulle fungere som eit integrert Noregsnett for høgare utdanning og forskning (...). Dei statlege høgskolane har dessutan blitt omorganiserte med tanke på å skape større einingar med sterkare fagmiljø enn tidlegare (s. 13).*

Dette avsnittet plasserer seg i eit nokså konsekvent mønster som eksisterer i fleire utdanningspolitiske tekstar frå både nittitalet og seinare tider. Gjennom løftinga av policy som stadfestar lærarutdanninga som ein tydelegare del av høgare utdanning, policy som fører til breiare utdannings- og forskingssamarbeid, samt policy som har danna meir konsentrerte og omfattande faglege einingar impliserer ein her ei problemforståing tilknytt forholdet mellom små og store fagmiljø. Dette er så enkelt som at stort er bra, og smått er mindre bra. Samanstillinga av det at institusjonane og/eller fagmiljøa har vorte større og meir konsentrerte med det positivt ladde ordet «sterkare», gjev støtte til dette. Ikkje lenge etter følgjer same avsnitt i stortingsmeldinga opp med at «Omorganiseringa av høgskolesystemet inneber at lærarutdanninga ved desse institusjonane kan baserast på fagleg sterkare og meir allsidige miljø enn tidlegare» (Kyrkje-, 1997, s. 13). Her vert også «allsidigheit», eit anna positivt og prioritert omgrep i nittitalsreforma,<sup>25</sup> kopla til ideen om det store fagmiljøet. I den norske offentlege utreiinga (NOU) *Mellom krav og ideal*, som dannar eit viktig fundament for stortingsmeldinga,<sup>26</sup> kan ein vidare lesa konkret kritikk mot dei 100 tidlegare små og einsidige fagmiljøa, saman med ros av dei 26 større, meir kostnadseffektive og konsoliderte. I tillegg vert ros retta mot Noregsnettet (NOU 1996:22, 1996, s. 66). I desse døma, som er få av fleire liknande i nittitalsdokumenta, saman med ein jamt over generell språkbruk som ymtar i same retning, kan ein sjå klare retoriske situasjonsskildringar. Den positive vektlegginga av overgangen til større einingar representerer ein dom over fortida kor fagmiljøa var mindre og føresetnadane for utdannings- og forskingskvalitet var «svakare». Samstundes ser ein negative konnotasjonar ved den som står aleine, og som ikkje søker samarbeid. Er ein liten

---

<sup>25</sup> Det er nært knytt til tanken om «heilskap og samanheng» i opplæringsystemet, som er hyppig kommunisert mellom anna stortingsmeldinga (Kyrkje-, 1997, s. 14) og den underliggjande utreiinga *Mellom krav og ideal* (NOU 1996:22, 1996, s. 113).

<sup>26</sup> Stortingsmeldinga fastslår sjølv utreiinga som eitt av hovudgrunnlaga for innhaldet sitt (Kyrkje-, 1997, s. 6).

passar ein ikkje naudsynlegvis inn i eit større noregsnett. Følgjeleg ser ein i notid at ros vert gjeve til dei nye, store og sterke einingane.

Poengteringa av den kostnadseffektive drifta som følgjer med dei store einingane gjev assosiasjonar til at det er uansvarleg å vera liten i den nye tida, fordi dette sløsar pengane til velferdsstaten. Etter å ha knytt auke og forstørring av fagmiljøa til ideen om allsidigheit, går stortingsmeldinga vidare med å oppmoda til vektlegging av tiltak som fordrar allsidigheit i framtida. Vektlegginga av store omfattande samarbeid som Norgesnett innfor både forskning, utvikling og utdanning knyt storleik og styrke vidare til temattikkar som kompetanse og kvalitet i utdanninga (Kyrkje-, 1997, s. 23). Det syner at storleik og konsentrasjon er bunde saman med styrke, og er ønskjeleg i fleire av kjerneverksemdene ved institusjonane. Frå totusentalet, og fram til strategien frå 2017 ser ein ei vidareføring av mange av dei same konstruksjonane, men med noko variasjon i form og intensitet. Allereie i rapport frå Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i 2006 var det ytra otte kring små, økonomisk ugunstige og ustabile fagmiljø, medan store, sterke, stabile fagmiljø som kunne visa til breidde og tyngde i utdanning, forskings- og utviklingsarbeid vart heva som prioriteringsverdige (NOKUT, 2006, s. 70). Elleve år seinare, i *Lærerutdanning 2025* frå 2017 ser ein det same, men hyppigare og meir eksplisitt referert til. Tittelen på strategien refererer til eit hovudmål orientert rundt samhandling, og kapittelinnndelinga løftar både mål og innsatsområde kor styrking og samling vert assosiert med kvalitetsbygging på ei rekke område (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 1-3). I innleiande skildringar av barnehage- og skulesektoren vert det presisert at: «Vi skal ha faglig sterke og godt organiserte lærerutdanningsmiljøer. Studieprogrammene skal oppleves som faglig krevende og givende for både ansatte og studenter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6). Styrke vert slik tidleg sidestilt med god organisering og faglege standardar for både student og lærarutdannar. Vidare vert det – ganske likt omtalen i nittitalsreformane – vist til endringar i fortid som har resultert i større, sterkare og meir effektive miljø:

*Sammenslåinger i universitets- og høyskolesektoren har samlet ressursene i færre, men sterkere miljøer. Antall institusjoner med lærerutdanninger er redusert fra 28 til 18. Fusjonene innebærer at lærerutdanningsenhetene og -programmene nå har tilgang til større fagmiljøer innenfor egen institusjon, og bedre muligheter for å se ulike studieprogrammer i sammenheng* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9).

Her, og i ei rekke andre liknande formuleringar vert det etterlate liten tvil kring kor vidt endringa i retning større miljø har vore ei ønskjeleg og prioritert satsing for regjeringa, og kva

for dydar dei mellom anna bind saman med auka i dimensjon. Ein ser også i denne strategien ei vidareutvikling av fokuset på storleik og styrke til å leggja endå meir vekt på forskjellige samarbeidskonstellasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 14, 18, 26), i tillegg til at internasjonale samarbeid og fokus vert løfta i stor grad – noko som passar godt over eins med historia til lærarutdanninga:

*Kartlegginger av norsk utdanningsforskning har pekt på at feltet er for lite internasjonalt rettet. Forskningsmiljøene, inkludert lærerutdanningene, deltar i liten grad i internasjonale nettverk. De har lite internasjonalt samarbeid om utdanningsforskning, og mesteparten av publiseringen foregår på norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19).*

Fokuset på større einingar og fagmiljø, meir omfattande samarbeid og den tilhøyrande skepsisen til små, «fragmenterte», og einslege fagmiljø har med andre ord utvikla seg frå eit nasjonalt fokus på nittitalet, til eit meir transnasjonalt syn etter at totusentalsdiskursen har gjort seg gjeldande. Likevel synast grunntanken å vera lik. Begge rettar seg dels med skepsis til fortida, kor einingane var mindre – og dimed svakare. Begge rosar notida si utvikling i retning storleik og styrke. Samstundes ser ein interessante variasjonar i korleis rosen til dei store miljøa blir kommunisert. Medan dokumenta frå nittitalet legg sterk vekt på allsidigheit og allmennlæraren som viktige hovudmoment i å sikra ein stor, felles og sterk studiemodell (Kyrkje-, 1997, s. 43), så baserer strategien frå 2017 seg på meir spesialiserte lærarar og at kollegiale samarbeid mellom desse naudsynleggjer store konstellasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). Desse nyansane i syn på heilskap og samanheng markerer eit eige problem som ein skal koma tilbake til seinare.

Jamt over ser ein i artefaktane konstruksjonen av ei problemforståing tilknytt små fagmiljø. Dette skjer gjennom domar felt over gårdsdagen sine svake fagmiljø, gjennom ros av dagens styrka miljø, og ei frammaning av vidare styrking i framtida. Det vert skapt ein situasjon kor styrke og makt vert skjenka høgare verdi enn det som er lite, sjølvstendige og/eller spesialiserte. Følgjeleg vert dei som skulle ønskja å stå aleine eller dei som skulle vera små dømde – i ljøs av deira utilstrekkelegheit sett opp mot det som er å sjå på som epistemologisk overlegne dydar. Dokumenta sidestiller storleik med dydar som styrke, robustheit, allsidigheit (rettnok med den nemnde variasjonen mellom dokumenta), kvalitet og kompetanse. Dei små vert sameint med veikskap, ustabilitet og manglande allsidigheit. Problemet syner også gjennomgåande relevans for både forskning- og utviklingsarbeid, og utdanning, då desse vert skildra som kjerneverksemdene til fagmiljøa, og det er fagmiljøa som anten vert framstilte

som svake eller sterke. Problemkonstruksjonen skapar ei situasjonsforståing om at – sidan fagmiljøa er svake – så krevst det policyresponsar som fører til styrking og auka dimensjonering av den faglege kjerneverksemda. Forskingsbasering og dei ulike mekanismane dette fører med seg er eit døme på dette.

Denne problemsituasjonen som er konstruert kan underleggjast kritikk ved å trekkja fram Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) sin rapport frå 2014 *Robuste fagmiljøer: En litteraturgjennomgang* nyttig (NIFU, 2014). I denne rapporten vert det vist til at det finst lite klår kausal samanheng mellom auka dimensjonering av utdanning og nokon av dei dydane som vert trekte fram i policy-dokumenta (NIFU, 2014, s. 10-11). I staden trekk rapporten fram eit komplekst samspel av forskjellige faktorar som til dømes leiing, korleis ressursane ein har vert disponerte, kor mange studentar det er per faglege tilsette og mykje anna. Rapporten finn med andre ord ikkje årsak til å hevda at storleik spelar ei avgjerande rolle i utdanningskvalitet. Dette gjer seg truleg meir gjeldande når det kjem til forholdet mellom auka dimensjonering og *forskningsproduktivitet*, ein annan viktig del av kjerneverksemda og av særinteresse for denne avhandlinga (NIFU, 2014, s. 14-16). Her finn rapporten mellom anna meir eller mindre jamn prestasjonsfordeling mellom små, mellomstore og store institutt, og trekk mellom anna fram at det kan bli problematisk dersom konstallasjonar vert for store også. Mykje av dette kan nok problematiserast gjennom å til dømes sjå på kva eit fagmiljø eigentleg er definert som. Likevel ymtar NIFU-rapporten på at ei bombastisk og unyansert sidestilling av store dimensjonsauke i fagmiljø og dydar som kvalitet, kompetanse, og ulike synergjar i utdanning og forskning ikkje let til å samsvara med empiri og dokumentasjon.

### **3.1.2 Reformtautologiar og reformparadoks – parallellreformene**

Me har sett at utdanningspolitikk og lærarutdanningspolitikk er prega av høg reformfrekvens. Dette gjeld både i det overordna talet på reformer over tid og mengda reformer som kan gjennomførast samstundes, men også hastigheita desse reformene stundom vert gjennomført med (Trippestad, 2017, s. 32). Dette reflekterer artefaktkorpuset til denne avhandlinga i høg grad:

*For å kunne realisere dei omfattande reformene i skole og opplæring og møte nye krav frå samfunnsog arbeidsliv, er det nødvendig at også lærarutdanninga blir gjennomgått*

*og omforma. Det trengst omlegging når det gjeld innhald, organisering og struktur i utdanninga av lærarar til alle steg i opplæringsssystemet, med unntak av førskolelærarutdanninga som fekk ny rammeplan i 1995 på grunnlag av ny rammeplan for barnehagen og reforma i grunnskolen (Kyrkje-, 1997, s. 5).*

I denne paragrafen frå stortingsmeldinga frå nittitalet vert skjebna til lærarutdanninga nært knytt til endringsprosessane i resten av opplæringsssystemet, samt endringane i samfunnet generelt – mykje grunna læraren si impliserte kritiske rolle.<sup>27</sup> Med bakgrunn i reformer som har skjedd i fortid, og ei trong til nyvinning for framtida, legg retor fram krav om endring. Endringane som retor etterlyser er omfattande, og får følgjer for struktur, innhald og organisering. Det vert etablert ein sjølvstøtt relasjon mellom reformarbeid i grunnskule og samfunns- og arbeidsliv. Skjer det endringar på samfunnsområde som har relevans for lærarutdanninga, så skal lærarutdanning tilpassa seg deretter. *Lærarutdanning 2025* syner liknande trekk:

*Etter Kvalitetsreformen i 2003 har lærerutdanningene vært preget av høy endringstakt. Endringene har vært drevet frem av blant annet ny forskning, politiske ambisjoner og universiteter og høyskoleenes eget utviklingsarbeid. Lærerutdanningene må endre seg i takt med utviklingen i både barnehagene, skolen og høyere utdanning. Utdanningene er dermed nødt til å befinne seg i støpeskjeen nesten kontinuerlig (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9).*

Her vert det konstruert eit deliberativt behov for vidare utvikling og endring i takt med høgare utdanning, skule og barnehage. Presiseringa av lærarutdanning som del av høgare utdanning – samt dei andre sektorane – skapar eit endringsbehov i tråd med endringane som skjer der.<sup>28</sup> I tillegg vert endringsbehovet konstruert som nesten evigvarande. Relasjonar mellom lærarutdanning og andre samfunnsområde lik dei som er nemnt over, er hyppig omtalte i både stortingsmeldinga av 1997 og strategien av 2017. Lærarutdanninga vert konsekvent plassert i skjeringpunktet mellom fleire aksar i samfunnet som i seg sjølv er prega av mykje endring. Slike relasjonar skapar naudsynlegvis endringsbehov i lærarutdanninga også. I artefaktane som er analyserte kan ein primært spora tre slike relasjonar som skapar endringsbehov:

- Grunna endring/reform i *skulesystemet* som nyutdanna lærarar skal forvalta, strekk ikkje lærarutdanninga lenger til i ljøs av den nye skulekvardagen.

---

<sup>27</sup> Noko me skal koma nærare inn på seinare.

<sup>28</sup> Nittitalsreformene referer også mykje til lærarutdanningas rolle som del av høgare utdanning, men referer til færre konkrete reformer innanfor denne sektoren. Døme finn ein likevel i samanslåinga av fagmiljø som er vist til under skildringa av *problemet med David og Goliat*.

- Grunna endring/reform i *samfunnet* som skulen, læraren og eleven eksisterer i, gjev ikkje lærarutdanninga lenger ei tilstrekkeleg opplæring i korleis å vera eit knutepunkt mellom skule, elev og samfunn.
- Grunna fasiliteringa av lærarutdanning som del av *høgare utdanning*, saman med endring/reform som skjer her, strekk ikkje den noverande lærarutdanninga til – samanlikna med dei standardane som høgare utdanning sett.

Gjennom alle desse tre relasjonane vert det konstruert endringsbehov i lærarutdanninga som følgje av endringane på dei arenaene ho har relasjon til. Resultatet er reform og policyforslag med mål om å innretta lærarutdanninga etter dei andre sektorane og arenaene for utvikling. Elles er dette eit eksplisitt uttalt mål i bakgrunnserklæringa for stortingsmeldinga av 1997 (Kyrkje-, 1997, s. 5). Desse endringsbehova utgjer sjølvstendige problem med sine sjølvstendige policyresponsar som retor konstruerer for at lærarutdanninga skal vera à jour i si påkravde utvikling. Med andre ord etablerer det seg eit mønster kor parallelle reformer vert gjennomført på ei rekke område som har direkte relevans for reformbehovet i lærarutdanninga. Talet på desse parallelle reformene kan – som me har sett tidlegare i avhandlinga – tidvis vera mange innanfor utdanningssektorane aleine.<sup>29</sup>

Parallelle reformsituasjonar syner klåre implikasjonar for kravet om forskingsbasering. Den etablerte relasjonen til høgare utdanning medverkar til kravet om at forskning skal inn i utdanninga: «Undervisning innan høgare utdanning skal vere forskingsbasert (Kyrkje-, 1997, s. 81). Vidare fortel parallellproblema oss at det – i tillegg til påverknadane frå høgare utdanning – vil koma påverknader frå andre samfunnsområde og endringar som skjer her:

*Samfunns- og arbeidsliv stiller stadig nye krav til dugleik, kunnskapar, kompetanse og arbeidsvanar hos en enkelte. På same tid skjer det djuptgripande endringar i familiestruktur, bumiljø, fritid, internasjonalisering, informasjonsspreiing og verdiformidling mm. Denne utviklinga har store konsekvensar for barns og unges oppvekst og læringsvilkår og må møtast med endringar i skole og opplæring (Kyrkje-, 1997, s. 10).*

Koplinga til høgare utdanning fører truleg til oppfatninga av at ein manglande forskingskomponent er problematisk. Policyresponsen er difor å styrka denne. Samstundes fortel parallellproblema oss at denne policyresponsen må eksistera parallelt med ei rekke

---

<sup>29</sup> Fleire av desse reformene er også raskt utarbeidde og implementerte, noko som har stor innverknad på høva til motstand, i tillegg til at hastigheita til reformene kan sjåast på som retoriske uttrykk for statusen til dei som ikkje får tid til å vera med.

andre policyresponsar tilknytt samfunns- og arbeidsliv, familiestrukturar, bustadmiljø og meir. Problema sin koeksistens er interessant fordi det kan skapa nye problem. Slike nye problem kan delast inn i to ulike typar parallelltilfelle. Det eine tilfellet er dersom ulike føringar frå ulike reformområde står i spenningsforhold til kvarandre. Dette skapar eit *reformparadoks*, fordi føringane som blir lagt for utdanning potensielt er motstridande. Døme på dette kan vera innføringa av praksissentrerte og forskingsbaserte logikkar parallelt i utdanninga – slik det blir referert til at Afdal viser i forklaringa rundt forskingsbasert lærarutdanning tidlegare i avhandlinga. Det andre tilfellet er dersom ulike reformer har likt innhald, eller har innhald som kan sjåast på som meir eller mindre sjølvsagt og overflødig. Slike tilfelle kan kallast for *reformtautologiar* (Dreben & Floyd, 1991, s. 24).

Parallellreformane me har sett her kan seiast å presentera ei rekke slike reformtautologiar. Dei presiserer relasjonar mellom lærarutdanninga og dei øvre reformområda som på mange måtar er sjølvsagte og utan behov for presisering. Det som vidare er interessant er at medan logiske tautologiar ofte er kjenneteikna gjennom at dei ikkje bidreg med noko til ei gitt sak (fordi informasjonen er overflødig og sjølvsagt), så kan det seiast å vera verknadsfullt her. Ved å presisera det som ikkje treng å presiserast – nemleg at det er ein tett relasjon mellom samfunnsområda – vert det konstruert ein asymmetri kor lærarutdanninga vert subordinert dei andre samfunnsområda. Lærarutdanninga skal følgja dei andre – ikkje visa versa. På denne måten vert også lærarutdanning passivisert i sin relasjon til dei andre samfunnsområda fordi det vert sagt i klårtekst at dei skal følgja dei andre områda. Dette fører til eit interessant paradoks i seg sjølv. Lærarutdanninga vert som sagt konstruert som underlegen dei andre reformområda i status, gjennom at ho skal følgje utviklingane der. Samstundes ser ein at læraren og lærarutdanninga i begge reformperiodane vert gjeve kritisk funksjon og ansvar for utviklinga av kunnskap, kompetanse og generell kvalitet i skulesystemet: «Forskning og utviklingsarbeid (FoU) er en nøkkel til kvalitetsutvikling i lærerutdanningene, barnehagen og skolen. Måloppnåelsen til denne strategien avhenger derfor av at fagmiljøene driver FoU av høy kvalitet og relevans» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Liknande konstruksjonar finn ein også i stortingsmeldinga frå nittitalet (Kyrkje-, 1997, s. 81). Paradokset oppstår når lærarutdanninga vert passivisert gjennom å bli pålagt ei retroaktiv og relativ utviklingsrolle, *samstundes* som at ho vert pålagt ei produktiv og proaktiv rolle i utviklinga av både seg sjølv og dei andre samfunnsområda. Dette minner i nokon grad om eit paradoks som forfattaren og journalisten Christopher Hitchens ein gong presenterte, i eit essay han skreiv om Benjamin Franklin. I essayet gjekk han mellom anna sedvanleg spissformulert inn i ein kritikk av det moralske fundamentet for kristendomen. Knytt til premisset om at menneske er fødd i synd,



og at dei deretter vert dømde ut frå si evne til å leva fritt frå synd skreiv han at dette er som å bli «created sick, and then commanded to be well» (Hitchens, 2011, s. 21). Utan å ta stilling til religionskritikken hans, ser ein likskapar i korleis lærarutdanninga vert konstruert i desse politiske tekstane. Læraren vert konstruert som passiv, men kommandert til å vera aktiv og produktiv.

Som ei oppsummering kan ein peika på følgjande. Gjennom etableringa av relasjonar, mellom lærarutdanning og andre samfunnsområde ser ein at lærarutdanninga vert utsett for ei rekke policyresponsar på problemsituasjonar som eksisterer mellom lærarutdanninga og dei øvre områda. Ein slik policyrespons er kravet om forskingsbasert utdanning og utvikling. Summen av fleire slike problemsituasjonar skapar parallelle reformsituasjonar som påverkar kvarandre. Dette kan koma til uttrykk gjennom konkrete reformparadoks eller reformtautologiar. Reformtautologiane me ser knytt til lærarutdanninga kan vidare seiast å skapa eit paradoks i seg sjølv, gjennom måten lærarutdanninga vert konstruert som passiv mottakar av utviklingsinstruks frå andre samfunnsområde, samstundes som ho vert pålagt ansvaret for forskning og utvikling overfor dei andre samfunnsområda.

### 3.1.3 Gullalderproblemet

I *opplæringsvisjonen* for nittitalsdiskursen – kanskje best skildra i *Mellom krav og ideal* (NOU 1996:22, 1996, s. 47-53) – vert det lagt fram ei rekke verdiar, dydar, tradisjonar og prinsipp som skal liggja som eit fundament for å «(...) gi barn, unge og voksne et aktivt, meningsfylt og verdig liv i alle livsfaser» (NOU 1996:22, 1996, s. 47). Visjonen skulle liggja som ein grunnlag for det norske opplæringssystemet, og vert fastslått som førande verdi- og prinsippgrunnlag for stortingsmeldinga som følgde (Kyrkje-, 1997, s. 11). I denne opplæringsvisjonen trekker lærarutdanningsutvalet (utvalet som utarbeidde NOU-en) fram fem av det dei kallar *dialektiske perspektiv* som dei meiner utgjer visjonen. Utvalet legg fram at desse dialektiske forholda – for den einskilde lærar og opplæringsinstitusjon – kan verka motstridande og paradoksale, og gjev seg sjølv i oppgåve å forklara og sameina spenningane for publikum. Med andre ord etablerer dei tidleg ei mentorrolle for seg sjølv overfor aktuelle aktørar. Eit av perspektiva dei legg fram omtalar dialektikken mellom *tradisjon og fornying* (NOU 1996:22, 1996, s. 48-50). Her forsøker utvalet å foreina den tilsynelatande dikotomien mellom idear om nyskaping samstundes med ein retur til tradisjonar frå fortida: «I

opplæringen skal tradisjon og fornyelse forenes» (NOU 1996:22, 1996, s. 48). Det vert med andre ord lagt fram at både ønskjelege dydar frå fortida (forensisk tradisjon), og ønskjeleg vidareutvikling (deliberativ fornying) skal liggja til grunn for endringar framover.

Tradisjonelle arvestykke som kristne og humanistiske grunnverdiar vert mellom anna trekte fram. Desse vert lagt fram som fokuserte på menneskeverd, likestilling, likeverd, nestekjærleik og solidaritet. Vidare vert det lagt sterk vekt på tydinga til einskapsskulen, mennesket sin tradisjon for kulturell utfolding og skapande arbeid og søken etter innsikt, og viktigheita av balansen mellom praksis, teori og kultur (NOU 1996:22, 1996, s. 48-49). Alt dette vert kopla til eit fortidsforankra tradisjonsgrunnlag som på mange måtar utgjer ein edel standard. Eit tradisjonsgrunnlag som ein må returnera til – dersom ein skal tileigna seg dydane:

*Opplæringen skal bekrefte og bygge ut 1800- og 1900-tallets ide om enhetsskolen som et middel for å sikre sosial rettferdighet, like muligheter, likestilling og likeverd. Sentralt står prinsippet om enhetsskolen som en inkluderende skole – en felles møteplass for alle uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, alder og etnisk opprinnelse – bygd på likhet i tilbud, ressurser og innhold, og med vekt på sammenhengen i opplæringsløpet (NOU 1996:22, 1996, s. 49).*

I tillegg til å knyta desse dydane til tradisjonsgrunnlag frå fortida, vert det også implisert at dette er dydar som ikkje vert dekt i dag. Me held ikkje den gamle gylne standarden lenger. Gjennom søken etter gjeninnføringa av denne gylne standarden vert det med andre ord konstruert eit problem som ligg i at ting var bra før men ikkje er det lenger. Det har skjedd eit *forfall*. Dette vert vidare støtta av måten stortingsmeldinga (Kyrkje-, 1997) fører policyforslag for å sikra og styrka tradisjons-, kultur-, og verdigrunnlaget i skulen, samt tanken om einskapsskulen. Ein av måtane ho gjer dette på er ved å leggja fram krav og policyforslag om styrking av nettopp læraren og lærarutdanninga. Først vert læraren si rolle i den kulturelle, verdimeisige og tradisjonelle oppfostringa etablert:

*Lærarar som yrkesgruppe har stor innverknad på den oppveksande generasjon og er såleis viktige for samfunnet. Læraren er ein hovudperson i overlevering av tradisjonar, verdiar og kultur og skal samtidig leggje til rette for eigne bidrag frå barn og unge (Kyrkje-, 1997, s. 11).*

Vidare er det allmennlæraren – som er å sjå på som lærarnorma for nittitalet – som vert løfta fram som hovudansvarleg for dette oppdraget. Både gjennom si framheva rolle om klassestyrar (Kyrkje-, 1997, s. 39) og innføringa av verdikomponentar som kristendomsfag (Kyrkje-, 1997, s. 34). Konstruksjonen av allmennlærarnorma også styrka gjennom at andre lærartypar vert skisserte som meir supplerande funksjonar i opplæringssystemet (Kyrkje-,

1997, s. 53). Problemkonstruksjonen som er konstruert legg til grunn eit forfall frå gylne tider, og gjennom allmennlærarens rolle som berar og forvaltar av desse tradisjonane er også denne dømd som utilstrekkeleg. Dommen over læraren kjem ytterlegare fram gjennom alle policyresponsane retta mot læraren som søker å styrka einskapsskulen og verdigrunlaget (Kyrkje-, 1997, s. 36). Retor har konstruert ein problemsituasjon basert på eit søk tilbake til ei tid kor ønskjelege verdiar, kulturar og tradisjonar rådde, og kor notida sitt opplæringsystem og lærar vert dømt ved samanlikning. Det er vidare interessant korleis lærarutdanningsutvalet i *Mellom krav og ideal* går fram for å prøva å sameina dikotomien mellom fortida sin tradisjon og framtidretta utvikling. Gjennom å kopla ideane om nyvinning, utvikling og forskning til *opplysningstradisjonen* frå opplysningstida går dei fram med å også kopla *framtida* til *fortida*: «Opplæringen skal bære vidare *opplysningstradisjonen* fra 1700- og 1800-tallet. I den står utvikling og framskritt basert på produksjon og formidling av vitenskap og kunnskap sentralt sammen med tilliten til demokratiet som samfunnets styreform» (NOU 1996:22, 1996, s. 49). På denne måten vert det sett likskapsteikn mellom fornying, forskning og utvikling, og alle dei andre tradisjonane som innleiingsvis vert gjeve høg status. Blant desse finn ein også verdigrunlaget frå mellom anna kristen og humanistisk tru og livssyn.<sup>30</sup>

Problemsituasjonen som er konstruert syner som sagt eit tydeleg tilbakeblikk og ei oppheving av fortida sitt tankegods som overlegen det ein har i dag. Det vert konstruert ei slags forståing av eit utviklingsmønster i tid. Det som før var godt, representerer i dag forfall og nedgang, og om ein ikkje passar på kan ting forverrast meir. Følgjeleg vert det presentert policyresponsar som skal føra ein tilbake den gylne fortida – i frykt for eventuell stagnasjon eller forverring. Dyane frå fortida vert konstruerte som epistemologisk overlegne dagens alternativ. Samstundes vert eit noko paradoksalt ønskje om nyvinning og forskning også gjeve status som tradisjon – i eit tilsynelatande forsøk på å sameina konservative idear med nyvinnande idear. Denne avbildinga/oppfatninga av tings utvikling over tid kan koplast med det antikkens filosof Heraklit kalla *flux* (Graham; K. Popper, 2011, s. 10-11; Trippestad, 2009, s. 60). Heraklit la mellom anna fram ein tanke om at alt er i endring heile tida. Ein er til ei kvar tid berre på eit punkt i ein evigvarande fluktuerande endringsprosess. Alt er i endring, og endringsresultata er relative og påverkelege. Endringane som skjer kan av publikum og retor

---

<sup>30</sup> Sistnemnde byr på interessante paradoks, då tankegodset frå *opplysningstradisjonen* av somme vil tolkast som usameineleg med religion og andre dogmatiske kjelder innsikt og veremåte (Krefting, 2020).

sjåast på som regresjonar eller progresjonar. Denne forma for tidsrelativisme skapar moglegvis reaksjonar som dette, kor ein søker å nå tilbake til eit anna stadium i endringsprosessen. Denne problemkonstruksjonen får namnet *gullalderproblemet*. Dette er grunna problemets retrospektive blick til ei gylden tid som ifølgje retor må få sin renessanse, men det er også eit lånt namn. Det tuftar på det Karl Popper kallar *the historical law of decay* (K. Popper, 2011, s. 37). Denne tankegangen skildrar han som folks tendens til å nettopp tru på tings evige forverring i *flux*. I vårt tilfelle har me observert konstruksjonen av eit opplæringssamfunn med allmennlæraren i front som utsett for eit slikt forfall. Denne tendensen fører vidare med seg det Popper kallar konstruksjonen av *gullaldermytologiar* (Trippestad, 2017, s. 20-21). Det er her problemkonstruksjonen lånar sitt namn frå, fordi problemkonstruksjonen er tufta på ei utopisk førestilling – ein mytologi – om ein meir ideell tilstand som har vore før. I vårt scenario er dette fortida sine verdiar, kulturar og tradisjonar, samt lærarane som forvalta desse, som har vorte gjeve høgare status. Desse tankesetta fører ofte til det Popper kallar *paniske reaksjonar* – særleg i møte med eit meir komplekst samfunn (Trippestad, 2017, s. 20). Policyresponsane på slike mytologiar blir vidare det han kallar *den arresterte stat* (eventuelt *arresterte tiltand*, avhengig av korleis ein vel å omsetja det). Dette er policyforsøk som søker å arrestera/kontrollera endringane i flux. Popper er særskild kritisk til både utopiar generelt, men også gullaldermytologiar spesielt fordi desse gjerne er funderte i ein falsk og/eller idealisert bilete av både fortid og notid, samt relasjonen mellom desse. Ofte blir gamle feil omsett til nye tiltak, og velfungerande samtidspraksis kan bli feiltolka som forfall frå betre tider. Gullalderproblemet kan relaterast til kravet om forskingsbasert lærarutdanning som svar gjennom måten ideane om forskning og nyvinning var sidestilt med det øvre tradisjonsgrunnlaget frå fortida. Relasjonen frå gullalderproblemet til kravet om forskingsbaseringa kjem noko fram gjennom den paradoksale kombinasjonen av konservative tradisjonar og verdiar, samt konstruksjonen av ideane om forskning og nyvinning som del av det same tradisjonsgrunnlaget. Denne observasjonen vert di meir interessant når ein skiftar fokuset til strategien frå 2017, fordi denne artefakten så å seia er blotta for gullalderproblemet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 1-34). Som ein skal sjå meir av seinare, så rettar strategien seg i mykje større grad mot no og framtid, og representerer slik eit steg vekk frå glorifiseringa av fortida. Utan at dette kan konkluderast med basert på denne avhandlinga aleine, så er det interessante korrelasjonar mellom bortfallet av gullaldermytos, og inntoget av ein tyngre forskings-, utviklings-, og internasjonaliseringsretorikk (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13-28). Dette kan truleg vera eit teikn på at eit meir framtidfiksert vitskapleg og internasjonalt retorisk paradigme vann ein slags idékamp mot eit meir dominerande

retrospektivt verdi-, kultur- og tradisjonssyn. Dette kan som sagt ikkje konkluderast med, med det let til å finna støtte i historia som tidlegare er presentert.

### 3.1.4 Kompetanseproblemet

Det konkrete problemet me skal sjå på no er *kompetanseproblemet*. Spørsmål og krav rundt kompetanse utgjer eit særst hyppig tema i heile artefaktkorpuset:

*Det blir m.a. framheva at utdanninga skal leggje til rette for å utvikle vidare prinsipp ved einskapsskolen og det likeverdige opplæringstilbodet om fellesskap og individuell tilpassa opplæring. Vidare blir det understreka at studentens faglege, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse skal styrkjast i samsvar med mål og krav i opplæringsreformene (Kyrkje-, 1997, s. 7).*

Her vert krav om styrking av *lærarkandidaten* si faglege, didaktiske og pedagogiske kompetanse lagt fram. Ved å vektleggja eit behov for styrking ser ein samstundes ein kritikk retta mot læraren i notid. Det som må betrast er ikkje godt nok i dag. Krav til kompetanse ser ein også i strategien av 2017, kor til dømes «Høyere kompetanse og tverrfaglig samarbeid mellom fagmiljøene på lærerutdanningsinstitusjonene» vert trekt fram som eit sentralt innsatsområde (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). Dette kompetansebehovet til fagmiljøa vert vidare kopla til mellom anna fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. I artefaktane frå begge epokane vert det med andre ord konstruert eit ufylt kompetansebehov som skal løysast med policyrespons. Stortingsmeldinga deler kompetansekrava sine i generelle krav til alle lærarar/lærarkandidatar, og spesifikke kompetansekrav til dei ulike lærartypene. Dei generelle krava er hovudsakleg 1. *yrkesetisk kompetanse*, 2. *fagleg kompetanse*, 3. *didaktisk kompetanse*, 4. *sosial kompetanse*, og 5. *endrings- og utviklingskompetanse* (Kyrkje-, 1997, s. 11-12, 75). Døme på dei meir spesialiserte krava til kompetanse er allmennlærarens krav om å ha kompetanse som klassestyrar som sikrar heilskap og samanheng (Kyrkje-, 1997, s. 28), samt faglærarens kompetanse i å innta ei støttande og utfyllande rolle til resten av lærarstokken (Kyrkje-, 1997, s. 53). Som ein ser er det ei rekke kompetansar som vert gjeve verdi i nittitalsdiskursen rundt lærarutdanninga, og den som skal tileigna seg desse kompetansane er lærarkandidaten og læraren. Dimed følgjer det også ei domfelling over dagens lærar i ljøs av desse krava. Ein annan kompetanse som stortingsmeldinga etterlyser, er Forskings- og utviklingskompetanse (FoU-kompetanse) til lærarutdannarane og fagmiljøa i høgare utdanning:

*Ved dei fleste lærarutdanningsinstitusjonane er det vanskeleg å rekruttere fagpersonale med forskingskompetanse i fagdidaktikk. Sjølv om dette burde vere eit*

*grunnleggjande kompetansekrav for dei som skal ha ansvar for fagundervisning i lærarutdanninga, har dei fleste som blir tilsette i ei slik stilling berre fagutdanning og forskingskompetanse knytt til vedkommande fag (Kyrkje-, 1997, s. 81).*

Her ser ein at retor bryt sitt eige mønster som dreiar seg rundt å hovudsakleg omtala kompetanseproblema hjå lærarkandidaten og læraren. Han går over til å omtala kompetanseproblem hjå lærarutdanning og fagmiljø når det er snakk om forskingsbasinga av utdanninga. Dette er altså ein kompetanse som vert gjeve verdi, men her er det lærarutdannaren sin kompetanse som vert problematisert. Kravet om forskingskompetansen vert grunngeve med at fagmiljøa skal driva fagleg og pedagogisk utvikling på vegne av skule og lærarutdanning (Kyrkje-, 1997, s. 81), i tillegg til å vera kompetansesenter for lokale, regionale og statlege styringsmakter (Kyrkje-, 1997, s. 83). Kravet om forskingskompetanse hjå fagmiljøa vert vidare konkretisert mellom anna i *Mellom krav og ideal*:

*Det er viktig for kvaliteten på undervisningen og forskningen og for utdanningens anseelse at kompetansen er på høyde med det som elles finnes i høgre utdanning. Dette måles særlig gjennom doktorgrader og andelen som har fått stillingsopprykk til førsteamanuensis/førstelektor, dosent og professor (NOU 1996:22, 1996, s. 116).*

Lærarutdanninga sin forskingskompetanse vert her konstruert som viktig faktor i både undervisning og forskninga som skal utførast. Samstundes vert resten av academia konstruert som eit mål å strekkja seg etter kompetansemessig, noko som vidare forsterkar ideen om lærarutdannaren som utilstrekkeleg. Det er dei med doktorgrad, førstekompetanse og professortitlar som vert skjenka kompetanse, status og makt til å utdanna lærarar. Dei som fell utanfor desse kompetansemarkørane vil difor verta sett på som utilstrekkelege. Ein ser med andre ord ein problemkonstruksjon sentrert rundt den manglande forskingskompetansen til lærarutdannaren. Følgjeleg er også policyresponsen – nemleg forskingsbasinga – retta mot denne. Desse er interessant sett opp mot forklaringa av forskingsbasinga som vart presentert tidlegare i avhandlinga. Der ser ein at kravet om forskingsbasing kan medføra ei rekke ulike forskingsmekanismer. Her – tilknytt spørsmålet om kompetanse – er dette sentrert rundt *lærarutdannaren*.

Strategien av 2017 legg også fram ei rekke problematiseringar om kompetanse: «For å kunne gi lærerstudentene de beste forutsetninger for å tilegne seg profesjonell fagkompetanse, må lærerutdanningene selv ha høy og oppdatert kompetanse innen fag, pedagogikk, didaktikk og praksisopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). Mange av dugleikane som vert kravde i nittitalsdokumenta finn ein altså att i *Lærarutdanning 2025*. Det er dog eitt markant

skilje mellom artefaktane frå dei ulike tidene. Kravet om forskingskompetanse er mykje meir dominerande i strategien frå 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5, 8, 9, 11, 17, 18, 19, 20, 31). Denne kompetansen kan med andre ord seiast å ha auka i status, samanlikna med dokumenta frå 20 år før:

*Selv om forskingskompetansen i lærerutdanningen er hevet, er det fremdeles et mål å styrke den. For å sikre forskningsbaserte lærerutdanninger, blant annet i tråd med målene i Lærarløftet, bør hovedveien til faste stillinger i strategiperioden være ph.d.programmer innen både fag, pedagogikk og didaktikk. I tråd med Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning skal undervisningskompetanse også være meritterende i det karriereløpet som bygger på ph.d.-graden* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19).

I strategien av 2017 har forskning som kompetanseområde fått mykje større plass og verdi i politikkkføringa. Ein ser at problemkonstruksjonen vert etablert gjennom policyresponsen som er å styrka forskingskompetansen hjå lærarutdannaren. Denne kjem til uttrykk gjennom eit tilbakeblikk på eit positiv utvikling kor kompetansen har vorte utvikla, men det vert samstundes felt ein dom som seier at det framleis ikkje er godt nok, og at ein i framtida må styrka den endå meir. Problemkonstruksjonen vert så ytterlegare forsterka gjennom referansen til *Lærarløftet*. Dette er ei reform som i seg sjølv er utarbeidd på eit grunnleggjande premiss om at læraren er problematisk og må løftast. Policyresponsen er ei *løfte om å løfta*. I sitatet over ser ein også at kompetansekravet er knytt til doktorgradar. Ein interessant skilnad mellom artefakten frå 2017 og dei frå nittitalet er at medan nittitalsartefakten synte eit auka fokus på kva kompetansar lærarutdannaren skulle ha, når det vart snakk om forskingskompetanse, så kan det sjå ut som strategien frå 2017 gjer det same i motsett retning. Strategien, som elles syner eit påfallande fråver av fokus på kva kandidat og lærar skal sitja att med etter avslutta utdanning, legg vekt på dette når det vert snakk om forskingskompetanse:

*Grunnskolelærerutdanninger på masternivå innføres høsten 2017. De faglige ambisjonene er høye. Kandidatene skal bli bedre rustet til å etterspørre og bruke forskningsbasert kunnskap. Mastergradsoppgaven skal være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for arbeid i skolen. Utdanning på masternivå stiller høyere krav til fagmiljøene enn tidligere, og regjeringen har bidratt med rekrutteringsstillinger for å heve FoU-kompetansen i fagpersonalet.* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9, 31).

Gjennom mastergrad som policyløysing vert det her innført eit krav om produksjon av forskingskompetanse i lærarkandidaten. Vektlegginga av ambisjonar for framtida syner at regjeringa plasserer seg sjølv i implementeringa av forskingsmekanismen som er retta mot både student og tilsett. Ein ser også teikn på at regjeringa forsøker å retta bygginga av

forskingskompetanse mot profesjon og praksis. I sitatet frå side 19 vert det også løfta og implisert at *undervisningskompetanse* må vera meritterande i karrierelaupet. Innføringa av merittering – som i utgangspunktet er eit insentiveringssystem for vitskapleg produksjon og aktivitet<sup>31</sup> – for undervisningskompetanse impliserer her ein epistemologisk asymmetri mellom undervisnings- og forskingskompetanse. Det er motiverande å driva med forskning. Det er ikkje naudsynlegvis det same å driva undervisning, men det kan bli det.

Begge artefaktane konstruerer notida sin lærarstokk og lærarutdannar som trengande på kompetanse, og policyresponsen er å styrka denne. Likevel skil artefaktane seg i spørsmålet om kva for kompetansar som er mest ønskjelege, samt kven som skal tileigna seg dei forskjellige kompetansane. Ikkje ulikt kontrasten ein ser i skulehistoria, mellom målstyring som styringsverktøy (fokusert på output) og styring av kva som lærarhandlinga skal innehalda (fokusert på input), så ser ein teikn til det same i og rundt lærarutdanninga. Medan nittitalsartefaktane (med somme unntak) rettar konstruksjonane meir mot kva for kompetansar kandidatane skal sitja att med i løpet av og i etterkant av utdanning (output), så rettar strategien hovudfokuset sitt mykje meir mot kompetansen til fagmiljøa og lærarutdannaren som vil prega utdanninga (input). Det interessante er at det er eitt gjennomgåande unntak for dette mønsteret. Det er ved omtale av forskingskompetanse. Her syner strategien av 2017 ei markant auka interesse for at også studentane/kandidatane skal tileigna seg den aktuelle kompetansen. Nittitalsmeldinga på si side går over til å utelukkande snakka om kompetansen til fagmiljø og lærarutdannar, og kor manglande denne er i møte med kravet om forskingsbasering. Den output-sentrerte artefakten frå nittitalet går over til å utelukkande snakka om input når det kjem til forskingsbaseringa av utdanning. Strategien av 2017 på si side, går frå eit dominerande fokus på lærarutdannaren og fagmiljøa (input) til eit delt fokus på kompetansen som skal produsere, og kompetansen som skal produserast (in- og output). Med andre ord: Nittitalets lærarutdanningspolicy konstruerer problemet rundt kompetanse i tråd med ideen om mål- og resultatstyring, medan strategien frå 2017 tek sikte på å styra gjennom innsatsfaktorane i utdanninga. I begge tilfelle er kravet om forskingsbasering på sett og vis eit unntak. Slik mål- og resultatstyring gjev politikken og byråkratiet ei elevert og overlegen rolle i danning og implementering av reform (Trippestad, 2017, s. 18-19). Dette er også eit døme på ein visjonær strategi, og ligg nær tanken om utopiar. Måla til politikaren tek

---

<sup>31</sup> Meritteringsordningar kjem i ulike former, og med ulikt innhald. Dei kan til dømes vera økonomisk arta eller ha innverknad på evne til å klatra i karrierelaupet.



utgangspunkt i visjonar om framtida som han/ho står i ei unik evne til å sjå, tolka og handla etter. Dette vert kritisert av Tom Are Trippestad, men også Popper, som stiller spørsmål rundt politikarens evne til å korrekt visualisera alle eventualitetar i framtida. Konklusjonen deira er at slike utopiar og visjonar ofte feildømer samfunnet si historie og flux, noko som igjen skapar urealistisk reformføring (Trippestad, 2017, s. 19).

Tekstane syner problemkonstruksjonar gjennom det manglande samsvaret mellom forventa kompetanse og røynda slik retorane presenterer ho. Policyresponsen vert eit forsøk på å styrka særskilde kompetansar, noko som gjev uttrykk for kva for kompetansar som blir sett på som ønskjelege og kven som er meint å ha desse kompetansane. Det ligg interessante skilnader og likskapar i korleis artefaktane frå dei ulike tidene vektlegg ulike kompetansar og aktørar som skal ha kompetansane. Medan nittitalsdokumenta vektlegg målstyring i lærarutdanninga – i tråd med det nittitalsreformene gjorde for resten av opplæringsssystemet – vektlegg strategien frå 2017 innsatsfaktorar som må inngå i utdanningstilbodet. Desse innsatsfaktorane er i høgste grad sentrert rundt forskingskompetanse. Når det kjem til kravet om forskingskompetanse, syner dokumenta frå dei to tidene eit interessant brot med eiga norm ved å vektleggja andre aktørar også. Nittitalsdokumenta rettar fokuset meir mot innsatsfaktorar (input), medan strategien vektlegg lærarkandidatane i noko større grad. Signifikansen av dette er funnet er førebels ikkje visst.

### **3.1.5 Kunnskapsproblemet**

Eit problemområde som ligg nær kompetanseproblemet er det eg har valt å kalla *kunnskapsproblemet*. Knytt til kunnskapsproblemet ligg spørsmål om kven som veit og ikkje veit, kva desse veit, kven som må vita meir, kva kunnskap som er viktig og kvifor det trengs å vitast. Lik som under kompetanseproblemet, konstruerer retorane i artefaktane eit sagn etter kunnskap i notid:

*Kunnskapsutviklingen om og for hele utdanningssektoren har de siste årene vært god. Vi vet mer, men med økt kunnskap og større endringstakt avdekkes også kompleksiteten i de utfordringer barnehager, skoler og lærerutdanningene står overfor. For å finne bedre svar og mer innsiktsfulle løsninger, trenger vi ny kunnskap og innsikt, nye metoder og nye former for samarbeid. Forventningene til forskningen i lærerutdanningene er derfor stigende, særlig når det gjelder å finne svar på hva som fungerer best i undervisnings- og læringssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19).*

Her konstruerer regjeringa/retor eit positivt tilbakeblikk, kor ein har tileigna seg mykje god kunnskap om utdanning. Handlinga i fortida vert dømt som akseptabel, og har skapt ei notid som er bra. Vidare ser ein at denne nye kunnskapen har avdekka kompleksitetar og problem ein ikkje visste om før.<sup>32</sup> Denne plutslege auka i kompleksitet skapar eit nytt kunnskapsvakuum som er problematisk, og som må fyllast. Difor kjem det ein policyrespons som krev auka produksjon av kunnskap. Regjeringa sin konstruksjon av seg sjølv i problemsituasjonen er interessant. Retor konstruerer seg sjølv som ein aktør som treng kunnskapen som skal produserast, og som delvis skryt av seg sjølv og tida ein styrer i. Det vert med andre ord etablert klare politiske intensjonar og funksjonar med tileigninga av kunnskap. Det vert også etablert ein relasjon mellom regjeringa som den styrande og bestillande, og forskarmiljøa i lærarutdanninga som leverandøren av kunnskap. Dette etablerer ein maktbalanse mellom regjering og forskar, kor regjeringa stiller konkrete forventningar til kva som skal presterast. Samstundes med dette ser ein at retors omtale av *kunnskapsmengde* kan vera eit uttrykk for ein syn på kunnskap som noko kvantifiserbart. Dette kan vidare underbyggjast gjennom teksten sin gjentekne omtale av eit generelt behov for utvikling av kunnskap: «Måloppnåelsen til denne strategien avhenger derfor av at fagmiljøene driver FoU av høy kvalitet og relevans. Dette er nødvendig for å videreutvikle en forskningsbasert lærerutdanning og for å sikre en solid kunnskapsutvikling om og for barnehager og skoler» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Også her vert kunnskapsutviklinga knytt til regjeringa si politikkkføring, gjennom fokuset på den politiske strategien til regjeringa sine målsettingar.

Sjøelve omgrepet kunnskap vert konstruert som noko som kan kumulerast og nyttast når det trengst for å utvikla utdanningssystemet. Dette kjem særleg tydeleg fram når artefakten omtalar kunnskapssenteret si kunnskapsoppsummering: «Kunnskapssenter for utdanning skriver i sin kunnskapsoppsummering om temaet at en «vellykket implementering av utdanningspolitikken forutsetter at de som skal realisere den må delta når det skal utformes tiltak»» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 26). Oppsummert vert det altså konstruert ein

---

<sup>32</sup>Om ein ser denne påstanden om nyleg avdekka kompleksitet opp mot alt ein finn om skildringar av pedagogiske kontekstar i til dømes forslaget til rammeplan av 1996 eller rolleskildringar i stortingsmeldinga av 1997, kan ein byrja å stilla seg spørsmål om regjeringas definisjon av kva som er nytt. Det er eit særskilt komplekst bilete som vert teikna opp, sjølv om det har vorte stilt spørsmål med kor vidt ein burde pålagt lærarrolla ansvaret for heile denne kompleksiteten. *Mellom krav og ideal* løftar sjølv eksplisitt utfordringane tilknytt utdanning i det moderne samfunn (NOU 1996:22, 1996, s. 49).

problematisk mangel på kunnskap og eit behov for å auka denne kunnskapen.

Policyresponsen kjem til uttrykk gjennom krav til kva for kunnskapar som skal produserast, kven som skal ha kunnskapen, og kven som skal produsera kunnskapen. Kunnskapen som vert gjeve epistemologisk status let til å hovudsakleg vera forskingsbasert kunnskap som rettar seg mot framtida, og som let seg telja og produsera – med somme unntak.<sup>33</sup> Dette vert vidare innimellom kopla til internasjonale krefter og påverknader, samstundes med at krav om kunnskapsproduksjon vert retta mot lærarutdannarane: «Gitt den betydning internasjonal kunnskapsutvikling har på utdanningsfeltet, er det grunn til å utfordre lærerutdanningene på dette området» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20). Her vert det vidare implisert ein overlegen status frå retor si side, gjennom intensjonen om å utfordra fagmiljøa knytt til internasjonal kunnskapsproduksjon. Dette forholdet mellom regjeringa si bestilling og forventning til eit pliktoppfyllande fagmiljø, samt impliseringa av at dersom bestillinga ikkje blir møtt, så vil det stagnera utvikling og kunnskapsgrunnlag for skule og barnehage kjem fram fleire stader:

*Forskning og utviklingsarbeid (FoU) er en nøkkel til kvalitetsutvikling i lærerutdanningene, barnehagen og skolen. Måloppnåelsen til denne strategien avhenger derfor av at fagmiljøene driver FoU av høy kvalitet og relevans. Dette er nødvendig for å videreutvikle en forskningsbasert lærerutdanning og for å sikre en solid kunnskapsutvikling om og for barnehager og skoler* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19).

Her vert forskingsbasert kunnskapsutvikling heva til å få høg status, grunna kor viktig det er for samfunnet. Kunnskapen skal også vera om og for barnehagar og skula, noko som ymtar på at skulane både skal sikrast eit sjølvstendig utviklingsgrunnlag, men også at kunnskapen *om* skulesystemet skal danna grunnlag for politisk endring. Alt i alt syner strategien ein klårt styringsperspektiv i sine krav om kunnskapsstyrking. Regjeringa konstruerer seg sjølv med epistemologisk overordna i sine policyresponsar på problemet rundt manglande kunnskapsgrunnlag. Fagmiljøa vert på si side konstruert som seljaren og leverandøren som skal tilby så god og så mykje kunnskap som mogleg. Læraren ute i profesjonen er lite nemnt knytt til kravet om kunnskapsproduksjon.

Der strategien frå 2017 omtalar eit kunnskapsbehov som kan seiast å vera meir politisk motivert og vitskapleg fundert, er kunnskapsbehovet som vert konstruert i nittitalsreformene

---

<sup>33</sup> Til dømes i omtale av «profesjonsutvikling for nyutdannede» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 22), vert det mellom anna tala om dei nyutdanna sine kunnskapsmessige behov og bidrag.

mykje nærare rota i dei spesifikke kunnskapane som læraren skal sitja att med etter utdanninga. Dette er med andre ord nærare relatert til kompetanseproblemet:

«Lærarutdanninga skal samsvare med intensjonane og innhaldet i opplæringsreformene, gjeldande opplæringslovgiving og dei oppgåvene som går fram av det nye læreplan- verket. Dette stiller nye krav til lærarrolla og føreset innsikt i og kunnskap om den nye elevrolla» (Kyrkje-, 1997, s. 6-7). Allereie innleiingsvis i stortingsmeldinga vert kunnskapsbehovet retta mot konkrete pedagogiske kontekstar som eleven sin kvardag, og at det er læraren som skal ha kunnskap. Ein får eit pedagogisk kunnskapsperspektiv, og det er praktisk nytteverdige kunnskapar som læraren kan nytta – til dømes i møte med eleven – som vert verdsett. Vidare i teksten vert kunnskapsbehovet til læraren konkretisert i stor grad. Læraren skal til dømes tileigna seg IT-kunnskapar (Kyrkje-, 1997, s. 8). Han/ho skal tileigna seg kunnskap om elevmotivasjon, fagleg breidde og djupne, kunnskap om samisk kultur og føresetnader, undervisningsstrategiar, arbeidsreiskapar, planlegging, gjennomføring av undervisning, oppseding, vurdering, opplæringssystemet som heilskap, og bibliotek og andre tverrfaglege tema (Kyrkje-, 1997, s. 10-15). Læraren skal tileigna seg kunnskap om kristendom og livssyn (Kyrkje-, 1997, s. 34-36) og læreplankunnskap (Kyrkje-, 1997, s. 41). Samstundes vert behovet for kunnskapsbygging hjå læraren i stor grad sidestilt med til dømes relasjonsbygging, andre dugleikar og personlege eigenskapar, samt eit reflektert og pedagogisk grunnsyn (Kyrkje-, 1997, s. 11). Det kan med andre ord slåast fast at stortingsmeldinga frå nittitalet tek eit mykje meir lærarsentrert kunnskapsperspektiv. Det finst unntak frå dette. Ein finn konstruksjonar kor forskingsarbeidet ved høgare utdanningsinstitusjonar får ansvaret for kunnskapsutvikling, men desse høyrer til fåtalet:

«Forskning og utviklingsarbeid skal vere med å sikre kvaliteten i utdanninga ved lærarutdanningsinstitusjonane, og det er venta at desse institusjonane skal utvikle ny kunnskap som kan vere til gagn for opplæringssystemet og dei som arbeider der» (Kyrkje-, 1997, s. 8). I slike konstruksjonar vert det likevel vist til kravet om nytte for dei som arbeider innan utdanning. Jamt over konstruerer regjeringa ein problemsituasjon kor dei sjølve er mykje mindre til stades i problemet. Aktørane i situasjonen – om ein ser vekk ifrå kravet om å styra meir gjennom rammeplanar – er læraren og dei forskjellige aktørane han/ho kan koma til å møta i kvardagen sin. Problemet ligg i at læraren skal tileigna seg ei stor mengd med kunnskap som han/ho ikkje naudsynlegvis har då stortingsmeldinga vart skriva. Policyresponsen vert difor å krevja ei styrking på sær mange felt samstundes.

Artefaktane konstruerer ulike verdsettingar av kunnskap, samt ulik maktfordeling i relasjon til desse kunnskapane. Strategien let til å verdsetja framtidsretta, politisk nytteverdig, instrumentell og kvantifiserbar kunnskap som kan gje klare løysingar framover i utdanningssystemet tilknytt lærarutdanning. Samstundes plasserer regjeringa seg sjølv tydeleg i tekstane gjennom sine forventningar, utfordringar og krav til fagmiljøa som skal produsera denne kunnskapen. Dette kan forståast som ønskje om politisk styring drive av forskning. Artefaktane frå før totusentalet legg vekt på kunnskapar som læraren, skulen og institusjonane må tileigna seg for å løysa oppgåvene sine betre. Desse er ofte praktisk retta, prega av ein blanding mellom verdibaserte, kulturelle, kritiske, oppsedande og sosialisierende lærarhandlingar, i tillegg til nokre få krav om forskingsbasert og universell kunnskap. Skilja mellom desse framstillingane og vektleggingane av kunnskap kan forklarast ved bruk av Aristoteles sine tre kunnskapsformer. Desse er 1) *Episteme*, 2) *Techne*, og 3) *Fronesis*. I boka si *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*<sup>34</sup> presenterer Sylvi Stenersen Hovdenak og Janicke Heldal Stray effektive forklaringar på omgrepa (Hovdenak & Stray, 2015, s. 27-29). *Episteme* omtalar teoretisk og vitenskapelig kunnskap.<sup>35</sup> Det er kunnskap som held positivistisk grad av sanning (Schlick, 1959). Det er kunnskap som kan bevisast og grunnjevast, og som mogleggjer svart/kvitt-forståingar av røynda. Dei viser til at *episteme* lenge har hatt høg status.<sup>36</sup> Særleg i den vestlege verda. *Techne* er namnet Aristoteles gjev «(...) praktisk og produktiv kyndighet» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 28). Det vert nært assosiert med handling og kan vidare knytast til yrkesutøving, handverk, estetikk og liknande. *Fronesis* relaterer seg til dømmekraft, etikk og demokratisk medborgarskap. Det kan relaterast til kritisk tenking, og vert gjerne forbunde med klokskap i varierte former. Det handlar om å meistra livet og dei komplekse situasjonane som oppstår der. *Fronesis* kan forståast som eit naudsynt motsvar til eit for instrumentelt kunnskapssyn. Det vert fort tydeleg at strategien av 2017, ut frå denne analysen reflekterer og verdsett eit hovudsakleg epistemisk kunnskapssyn – med nokre få innslag av tekniske kunnskapar. Fokuset ligg på kunnskap som *sanningar* som kan nyttast i vidare utvikling av utdanning. Kunnskapen må vera politisk nytteverdig.

---

<sup>34</sup> Me ser for augeblinken vekk frå Karl Popper – som er utgjør ein anna hyppig brukt kritisk ressurs i denne avhandlinga – sin kritikk mot kunnskapssosiologien, som han mellom anna kalla «sjølvdestruktiv» og blind for sitt eige hovudprosjekt (K. Popper, 2011, s. 419-429).

<sup>35</sup> *Episteme* har også ei rolle i å forklara retorikkens epistemologiske grunnsyn. Her vert det gjerne nytta i kontrast til *doxa* og meningsarkitektur, medan *episteme* som *kunnskapsområde* vert nytta i kontrast til *techne* og *fronesis*.

<sup>36</sup> Ein kunne sagt at denne kunnskapsforma lenge har nytt høg epistemologisk status, men ikkje utan fare for pleonasmar, då epistemologien tek namnet sitt frå nettopp denne kunnskapsforma.

Kontrastivt kan til dømes stortingsmeldinga frå 1997 seiast å innehalda døme på alle kunnskapsformene, og har eit hovudfokus på at det er læraren i skulen som skal ha kunnskapane. Fagleg kunne, etisk verdigrunnlag, planlegging og gjennomføring av undervisning og mykje meir. Lærarkandidaten som vert konstruert på nittitalet skal kunna mykje. Dette breie kunnskapsfokuset kan relaterast til det Hovdenak og Stray vidare forklarar om *danning* (Hovdenak & Stray, 2015, s. 30-35). Slik det vert forklart her, let det til at ei utdanning konstruert rundt ideen om danningprosessen vil naudsynleggjera alle dei tre kunnskapsformene – men kanskje særleg fronesis, grunna vektlegginga av mellom anna etiske og kritiske komponentar (Hovdenak & Stray, 2015, s. 31). Med bakgrunn i dette og kunnskapane det vert trekt fram at læraren skal ha i stortingsmeldinga, kan ein potensielt konkludera med at denne artefakten konstruerer eit slags målstyrt danningoppdrag.<sup>37</sup> Knytt til strategien sitt dominerande fokus på epistemisk kunnskap, kan ein mellom anna sjå til Trippestad sin kritikk mot det han kallar *A science race in teacher education* (Trippestad, 2017, s. 31). Her kritiserer han vitskapsdogmatisme og vitskapleg leiarskap som sjeldan vert sett tilstrekkeleg i samanheng med kva som skjer, kva som skjer på praksisfeltet. Ei forherleggjering av vitskaplege dydar og epistemisk kunne risikerer også ifølgje Trippestad å framandgjera profesjonsutøvar og lærarutdannarar som ikkje naudsynlegvis har den etterspurde bakgrunnen innan epistemisk masseproduksjon.

### 3.1.6 Framtidsproblemet

No skal me sjå nærare på ei form for problemkonstruksjonar som er meir hovudsakleg retta mot framtida, sjølv om desse også kan nära seg av for- og notidstale. I artefaktane finn ein ei rekke døme på at det blir sett framover i tid – anten for å leggja føringa på kva som skal skje, forutsjå kva som skal skje eller uttrykkja ønskje om kva som bør skje:

*Denne strategien er regjeringens langtidsplan for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene frem til 2025. Strategien er godt forankret i sektorene. Den skal sikre et samarbeid mot et felles mål for lærerutdanningene (...). Strategien omfatter både overordnede mål for lærerutdanningene og innsatsområder hvor regjeringen ønsker å gjennomføre spesifikke tiltak. Departementet ønsker å følge utviklingen mot målene for noen av de viktigste innsatsområdene systematisk* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 27).

---

<sup>37</sup> Noko som på sett og vis kan sjåast på som eit paradoks, dersom det er slik at «(...) danning må komme innenfra uten noe bestemt mål for øyet» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 32).

Referansane til strategien som ein *langtidsplan*, som mellom anna skal gjennomførast gjennom systematisk utviklingsarbeid, gjer det klart at både strategien er retta eit stykke fram i tid. Det er ein plan for korleis ein skal nå kvalitet og samarbeid i framtida, og det er regjeringa som legg dei overordna føringane. Samstundes presiserer strategien sjølv at ein mykje større kompleksitet i utdanningssystemet er avdekket, og at det vil krevja mykje kunnskap og innsikt for å finna nye løysingar på den komplekse kvardagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Sistnemnde er i tråd med Ulrich Beck sin ide om risikosamfunnet, kor vitskaplege og samfunnsmessige endringar stadig vil skapa nye problem (risikoar) som samfunnet må svara på (Beck, Lash & Wynne, 1992). Ein langtidsplan som strekk seg lengre framover i tid bør følgjeleg ha kjennskap til korleis denne kompleksiteten utartar seg framover i tid. Ein ser også døme på at strategien kjem med spådomar og føringar over framtida:

*Regjeringa har ambisjoner om en varig styrking av de norske lærerprofesjonene. Investeringene som gjøres på dette feltet nå, er viktige for å stå godt rustet til å håndtere fremtidige utfordringer der kunnskap og kompetanse vil få stadig større betydning. Målet er at barnehager og skoler kan bruke lærerprofesjonenes egen faglige styrke til å drive kvalitetsutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5).

Regjeringa legg fram ambisjonen og målet sitt, og spår ei førehandsbestemt evne til å hanskast med morgondagen, dersom tiltaka dei føreslår vert gjennomførte. Det ligg også ein tydeleg profeti i ytringa om at kunnskap vil vera viktigare i morgon enn det er i dag. Dette gjer behovet for kunnskap meir presserande. Retor konstruerer her ei regjering som allereie har svar på utfordringa som er vorte presentert. Regjeringa løftar slik sin eigne epistemologiske status knytt til det å hanskast med ein usikker morgondag. Liknande antydningar finn ein utover i teksten – til dømes i vektlegginga av formalisert, systematisert og planlagt innovasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20). Medan nyvinning skjer heile tida kan ein stilla spørsmål om det er mogleg å systematisera særleg den kreative komponenten i innovasjonsprosessar (Heunks, 1998, s. 263). Nittitalsreformene syner liknande konstruksjonar: «*Omforminga av lærarutdanninga har som mål å få ei utdanning som: (...) er tilpassa dei endringar som skjer i samfunnet og kan møte nye utfordringar i framtidens skole*» (Kyrkje-, 1997, s. 5). Ved å erklæra at reformarbeidet regjeringa gjennomfører skal rusta utdanninga for framtida, gjev retor seg sjølv profetiske eigenskapar. Den impliserte auka i epistemologisk status er vidare med på å gje regjeringa definisjonsmakt over løysingane.

Det ligg altså eit grunnleggjande framtidsretta syn i mange av konstruksjonane i artefaktkorpuset. Dette er ikkje unaturleg, i ljøs av det som tidlegare er nemnt om policy sin deliberative natur. Tendensen tekstane har til å presentera profetiar som heimel og sannsynleggjering av policy – samt retor sin konstruksjon av seg sjølv som mogleg profet – skil seg derimot frå ordinær framtidsretting. Denne tendensen vert endå meir interessant når den vert kopla med forskingskomponentar og kravet om forskingsbasering. Me har allereie sett at kravet om kunnskap er kopla til forskings- og utviklingsoppdraget til institusjonane (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Dette vert også retta mot kunnskapsbehovet om framtida. I tillegg vert heile kvalitetsutviklinga i skule, barnehage og lærarutdanning knytt til forskings- og utviklingsverksemda: «Måloppnåelsen til denne strategien avhenger derfor av at fagmiljøene driver FoU av høy kvalitet og relevans. Dette er nødvendig for å videreutvikle en forskningsbasert lærerutdanning og for å sikre en solid kunnskapsutvikling om og for barnehager og skoler» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Målsettingane er knytt til langtidsplanen mot år 2025. Forsking får dimed ei avgjerande rolle i det framtidsretta oppdraget som vert lagt fram. Vidare går strategien konkret til verks i å vektlegga transnasjonale forskingssamarbeid som *Education for tomorrow* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20). Dette er eit nordisk forskingssamarbeid, initiert av nordisk ministerråd, som har som funksjon å produsera forskningsbasert kunnskap som skal danna grunnlaget for utdanningspolicy for å treffa dagens og morgondagens behov:

*Under NordForsk's research programme Education for Tomorrow, initiated by the Nordic Council of Ministers in 2010, researchers from all the Nordic countries have come together to produce new knowledge to help the decision makers and the Nordic educational systems to meet the needs of society – today and in the future* (NordForsk, 2019, s. 1).

Forskingas rolle som kunnskapsprodusent for no- og framtid vert konstruert saman med eit bilete av internasjonalt samhald. Forskingsprodusert og epistemisk kunnskap vert framstilt som avgjerande i å føresjå og takla framtida me skal leva i. Strategiens mange rop og krav om styrking av FoU-verksemda kan vidare sjåast i samanheng med eit forskingssyn knytt til evna til å kalkulera framtida, grunna etableringa av forskingas deliberative funksjon. *Education for tomorrow* si føremålsskildding over etablerer også ein klår politisk funksjon i forskingsoppdraget deira.

Ein liknande konstruksjon finn ein også til dømes i stortingsmeldinga av 1997, under delkapittelet om forskingsbasering: «Departementet vil understreke at det er viktig at



lærerutdanningsinstitusjonane kan vere kompetansesentra for opplæringsystemet og lokale/regionale og statlege styresmakter. Ei særleg viktig oppgåve er pedagogisk og didaktisk utviklingsarbeid» (Kyrkje-, 1997, s. 83). Det bør likevel nemnast at vektlegginga av eit slikt forskingsfokus er mykje meir frekvent i strategien av 2017. Forskinga sin epistemologiske status som profet og spåkone får i desse tilfella ei klår politisk rolle.

Ein ser her korleis retorane inntek eit deliberativt fokus, og konstruerer eit behov for kunnskap og innsikt om framtida. Problemkonstruksjonen dreiar seg rundt at det er problematisk å ikkje ha innsikt i framtida, og policy-løysinga blir å skaffa seg denne innsikta. Det er forskninga som får produksjonsansvaret for kunnskapen som kan handlast etter, på bestilling frå regjeringa. Slik får forskingsbasert og epistemisk kunnskap status som nærast profetisk i si evne til å spå og tilby gode løysingar for ei i utgangspunktet usikker framtid. Forskaren får følgjeleg ein slags orakel-status som den som kan produsera denne kunnskapen. Ein ser vidare korleis politikken og politikaren sin status vert regulert gjennom deira tilknytning til og evne til å dra nytte av den forskingsbaserte kunnskapen.<sup>38</sup>

Forskningsproduksjonen skal mellom anna skje for den politiske styringa. Om ein ser dette i samband med det Afdal har skriva om *evidensbasert styring*, og risikoen for eit noko forenkla forskningssyn i den politiske styringa, ser ein også risikoen for at kravet forskingsbasert kunnskap munnar ut frå eit behov for «politisk ammunisjon» i policyprosessar, føre eit ønske om å forstå notida sin reelle problem. Slike tendensar kor politikken og forskninga vert gjeve profetiske roller og målsettingar, er døme på ei visjonærstilling<sup>39</sup> eller det Karl Popper ville kalla ein «historisistisk profeti» (K. Popper, 2007). Slike profetiar vert ofte nytta som argument for endring med bakgrunn i påstanden om at ein kan spå framtida med bakgrunn i sin kjennskap til ho. Slike profetiar/visjonærstillingar må ikkje forvekslast med vitskapelege prediksjonar (K. Popper, 2007, s. 183), som er ein sjølvsgatt del av mange vitskapsdisiplinar. Popper tek avstand frå det at det komplekse samfunnet si framtid kan spåast i sanntid, og ymtar om at både samfunnsvitskapsmannen og

---

<sup>38</sup> Det er for øvrig interessant å sjå den konstruerte profetistatusen til forskingsbasert kunnskap i samband med det tidlegare viste om at *Lærerutdanning 2025* også vektlegg forskingskompetanse til kandidat og profesjonsutøvar. Om dette skal tolkast som at desse også skal vera profetar er uvisst.

<sup>39</sup> Tom Are Trippestad nyttar dette omgrepet om ei lang rekke forskjellige faktorar i utopisk ingeniørkunst i kapitlet *The visionary position: Critical factors of utopian social engineering in education reforms* (Trippestad, 2017).

politikaren bør retta fokuset sitt mot småskalareform tilknytt utfordringar i notid (Trippestad, 2017, s. 34-35).

### **3.1.7 Det holistiske problemet**

Manglar knytt til allsidigheit og samanheng vert som tidlegare framstilt som problematisk. Dette kjem mellom anna fram av problemet med David og Goliat, kor ideen om storleik og styrke vert knytt til samanheng. Dette utgjer eit gjennomgåande tema i artefaktane frå begge periodar, og vert ofte samanstillt med ideen om heilskap: «Det blir understreka at lærarutdanninga må leggje større vekt på forståing av heilskap, samanheng og kontinuitet i opplæringssystemet» (Kyrkje-, 1997, s. 7). Ein må sjå heile utdanninga under eitt. I stortingsmeldinga av 1997 vert dette vidare knytt til ideen om livslang læring (Kyrkje-, 1997, s. 12). Heilskap blir konstruert som så sentralt at det vert knytt til sjølv føremålet med styring gjennom rammeplanar: «Rammeplanane skal bidra til heilskap og samanheng i opplæringssystemet og ivareta samsvar mellom utdanninga og dei oppgåvene som er nedfelt i planverk for barnehage, grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring» (Kyrkje-, 1997, s. 12-13).

Strategien frå 2017 syner eit liknande kraftig fokus på å ivareta heilskap og samanheng – dog utan særlege til livslang læring: «I oppfølgingen av de ulike prosessene er det viktig å se mulighetene for å skape gode sammenhenger, både institusjonelt og på studieprogramnivå. Ikke minst blir det viktig å se hele utdanningssystemet under ett, fra barnehage til høyere utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Dette er *det holistiske problemet*. Begge artefaktane syner eit overordna fokus på at heilskapen må ivaretakast, og konstruerer problem som må løysast i tilknytning til dette. Det vert også implisert at einskilde delar av heilskapen ikkje må få for mykje fokus. Heilskapsperspektivet vert i strategien også knytt til kunnskapsproblemet når det til dømes vert poengtert at «Kunnskapsutviklingen om og for hele utdanningssektoren har de siste årene vært god» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Begge tekstane syner altså eit tydeleg fokus på at heilskapen skal ivaretakast og utviklast. Dette let til å vera eit av fleire berande premiss for politikk- og reformføringa. Parallelt ser ein mogleg dom over små og fragmenterte tilnærmingar til utdanning. Mellom anna gjennom vektleggina av store fagmiljø som kan sørgja for samanheng (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9), men også gjennom eksplisitt kritikk: «Lærerutdanningsinstitusjonen kan arbeide

meir for å skape helhet og sammenheng i studiet. I dag er oppmerksomheten i for stor grad knyttet til fagene og fagseksjonene» (NOU 1996:22, 1996, s. 167).

Sjølv om artefaktane frå begge reformperiodane konstruerer heilskap som noko veldig viktig, så ser ein særst interessante og ulike konstruksjonar knytt til korleis heilskapen skal sikrast og kven som får tildelt makt og ansvar for å sikra det. Ein treng ikkje leita lenge før stortingsmeldinga frå nittitalet syner sitt syn på dette:

*Departementet vil halde fast ved at allmennlærerutdanning framleis skal kvalifisere for undervisning på alle steg i grunnskolen og grunnskolenes fag i vaksenopplæringa. Det er tre hovudgrunnar til å halde fast ved ordninga: 1. Allmennlærarens rolle som klassestyrar. 2. Allmennlæraren har ein viktig rolle i å bidra til heilskap og samanheng mellom hovudstega i grunnskolen. 3. Omsynet til dei mange fådelte eller små barne- og ungdomsskolar med eit lite lærarkollegium, som gjer at det vil vere behov for ein lærar med brei fagkompetanse som både kan undervise mange fag i same klasse og på ulike steg (Kyrkje-, 1997, s. 28).*

Heilskap vert her relatert til både evne til å dekkja alle alderssteg i opplæringssystemet, samt fagleg breidde til å ta hand om alle fag for det einskilde alderssteget. Den som vert skjenka evna og statusen til å sjå og sørgja for heilskap, samanheng og einenskapsskolen er *allmennlæraren*. Dette vert vidare utdjupa med at:

*Allmennlærarens kompetanse er viktig for å sikre at nasjonale mål om einenskapsskolen og eit likeverdig skoletilbod blir realisert. Departementet ser som eit sentralt prinsipp ved einenskapsskolen og det likeverdige opplæringstilhodet at alle elevar, uavhengig av geografisk bustad og storleik på skolen, kan møte ein lærar med kompetanse i alle dei sentrale skolefaga, jf kapittel 6.4.2. Allmennlæraren er særleg kvalifisert for klassestyrarfunksjonen i grunnskolen. (Kyrkje-, 1997, s. 28).*

Ved å løfta statusen til allmennlæraren til å vera den som kan dekkja alle behov i skulen, seinkast behovet for politisk detaljstyring av lærarhandlinga etter endt utdanning. Ein har sett inn eit *universalverktøy* i skulen, som skal kunne takla dei fleste av oppgåvene og utfordringane der. Lærerutdanninga vert rettnok styrt relativt strengt gjennom rammeplanar, men den styringa ein rammeplan for utdanning utøver er mål- og resultatstyring (Kyrkje-, 1997, s. 13). Den set kva for eigenskapar og dugleikar den ferdig utdanna skal tileigna seg, men føresett vidare detaljarbeid seinare (Kyrkje-, 1997, s. 12; Stoltz, 2014). Den styrer ikkje profesjonsutøvinga ute i skulen. Ein kan nærast seia at fokuset på målstyring av kva læraren skal sitja at med når han/ho går ut i profesjonen medverkar til teksten sitt lærarsentrerte heilskapsperspektiv.

Der nittitalets retor konstruerer læreren som løysing på problemet med heilskap, kan strategien seiast å gå i ei sær anna retning. For det fyrste er det alt anna enn ein allsidig allmennlærer som står i sentrum for det tjuefyrste århundrets utdanningspolitikk:

*Regjeringen har tatt tak i de store utfordringene på dette området, blant annet gjennom å sikre en bedre institusjonsstruktur, løfte grunnskolelærerutdanningen (GLU) til masternivå, satse på et kraftfullt nasjonalt system for videreutdanning og heve opptakskravene i grunnskolelærer- og lektorutdanningene, samt endre opptakskravet til mastergrad for praktiskpedagogisk utdanning (PPU) fra 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5).*

Læreren som blir utdanna og som arbeider i tida strategien av 2017 gjeld er meir fagleg, pedagogisk og didaktisk spesialisert gjennom ei lengre utdanning med fokus på færre fag og gjennom obligatoriske mastergradar (Utdanningsforbundet). Det er med andre ord ingen universalnøkkel for å sikra heilskapsbehovet ute i profesjonspraksis til denne tida. Så korleis løyser strategien det holistiske problemet? I staden for ei universal lærarrolle, introduserer strategien ei stor mengd med spesialistar med ulike fagkombinasjonar som skal ut for å dekkja heilskapen.<sup>40</sup> Kontrastivt vert til dømes *faglæreren* på nittitalet sett på som meir av eit supplement til heilskapen som allmennlæreren skal sikra (Kyrkje-, 1997, s. 53). Det ein ser i staden er at politikaren tildeler seg sjølv og leiingar status og ansvar som dei som evnar å sjå og sikra heilskapen. Dette gjer dei mellom anna ved å påleggja lærar og lærarutddanning tverrfaglege samarbeid og andre samhandlingskonstellasjonar: «Regjeringen forventer: – at styrene ved institusjonene som tilbyr lærerutdanning tar ansvar for at lærerutdanningsenhetene er ledet og organisert slik at de fremmer godt tverrfaglig samarbeid og lærerutdanning av høy kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18). Regjeringa legg fram ei konkret forventning om at heilskap blant alle dei partikulære og spesialiserte einingane skal skje, og gjev leiinga eit mellombels ansvar for at dette skal skje. Behovet for slike tverrfaglege arbeid vert presisert fleire gonger, og er vanskeleg å ikkje sjå i samanheng med behovet for heilskap, i ljøs av den nye spesialiseringa: «Kvaliteten på norske lærerutdanninger avhenger i høy grad av kompetansen til de som arbeider der, og av måten fagmiljøene samarbeider på» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17).

---

<sup>40</sup> Eit fenomen som i dagar skapar interessante dilemma for skuleleiarar, då den nye generasjonen spesialistar som skal ut i arbeid må tilpassast den allereie arbeidande lærarstokken av generalistar. Det er ikkje uvanleg for spesialistar å få ansvar for fag ein ikkje har bakgrunn i.

Innføringa av spesialistar som skal sikra heilskap gjennom samhandling skugar heilskapsansvaret oppover til administrativ og politisk leiing, fordi det blir eit organisatorisk spørsmål kor vidt ein har ressursar noko til ei kvar tid til ein kvar stad. Meir spesialisert kompetanse tyder meir spesialiserte oppgåver. Strategien går også lengre i etablera den politiske styringa over heilskapen. Til dømes når retor gjev uttrykk for regjeringa sin høge ambisjon på studentane sine vegne og korleis det må arbeidast for styrking av samheng i programma (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10), eller når dei talar om *oppfølging* av diverse prosessar: «I oppfølgingen av de ulike prosessene er det viktig å se mulighetene for å skape gode sammenhenger, både institusjonelt og på studieprogramnivå. Ikke minst blir det viktig å se hele utdanningssystemet under ett, fra barnehage til høyere utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Kva som meinast med oppfølging vert ikkje umiddelbart gjort klårt, men mot slutten av strategien trekker retor mellom anna fram vurderinga av institusjon og fagmiljø si faglege akkreditering som del av ei «systematisk» oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 27).

Oppsummert ser ein at begge hovudartefaktar – saman med supplerande dokument – konstruerer eit sterkt behov for å dekkja heilskapen i opplæringssamfunnet. Slik vert eit manglande holistisk perspektiv konstruert som eit problem i begge artefaktar, og spørsmålet vert kva for policyrespons som best kan sikra denne heilskapen. Her skil artefaktane seg. Medan nittitalsartefakten legg alt ansvar over på den allsidige allmennlæraren, som med dette vert skjenka enorm epistemologisk status tilknytt problem, konstruerer artefakten frå 2017 ein skare av spesialistar som må fungera i harmoni, samarbeid og konstallasjon for å sikra eit heilskapleg og allsidig tilbod.<sup>41</sup> Denne harmonien, dei ulike samarbeida, og dei ulike konstallasjonane får regjering og leiing status, makt og ansvar for å fasilitera. Det er stat og leiing som kan sjå og styra for samheng og heilskapsbehovet. Tanken om holisme munnar mellom anna ut frå tanken om at heilskapen av eit konsept er større enn summen av delane under det (K. Popper, 1957, s. 15-17). I denne konteksten vil dette seia at heilskapen i utdanningssystemet er viktigare enn kvar del av det.

---

<sup>41</sup> Om ein ser framveksten av konstruksjonen av spesialisten som må plasserast i store samarbeid og konstallasjonar for å tilby eit heilskapleg tilbod i opplæringssystemet i samheng med nittitalsreformene si vektlegging av at allmennlæraren var naudsynt for å oppretthalda eit heilskapleg tilbod på *små* skular, ser ein brått interessante forklaringar/korrelasjonar med nedleggings- og sentraliseringsreformene i norsk grunnskule.

Ein ser vidare to former for holisme koma til uttrykk. Strategien frå 2017 syner det Tom Are Trippestad kallar *politisk holisme*. Dette er kjenneteikna gjennom nettopp stat og styresmakt si installering av seg sjølv eller anna representativt leiarskap som den som har epistemologisk status til å sørgja for heilskapen (Trippestad, 2017, s. 23-24). Det er vidare kjenneteikna av reformføring i stor skala, kor ein forsøkjer å endra totaliteten av eit gitt konsept samstundes, ut frå ei tru på at heilskapen vil lida om ein berre fokuserer på deler av han. Tilknytt sistnemnde kan både nittitalsartefaktane og artefakten frå nyare tid seiast å gjera seg gjeldande. Trippestad kritiserer mellom anna proponentar for politisk holisme for å installera ein sosial arkitektur som løftar politikar og leiar til epistemologiske posisjonar kor dei kan sjå heilskapar som andre i *publikum* ikkje kan sjå. Slik får det også negative demokratiske implikasjonar. Den politiske holismen i tekstane vert vidare forsterka gjennom fokuset på fagleg og akademisk spesialisering i strategien, samt kravet om forskingsbasering.

Me har allereie sett teikn på forskinga si kravde politiske rolle under framtidsproblemet, samt at spesialiseringa av grunnskulelæraren effektivt fjernar den allsidige allmennlæraren som nokon som også har epistemologisk status i relasjon til heilskap og samanheng. Holismen frå nittitalet kan ein kalla for *lærarholisme* – i mangel på eit meir etablert omgrep. Her er det nettopp læraren som vert skjenka status relatert til heilskapen, og som får ansvaret for at dette skal sikrast – sjølv om det er den politiske retoren som skjenkar læraren dette. Utfordringa med slik lærarholisme er at det risikerer å danna eit såkalla *wicked problem* for lærarstokken (Rittel & Webber, 1973, s. 136-144). Dette er problem som mellom mykje anna er karakterisert gjennom deira umoglegheit. Dei er vagt forståtte og formulerte, dei har ingen definitiv slutt og det er umogleg å vurdere suksessen til eventuelle løysingsforsøk. Læraren får ansvaret for problemet som er manglande omsyn til heilskapen. Den får ansvaret for *alt* i opplæringssystemet. Dette ymtar vidare om ein utopisk og visjonær konstruksjon av læraren, kor evnene til læraren vert elevvert til mytiske høgder. Ein kan stilla seg det kritiske spørsmålet om noko som helst profesjon kan forventast å stå ansvarleg for eit heilt samfunnsområde.

Politisk holisme og lærarholisme fører altså med seg potensiale for heilt eigne risikoar og fallgruver. Demokratiske utfordringar gjennom politisk definisjonsmonopol på den eine sida, og urealistiske lærarkonstruksjonar på den andre. Dette skiljet mellom anten å setja politikken

eller læreren i sentrum skal me nærare inn på i neste problemkonstruksjon, som tek sitt utgangspunkt i manglande praksisrelevans i utdanningane. Den politiske holismen kan vidare kritiserast ut frå den doble statusen som forsking vert gjeve i artefaktane. Lærarutdanning og læreren har som vist fått i oppgåve å utvikla kunnskap, kvalitet og kompetanse gjennom forskings- og utviklingsarbeid. Sidan artefaktane knyt holismen/heilskapen så tett til kvalitet i opplæringssystemet, så må dette på sett og vis forståast som at forskinga skal gagna og ta omsyn til heilskapen, dersom heilskapen er avgjerande for kvalitet. Dette seier Popper at er umogleg, då vitskapen umogleg kan gjera *heilskapen* til eit objekt for studium (K. Popper, 1957, s. 71).

### **3.1.8 Praksisproblemet**

Me har til no sett døme på at artefaktane frå begge tidsperiodane på kvar sin måte talar for meir styring. Nittitalet gjennom sine rop på meir rammeplanstyring av kva lærarkandidatar skal tileigna seg (Kyrkje-, 1997, s. 17-18) og innføring av felles studiemodell (Kyrkje-, 1997, s. 35). *Lærerutdanning 2025* gjennom detaljert strategiføring av innsatsfaktorar, i tillegg til ei form for resultatstyring av forskingsaktivitet og andre målsetting gjennom laupande vurdering av akkrediteringar (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 27). Kravet om desse formene for styring vert også tydeleggjort gjennom måten dokumenta fell forensiske domar over tidlegare styring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9; Kyrkje-, 1997, s. 35). Me har også sett gjennom *framtidspblemet* at akademiske og forskingsretta komponentar kan få politiske funksjonar, og korleis *holistiske problemkonstruksjonar* kjem til uttrykk gjennom lærarholisme i nittitalsdiskursen og gjennom politisk holisme i diskursen etter totusentalet. Ein har også sett korleis retorane i artefaktane verdsett ulike typar kunnskap mellom anna gjennom korleis dei konstruerer *kunnskapsproblemet* sitt. Alt dette gjer seg i varierende grad relevant når me no skal ta for oss tekstane sin konstruksjon av *praksisproblemet*. Samstundes med alle desse konstruksjonane vert det i begge reformperiodane både eksplisitt og implisitt konstruert eit problem knytt til praksis og tiltak for relevans i utdanningane. I *Mellom krav og ideal* vert det trekt fram at nittitalets lærarpraksis kjem for seint i utdanninga og er underdimensjonert (NOU 1996:22, 1996, s. 145). Dette er altså ein eksplisitt samtidskritikk av gjeldande ordning.

Stortingsmeldinga frå same tiår går meir impliserande fram i sine konstruksjonar, når ho legg fram policy som tek sikte på å styrka slike ordningar: «Rettleia praksis og fagdidaktikk skal integrerast i alle fag i allmennlærerutdanninga. Dette vil bidra til å yrkesrette utdanninga og understreke samanhengen mellom fag og pedagogisk teori og praksis» (Kyrkje-, 1997, s. 42). Her vert det vist til eit krav om praksis og didaktikk med mål om å sørgja for sterkare yrkesrelevans. Her blir ein liknande kritikk til notida meir implisert gjennom policyresponsen som skal betra det. Meldinga rettar også mykje fokus på å skissera konkret korleis praksisordninga skal innrettast for å sikra god relevans (Kyrkje-, 1997, s. 39-46). Strategien Lærerutdanning 2025, på si side trekk også fram både eksplisitte og implisitte konstruksjonar: «Fagmiljøene ved lærerutdanningsinstitusjonene har ikke vært tilstrekkelig orientert mot de faktiske utfordringene i barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). Her ser ei klår anklage og dom over fortida til lærerutdanningsinstitusjonane. Dette flyt vidare over i samtidskritikk det eksplisitt blir trekt fram som eitt av «(...) tre viktige områder der vi fortsatt har utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). Vidare vert same problemkonstruksjon implisert gjennom policyresponsar:

*Et hovedgrep i strategien er partnerskap mellom lærerutdanningene og skole- og barnehageeiere for å etablere lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager. Det skal utvikles nasjonale rammer for partnerskapene. Satsingen på lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager skal sikre høy kvalitet i praksisopplæringen, styrket forsknings- og utviklingssamarbeid, økt bruk av delte stillinger og løpende kvalitetsutvikling i lærerutdanningene basert på både forskning og de langsiktige behovene i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6).*

I denne policy-responsen legg retor fram eit tiltak som dreier seg rundt eit meir gjennomgåande samarbeid og partnerskap som skal sikra praksiskvalitet. Det som dog er interessant her, og som skil seg frå nittialsretoren sine konstruksjonar er vektlegginga av den politiske styringa gjennom nasjonale rammer, samt parallellkoplinga av praksis og FoU-arbeid. Dette let til å vera symptomatisk for eit meir gjennomgåande skilje mellom dei to praksisretorikkane som vert ført. For medan begge artefaktane uttrykkjer eit sagn tilknytt praksis og relevans, syner dei samstundes – som funna under dei andre problemkonstruksjonane indikerer – stor variasjon i sine policyresponsar og generelle retorikk og formulering rundt dette problemet. Som ein har sett tidlegare så syner nittitalets retor eit eksplisitt fokus på å relevansorienterte og praksisretta mekanismar. Nittitsdokumenta syner også som tidlegare omtalt eit gjennomgåande lærarsentrert perspektiv, noko som naturlegvis skapar eit større preg av relevans:



*I ei tid der kravet til god kompetanse blir eit stadig viktigare grunnlag for vidare fagleg utvikling og spesialisering, er det ein føresetnad at lærarar på alle steg i grunnskolen har god fagleg bakgrunn. Høg fagkunnskap, pedagogisk innsikt og didaktisk forståing er nødvendig for å kunne utvikle handlings- kompetanse og evne til refleksjon over eigen praksis og val av arbeidsmåtar (Kyrkje-, 1997, s. 42).*

Fokuset ligg på kva rolle funksjon og handlingar som er venta av læraren i profesjonsutøvinga, og dei korresponderande dugleikane som han/ho må tileigna seg. Strategien av 2017 på si side konstruerer ein praksisretorikk som er kopla med politisk styring, leiing, og ei akademisk og forskingssentrert tilnærming. Omgrepet «klinisk praksis» vert nytta om praksisopplæring som skal vera forskingsbasert:

*En hovedmålsetting med å satse på partnerskap innenfor lærerutdanning som ledd i denne strategien, er å sikre at alle lærerstudentene i løpet av studietiden får tilgang til noen utvalgte praksisarenaer – lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbarnehager – hvor forholdene er spesielt tilrettelagt for FoU-basert («klinisk») praksisopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13).*

Retors kopling av forskning og praksis er tydeleg. Samstundes ser ein også her eit politisk perspektiv kjem fram, gjennom presiseringa av at det er ei politisk målsetting i strategien at slike partnerskap skal opprettast. Vidare ser ein at fokuset på utdanningsretta praksisforskning kjem fram gjennom til dømes at utdanningsforskningsprogramma til forskingsrådet vert trekt fram (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Dette til trass for at strategien sjølv trekker fram spenningsfeltet mellom meir epistemisk kunnskap, og den tekniske og fronesiske: «Som nevnt er flere av utfordringene og spenningene som er beskrevet i de tre avsnittene ovenfor, noen ganger omtalt som spenningen mellom teori og praksis, et iboende trekk ved lærerutdanning, også internasjonalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). På same måte som nittitalsreforma konstruerer eit gjennomgåande lærarsentrert perspektiv er det også verd å bita seg merke i at *Lærerutdanning 2025* gjer dette i særst liten grad, men heller fører ein retorikk sentrert rundt det nemnde akademiske og forskingsretta tankesettet, men også rundt ideane om storskalasamarbeid, styring og leiing:

*I perioden frem til 2025 er det et mål at det samlede kvalitetsutviklingsarbeidet i lærerutdanningene, med god nasjonal koordinering og styrket samarbeid med praksisfeltet, gjør det mulig å redusere rammeplanstyring til et minimum, slik blant annet ekspertgruppen om lærerrollen har anbefalt (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6).*

Her fører retor ein deliberativ tale kor politiske mål, politikkenes rolle i kvalitetsarbeid, behovet for nasjonal koordinering og samarbeid med praksisfeltet står sentralt. Det er vidare interessant at innføringa av meir politisk styring gjennom strategi og nasjonal koordinering skal redusera den lærarsentrerte målstyringa som rammeplanar fører med seg.

Oppsummert ser ein då at det i dei to reformperiodane vert konstruert ganske like problemkonstruksjonar knytt til praksis og relevans mellom utdanning og profesjonsfelt. Periodane skil seg derimot i korleis dei konstruerer policyresponsar på dette saknet, og gjennom dette kan dei seiast å syna forskjellige grunnleggjande prioriteringar på andre område. Medan stortingsmeldinga frå nittitalet fører ein lærarsentrert og utelukkande profesjonsretta retorikk, kor dei konkrete arbeidsoppgåvene som skal løysast i yrkespraksis står sentralt, går strategien i ei litt anna retning. Her vert praksis samanstillt med leiing, samarbeid, samt akademisk og forskingsretta idear. Praksis skal ta større del i forskning og teori, og forskning og teori skal få ei større rolle i praksis. Det vert med andre ord gjort eit tydeleg forsøk på å sameina spenningane som strategien sjølv løftar at eksisterer mellom desse tematikkane. Vidare syner den generelle retorikkføringa eit politisk styringsperspektiv. Nittitalets lærarsentrerte profesjonsretorikk og årtusenets styringsretorikk korrelerer godt med dei tidlegare forslaga om lærarholisme og politisk holisme. I kapittelet *Challenging policy, rethinking practice: Struggling for the soul of teacher education* i den tidlegare nemnde boka *The struggle for teacher education*, tek Bill Green, Jo-Anne Reid og Marie Brennan opp det eg vil kalla skiljet mellom *praksisprimatet* og *policyprimatet* (Green, Reid & Brennan, 2017). Her forklarar forfattarane mellom anna praksisprimatet som det å leggja praksis til grunn som eit organiserande prinsipp for lærarutdanning (Green et al., 2017, s. 47).

Vidare faktorerer forfattarane inn policy, og seier at ein gitt praksis – i ein policykontekst – vil utgjera ein bestemt form for representasjon av røynda, men ikkje røynda i seg sjølv (Green et al., 2017, s. 50). Dette har mykje til felles med den retoriske epistemologien som ligg til grunn for denne avhandlinga. Gjennom policy dannar eit ein mental/retorisk representasjon av det ein søkjer å styra. Det kritiske spørsmålet forfattarane så stiller, og som også er eit førande fundament for denne avhandlinga, er om det finst eit punkt kor representasjonen av praksisfeltet og sjølv praksisfeltet skil lag. Vert politikken som søkjer å styra praksisfeltet på eit punkt sjølvrefererande og skaper sine egne referanserammer? Parallellen til Popper og Trippestad sine ideal om visjonar og utopiske konstruksjonar synast nært slektande. Er det sjølv profesjonen ein styrer, eller har ein gått over til ein konstruksjon som skil seg frå røynda? Green, Reid og Brennan foreslår at dette er høgst mogleg, og ser det i samanheng med notida sine førande ideologiar som kan sannsynleggjera det (Green et al., 2017, s. 51).

Neoliberalismen, med sin kvantitative og økonomiske tankegang vert mellom anna trekt fram som eit døme på dette (Davies, 2017, s. 6). Dette scenarioet kor policyen får sitt eige liv, lausrive frå praksisen den sjølv gjerne ønskjer å vera nær – kallar eg for *policyprimatet*.

Knytt til funna under dette praksisproblemet synast det innleiingsvis uradikalt å slå fast at nittitalsretorikken kan sameinast i større grad med praksisprimatet, og at strategien frå 2017 kan koplast nærare til ideen om eit policyprimat. Me har tidlegare sett at strategien mellom anna syner ein trong til kvantifisering av kunnskap og eit auka fokus på svart/kvitt-forsking. Idear som kan koplast til neoliberalistisk tenking. Vidare syner den overordna retorikken i strategien eit mykje større fokus på teori, forskning og akademisk tenking, føre eit fokus på kva konkret som skal skje i profesjonspraksis. Kor vidt dette kan setjast i eit årsaksforhold med ideen om policyprimatet har ikkje denne avhandlinga nok data til å slå fast. Likevel er korrelasjonen mellom ei kraftig auka teoretisering i politisk styring og risikoen for eit policyprimat interessant nok i seg sjølv. Ideen om policyprimatet impliserer eit scenario kor politikken skjenkar seg sjølv så høg epistemologisk status at praksisfeltet den skal representera forsvinn ut av fokus. Ei slik elevering av politikken kan sjåast i samanheng med filosofen Heraklit sin elitisme, kor ein politisk og holistisk leiar har «(...) makten til å se, høre og tale på vegne av den felles sosiale verden eller fellesinteressene» (Trippestad, 2009, s. 217)

### **3.1.9 Problemet med Nirvana og frelse**

Til no har me sett ei rekke forskjellige utopiske og visjonære konstruksjonar, og nokre av desse er sentrert rundt sjølv lærarens epistemologiske status. Me har mellom anna sett korleis lærarholistiske problemkonstruksjonar og policyresponsar kan skapa ein idealisert lærar som får ansvaret for den totale heilskapen og samanhengen i utdanningssystemet, og me har sett korleis vitskapen vert skjenka profetisk status og vidare korleis lærar og lærarutdannar i varierende grad vert forventta å ha denne profetiske eigenskapen. Dette er døme på utopiske konstruksjonar. Dette er som sagt konstruksjonar av retoriske representasjonar som på ein eller annan måte distanserer seg frå røynda dei er meint å reflektera. Det me skal sjå på no – som siste problemkonstruksjon – er dei problema som oppstår og kan oppstå når slike utopiar manifesterer seg som såkalla *Nirvanafeil*, og særleg når dette vert koplta med det eg vil kalla for *frelsekonstruksjonar*.

Ein Nirvanafeil<sup>42</sup> vert gjort når politikarar samanliknar verkelege fenomen med idealiserte og urealistiske alternativ<sup>43</sup> (Trippestad, 2017, s. 21). Dette fører til overambisiøse mål som set gjeldande løysingar i eit særst dårleg ljøs: «Unrealistic goals construct artificial needs for reforming institutions, agents og professions that, in fact, could be seen as functioning well if they were interpreted with realistic measurements» (Trippestad, 2017, s. 21). Policy skapt på basis av ein Nirvanafeil vil gjerne ta form som eit *wicked problem*, som tidlegare har vorte omtala. Dette er fordi sjølve problemkonstruksjonen då kan tuftast på eit mål som det ikkje er realistisk å nå i utgangspunktet. Eventuelle feilslåtte løysingsforsøk kan så forsterka krisekonstruksjonane fordi ein ikkje har makta å løysa problemet, som ein sjølv trur er løyseleg. Dette vert særleg problematisk dersom særskilde agentar har fått skjenka høg epistemologisk status knytt til løysinga av eit *wicked problem*, som i dømes med konstruksjonen som ligg til lærarholismen. Her har det vorte konstruert ein lærar som skal kunna dekkja heilskapen i utdanninga. I dømet med den profetiske vitskaplege læraren ligg *wicked problem*-konstruksjonen i den urealistiske forvetninga til lærar og lærarutdannar om å spå framtida gjennom vitskapleg kompetanse og produksjon.

Dette vert særleg problematisk dersom agenten får så å seia universell epistemologisk status i sin relasjon til tematikken/problemet:

*Det finnes knapt noe som over tid har sterkere innflytelse på kvaliteten i barnehagene og skolene enn lærerutdanningene. Lærerutdanningene bidrar ikke bare med fagkunnskaper og pedagogiske metoder til hver enkelt lærer; de former de norske lærerprofesjonenes grunnleggende syn på læring og danning, og dermed kvaliteten på all aktivitet i landets barnehager og skoler* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5).

Med eit blikk bakover i tid, samt ei notidsskildring, konstruerer retor her ein lærar og ei lærarutdanning som er utan sidestykke når det gjeld innverknaden på suksess og kvalitet i opplæringssystemet. Dei vert etterlate lite tvil rundt kven som sitt med ansvaret for suksessen i utdanningssystemet. Den same konstruksjonen av lærarutdanninga vert vidare referert til frå andre dominante policydokument: «Lærerutdanningenes betydning for lærerprofesjonen i skolen er blant annet fremhevet i strategien Lærarløftet – På lag for kunnskapsskolen»

---

<sup>42</sup> Omgrepet vart fyrst nytta av økonomen Harold Demsetz, knytt til økonomi og effektivitet (Demsetz, 1969).

<sup>43</sup> Her kan det nemnast at sjølve tittelen utreiinga *Mellom krav og ideal* i seg sjølv syner eit døme på ein utopi – i tråd med Nirvana, fordi ho sjølv stiftar ei kopling mellom krava ho stiller og konstruerte ideal.

(Trippestad, 2017, s. 5). Liknande konstruksjonar, dog ikkje fullt så hyperbolske, finn ein i stortingsmeldinga frå 1997:

*Lærarar som yrkesgruppe har stor innverknad på den oppveksande generasjon og er såleis viktige for samfunnet. Læraren er ein hovudperson i overleving av tradisjonar, verdiar og kultur og skal samtidig leggje til rette for eigne bidrag frå barn og unge (Kyrkje-, 1997, s. 11).*

Denne totaliseringa av lærarens og/eller lærarutdanningas status og impliserte makt over opplæringssamfunn er døme på det eg kallar *frelsekonstruksjonar*. Desse konstruksjonane er eit anna døme på tek namnet sitt på rolla dei gjev som frelsar knytt til det aktuelle problemet det er snakk om. Trippestad omtalar også dette fenomenet når han peikar på kva for effektar Nirvanafeil kan ha, og har hatt, på opplæringssystemet (Trippestad, 2017, s. 21).

Hovudproblemet med slike frelsekonstruksjonar er for det fyrste at dei – lik utopiane og Nirvanafeila dei slektar på – ikkje er rota i realistiske representasjonar av røynda. Læraren kan med rette sjåast på som ein viktig del av opplæringssystemet, men å gje dei ansvaret for alt av suksess kan til dømes tona ned fokuset på eventuelle andre ressursbehov, og skapa ein illusjon om at det ikkje treng anna enn læraren i skulesystemet. For det andre konstruerer frelsekonstruksjonen, dersom kombinert med nirvanafeil og utopiske konstruksjonar, konsekvensar for læraren sin moralske status og ethos. Det som er rota til alt godt i medvind vert rota til alt vondt i motvind. Med andre ord vil ein lærar som er skjenka status som einaste suksessfaktor overfor utdanningssystemet få all ros dersom alt går etter planen, men samstundes få all kritikk dersom ingenting går etter planen. Og som me har sett vil eksistensen av utopisk ingeniørkunst sannsynleggjera sistnemnde i alt for stor grad. Knytt til kravet om forskingsbasert lærarutdanning syner Nirvanafeil og frelseproblem meir indirekte relevans gjennom at dei fungerer som katalysatorar for dei øvre problema og dei tilhøyrande policyløysingane. Eit Nirvana-problem konstruerer eit urealistisk bilete av ein lærar, kor læraren til dømes kan gjera ting som å tileigna seg kunnskapar, kan spå med vitskap mot framtida eller dekkja begge sider av paradoksale motsetnader. Som fleire av dei øvre problemkonstruksjonane har synt, så ligg mange slike utopiske konstruksjonar til grunn for krava som er stilt læraren, samt problema som samstundes er konstruerte. Frelseproblemet fører til andre problemkonstruksjonar gjennom at det løftar læraren sine kritiske funksjon for skule og samfunn til slike høgder at han vert å sjå på som einaste suksessfaktor for opplæringssystemet, og delvis samfunnet elles. Dette fører til overdriven skuldgeving og endringstrong dersom ein situasjon vert konstruert kor opplæringssamfunnet ikkje funkar. Ei forståing av læraren som viktig, fører også til at å endra læraren er viktig.

## 3.2 Oppsummering og vidare drøfting

I denne delen av oppgåva skal eg samla, og vidare drøfta forskingsspørsmålet for denne masteravhandlinga. Dette skal eg gjera gjennom to trinn. Eg skal 1) oppsummera og forsøkja å identifisera nokre problemmønster, samt ta stilling til kva dette fortel oss om kva for strategiar som har vorte nytta, og 2) stilla det kritiske og normative spørsmålet om dette er dei riktige problema å konstruera for ei forskingsbasert lærarutdanning, og eventuelt kva spørsmål ein burde stilla i staden.

### 3.2.1 Problemmønsteret

Det har til no vorte avdekka ni potensielle problemkonstruksjonar som i varierende grad bidreg til forskingsbasert lærarutdanning som svar. Det har vorte peika på eit *Davidproblem* og ein *Goliatstrategi*. Desse fører med seg konstruksjonar av små og svake miljø, og store og sterke miljø. Policyresponsen her blir ei rekke forslag om å styrka og auka volum og dimensjoneringa av fagmiljøa. Dette har direkte relevans for kravet om forskingsbasering fordi kritikken av små fagmiljø også rettar seg mot forskingsaktiviteten, og styrkingsresponsen gjer det same. Ein har sett problema som *reformtautologiane* og *reformparadoksa* fører med seg. Gjennom etableringa av visse relasjonar og maktbalansar mellom lærarutdanning og andre samfunnsområde – som høgare utdanning – vert det skapt ei rekke endringsbehov fordi det er sett på som problematisk at lærarutdanninga ikkje tilpassar seg.

Vidare har *gullalderproblemet* vorte identifisert. Dette kjem til uttrykk gjennom retorens framstilling av ei fortid som er betre enn notida, og at notida representerer forfall.

Policyresponsen vert eit rop om renessanse, knytt til visjonen om fortida. I nittialsartefakten – kor gullalderproblemet har vorte identifisert – får allmennlæraren ansvaret for tilbakeføringa til verdiane, kulturen, og tradisjonane som vert sett på som ønskjelege.

Problemkonstruksjonen ligg i at notidas lærar representerer eit forfall som må korrigerast for. Knytt til kravet om forskingsbasering ligg det interessante i korrelasjonen mellom bortgangen frå gullalderproblemet og innføringa av eit tyngre forskingsfokus når ein kjem til 2017. Her eksisterer ikkje spenningane ein såg mellom fornyings- og tradisjonsgrunnlaget, og ein ser ei styrking av førstnemnde. Så ser ein eit problem som blir konstruert rundt læraren sin

manglande *kompetanse* i ljøs av dei krav og forventningar som vert stilt. Policyresponsen vert eit forsøk på å styrka desse kompetansane, noko som gjev eit innsikt i kva for kompetansar og aktørar som vert gjeve verdi. Her rettar nittitalet seg i utgangspunktet mot læraren som skal arbeida i skulen, medan 2017 rettar seg mot lærarutdannaren. Eit interessant unntak skjer når artefaktane omtalar kravet om forskingsbasering. Her fokuserer begge på å styrka kompetansen til lærarutdannaren.

Knytt til *kunnskapsproblemet* vert det konstruert eit kunnskapsvakuum som er problematisk og som må fyllast. Gjennom policyresponsane som siktar mot å fylla dette vakuemet, får ein innsikt i kva for kunnskap som artefaktane gjev verdi. Her ser ein at strategien frå 2017 verdsett epistemisk og framtidsretta kunnskap som kan utfylla politiske funksjonar, medan stortingsmeldinga og utreiinga frå nittitalet vektlegg fleire former for kunnskap – men særleg den fronesiske. Policyresponsen i 2017 er difor ein klårt døme på at forskingsbasering vert svaret på problemkonstruksjonen. Nært relatert til kunnskapsproblemet finn ein også *framtidspblemet*. Her ser eit særskild kunnskapsbehov for framtida vert konstruert. Som følge vert forskingsbasert kunnskap gjeve profetiske eigenskapar og verdi og det er lærarutdannaren som får ansvaret for å produsera framtidskunnskapen. Politikaren konstruerer seg sjølv som ein av dei som skal dra nytte av denne kunnskapen. Når det kjem til det *holistiske problemet* så er dette tufta på eit sterkt behov for heilskap og samanheng, og følgjeleg også noko som har evne til å sjå og handla for heilskapen. Ein kvar mangel på heilskap vert difor konstruert som problematisk. Artefakten frå nittitalet konstruerer allmennlæraren som heilskapens ansvarlege, medan strategien konstruerer ei rekke akademiske spesialistar som må styrast og som å samarbeida for at heilskapen skal sikrast. Desse to heilskapsomsyna vert her kalla for lærarholisme og politisk holisme. Relevansen til forskingsbasert lærarutdanning kjem svakt til uttrykk på nittitalet, men kan seiast å ha ei rolle i alle oppgåvene og funksjonane allmennlæraren og allmennlærarutdannaren skal ha. I strategien frå 2017 derimot kjem forskingsbaseringa så å seia hand i hand med den politiske holismen. Denne får moglege følgjer for kva for forskning det vert venta at skal bli produsert. Dersom det vert venta at heilskapen skal utgjera objektet for forskinga, vil Popper seia seg ueinig i at dette er mogleg.

*Praksisproblemet* tek utgangspunkt i tekstane sine uttrykk for problematiske manglar knytt til praksis, men dei skil fort lag. Det nittitalsartefakten syner eit sterkt fokus på dugleikar, kompetansar og utfordringar som læraren skal meistra i kvardagen, syner strategien frå 2017 ein sterkt fokus på politisk styring, fokus på samarbeidskonstellasjonar, teori og akademisk tenking. Desse to retningane vert kalla for praksisprimatet og policyprimatet. Dette problemet kan knytast indirekte som problemkonstruksjon bak forskingsbaseringa gjennom korleis policyprimatet korrelerer med innføringa av styring basert på forskning og kunnskapsproduksjon. Det siste problemet kan også seiast å ha meir indirekte relevans gjennom at det forsterkar andre problem og sannsynleggjer endring generelt. Dette er *Nirvana- og frelseproblemet*. Det første fører til ein konstruksjon av ein lærar som kan ting han/ho ikkje kan. Det dannast eit idealisert lærarbilette. Policyresponsane vert då å krevja av læraren det vedkomande aldri vil kunna innfri, som til dømes å få ansvaret for heilskapen i opplæringssystemet. Den andre konstruksjonen er frelseproblemet. Dette er ein konstruksjon kor læraren vert løfta til den fremste suksessfaktoren i opplæringssystemet. Det skapar ein tett relasjon mellom læraren og staa til opplæringssystemet.

Med bakgrunn i desse skildringane og analysane tidlegare vil det no bli trekt fram fire trendar/mønster som kan seiast å gjelda fleire av konstruksjonane. *For det første* syner konstruksjonane av fleire av problema at tekstane nyttar aktiv bruk av tid i sine problemkonstruksjonar. Fleire av konstruksjonane vert argumenterte for med slående dommar mot fortida, rike skildringar av notid og appellar til kva som må skje i framtid. Døme på slike er korleis gullalderproblemet tek utgangspunkt i *the law of decay* og framstiller allmennlæraren som objekt for forfall, eller korleis framtidspblemet ropar på at ein må vita noko om framtida. *Det andre mønsteret* er retta mot artefaktane sin aktive regulering av aktørars forhold og relasjon til makt, kunnskap og andre dydar – noko om har innverknad på kven som får politisk mynde til å uttala seg, handla med ethos eller kven som må endra seg. Døme på dette er til dømes når holismeproblemet regulerer allmennlæraren til eineansvarleg for heilskapen i skulen. Eit anna døme er under primatproblema. Her vert politikaren i strategien konstruert som den førande og leiande, og at alt skal ha ein politisk funksjon vert sluttmålet for mange handlingar. Kontrastivt verdsett praksisprimatet dei praktiske eigenskapane til læraren i skulen.



*Det tredje mønsteret* ligg i at fleire av problema synast tufta på visjonære førestillingar og konstruksjonar. Slike visjonar er kjenneteikna gjennom deira utgangspunkt i mentale bilete av fenomen frå røynda som ikkje naudsynlegvis representerer denne særleg nøyaktig. Døme på ein slik visjon er Nirvanakonstruksjonen, kor ein dannar seg eit bilete over ein lærar med evner og dugleikar som ikkje stemmer heilt over eins med røynda, eller historistiske profetiar, kor ein gjev forskinga spådomsevner for framtida. Risikoen med slike visjonære stillingar er at dei nettopp risikerer å vera unøyaktige representasjonar av røynda, noko som kan verta farleg når kombinert med politikk. *Det fjerde mønsteret* ligg i at fleire av problema rettar seg mot endringar i stor skala på noko vis knyt seg til storskalaendringar. Døme på desse er Goliatstrategien til Davidproblemet, tautologiproblema eller holismeproblemet. I desse konstruksjonane rår tematikkar som storleik, styrke, heilskap og samanheng, og store reformlandsskap. Alt heng eller bør henga saman, og difor må reform og endring skje i heilskapen og i stor skala.

### **3.2.2 Kva problem treng me i staden?**

Kvar av dei konkrete problemkonstruksjonane har no vorte drøfta for seg sjølv. Individuell kritikk har vidare vorte retta mot kvart einskilde problem. Mykje av denne kritikken kan seiast å vera tydelege indikatorar på at desse problemkonstruksjonane ikkje er ideelle som grunnlag for utforming av reform generelt eller innføra eit krav om forskingsbasering spesielt. Dette er fordi at måten problemkonstruksjonane vert utforma på får følgjer for korleis policyresponsane kjem til uttrykk på – noko analysen viser. Avhengig av om det er lærarutdannaren eller læraren som vert konstruert problematisk – til dømes – får dette konsekvensar for kor policyresponsar vert innførte. No skal me gå over til å sjå på dei fire problemmønsterane som har vorte identifisert i problemsamlinga, og drøfta desse. Deretter skal me – ut frå denne kritiske drøftinga – vurdere kva for problem det er lærarutdanning og eit spørsmål om forskingsbasering eigentleg treng.

Dei fire problemmønsterane er som sagt bruken av tid, regulering av makt og kunnskap, konstruksjonen av utopiar, og vektlegginga av storskalareform. Dette er alle variantar av konstruksjonar som Karl Popper har retta kritikk mot. Somme av desse har vorte nemnt i drøftinga av kvar einskilde konstruksjon. Knytt til konstruksjonane sine presentasjonar og bruk av tid rettar Popper særleg kritikk til tilfella ein ser i til dømes gullalderproblemet og

framtidsprommet (K. Popper, 2007, s. 180; Trippestad, 2017, s. 21). Kritikken er i begge tilfelle tufta på skepsis rundt om anten framtida eller fortida kan forståast heilt. Knytt til framtida og forskingens rolle i spådomar, legg Popper fram at dette er ein teikn på rein overtru og ein feilkonstruksjon av sjølve vitskapen – noko som kan medføra risiko dersom ein litar for mykje på han. Han kallar dette tanken om *historisistiske profetiar*. Kritikken hans mot gullalderprommet og herleggjeringa av fortida kallar han som sagt gullaldermytologien, og er eit uttrykk for trua på the law of decay. Begge desse knyt han også til historisismen og vidare til ideen om flux (K. Popper, 2011, s. 10). I begge desse tilfella, seier Popper, er forståinga og konstruksjonane av for- og framtid kjelder til eit forvrengt bilete av historia. Problemkonstruksjonar baser på slike tankar bør difor ikkje danna grunnlag for policyresponsar, då dei ikkje vil ta omsyn til røynda.

Knytt til problemkonstruksjonane sin tendens til å aktivt regulera makt, status og relasjon til kunnskap kan ein til dømes møta Popper sin kritikk i hans omtale av politisk holisme. Gjennom å konstruera ein elite som har oversyn og makt over heilskapen peikar Popper på ei umyndiggjering av folket, gjennom at dei vert konstruert som blinde for heilskap og samanheng (Trippestad, 2017, s. 24). Dette er eitt av mange døme på Poppers merksemd for asymmetriar i sosial ingeniørkunst. Hans kritikk mot konstruksjonar som kan få uheldige slagsider mot publikum viser seg også gjennom omtales hans av visjonar som grunnlag for politikk. Anten det er snakk om historisistiske profetiar eller gullaldermytologiar så fortel han at politikk på basis av slike vil resultera i reform utan effekt, men også at dei *ekte* problema vert verande uløyste. Det siste problemmønsteret kan seiast å sameina dei andre mønstra under Popper sin kritikk. Ideen om heilskap, storleik og at reform må skje i stor skala med breitt nedslagsfelt knyt Popper som sagt til tanken om politisk holisme, ein tematikk som synast å gjera seg relevant fleire stader. Endring gjennom store visjonar, storskalareform, store planar, vitskap og byråkrati kallar han paniske reaksjonar på eit nytt og ope samfunn. Han kritiserer den politiske holismens bruk av vitskap med bakgrunn i at heilskap er eit umogleg objekt for forskning (K. Popper, 1957, s. 71-72). Vidare seier han at reform i for stor skala rett og slett er for vanskelege å kontrollera (Trippestad, 2017, s. 32). Popper er med andre ord særskild kritisk til tanken om både tanken om visjonar, feilvurdering av tid og maktasymmetri, og peikar på at storskalareformer kan sannsynleggjera dette, fordi dette skapar paniske situasjonar kor ein søker å vinna kontroll gjennom politisk styring.

Så kva er alternativet Popper byr på? Det er styring etter *piecemeal social engineering* (Trippestad, 2017, s. 33). Dette er ein type reform som tek utgangspunkt i nettopp problemløysing, usikkerheit og eit ope samfunn. Reformaktivitet burde ikkje jakta grandiose visjonar. «Great visionaries make great mistakes» (Trippestad, 2017, s. 35). I staden burde dei løysa presserande sosiale problem i samfunnet, bit for bit. Piecemeal social engineering er småskalareform som fokuserer på inkludering og kontinuerlege prosessar. Slik ingeniørkunst rettar seg mot mindre problem og tek ein langtidsperspektiv på endring for å hindra dei tidlegare omtala panikkreaksjonane. Popper trekk også fram fordelar med at slike reformer medfører veldig låg grad av risiko, i motsetnad til den visjonære, utopiske ingeniørkunsten – kor alt kan gå gale om reforma slår feil. Årsaka til den låge risikoen ligg i det avgrensa nedslagsfeltet for ein dårleg reformide, samt at sjansen for katastrofale reformidear minskar grunna reformsystemets demokratiske form. Piecemeal social engineering tilbyr med andre ord problemkonstruksjonar som er avgrensa i omfang, kontrollerte i si gjennomføring samt inkluderande i si utarbeiding. Dette reformsystemet relaterer seg også tett til kravet om forskingsbasering i lærarutdanning. Popper koplkar piecemeal social engineering tett med vitenskapen. Han er ikkje imot vitenskap, tvert om. Han presiserer heller at vitenskapen ikkje må mista sine definerande trekk som nettopp vitenskap når den får politisk funksjon – noko ein har sett i til dømes framtidsproblemet som ber preg av utopisk ingeniørkunst. Piecemeal-problem utgjer på mange måtar *idealproblemet* for eit krav om forskingsbasering. Dette er mellom anna fordi vitenskapen er skreddarsydd for å hanskast med detaljerte problem og deler, og ikkje minst fordi vitenskapen er programmet og klar for å læra av sine feil (K. Popper, 2011, s. 153).

## 4 Konklusjon

Føremålet med denne studien har vore å undersøkjia strategiske problemkonstruksjonar som ligg bak forskingsbasert lærarutdanning som svar, i *Stortingsmelding 48: Om lærarutdanning og Lærarutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærarutdanningene*. I forsøket på å gjera dette har problemkonstruksjonane vorte knytt til ei forståing av retoriske situasjonar og kairos, saman med eit fokus på den sosiale arkitekturen som ligg bak problema – for slik å forstå dei betre. Studien har avdekka til saman ni problemkonstruksjonar i artefaktkorpuset, med tilknytning til kravet om forskingsbasering. Forskingsbasering som svar vert underbygd av problemkonstruksjonar knytt til behov for større forskingsmiljø grunna av

at små fagmiljø er svake. Det vert underbygd av eit behov for å tydeleggjera lærarutdanningas rolle som del av høgare utdanning. På nittitalet kan ein sjå at konstruksjonen av eit gullalderproblem fører til eit spenningsforhold mellom kravet om forskingsbasering og kravet om andre meir dominante verdi- og tradisjonsgrunnlag. I strategien av 2017 har dette spenningsforholdet forsvunne, saman med gullalderproblemet. Korrelativt ser ein at forskingsbaseringa sin posisjon er sterkare i strategien enn ho var i stortingsmeldinga. Forskingsbaseringa svarar vidare på problemkonstruksjonar knytt til kompetanse og kunnskap. Her vert lærar og lærarutdanninga si kompetanse og evne til å ha og produsera kunnskap som er ønskjelege, dømt som utilstrekkeleg. Forskingsbasert kunnskap og kompetanse er døme på slike kompetansar og kunnskapsformer. Ein ser konstruksjonen av eit framtidsproblem i artefaktane, kor manglande evne til å spå framtida er å sjå på som problematisk. Følgjeleg vert forskingsbasert kunnskap skjenka profetiske evne. Lærarutdannaren får tildelt eit profetisk ansvar som beraren av forskingsbasert kunnskap. Det vert konstruert to ulike former for holismeproblem i artefaktane. Læraholismeproblemet i artefaktane frå nittitalet, og det politiske holismeproblemet i strategien frå 2017. Under lærarholismen vert det konstruert ein lærar som får ansvar for heilskap og samanheng i heile opplæringssystemet. Medan politikar og leiing skjenkar seg sjølv dette ansvaret i den politiske holismen. Den politiske holismen vert vist til å korrelera med innføringa av ei forskingsbasert lærarutdanning med dels politisk funksjon i sin kunnskapsproduksjon. Det same gjeld dels det følgjande praksisproblemet. Her ser ein at medan begge artefaktane konstruerer ei problematisk behov for betring av praksis og relevans, så er det nittitalsartefakten som fører ein retorikk i tråd med praksisprimatet. Strategien frå 2017, på si side representerer eit tydelegare policyprimat kor styring, byråkratisering, samarbeid og forskning vert vektlagt. Den siste problemkonstruksjonen ligg meir som eit indirekte fundament for kravet om forskingsbasering gjennom at det sannsynleggjer endring, og gjer det verre dersom lærarutdanning og lærarar ikkje møter krav om endring. Nirvana- og frelseproblemet konstruerer ein lærar som er den fremste suksessfaktoren i utdanningssystemet, samstundes med at det vert konstruert urealistiske krav ut frå eit idealistisk bilete av kva læraren evner.

Desse problemkonstruksjonane syner alle tilknytning til kravet om forskingsbasering. Samstundes syner dei fire overordna problemmønster. Desse utgjer tendensar som går igjen fleire av problemkonstruksjonane. Desse er:

1. Konstruksjonane si referering og bruk av tid.
2. Konstruksjonane sine fordelingar og reguleringar av kunnskap status og makt.
3. Konstruksjonane sine nyttegjeringsar av visjonar.
4. Konstruksjonane sine vektleggingar av endring i stor skala.

Ved å trekkja inn Karl Popper kan ein retta kritikk mot alle desse mønstra. Denne kritikken legg mellom anna fram at storskalareform, basert på store visjonar, som baserer seg på historisistiske vrangførestillingar og som sørgjer for maktpolitisk asymmetri i samfunnet fører med seg risiko og er udemokratiske. Parallelt med denne kritikken kan ein – også med bakgrunn i Popper – leggja fram eit alternativ basert på *piecemeal social engineering*. Dette er ei reformføring tufta på tanken om småskalareform, med inkluderande og demokratiske prosessar, som søker å betra samfunnet over tid gjennom å endra det bit for bit. Piecemeal social engineering fører endringsprosessar knytt til konkrete presserande problem i notid. Dette gjer at omgrepet *piecemealproblemet* gjer seg nyttig og framstår som planteikna for den ideelle problemkonstruksjon for reform generelt, og kravet om forskingsbasering spesielt. Dette er særleg gjeldande for kravet om forskingsbasering, fordi forskning – i følge Popper – best tek utgangspunkt i små deler og konkrete problem.

Funna i denne studien er – som ymta på i retorikkdelen – avgrensa til mi lesing og mine tolkingar av artefaktkorpuset (Foss, 2017, s. 21-22). Det skal også presiserast at ein retorisk studie av to hovudtekstar i ein masterstudie som dette ikkje kan hevda å vera like konkluderande som eit større verk. Det skal heller ikkje hevdast at funna er revolusjonerande på noko vis. Likevel har det retoriske omgrepsapparatet, og den samansydde teoretiske og analytiske rammeverket vist seg som både interessant og nyttig i møte med politiske tekstar. Problemteori, kombinert med eit retorisk omgrepsapparat og epistemologisk fundament synast å tilby eit unikt innblikk i meiningsarkitekturen til meinande tekstar, og inkluderinga av til døme Popper som eit normativt drøftingsgrunnlag syner gode synergjar. I tråd med de Foss seier om at retoriske studiar bør søkja å føra til ny innsikt i retoriske prosessar har det også vorte vist til nokre problemmønster som kan seiast å representera retoriske strategiar.

## 5 Litteraturliste

- Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway* Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37635/dravhandling-afdal.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis - konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 469-481.
- Afdal, H. W. & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215-228.
- Alnes, J. H. (2017). Hypotetisk-deduktiv metode. I S. Tønnesen (Red.), *Store norske leksikon*. Henta 28. januar 2020 frå <https://snl.no/>
- Ávalos-Bevan, B. (2017). Teacher education in South America: A problem or a solution? I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 147-167). London: Bloomsbury Academic.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Australia: Pearson.
- Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science*, 2(1), 1-8.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- Barthes, R. (2009). *Den gamle retorikken: en håndbok*. Oslo: Spartacus forlag.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Beck, U., Lash, S. & Wynne, B. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (bd. 17)sage.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bitzer, L. F. (1992). The rhetorical situation. *Philosophy & rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Brant, J. & Katharine, V. (2017). Teacher education in England: Professional preparation in times of change. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler

- (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 169-183). London: Bloomsbury Academic.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Company, M. (2019). *Education reform in Norway: Looking beyond politics to bring sustained change* Henta frå <https://www.mckinsey.com/>
- Davies, W. (2017). *The limits of neoliberalism: Authority, sovereignty and the logic of competition*. London: Sage.
- Demirdöğen, Ü. D. (2010). The roots of research in (political) persuasion: Ethos, pathos, logos and the Yale studies of persuasive communications. *International Journal of Social Inquiry*, 3(1), 189-201.
- Demsetz, H. (1969). Information and efficiency: another viewpoint. *The journal of law and economics*, 12(1), 1-22.
- Dickinson, P. R. & Silvennoinen, J. I. (2017). Comparing secondary initial teacher education in England and Finland: Learning together. I T. A. Trippstad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 75-97). London: Bloomsbury Academic.
- Dreben, B. & Floyd, J. (1991). Tautology: How not to use a word. I *Wittgenstein in Florida* (s. 23-49). Springer.
- Ellis, V., Maguire, M., Trippstad, T. A., Liu, Y., Yang, X. & Zeichner, K. (2016). Teaching other people's children, elsewhere, for a while: the rhetoric of a travelling educational reform. *Journal of Education Policy*, 31(1), 60-80.
- Ellis, V., Steadman, S. & Trippstad, T. A. (2019). Teacher education and the GERM: policy entrepreneurship, disruptive innovation and the rhetorics of reform. *Educational Review*, 71(1), 101-121.
- Elstad, E. (2020). Lærerutdanning i nordiske land. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 17-66). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, 2, 357-379.

- forskningsdepartementet, U.-o. (2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant* (Meld. St. 16 (2001-2002)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/>
- Foss, S. K. (2017). *Rhetorical criticism: Exploration and practice* (5. utg.) Waveland Press.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. USA: Bloomsbury publishing.
- Graham, D. W.). Heraclitus. I *Internet encyclopedia of philosophy*. Henta 21. mai 2020 frå <https://www.iep.utm.edu/heraclit/#H3>
- Green, B., Reid, J.-A. & Brennan, M. (2017). Challenging policy, rethinking practice: Struggling for the soul of teacher education. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 39-55). London: Bloomsbury Academic.
- Grue, J. (2018a). Deliberativ retorikk. I J. Grue (Red.), *Store norske leksikon*. Henta 14. april 2020 frå [https://snl.no/deliberativ\\_retorikk](https://snl.no/deliberativ_retorikk)
- Grue, J. (2018b). Talesjanger. I J. Grue (Red.), *Store norske leksikon*. Henta 13. april 2020 frå <https://snl.no/talesjanger>
- Gustafsson, L. (1989). *Problemformuleringsprivilegiet: Samhällsfilosofiska studier*. Sverige: Albert Bonniers Förlag.
- Hamre, R. P. & Hamre, P. (2017). Frå klasselærer til faglærer: Lærerutdanningsreformene 1973-2017. I J. R. Andersen, E. Bjørhusdal, J. G. Nesse & T. Årethun (Red.), *Immateriell kapital - Fjordantologien 2017*. Universitetsforlaget.
- Hansén, S.-E., Sjøberg, J. & Eilertsen, T. V. (2014). Finske reformideer i norsk lærerutdanningsdiskurs. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 167-193). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heunks, F. J. (1998). Innovation, creativity and success. *Small Business Economics*, 10(3), 263-272.
- Hitchens, C. (2011). *Arguably: essays* [Akademika]. New York: Twelve. Henta frå <https://akademika.vitalsource.com/books/9781455506781>
- Hofer, C. (2003). Causal determinism. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Henta 22. januar 2020 frå <https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/determinism-causal/#Bib>



- Holmen, H. (2016). Relativisme om kunnskap. I H. Holmen (Red.), *Store norske leksikon*. Henta 23. mars 2020 frå [https://snl.no/relativisme\\_om\\_kunnskap](https://snl.no/relativisme_om_kunnskap)
- Hornmoen, H. (2003). "Forskningen har vist": Roller og maktrelasjoner i forskningsjournalistikk. I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster* (s. 182-199). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?: en kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jackhell, R. (2014). Øyet som ser. Om den nye læreren som idébærer og fremmed. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 229-253). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johnsen, E. B. (2011). Kunsten å skrive ingenprosa. *Tidsskrift for sakprosa*, 17. Henta frå <https://prosa.no/kritikk/kunsten-a-skrive-ingenprosa>
- Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 121-145). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kinneavy, J. L. & Eskin, C. R. (2000). Kairos in Aristotle's Rhetoric. *Written Communication*, 17(3), 432-444.  
<https://doi.org/10.1177/0741088300017003005>
- Kjørup, S. (2008). Menneskevidenskabene, humanistiske forskningstraditioner 2. *Roskilde Universitetsforlag*.
- Kock, C. (2003). Retorikkens relevans. I Ø. Andersen & K. L. Berge (Red.), *Retorikkens relevans* (s. 17-29). Oslo: Norsk sakprosa.
- Krefting, E. (2020). Opplysningstiden. I T. O. Tøllefsen (Red.), *Store norske leksikon*. Henta 8. mai 2020 frå <https://snl.no/opplysningstiden>
- Kristin Clemet. (2014). I *Store norske leksikon*. Henta frå [https://snl.no/Kristin\\_Clemet](https://snl.no/Kristin_Clemet)
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen* (Meld. St. 11 (2008-2009)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016-2017)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/innsikt/kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2008162/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Henta frå [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordna del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringa* Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. November). Fornyer skolens innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678142>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Fagfornyelsen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Künzli, R. (1998). The common frame and the places of didaktik. I B. B. Gudem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (s. 29-45). New York: P. Lang.
- Kyrkje-, u.-o. f. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Henta frå <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Kyrkje-, u.-o. f. (1997). *Om lærerutdanning* (Meld. St. 48 (1996-1997)). Henta frå [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- LETTER, O. P. (2014, 28. april). Open letter to Andreas Schleicher, OECD, Paris. Henta frå <https://oecdписаletter.wordpress.com/2014/04/28/open-letter-to-andreas-schleicher-oecd-paris/>
- Lundbo, S. & Knudsen, O. F. (2019). OECD. I S. Lundbo (Red.), *Store norske leksikon*. Henta frå <https://snl.no/OECD>
- Maguire, M. & George, R. (2017). Reforming teacher education in England: Locating policy problem. I T. A. trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 57-73). London: Bloomsbury Academic.
- meaning. (u.å.). I *Lexico*. Henta frå <https://www.lexico.com/en/definition/meaning>

- Miller, C. R. (1992). Kairos in the rhetoric of science. I N. S. P. Witte, Nakadate & R. D. Cherry (Red.), *A rhetoric of doing: Essays on written discourse in honor of James L. Kinneavy* (s. 310- 327). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Mintzberg, H. (1987). The strategy concept I: Five Ps for strategy. *California management review*, 30(1), 11-24.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/41165263>
- Møller, J. (2014). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 147-165). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NIFU. (2014). *Robuste fagmiljøer: en litteraturgjennomgang* (12/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta frå <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2358896/NIFUarbeidsnotat2014-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Henta frå [https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva\\_hovedrapport.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva_hovedrapport.pdf)
- NordForsk. (2019). *Education for tomorrow: How do we get there? Policy implications from phase 1*. NordForsk. Henta frå <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1304397/FULLTEXT01.pdf>
- NOU 1988:28. (1888). *Med viten og vilje*. Oslo: Statens trykningskontor. Henta frå [https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL153&pgid=d\\_0007](https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL153&pgid=d_0007)
- NOU 1988:32. (1988). *For et lærerikt samfunn*. Oslo: Statens trykningskontor. Henta frå [https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL153&pgid=d\\_0007](https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL153&pgid=d_0007)
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring: "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Oslo: Statens trykning.
- NOU 1996:22. (1996). *Lærerutdanning: Mellom krav og ideal*. Henta frå <https://www.regjeringen.no>

- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.  
Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Nyrnes, A. (2007). Retorisk pedagogikk. I H.-I. Kristiansen & O. Nordhaug (Red.),  
*Retorikk, ledelse og samfunn* (s. 189-215). Oslo: Forlag 1.
- Pohl, E. (2015). Georg Brandes og Christian Krohgs gensidige inspiration. *Nordisk  
tidsskrift*, 91(2), 121-130. Henta frå <http://www.letterstedtska.org>
- Popper, K. (1957). *The poverty of historicism*. New York: Routledge classics.
- Popper, K. (2007). *Kritisk tenkning: utvalgte essay* Pax.
- Popper, K. (2011). *The open society and its enemies*. Oxford: Routledge Classics.
- Popper, K. R., Døderlein, J. M. & Baune, Ø. (2007). *Kritisk tenkning : utvalgte essay*.  
Oslo: Pax.
- Rapp, C. (2010). Aristotle's rhetoric. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford Encyclopedia  
of Philosophy*. Henta 13. april 2020 frå  
[https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/win2011/entries/aristotle-  
rhetoric/](https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/win2011/entries/aristotle-rhetoric/)
- Regjeringen. Gro Harlem Brundtlands tredje regjering. Henta frå  
<https://www.regjeringen.no>
- Regjeringen. Kjell Magne Bondeviks andre regjering. Henta frå  
<https://www.regjeringen.no/>
- Rittel, H. W. & Webber, M. M. (1973). 2.3 planning problems are wicked. *Polity*,  
4(155), e169.
- Robinson, M. (2017). Teacher education in South Africa: Teacher educators working  
for social justice. I T. A. Trippstad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The  
struggle for teacher education: International perspectives on governance and  
reforms* (s. 99-113). London: Bloomsbury Academic.
- Roitman, J. (2014). *Anti-Crisis* Duke University Press.
- Rydje, O. M. (2014, 10. september). Alle vil ha mer, men ingen vil dele. Henta frå  
<https://www.student.no/2014/01/13/alle-vil-ha-mer-men-ingen-vil-dele/>
- Rømme, E. (1999). *Desentralisering, regionalmakt og lokale maktstrukturer* (Makt  
og demokratiutredningen 5). Universitetet i Oslo. Henta frå  
<https://www.sv.uio.no/mutr/publikasjoner/rapporter/rapp1999/rapport5.html>
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A.  
Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole*:

- Spredning oversettelse og implementering* (s. 13-50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Lund, T. (2014). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?": Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 87-120). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 53-86). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Schlick, M. (1959). Positivism and realism. I A. J. Ayer (Red.), *Logical positivism* (s. 82-107). New York: The free press.
- Servaes, J. (2012). Soft power and public diplomacy: The new frontier for public relations and international communication between the US and China. *Public Relations Review*, 38(5), 643-651.  
<https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2012.07.002>
- Simons, H. W. (1976). *Persuasion*. London: Sage publications.
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 195-225). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sjøberg, S. (2017, 20. oktober). O-fagssyndromet: Et skolefags vekst og fall. Henta fra <https://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2017/o-fagssyndromet-et-skolefags-vekst-og-fall-article1741-294.html>
- Sjøberg, S. (2019). Bologna-prosessen. I *Store norske leksikon*. Henta 23. februar fra <https://snl.no/Bologna-prosessen>
- Skagen, K. & Elstad, E. (2020). Lærerutdanningen i Norge. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i Nordiske land* (s. 120-138). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. (2014). Hvem skal inn, og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E.

- M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 335-354). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smith, K. (2011, 16. februar). Forskningsbasert lærerutdanning – noen utfordringer. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/forskningsbasert-larerutdanning-noen-utfordringer/>
- Solerød, E. (2014). *Pedagogiske grunntanker: I et dannesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoltz, G. (2014). Rammeplan. I L. Gårseth-Nesbakk (Red.). Henta 23. april 2020 frå <https://snl.no/rammeplan>
- Stortinget. (2019a, 3. januar). Folkestyret. Henta frå <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Folkestyret/>
- Stortinget. (2019b, 21. oktober). Om regjeringens publikasjoner. Henta frå <https://www.stortinget.no>
- Svennevig, J. (2019). Sjanger. I C. Hamm (Red.), *Store norske leksikon*. Henta 10. april 2020 frå <https://snl.no/sjanger>
- Swennen, A. & Volman, M. (2017). Dutch teacher educator's struggles over monopoly and autonomy (1990-2010). I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 115-129). London: Bloomsbury Academic.
- Thorsen, D. E. (2012). *The politics of freedom: A study of the political thought of Isaiah Berlin and Karl Popper, and of the challenge of neoliberalism* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Thune, T. (2019). Norsk utdanningshistorie. I H. Jarning (Red.), *Store norske leksikon*. Henta 13. Februar 2020 frå [https://snl.no/Norsk\\_utdanningshistorie](https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie)
- Trippestad, T. A. (2009). *Kommandohumanismen: En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Trippestad, T. A. (2010). Kongens siste argument: Retorikk som kritisk samfunnsvitenskap og motsatt. En drøfting av muligheter, utfordringer og problemer. *Sosiologisk årbok*, 1, 1-27.
- Trippestad, T. A. (2017). The visionary position: Critical factors of utopian social engineering in education reforms. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler

- (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 17-37). London: Bloomsbury Academic.
- Trippestad, T. A. (2019). Politikerløftet-den nødvendige debatten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 176-181.
- Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (2017a). Reform as a state of exception. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 185-191). London: Bloomsbury Academic.
- Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (2017b). The Struggle for teacher education. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 1-16). London: Bloomsbury Academic.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. November). Hva er fagfornyelsen? Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsforbundet. Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse. Henta 30. april 2020 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>
- Vatz, R. E. (1973). The myth of the rhetorical situation. *Philosophy & rhetoric*, 6(3), 154-161.
- Vågan, A. & Kyvik, S. (2014). Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Bedre skole*, (4), 21-25. Henta frå <https://episerver.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2014/bedre-skole-4-2014.pdf>
- Werler, T. (2017). Learning sciences: Reconfiguring authority in teacher education. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 131-146). London: Bloomsbury Academic.